

Meyer-Drawe, Käte

Zum metaphorischen Gehalt von "Bildung" und "Erziehung"

Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 2, S. 161-175



Quellenangabe/ Reference:

Meyer-Drawe, Käte: Zum metaphorischen Gehalt von "Bildung" und "Erziehung" - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 2, S. 161-175 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59442 - DOI: 10.25656/01:5944

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59442>

<https://doi.org/10.25656/01:5944>

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 2 – März/April 1999

Thema: Sprache der Erziehungswissenschaft

- 155 EWALD TERHART
Sprache der Erziehungswissenschaft. Einführung in den Thementeil
- 161 KÄTE MEYER-DRAWE
Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung“ und „Erziehung“
- 177 ANN PEYER/RUDOLF KÜNZLI
Metaphern in der Didaktik
- 195 ROLAND MERTEN
Verständigungsprobleme? Die Sprache der Sozialpädagogik im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher und professioneller Praxis

Weiterer Beitrag

- 209 CHRISTIAN NIEMEYER
„Plündernde Soldaten“. Die pädagogische Nietzsche-Rezeption im Ersten Weltkrieg

Diskussion

- 231 HELMUT HEID
Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen
- 245 HERMANN LANGE
Von Wilhelm Flitner zu Niklas Luhmann. Überlegungen zu den sozialtheoretischen Implikationen geisteswissenschaftlicher Pädagogik
- 261 JOHANNES BELLMANN
Die Konstruktion des Ökonomischen bei Eduard Spranger und Theodor Litt

Besprechungen

- 281 WALTER HORNSTEIN
Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '97.
Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement,
politische Orientierungen
Rainer K. Silbereisen/Laszlo A. Vascovics/Jürgen Zinnecker (Hrsg.):
Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991
und 1996
Gerhard Schmidtchen: Wie weit ist der Weg nach Deutschland?
Sozialpsychologie der Jugend in der postsozialistischen Welt
- 290 MICHAEL WINKLER
Christian Niemeyer: Klassiker der Sozialpädagogik.
Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft
- 292 HELMUT RICHTER
Stefan Schnurr: Sozialpädagogen im Nationalsozialismus.
Eine Fallstudie zur sozialpädagogischen Bewegung im Übergang
zum NS-Staat
- 296 PETRA DEGER
Sabine Goede-Beisenherz: Dressurversuche. Über Formen der
Sozialisation an der Jahrtausendschwelle

Dokumentation

- 299 Pädagogische Neuerscheinungen

Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung“ und „Erziehung“

Zusammenfassung

Dem Artikel geht es darum, an den Grenzen von Pädagogik, Philosophie und Theologie den metaphorischen Spuren der Worte „Bildung“ und „Erziehung“ zu folgen. Von besonderem Interesse ist dabei ihr ursprünglich theologischer Verweisungshorizont. „Erziehung“ ist als Begriff aufgrund seiner Verwurzelung in jüdischen Kontexten mit Vorstellungen der „Zucht“ verknüpft. Allerdings ändern diese ihre Bedeutung unter dem Einfluß des Erbsündendogmas, der anthropologischen Mängelwesentheorie und der Eugenik. „Bildung“ verweist auf die spannungsreiche Beziehung von Gottebenbildlichkeit und Bilderverbot, die bis ins 19. Jahrhundert einflußreich war und erst aufgrund von Identitätskonzepten ihren asymmetrischen und provozierenden Charakter einbüßte. Gezeigt werden soll, daß „Erziehung“ und „Bildung“ bis heute von diesen metaphorischen Gehalten zehren. Zwar verzichten sie dabei auf überlieferte Antworten, ohne allerdings die mitgeführten Probleme lösen zu können.

„Die Rhetorik wird hier nicht gefeiert als ein kreatives Talent des Menschen. Ihre anthropologische Beleuchtung ist nicht der Nachweis einer ‚metaphysischen‘ Auszeichnung. Als Verhaltensmerkmal eines Wesens, das trotzdem lebt, ist sie im Sinne des Wortes ein ‚Armutszeugnis‘.“

(BLUMENBERG, Anthropologische Annäherung an die Rhetorik)

0. Vorbemerkung

Die folgenden Überlegungen sind riskant. Sie bewegen sich an den Grenzen von Pädagogik, Theologie und Philosophie. Lücken und Irrtümer sind in den einzelnen Diskursfeldern unvermeidlich. Dennoch soll der Versuch eines gleichsam akrobatischen Denkens ohne Netz und doppelten Boden unternommen werden, um einer Vermutung Raum zu schaffen, die für eine selbstkritische pädagogische Reflexion unverzichtbar ist. Es geht um die metaphorische Signatur der Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“, d.h. es sollen nicht Metaphern für „Bildung“ und „Erziehung“, wie z.B. Entwicklung, Prägung oder Einwirkung, der kritischen Prüfung unterzogen (vgl. u. a. SCHEUERL 1959; OELKERS 1991), sondern das Metaphorische dieser Worte selbst soll in Erinnerung gerufen werden. Ein Motiv für diesen Versuch liegt darin, daß sowohl der Begriff der „Bildung“ als auch derjenige der „Erziehung“ – selbst nachdem ihre Differenz nach einer langen gemeinsamen Geschichte gegen Ende des 18. Jahrhunderts stärker in den Vordergrund geriet – kaum jemals präzise definiert wurden, daß beide aber dennoch eine Verständlichkeit mit sich führen, die oft verblüffend ist. Das Problem der semantischen Nähe zahlreicher pädagogischer Begriffe zur Umgangssprache ist schon oft diskutiert worden (vgl. TERHART 1992). Man kann aber ebenso nach dem Vorteil dieser sprachlichen Verwandtschaften fragen (vgl.

HERZOG 1983; KÜNZLI 1985). Die Unbestimmtheit der Begriffe kann ihre Funktionalität und Produktivität ausmachen (vgl. RUSTEMEYER 1997, S. 93 ff.). Es kann aber auch der Fall sein, daß die grundsätzliche Unbestimmtheit eine *Bedeutung* und nicht nur eine *Funktion* hat.

Um dieser Frage nachgehen zu können, muß zunächst der in unserem Zusammenhang vorherrschende Gebrauch der Metapher geklärt werden (1.). Sodann soll (2.) die leitende Vermutung erörtert werden, daß sowohl „Bildung“ als auch „Erziehung“ (ausschließlich bezogen auf den deutschen Diskurs) ihren metaphorischen Sinn einer langen Tradition verdanken, die in außerpädagogische Kontexte zurückreicht. Beide sind verknüpft mit der jüdischen Vorgeschichte und dem Christentum unserer okzidentalen Tradition, und zwar beide auf sehr unterschiedliche Weise.

Der Verdacht geht dahin, daß die oft unausgesprochene Übereinkunft sowohl im alltagssprachlichen als auch im professionellen Gebrauch der Worte „Erziehung“ und „Bildung“ in der nur gelegentlich reflektierten Übernahme ihres historisch bedingten Verweisungshorizontes verankert ist, der offen für historisch variable Anknüpfungen war und ist. Dabei gilt „Bildung“ seit der expliziten terminologischen Differenzierung trotz aller Unterschiede im einzelnen als der noblere Ausdruck. „Erziehung“ kann, selbst wenn sie mit emanzipatorischen Potentialen ausgestattet wird, an diese Vorzüglichkeit nicht heranreichen. Diese Bewertung gründet u. a. in einer weit zurückreichenden Geschichte der Selbstdeutung von Menschen, die sich als Mandatsträger von Gottes Gnaden auffaßten. „Bildung“ verweist auf Bild und damit zurück auf die bis in unser Jahrhundert aufgegriffene (vgl. LENZEN 1997, S. 955 f.) Genesispassage (1. Buch Mose 1,26f.), nach der Gott den Menschen nach seinem Bilde geschaffen hat. Gleichzeitig ist es diesem Geschöpf verboten, sich ein Bild Gottes zu machen.

„Erziehung“ dagegen führt Zucht mit sich, ein Muster der Unterordnung unter ein allgemeines göttliches oder weltliches Gesetz. Auf gewisse Weise bleiben die Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ von dem Aufprall griechischer auf jüdisch-christliche Lebenshaltungen gezeichnet. In einem letzten Schritt (3.) sollen diese historisch beschwerten Spekulationen in aller Kürze systematisch auf das Problem eines zeitgemäßen Erziehungs- und Bildungsbegriffs bezogen werden.

1. Zur Bedeutung von Metaphern

Es ist nicht die Absicht der folgenden Ausführungen, sich in dem weiten Feld der unterschiedlichen Definitionen zu orientieren, um sich schließlich für eine Bestimmung zu entscheiden. Die diesbezüglichen Abhandlungen auf den Gebieten der Sprachpsychologie, Linguistik und Philosophie sind nahezu unübersehbar. Jede einzelne Position verdiente eine eigene Würdigung, um die Differenzen nicht zu verwischen. Angeregt wurden die vorliegenden Überlegungen durch philosophische Arbeiten, etwa durch H. BLUMENBERGS *Metaphorologie* (BLUMENBERG 1996 a; 1996 b; 1998) und P. RICŒURS *Rehabilitierung einer „ausgestorbenen Rhetorik“* (RICŒUR 1986), aber auch durch H.-G. GADAMERS *„Wahrheit und Methode“* (GADAMER 1972). Einflüsse gingen zudem von der hermeneutischen Logik im Sinne von H. LIPPS (vgl. MEYER-DRAWE 1989) und vor allem von

der Phänomenologie des Ausdrucks im Sinne von M. MERLEAU-PONTY (1966; 1993) aus. Letzterer hat keine explizite Theorie der Metapher entfaltet. Was er allerdings im Hinblick auf den Ausdruck ausführt, trifft auch auf den in diesem Zusammenhang bevorzugten Gebrauch der Metapher zu. Das „Paradox des Ausdrucks“ (vgl. WALDENFELS 1995, S. 105 ff.) besteht darin, daß Menschen mit ihm Erfahrungen aufgreifen und zur Sprache bringen, indem sie eine allgemeine Symbolik verformen und das zur Rede bringen, was nur für sie da ist (vgl. MERLEAU-PONTY 1993, S. 131). So wie ein Gesichtsausdruck nicht eingeholt werden kann durch Worte, in die wir ihn fassen, so behält auch eine Metapher einen Überschuß über das hinaus, was wir mit Begriffen über sie sagen können. Die Metapher kann dies zustande bringen, weil sie zum „Inventar“ einer menschlichen Lebenswelt gehört, „in der nicht nur Worte und Zeichen, sondern die Sachen selbst ‚Bedeutungen‘ haben, deren anthropogenetischer Urtypus das menschliche Gesicht mit seiner unvergleichlichen Situationsbedeutung sein mag. Die Metapher für diesen Sinngehalt der Metapher hat Montaigne gegeben: *le visage du monde*“ (BLUMENBERG 1996b, S. 440).

Im folgenden Argumentationsgang ist also die metaphorische Rede keine uneigentliche. Diese Auffassung prägt im pädagogischen Diskurs noch solche Argumentationen, die für sie eintreten (vgl. HERZOG 1983 und KÜNZLI 1985). Metaphern sind nicht lediglich Vorläufer eines noch nicht gefundenen Begriffs. Sie haben eine ihnen eigentümliche kontextuale Genauigkeit, die nicht das Klare und Distinkte wissenschaftlicher Begriffe meint. Im Unterschied zum mathematisch geprägten Ideal der Exaktheit partizipieren sie an unserer sinnlichen Existenz. Es handelt sich hierbei um eine „grundsätzliche Metaphorik der Sprache“ (GADAMER 1972, S. 407), wie wir sie in Worten wie *ver-stehen*, *wahr-nehmen*, *be-greifen*, *ein-sehen* finden. Die leibliche Grundierung unserer Bezüge zur Welt nehmen wir zumeist in diesen Ausdrücken nicht mehr wahr. Es bedarf einer besonderen Anstrengung, sie hinter dem Schleier einer Abstraktion, die zur Denkgewohnheit geworden ist, zu entdecken. Metaphern finden dabei Ähnlichkeiten nicht lediglich vor, sondern sie stiften sie, indem sie den symbolischen Überschuß der Situationen aufgreifen. „Gäbe es ein bloßes *aliquid*, das die Funktion des *stare pro aliquo* erst nachträglich übernimmt, wie ein offizielles Amt, so bliebe ungeklärt, wieso es dazu taugt, metonymische und metaphorische Bedeutungen anzunehmen. Der faktische konventionelle Symbolgebrauch setzt die Symbolfähigkeit bereits voraus.“ (WALDENFELS 1994, S. 483) Verstehen profitiert vom symbolischen Gehalt des leibhaftigen Stehens in der Welt. Wahrnehmen verweist darauf, daß es sich hierbei nicht allein um einen Vollzug aktiver Sinnstiftung handelt, sondern um ein Hinnehmen. Begreifen kann daran erinnern, daß in ihm mehr geschieht als ein Einsehen aus Distanz. Metaphern haben also im Rahmen unserer Überlegungen nicht die Funktion, „unsere Sprache zu erweitern, damit über Phänomene geredet werden kann, die (noch) über keine ‚wörtliche‘ Ausdrucksweise verfügen“ (HERZOG 1983, S. 307). Sie repräsentieren vielmehr das „Paradox des schöpferischen Ausdrucks“ (MERLEAU-PONTY), der eine Textur hervorbringt, indem er an geteilte sinnliche Erfahrungen anknüpft und dabei Originalität in der Generalität und Aktivität in der Passivität ermöglicht.

BLUMENBERG (1996a, S. 130) kann deshalb von der Metapher als einem „Armutzeugnis im Sinne des Wortes“ sprechen, weil der Hauptsatz der Rhetorik,

nämlich das Prinzip des unzureichenden Grundes „das Korrelat der Anthropologie eines Wesens [ist], dem Wesentliches mangelt“ (ebd., S. 124). Betrachtet man Metaphern aus dem Blickwinkel ersehnter Präzision (vgl. OELKERS 1991), dann können sie nur als Verdunkelungsgefahr, als semantische Störung oder als Kategorienbruch geahndet werden. Lediglich auf ihre Funktion reduziert, erscheinen sie als „bewußt gesetzte Provisorien“, als Stoppregeln im Diskurs (LUHMANN zit. n. KÜNZLI 1985, S. 357). Unbemerkt unterlegt man aber dann seinen Betrachtungen einen Theorieanspruch, auf den der gern vorgebrachte Vorwurf der Irrationalität zurückfällt, weil er menschenmögliche Rationalität überschätzt. „Mit dem Vorwurf der Irrationalität muß man dort zurückhaltend sein, wo unendliche, unbestimmbar umfangreiche Verfahren ausgeschlossen werden müssen; im Begründungsbereich der Lebenspraxis kann das Unzureichende rationaler sein als das Insistieren auf einer ‚wissenschaftsförmigen‘ Prozedur, und es *ist* rationaler als die Kaschierung von schon gefallen Entscheidungen durch wissenschaftstypisierende Begründungen.“ (BLUMENBERG 1996a, S. 125)

Wenn im folgenden metaphorische Gehalte von „Bildung“ und „Erziehung“ in Erinnerung gerufen werden, so soll der Blick auf die Bedeutung von unbegrifflichen Dimensionen gerichtet werden, die weder lediglich vorläufig sind noch bloß der Selbsterhaltung des pädagogischen Diskurses dienen und die schließlich auch nicht Lösungen von zentralen Problemen suggerieren. Das Metaphorische an den zentralen Begriffen „Bildung“ und „Erziehung“ soll auf abgesunkene Bedeutungen hinweisen, die wir nicht mehr bemerken, die unseren Begriffsgebrauch gleichwohl mitbestimmen, indem sie die mitgeführten Probleme offenhalten.

2. Bildung/Bild – Erziehung/Zucht

Der Sache nach bezeichnete „Bildung“ in der griechischen Klassik, vor allem bei PLATON, einen Prozeß der schmerzhaften Umkehr (*periagoge*) vom bloßen Schein zu der reinen Ideenwelt, die wir in unseren persönlichen Schicksalen aufgrund unserer leiblichen Geburt vergessen haben. *Paideia* war dazu da, freie Zuwendung zu den Ideen zu ermöglichen. Es ging um Wahrheit und nicht wie in der sophistischen Praxis um brauchbares Wissen. Gegen die Sophisten pochten SOKRATES und PLATON auf die Möglichkeit, Wahrheit anzustreben, und zwar angesichts einer radikalen Skepsis gegenüber allen unbedachten Gewißheitsprätentionen (vgl. FISCHER 1997).

Als in den ersten drei Jahrhunderten v. Chr. mit der „Septuaginta“ der hebräische Text des Alten Testaments ins Griechische übersetzt wurde, ereignete sich eine folgenreiche Verknüpfung. Im Hebräischen ging es nicht um „Bildung“ im Sinne von *paideia*, sondern um ein Wortfeld, das sich vor allem auf „Erziehung“ bezog (vgl. SCHWENK 1989, S. 434 ff.). Der Kampf gegen die Bedrohung durch die Heiden führte zu einer besonderen Gewichtung der Familie. „Erziehung“ umfaßte hier vor allem Pflege, Lehre und Zucht. Bei der Zucht handelte es sich um die „Ausgestaltung der sittlichen Persönlichkeit“ (vgl. HERLITZ/KIRSCHNER 1987, Sp. 493). Sie gehört zu einem Tätigkeitsgebiet, das durch viele Worte beschrieben wird: u. a. erziehen, belehren, ermahnen, warnen, einschränken, zu-

rechtweisen, züchtigen. *Paideia* tritt in der Septuaginta an die Stelle von Zucht (musar oder mussar). Selbst angesichts der mannigfaltigen Bedeutung von Zucht wird damit eine Intellektualisierung der jüdischen Erziehungsvorstellung angebahnt (vgl. BERTRAM 1932, S. 41). Züchtigung kann auch durch den Geist geschehen. Gott wendet sich seinem Volk frei zu und verkündet ihm sein Gesetz. Dieses verlangt Gehorsam. „So hat denn alle E[rziehung] (= Zucht) von seiten Gottes wie von seiten des Menschen nach dem Alten Testament das alleinige Ziel, den Menschen in die ‚Furcht Gottes‘ zu werfen – des Gottes, der dann in Bund und Verheißung in seiner Freiheit auch der überschwenglich Barmherzige zu sein zugesagt hat. ... Alle E[rziehung], von der das Alte Testament redet, ist in ihrer letzten Intention Ruf zum Hören (= Gehorsam) vor Gott – dem Gott, der sich in seiner freien Barmherzigkeit dem Menschen zu Gehör gebracht hat.“ (ZIMMERLI 1961, Sp. 243) Mit der Übersetzung von *musar* in *paideia* verbinden sich freie hellenistische Bildung einerseits und Gehorsam gegenüber einem Gott, der das Gesetz hütet, andererseits in einer spannungsreichen Weise.

Hier formiert sich eine Grundsignatur, die später vor allem den Erziehungsbegriff bestimmen wird und die bis in unsere heutige Zeit reicht. „Erziehung“ erhält ihre Weisungen nicht von den Belangen des einzelnen, sondern bezieht sich stets auf etwas Allgemeines, seien es das Gesetz der Thora, des reinen Willens oder die Regeln der Gesellschaft. Dabei verändert der Zuchtgedanke im Verlaufe der Geschichte aufgrund unterschiedlicher Einflüsse seinen Sinn. Diese Veränderung darf allerdings nicht als Transformationsprozeß ausgelegt werden. Durch Zerbrechen von vor allem religiösen Traditionen entstehen vielmehr Lücken, die nach Schließung verlangen. „Was in dem als Säkularisierung gedeuteten Vorgang überwiegend, jedenfalls bisher mit nur wenigen erkennbaren und spezifischen Ausnahmen, geschehen ist, läßt sich nicht als *Umsetzung* authentisch theologischer Gehalte in ihre säkulare Selbstentfremdung, sondern als *Umbesetzung* vakant gewordener Positionen von Antworten beschreiben, deren zugehörige Fragen nicht eliminiert werden konnten.“ (BLUMENBERG 1974, S. 77)

Bis ins 19. Jahrhundert hinein wurden die Worte „Bildung“ und „Erziehung“ weitgehend terminologisch undifferenziert verwandt. Weder die Philanthropisten noch KANT oder HEGEL grenzten Bildung von Erziehung ab. Dabei ist der Zuchtgedanke gegenwärtig, unterliegt aber Modifikationen. Während z. B. HEGEL und HERBART sich darum bemühen, Zucht positiv zu denken, sieht KANT in der Zucht eine zwar notwendige, aber dennoch negative Handlung. Sie bedeutet neben der Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung die Disziplinierung der Wildheit zugunsten der Gesetze der Menschheit. „Disziplin oder Zucht ändert die Tierheit in die Menschheit um“ (KANT 1983a, A 2). KANT greift damit die Unterwerfung des einzelnen unter ein höheres Allgemeines auf. Darüber hinaus gründet die Notwendigkeit von Zucht in der animalischen Natur des Menschen, die gebändigt werden muß, weil sie nicht wie bei den Tieren von sich aus regelgerecht ist. Nur der Mensch braucht für eine Existenz, die weder ihm noch anderen schädlich ist, die Vernunft. Diese wiederum ist nicht von Anfang an da, sondern unterliegt einer Entwicklung, die in negativer Hinsicht der Zucht und in positiver der Unterweisung bedarf. „Die letzte Bedingung der Tauglichkeit, welche man die Kultur der Zucht (Disziplin) nennen könnte, ist negativ und besteht in der Befreiung des Willens von dem Despotismus der Begierden, wodurch wir, an gewisse Naturdinge geheftet, unfähig gemacht werden, selbst zu wählen, in-

dem wir uns die Triebe zu Fesseln dienen lassen, die uns die Natur nur statt Leitfäden beigegeben hat, um die Bestimmung der Tierheit in uns nicht zu vernachlässigen, oder gar zu verletzen, *indes* wir doch frei genug sind, sie anzuziehen oder nachzulassen, zu verlängern oder zu verkürzen, nachdem es die Zwecke der Vernunft erfordern.“ (KANT 1983b, B 392)

HERDER vertritt im Unterschied zu KANT die Auffassung, daß der Mensch aufgrund seiner Instinktarmut ein Mängel- und deshalb Vernunftwesen sei. Bis in die GEHLENSche Anthropologie unseres Jahrhunderts wird sich diese Annahme mit dem Zuchtgedanken in all seinen bedenklichen Ausgestaltungen verknüpfen (vgl. WÜNSCHE 1996). Die Mängelwesenkonzeption steht dabei in der Tradition der Erbsündenproblematik. Sie teilt mit ihr die Auffassung vom Verhängnis unserer Sinnlichkeit für unsere Erkenntnis.

HEGEL (1955, S. 158) legitimiert das Verfügungsrecht der Eltern über die Kinder „durch den Zweck, sie in Zucht zu halten und zu erziehen. Der Zweck von Bestrafungen ist nicht die Gerechtigkeit als solche, sondern subjektiver, moralischer Natur, Abschreckung der noch in Natur befangenen Freiheit und Erhebung des Allgemeinen in ihr Bewußtsein und ihren Willen.“ Die Befangenheit durch die Natur wird zunächst durch ein gleichsam „blindes Schicksal“ bearbeitet. Historisch betrachtet ist es nach HEGEL (1970, S. 388f.) das Verdienst des jüdischen Volkes, die höhere Bedeutung der Zucht gesehen zu haben: diese „Bestimmung der Zucht in sich selbst, des Schmerzes seiner eigenen Nichtigkeit, des eigenen Elendes, der Sehnsucht über diesen Zustand des Innern hinaus“. Der Sündenfall erscheint als „ewige Geschichte des Geistes“, als „Prophese der Versöhnung“. Gott bestätigt dem Menschen, daß dieser ihn durch Erkenntnis erfassen könne. Der entzweite Mensch muß diese Einsicht für sich erst gewinnen. Sein Elend wird zur „unendlichen Energie der Sehnsucht“, die in eine Rückkehr der Subjektivität in sich selbst mündet und damit in eine „Identität des Subjekts und Gottes“ (vgl. HEGEL 1970, S. 390f.). Zucht als Selbstzucht berührt hier den Bildungsbegriff, wie er sich zu dieser Zeit langsam ausbildete und im 19. Jahrhundert emphatisch vertreten wurde.

Auch bei HERBART finden wir Überlegungen zur Zucht, die nicht einfach bei Unterwerfungstechniken stehen bleiben. Die letzten beiden Kapitel seiner „Allgemeinen Pädagogik“ befassen sich mit Fragen der Zucht. „Bloße Zucht“ ist zwar nicht unverzichtbar, aber sie muß zugunsten einer edleren Form überwunden werden. Für die „richtige Entwicklung eines künftigen Vernunftwesens“ muß der Wille des Kindes „gebildet, für das *andere* derselben [scil. die Gewöhnung des animalischen Wesens an die gesellschaftlichen Bedingungen seiner Existenz] so lange *gebogen* werden ..., bis Bildung die Beugung vertritt“ (HERBART 1965, S. 160). Zucht ist nach HERBART nicht mit „Regierung“ zu verwechseln. Diese wirkt zwar auch unmittelbar auf das Gemüt, aber sie hat Bildung zum Ziel und nicht bloße Unterordnung oder Schutz vor unvernünftigem Verhalten. HERBART weist ihr getreu der Tradition eine Rolle in der Bildung der sittlichen Persönlichkeit zu.

Wie auch immer im einzelnen die Auseinandersetzung mit dem Problem der Zucht geführt wird, entscheidend ist, daß sich diese Praxis gegen den „Despotismus der Begierden“ (KANT) und die „Befangenheit durch die Natur“ (HEGEL) zugunsten der Freiheit richtet. HEGELS und HERBARTS Bemühungen um die Veredelung des Zuchtgedankens verweisen dabei auf einen Konflikt, der dadurch entsteht, daß sich Menschen in zunehmendem Maße als Individuen begreifen, die zur Selbstbestimmung fähig sind. Zahlreiche Autokomposita verweisen nun auf die wachsende Bedeutung des Selbst (vgl. TIMM 1990, S. 65), das nicht mehr durch Unterordnung unter ein Allgemeines zu fassen ist.

Der Bildungsbegriff überwindet die Grenzen des überlieferten Zuchtgedankens. Gleichzeitig und unabhängig davon erhält das Wort Zucht eine neue Bedeutung dadurch, daß es sich nicht länger gegen die Erbsünde, sondern gegen das Erbgut richtet, wenn es zunächst darwinistisch und dann sozialdarwinistisch aufgefaßt wird. Der Mensch wird nicht mehr als einem wie auch immer gedachten geistig Höheren unterworfen aufgefaßt, sondern als Fall einer Gattung, die man mit Hilfe von naturwissenschaftlichen Mitteln kontinuierlich verbessern

kann. Bemerkenswertes Beispiel für diesen Zuchtgedanken ist ELLEN KEYS „Jahrhundert des Kindes“. Dieser Buchtitel wurde zum reformpädagogischen Fanal. Das Kind, dessen Jahrhundert begann, ist allerdings nicht das in natürlicher Unschuld vorgefundene, sondern das im aufgeklärten eugenischen Bewußtsein gezüchtete (vgl. KEY 1902/1992, Kap. 1). KEY ist davon überzeugt, „daß alles nur in dem Maße anders wird, in dem die Menschennatur sich umwandelt, und daß diese Umwandlung sich vollziehen wird, nicht wenn die ganze Menschheit christlich wird, sondern wenn die ganze Menschheit zu dem Bewußtsein von der ‚Heiligkeit der Generation‘ erwacht. Dieses Bewußtsein wird das neue Geschlecht, seine Entstehung, seine Pflege, seine Erziehung zu der zentralen Gesellschaftsaufgabe machen.“ Es ist nicht länger der „gefallene“, sondern der „unvollendete“ Mensch, dem sich der pädagogische Neuerungsgeist zuwendet. „Man findet schon den menschlichen Willen entscheidend bei der Züchtung neuer und höherer Arten in der Tier- und Pflanzenwelt. In bezug auf unser eigenes Geschlecht, auf die Erhöhung des Menschentypus, die Veredelung der menschlichen Rassen herrscht hingegen noch der Zufall in schöner und häßlicher Gestalt.“ (ebd., S. 12f.) Die Geschichte der „Erhöhung des Menschentypus“ wird nicht länger von „Religionsstiftern“, sondern von „Naturforschern“ geschrieben (vgl. ebd., S. 18). Naturwissenschaftlich begleitete Eugenik überbrückt die Lücke des Erbsündendogmas, ohne nur im entferntesten dessen Probleme zu lösen. Eine noch verhängnisvollere Bedeutung erhält der Zuchtgedanke, wenn Eugenik und Rassenhygiene eine Verbindung eingehen, wie es im Nationalsozialismus geschah. Der Erziehungsbegriff bleibt davon nicht unversehrt. Es war u. a. auch deshalb letztlich erfolglos, ihn in den sechziger und siebziger Jahren mit dem Glanz der Emanzipation zu versehen. Seine immer wieder umstrittene Bedeutung hat sich von der Nähe zu Typenzucht und Gewalt nicht erholt.

„Bildung“ bleibt in ansonsten noch so unterschiedlichen theoretischen Zusammenhängen die erfolgreichere Verheißung. Über sie hat sich im 19. Jahrhundert der Streit um Neuhumanismus und Philanthropinismus organisiert. Sie liefert bis heute das Vokabular für einen nicht-instrumentellen Umgang mit Menschen. „Bildung“ trägt dabei selbst Zeichen einer Versagung; sie zeigt sich, indem sie sich entzieht (vgl. ADORNO 1980, S. 121).¹ In der „Genesis“ (1,27) wird die Imago-dei-Lehre in Kraft gesetzt. Der Mensch, der nach dem Bilde Gottes erschaffen ist, darf sich kein Bildnis Gottes machen (2. Buch Mose 20,4 und 5. Buch Mose 5,8). Es ist aus der Sicht der alttestamentlichen Wissenschaft nicht unproblematisch, beide Bibelstellen aufeinander zu beziehen. Dagegen spricht die Lexemwahl und die Tatsache, daß beide Texte nicht aufeinander verweisen (vgl. DOHMEN 1987, S. 281). Allerdings soll die Beziehung der Textstellen in unserem Zusammenhang auch nicht dazu dienen, in theologischer Hinsicht zu begründen, warum der Mensch das einzig berechnigte Bild Gottes ist. Die Asymmetrie in der Bildbeziehung wurde vielmehr folgenreich für den deutschen Bildungsbe-

1 Es wäre eine fällige Aufgabe, den Einfluß des Pentateuchs auf Bildungstheorien zu untersuchen. Zur Relevanz der Exoduserzählung für H.-J. HEYDORNS Bildungstheorie vgl. TITZ (1996). Von EWALD TITZ bekamen die hier vorgelegten Versuche wertvolle Hinweise. Nicht zuletzt danke ich ihm dafür, daß er mir das Kapitel „Bilderverbot und Rede von Gott“ aus seiner noch nicht veröffentlichten Dissertation anvertraute.

griff, der in Verbindung mit griechischen und lateinischen Begriffen von seinen Anfängen an durch die *Imago-dei*-Auffassung und das gleichzeitige Bilderverbot bestimmt war (vgl. LENNERT 1981, S. 506). Dem Ebenbild Gottes war nämlich dadurch von Beginn an eine eigene Fremdheit, ein Geheimnis, eine *Unverfügbarkeit in sich selbst* eingeschrieben, die erst dann gemildert wird, wenn Wege gefunden werden, seine Mitwirkung an der Gottebenbildlichkeit zu denken.

Die „Vulgata“ und die „Septuaginta“ kommen dabei dem hebräischen Text aus dem 1. Buch Mose 1,27 näher als die lutherische Übersetzung. In der „Vulgata“ lautet es „ad imaginem et similitudinem nostram“ (vgl. STAMM 1959, S. 5). *Imago* als Übersetzung von „schelem“ spielt auf Statuen an, die die Wirkungsmacht Gottes auf Erden versinnbildlichen (vgl. DOHMEN 1987, S. 282). „Solche Bilder kann man handhaben, sie z. B. in Prozessionen durch die Stadt und über die Felder tragen und somit den göttlichen Segen zur Wirksamkeit bringen. Solche Bilder kann man verehren, als ob sie die Gottheit selbst wären. Man kann sie auch erobern, deportieren, zerstören – und damit die Gottheit schädigen, zuletzt tilgen.“ (EBACH 1997, S. 33) Dagegen ist der Gott Israels unfasslich und unverfügbar. Das Bilderverbot steht für das göttliche Geheimnis. Die Differenz von Bild und Ähnlichkeit wird zum heftig umstrittenen Thema. Dabei bürgert es sich seit IRENAEUS ein, *imago* mit einer natürlichen und *similitudo* mit einer übernatürlichen Ähnlichkeit des Menschen mit Gott gleichzusetzen. Allgemein kann man sagen, daß die gleichsam natürliche Ebenbildlichkeit des Menschen mit Gott in seiner Geistigkeit, in seinem Verstand oder freien Willen, aufgesucht wird (vgl. STAMM 1959, S. 8). Allerdings wird bereits in der Patristik (IRENAEUS, TERTULLIAN) die Diskussion um gestalthafte Ähnlichkeiten geführt, wie sie der aufrechte, himmelwärts gerichtete Gang anzeigt. Nimmt man den Text der Genesis beim Wort, dann liegt die Ähnlichkeit des Menschen mit seinem Schöpfer darin, daß er zum Herrscher über die Tierwelt ernannt wird, so wie in der ägyptischen Tradition, in der der König die Herrschaft Gottes auf Erden repräsentierte.

Ein weiteres Streitfeld wird eröffnet, wenn man sich dem Problem zuwendet, daß der Mensch gottebenbildlich und zugleich der Erbsünde unterworfen ist. Für den pädagogischen Diskurs wird der Konflikt zwischen Sündhaftigkeit und Ebenbildlichkeit gärend bleiben. Er bestimmt die Differenzen von „Erziehung“ und „Bildung“ in ihren unterschiedlichen Ausprägungen.

Das Bilderverbot der jüdischen Tradition wird in der Literatur umfänglich erörtert. Es ist unmöglich, auch nur Grundlinien darzustellen (vgl. DOHMEN 1987; BRUMLIK 1994; EBACH 1997). In historischer Perspektive ist man sich weitgehend einig darüber, daß der Monotheismus² dieses Verbot brauchte, um sich in Abgrenzung zu anderen Religionen zu etablieren. Dabei geht es nicht um das Verbot von Bildern überhaupt, sondern nur um Kultbilder, die den Götzen dienst am Leben erhalten: „da ein Bild die Tür zu fremden Religionen öffnen könnte, werden Bilder grundsätzlich verboten“ (DOHMEN 1987, S. 279). Für die Selbstdeutung des Menschen entsteht aus dem Verbot eine produktive Unruhe, die BLUMENBERG (1996a, S. 135) einmal so charakterisiert: „Die kühnste Metapher, die die größte Spannung zu umfassen versuchte, hat daher vielleicht am

2 Zu klären wäre hier allerdings grundsätzlich: Was heißt „Monotheismus“ im Alten Testament? *Elochim* bedeutet einen heftig diskutierten Plural.

meisten für die Selbstkonzeption des Menschen geleistet: indem er den Gott als das Ganz-Andere von sich absolut hinwegzudenken versuchte, begann er unaufhaltsam den schwierigsten rhetorischen Akt, nämlich den, sich mit diesem Gott zu vergleichen.“

Bereits im „Neuen Testament“, und zwar in den Briefen des PAULUS an die Korinther, unterliegt die Vorstellung von der Gottebenbildlichkeit einer Ambiguierung. Der Mensch ist nicht nur Bild Gottes, er soll sich dazu erst machen. Daß er teilhat an diesem Vollzug, gründet in seiner Möglichkeit der *imitatio Christi*. Für THOMAS VON AQUIN, einen Klassiker der mittelalterlichen Philosophie, ist nur Jesus Christus *imago Dei perfecta*, und zwar als trinitarische Person, der Mensch dagegen *imago Dei imperfecta*. Ihm wird nur Ähnlichkeit aufgrund seiner Einsichtsfähigkeit, aber keine substantielle Gleichheit zuteil (vgl. ASMUTH 1997, S. 281 ff.). Allein die *ars divina* bringt Gestalt und Materie hervor. „Sofern der Mensch in seiner Geistigkeit ein ‚Bild Gottes‘ ist, geht er nicht als bloßes Naturwesen in einem Verhältnis zum Universum auf, vielmehr hat er durch seinen Bezug zu Gott eine Sonderstellung im Kosmos.“ (DIERSE 1974, Sp. 817)

In der deutschen Mystik wurde die Mitwirkung des Menschen an seiner Gottebenbildlichkeit explizit im Zusammenhang mit dem Terminus „Bildung“ bedacht. Dabei spielten die zahlreichen Bemühungen eine Rolle, die lateinische Fachsprache zugunsten einer um ihre Sinnlichkeit reduzierten Volkssprache terminologisch zu durchbrechen (vgl. LICHTENSTEIN 1966, S. 4). Die *forma*-Konzeption umfaßte dabei sowohl die Problematik der Nachahmung als auch die des Hervorbringens. Die Frage nach produktiven Möglichkeiten des Menschen stellte sich allerdings nicht im Sinne selbstbewußter Konstituierung, sondern als gestaltete Empfängnis. Die eigentümliche Aktivität der grundsätzlichen Passivität wurde dabei unterschiedlich gedacht, je nachdem ob man sich eher in der alt- oder neutestamentlichen Tradition orientierte. Der Dominikaner SEUSE argumentiert z. B. christologisch: Ein „gelassener Mensch muß von der Kreatur *entbildet*, mit Christo *gebildet* und in der Gottheit *überbildet* werden“ (zit. n. VIERHAUS 1972, S. 510; vgl. auch LICHTENSTEIN 1966, S. 5 f. und SCHILLING 1959, S. 2 ff.). MEISTER ECKHART, dem die Erfindung des Begriffs „Bildung“ wohl zu verdanken ist, geht nicht in erster Linie von der „*conformitas mit Christus*“ aus, sondern knüpft eher an die bildlose Gotteserfahrung im Sinne des „Alten Testaments“ an. In minutiösen philosophischen Analysen fördert er eine für diese Zeit ungewöhnliche Bedeutung des menschlichen Ich zutage (vgl. MOJSISCH 1997). War nach THOMAS der Mensch „das Bild Gottes in einer fremden Natur“, war er also durch eine unvollkommene Ähnlichkeit eingeschränkt (vgl. ASMUTH 1997, S. 282), so denkt ECKHART ein Etwas in der Seele, das wie Gott ungeschaffen und unerschaffbar ist. Dieses Etwas ist das Ich als Ich (vgl. MOJSISCH 1997, S. 103). Das bloße Pseudo-Ich, das angefüllt ist mit Bildern, muß sich von diesen befreien, um dem göttlichen Funken Raum zu geben (vgl. KOSELLECK 1990, S. 16 f.; MOJSISCH 1997). Der Mensch muß absehen von seinen selbstgemachten Vorstellungen. „Überbildung“ im Sinne ECKHARTS bedeutet die Überwindung aller Bilder. Gott muß sich in der menschlichen Seele spiegeln und seine Andersheit im Menschen gleichermaßen zum Vorschein wie zum Verschwinden bringen. In der Bildungskonzeption von ECKHART verbinden sich Entzug des Urbildes mit ersten Spuren einer Ich-Konzeption, eine Verknüpfung, die in FICHTENS Bildungskonzept eine Hochform erreichen sollte. „Die Abbilder sind nur Schein, das Urbild, das Ich als Ich, ist das Sein selbst. Eckharts Imperativ lautet daher: Man solle sich der Bilder entledigen, *sich entbilden*, um sich zu *bilden*. *Bildung ist dann Ledig-Werden aller Bilder und Sich-Finden als bildloses Ich*. Dieses Sich-Bilden ist einzig geknüpft an den Terner: *nichts wollen, nichts wissen, nichts passiv auf sich einwirken lassen*.“ (MOJSISCH 1997, S. 102) Mit der Selbstbezüglichkeit des Seelengrundes zeigen sich erste Linien des modernen Bildungsbegriffs. Allerdings ist hier von Selbstschöpfung und Selbstbestimmung noch nicht die Rede. Neu hinzu kommt die besondere Beziehung des einzelnen zu Gott. Galt zuvor die Ebenbildlichkeit ausnahmslos für alle Menschen, so kann der einzelne nun durch Ent-Bildung diese mitgestalten.

Neben dieser in der Tradition der Schöpfungstheologie entfalteten Bildungskonzeption entwickelte sich ein weiterer Bildungsbegriff, der handwerkliche,

technische und künstlerische Wortfelder aufgriff. Es verknüpfen sich unterschiedliche Traditionen. Wirkungsmächtig bereits in der Spätantike, aber vor allem im Mittelalter und der Renaissance sind in diesem Zusammenhang die Schriften des HERMES TRISMEGISTOS. Hier ist der Kosmos der *deus secundus*. Aber auch der Mensch kommt als „dritter Gott“ vor (vgl. RÜFNER 1955, S. 251). Damit wird eine Selbstdeutung des Menschen in die Wege geleitet, die ihre erste Blüte im Renaissance-Humanismus hat, allerdings im Mittelalter vielfältig vorbereitet wurde, etwa durch die thomistische Auffassung der Schöpfung als *ars divina*, die sich von der *ars humana* dadurch unterscheidet, daß der Mensch nach dieser zwar seinen Intellekt an die Dinge anpassen und mit ihrer Hilfe die Natur umgestalten kann, ihm aber keine *creatio ex nihilo* möglich ist.

Im Mittelalter verknüpften sich die neuplatonische Parallelisierung von göttlichem und endlichem Schaffen mit dem aristotelischen Technikbegriff. Die Gottebenbildlichkeit wird so gleichsam verständlicher. Das Bilderverbot büßt seine Schrecken nach und nach ein. Gott wird in der Diskussion der aufgefundenen aristotelischen Schriften zum *technites*, zum *architectus*. Die Unerreichbarkeit eines gnädigen und strafenden Gottes wird gemildert durch eine Familienähnlichkeit, die der Mensch selbst in seinen Werken aktualisieren und sogar steigern kann. Zum Durchbruch kam diese Chance allerdings erst im Renaissance-Humanismus. Im 14. Jahrhundert taucht die Rede vom *homo secundus Deus* (ALBERTI) auf (vgl. RÜFNER 1955, S. 266f.). Der Mensch avanciert gleichsam von der dritten auf die zweite Gottesposition. Unter dem Einfluß der zeitgenössischen Baukunst und der technischen Fortschritte findet das Selbstbewußtsein der Bürger seinen Ausdruck. Der Mensch ist nach CUSANUS *deus minor* oder *deus humanus* (NIKOLAUS VON KUES 1966, S. 158f.). Die menschliche Kunst ahmt nicht mehr nur lediglich die Natur nach, sondern die Kunstfertigkeit Gottes selbst. CUSANUS demonstriert diese stolze Selbstdeutung anhand eines Löffelschnitzers, der etwas Neues hervorbringt, was die Natur so nicht vorsieht, sondern nur der *ars humana* entspringt. Es ist die Kunstfertigkeit, die Technik, die den Menschen seinem Schöpfer ähnlich macht. Wann wird er sich als *deus primus* deuten?

Die vielen Auseinandersetzungen mit der „Würde des Menschen“ bekunden das steigende Selbstbewußtsein, das den Raum der Möglichkeiten von Bildung erheblich erweitert (vgl. RUHLOFF 1993, S. 168ff.). Zentrales Zeugnis ist PICO DELLA MIRANDOLAS (vgl. 1990, S. 4ff.) Rede über die menschliche Würde. Hier finden sich die Motive moderner Bildungskonzeptionen in statu nascendi: Gott, der *architectus Deus*, der *optimus artifex*, erschafft den Menschen als „Geschöpf von unbestimmter Gestalt“ (*indiscretus*), das sich selbst bestimmt. Der Mensch wird zu seinem eigenen Baumeister ernannt.

Die Asymmetrie des bildgemäßen Geschöpfes, das sich kein Bild vom Schöpfer machen darf, hat die Bildungsauffassungen lange Zeit mitbestimmt, wenngleich die Auffassung einer *imitatio Christi* wirkungsmächtiger, weil vielleicht tröstlicher war. Eine bemerkenswerte Wiederbeachtung ergab sich zu Beginn der Moderne, als die radikale Unbestimmtheit des Menschen zur Grundsignatur wurde. Zwar hatte bereits PICO die Unbestimmtheit des Menschen im Unterschied zu allen anderen Geschöpfen hervorgehoben, allerdings war diese Unbestimmtheit Gottes Werk. Der Einfluß des lutherischen Protestantismus und des Pietismus hatte die auch schon bei PLOTIN geschätzte Innerlichkeit im Verlaufe

der Zeit zu einer manifesten Selbstdeutung des Menschen werden lassen. Über den Einfluß von u. a. KLOPSTOCK gerieten hochmystische Motive und über den vielbeachteten SHAFESBURY neue Möglichkeiten, den „inneren Sinn“ zu begreifen, in den Bildungsdiskurs, vor allem über HERDER, der zunächst explizit theologisch argumentierte, bevor er ein ästhetisches Bildungskonzept entwickelte, das stark durch die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse seiner Zeit und durch seine Sprach- und Geschichtsauffassungen bestimmt war (vgl. LICHTENSTEIN 1966, S. 13 ff.; LENNERT 1981, S. 508 f.; MÜLLER 1997). Sprache wurde zum bevorzugten Medium der Selbstdeutung des Menschen. Hier darf die Bedeutung JAKOB BÖHMES nicht unerwähnt bleiben, der in seinen Überlegungen Versprachlichung und Vergeistigung von „Bildung“ maßgebend berücksichtigt. „Gleich wie der Geist der Ewigkeit hat alle Dinge gebildet, also bildet auch der Menschen Geist in seinem Wort.“ (zit. n. LICHTENSTEIN 1966, S. 11) Sprache wird zu dem Schöpfungsmilieu des Menschen. „Bildung“ als Schöpfung erreicht ihre höchste Form. „Gebildetsein heißt sich eingeschrieben wissen dem Logos einer bibliomorphen Weltanschauung, die es eigensprachlich weiterzusagen gilt. Denn *im anfang war das wort*. So steht es auf der Vignette des *Deutschen Wörterbuchs* der Brüder Grimm, von einer geflügelten Muse getragen.“ (TIMM 1990, S. 64) Vor allem HERDER (vgl. 1995, S. 230 ff.) erblickte in der Schöpfungskraft der Sprache das Göttliche im Menschen. Nun war die Ebenbildlichkeit nicht länger über die technische Kunst gewährleistet, sondern über die sprachlich zum Ausdruck kommende Imaginationskraft. Dem Einbildungsvermögen war eine *creatio ex nihilo* möglich. Die Zauberkraft der Sprache weiht den Menschen in die Schöpfungsmystik ein und läßt ihn daran teilhaben. Romantik, Idealismus und Deutsche Klassik würdigen den Menschen als genialen Schöpfer. In der Moderne betont Bildung den Menschen ausschließlich als „Werk seiner selbst“. Selbstbildung meint Subjekt und Substanz zugleich. „Bildung [wird] zum Dolmetscher in eigener Sache.“ (TIMM 1990, S. 65) Die vormalige Asymmetrie von Ebenbildlichkeit und Bilder- verbot verschwindet, nachdem sie z. B. im Bildkonzept FICHTES einen letzten Höhepunkt erreicht. Hochmystische Motive klingen in folgenden Sätzen FICHTES (1954, S. 130) nach: „So wie durch den höchsten Akt der Freiheit, und durch die Vollendung derselben, dieser Glaube schwindet, fällt das gewesene Ich hinein in das reine göttliche Dasein, und man kann der Strenge nach nicht einmal sagen: daß der Affekt, die Liebe, und der Wille dieses göttlichen Daseins die seinigen würden; indem überhaupt gar nicht mehr Zweie, sondern nur Eins, und nicht mehr zwei Willen, sondern überhaupt nur noch Einer und ebenderselbe Wille alles in allem ist. Solange der Mensch noch irgend etwas selbst zu sein begehrt, kommt Gott nicht zu ihm, denn kein Mensch kann Gott werden. Sobald er sich aber rein, ganz, und bis in die Wurzel, vernichtet, bleibt allein Gott übrig, und ist alles in allem. Der Mensch kann sich keinen Gott erzeugen: aber sich selbst, als die eigentliche Negation, kann er vernichten, und sodann versinket er in Gott.“

Es ist aber nicht mehr lediglich ein göttlicher Seelenfunke, an den das Ich durch Ent-bildung (ECKHART) heranreicht, es ist das „reine göttliche Daseyn“ (FICHTE), dem sich das Ich aus eigener Anstrengung annähert. „Bildung ist Akt der Freiheit statt Entelechie, Produkt eines Handelns statt Ergebnis eines Prozesses, Bildentwurf statt Gestaltwerdung, Umschaffung statt Entfaltung, Idee statt Kraft, Wiedergeburt statt Selbstvollendung“ (LICHTENSTEIN 1966, S. 26). Die Reflexion hat die mittellose Einbildung Gottes vergiftet. Es verbinden sich

alttestamentliches Bilderverbot mit modernem Identitätsdenken. Selbst wenn – wie bei HEGEL – die Entzweiung des Bewußtseins Voraussetzung für „Bildung“ ist: Die Verzweiflung bleibt nicht letztes Wort. Der Entzug, der aufgrund des Bilderverbots dem mythischen Bildungsbegriff innewohnte, wird nach und nach durch die emphatische Ausstattung eines omnipotenten Ich ausgeglichen. „Bildung“ wird zur Selbstbildung, deren Ziel nur noch zu Beginn der neuhumanistisch-klassischen Phase „durch das Anschauen der höchsten idealischen Vollkommenheit im Bilde der Gottheit“ (HUMBOLDT 1980b, S. 25) bestimmt wird.

HUMBOLDT war in seinen Bildungsüberlegungen vor allem durch LEIBNIZ' Monadologie beeinflusst. „Denn alle Bildung hat ihren Ursprung allein in dem Inneren der Seele und kann durch äussre Veranstaltungen nur veranlasst, nie hervorgebracht werden.“ (HUMBOLDT 1980b, S. 25) HUMBOLDT hat dabei weder „innere Ruhe, innere Einheit und wechsellöse Einfachheit“ noch nur die Individualität im Auge, wie es geisteswissenschaftliche Interpretationen unseres Jahrhunderts (etwa durch SPRANGER) beschwören (vgl. MEYER-DRAWE 1998b). Er spricht von der Wechselwirkung von „Empfänglichkeit und Selbsttätigkeit“ (HUMBOLDT 1980a, S. 237). Allerdings ist die Bildung der Eigentümlichkeit in Auseinandersetzung mit der Welt bestimmt von einer Auffassung, die sich unbemerkt dem Weltverlust durch Vergeistigung beugt. Welt bedeutet in seinem Bildungsfragment nämlich „NichtMensch“ (vgl. HUMBOLDT 1980a, S. 235). Konsequenterweise wäre der Mensch nicht Welt. Die Anänelung an die *imago dei* führt unter den erörterten Bedingungen zu einer Privilegierung des Intellekts, der sich selber denkt und der sich gegen alles Äußere abschließt. „Bildung“ wird im Verlaufe der weiteren Entwicklung immer mehr zur bloßen Selbstbespiegelung ohne Versagung, wie sie das Bilderverbot in der Unfaßlichkeit Gottes noch in Erinnerung hielt. „Bildung“ und Identitätsfindung gehen in unserer Zeit einen Pakt ein, in dem eine narzißtische Begegnung des Selbst mit sich im Mittelpunkt steht.

In unserem Jahrhundert haben nach dem zweiten Weltkrieg ADORNO und HEYDORN versucht, mit dem Bildungsbegriff den grundsätzlichen Entzug des heilen Selbstbildes des Menschen aufzuweisen, um eine Lücke zu finden in einem nahezu hermetischen Verfügungsdenken (vgl. MEYER-DRAWE 1998a). Sie folgen der Signatur des Bildverbots abseits unserer Welt der Bilder.

3. Schlußbemerkungen

Der metaphorische Gehalt von „Erziehung“ und „Bildung“ ist hier auf sehr verschlungenen Wegen verfolgt worden. Was läßt sich festhalten? Für „Erziehung“ gilt, daß sie sich nicht von Zucht trennen läßt. Zahlreiche unfruchtbare Debatten der letzten Jahre um die Frage nach „Mut zur Erziehung“ oder „Beziehung statt Erziehung“ verweisen darauf, daß unter dem Stichwort „Erziehung“ die Alternative von Titanengebärde oder vollständigem Verzicht nicht zu verhandeln ist. Wann immer man von Erziehung spricht, meint man auch die Unterordnung unter ein Allgemeines, und zwar zugunsten des übergeordneten Generellen. Das Wort „Erziehung“ taugt nicht dazu, den Akt selbst zu verleugnen. Sinnvoller ist es, den metaphorischen Gehalt, der sich über so lange Zeit sedimentiert hat, zu akzeptieren und jeweils spezifisch danach zu fragen, *in welcher Weise* „Zucht“ eine Rolle spielt, wenn wir von Erziehung sprechen, um

gefährliche Neubesetzungen kenntlich zu machen, etwa durch ein gentechnologisches Begriffsinventar.

Was „Bildung“ anbelangt, so können die hier angestellten Überlegungen verständlich machen, warum ansonsten so unterschiedliche Reflexionen zum Bildungsbegriff wie die in Anlehnung an LEVINAS (vgl. MASSCHELEIN/WIMMER 1996) angestellten und die, die sich durch Systemtheorie und Radikalen Konstruktivismus inspirieren lassen (vgl. LENZEN 1992; 1997), umstandslos unter demselben Wort zur Diskussion gestellt werden können. Trotz aller Differenzen in den Bezugstheorien lebt in beiden Ansätzen das Schöpfungsmysterium wieder auf „Bildung“, die das Andere des Anderen als solches respektieren will, und „Bildung“, die ungehemmte Selbsterschaffungsprozesse meint, beziehen sich beide auf grundsätzliche Unfaßlichkeiten. Im Anschluß an LEVINAS ist es die Unverfügbarkeit des Anderen, den Gott als sein bildloses Ebenbild erschaffen hat. In bezug auf Systemtheorie und den Radikalen Konstruktivismus ist es die Unbegreiflichkeit, wie operational geschlossene syntaktische Systeme Bedeutung hervorbringen können. Ist auf der einen Seite, nämlich in der Rezeption von LEVINAS, die theologische Tönung evident, so wird diese auf der anderen Seite durch die Partizipation an naturwissenschaftlicher Autorität verschleiert. Im Vordergrund steht bei dem Versuch, „Bildung“ mit Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz zu umschreiben, im Sinne des hier vorgelegten Argumentationsganges eine *deus-primus*-Vorstellung. „Bildung“ ist pure Selbstschöpfung. Dennoch fungiert auch hier ein Schöpfungsmysterium. Es bleibt unerklärlich, wie aus physikochemischen Ereignissen Bedeutung entsteht. Was heißt es, daß ein „kognitives System“ „Bedeutungen zuweist“ (vgl. LENZEN 1997, S. 960)? Es bleibt rätselhaft, wie Natur in Sinn umschlägt. In beiden den heutigen Diskurs um den Bildungsbegriff bestimmenden Denkweisen ist, so gesehen, von einem Mysterium die Rede, vom Geheimnis des Anderen und vom Rätsel der Bedeutung.

Das Nachdenken über den metaphorischen Gehalt von „Erziehung“ und „Bildung“ – möge es als noch so umwegig erscheinen – kann darauf aufmerksam machen, daß zentrale Selbstdeutungen des Menschen Probleme fortschreiben, die mit seiner ersehnten Vergöttlichung zusammenhängen, die aber seiner endlichen Existenz – im Denken und im Handeln – nicht gerecht werden können.

Literatur

- ASMUTH, C.: Die Lehre vom Bild in der Wissenstheorie Johann Gottlieb Fichtes. In: C. ASMUTH (Hrsg.): Sein – Reflexion – Freiheit. Aspekte der Philosophie Johann Gottlieb Fichtes. Amsterdam 1997, S. 269–299.
- BERTRAM, G.: Der Begriff der Erziehung in der griechischen Bibel. In: H. BORNKAMM (Hrsg.): *Imago Dei*. Beiträge zur theologischen Anthropologie. Gießen 1932, S. 33–51.
- BLUMENBERG, H.: Säkularisierung und Selbstbehauptung. Erweiterte und überarbeitete Neuauflage von „Die Legitimität der Neuzeit“ erster und zweiter Teil. Frankfurt a.M. 1974.
- BLUMENBERG, H.: Anthropologische Annäherung an die Aktualität der Rhetorik. In: H. BLUMENBERG: *Wirklichkeiten in denen wir leben*. Stuttgart 1996, S. 194–136 (a).
- BLUMENBERG, H.: Ausblick auf eine Theorie der Unbegreiflichkeit. In: A. HAVERKAMP (Hrsg.): *Theorien der Metapher*. Darmstadt ²1996, S. 438–464 (b).
- BLUMENBERG, H.: *Paradigmen zu einer Metaphorologie*. Frankfurt a.M. 1998.
- BRUMLIK, M.: *Schrift, Wort und Ikone. Wege aus dem Bilderverbot*. Frankfurt a.M. 1994.
- DIERSE, U.: *Gottebenbildlichkeit*. In: J. RITTER (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 3. Darmstadt 1974, Sp. 814–818.

- DOHMEN, C.: Das Bilderverbot. Seine Entstehung und seine Entwicklung im Alten Testament. Frankfurt a. M. ²1987.
- EBACH, J.: Gottesbilder im Wandel. Biblisch-theologische Aspekte. In: M. J. RAINER/H.-G. JANSSEN (Hrsg.): Bilderverbot. Jahrbuch Politische Theologie. Bd. 2. Münster 1997, S. 22–35.
- FICHTE, J. G.: Die Anweisung zum seligen Leben. Hrsg. v. F. MEDICUS. Hamburg 1954.
- FISCHER, W.: Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike. Baltmannsweiler 1997.
- GADAMER, H.-G.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen ³1972.
- HEGEL, G. W. F.: Grundlinien der Philosophie des Rechts. Mit Hegels eigenhändigen Randbemerkungen in seinem Handexemplar der Rechtsphilosophie. Hrsg. v. J. HOFFMEISTER. Hamburg ⁴1955.
- HEGEL, G. W. F.: Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. Werke. Bd. 12. Auf der Grundlage der Werke von 1832–45 neu edierte Ausgabe. Redaktion: E. MOLLENHAUER und K. M. MICHEL. Frankfurt a. M. 1970.
- HERBART, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Hrsg. v. H. HOLSTEIN. Bochum 1965.
- HERDER, J. G.: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Eingel. v. G. SCHMIDT. Bodenheim 1995.
- HERLITZ, G./KIRSCHNER, B.: Jüdisches Lexikon. Ein enzyklopädisches Handbuch des jüdischen Wissens in vier Bänden. Bd. II. Frankfurt a. M. ²1987, Sp. 491–498.
- HERZOG, W.: Plädoyer für Metaphern. Versuch, ein vergessenes pädagogisches Thema in Erinnerung zu rufen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 59 (1983), S. 299–332.
- HUMBOLDT, W. v.: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: W. v. HUMBOLDT: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. In: Werke in fünf Bänden. Bd. 1. Hrsg. v. A. FLITNER und K. GIEL. Darmstadt ³1980, S. 234–249 (a).
- HUMBOLDT, W. v.: Über Religion. In: W. v. HUMBOLDT: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. In: Werke in fünf Bänden. Bd. 1. Hrsg. v. A. FLITNER und K. GIEL. Darmstadt ³1980, S. 1–32 (b).
- KANT, I.: Über Pädagogik. In: I. Kant: Werke. Hrsg. v. W. WEISCHEDL. Bd. 10. Darmstadt ⁵1983, S. 693–761 (a).
- KANT, I.: Kritik der Urteilskraft. In: I. Kant: Werke. Hrsg. v. W. WEISCHEDL. Bd. 8. Darmstadt ⁵1983 (b).
- KEY, E.: Das Jahrhundert des Kindes. Studien (1902). Übers. v. F. MARO. Hrsg. und mit einem Nachwort vers. v. U. HERRMANN. Weinheim/Basel 1992.
- KOSSELLECK, R.: Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. In: R. KOSSELLECK (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II. Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart 1990, S. 11–46.
- KÜNZLI, R.: Zu Ort und Leistung der Metapher im pädagogischen Verständigungsprozeß. In: J. PETERSEN (Hrsg.): Unterricht. Sprache zwischen den Generationen. Kiel 1985, S. 355–372.
- LENNERT, R.: Das Drama der Bildungsworte. In: Neue Sammlung 21 (1981), S. 504–529.
- LENZEN, D.: Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue? In: Zeitschrift für Pädagogik. 29. Beiheft (1992), S. 75–91.
- LENZEN, D.: Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 949–968.
- LICHTENSTEIN, E.: Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel. Heidelberg 1966.
- MASSCHELEIN, J./WIMMER, M.: Alterität – Pluralität – Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. St. Augustin/Leuven 1996.
- MERLEAU-PONTY, M.: Phänomenologie der Wahrnehmung. Übers. und eingef. v. R. BOEHM. Berlin 1966 [Paris 1945].
- MERLEAU-PONTY, M.: Die Prosa der Welt. Hrsg. v. C. LEFORT. Übers. v. R. GUILIANI. Mit einer Einleitung zur deutschen Ausgabe von B. WALDENFELS. München ²1993 [Paris 1969].
- MEYER-DRAWE, K.: Das Wort als Antwort auf die Dinge. Lipps und Merleau-Ponty zur Kreativität von Sprache. In: Dilthey-Jahrbuch für Philosophie und Geschichte der Geisteswissenschaften. Bd. 6. Göttingen 1989, S. 127–140.
- MEYER-DRAWE, K.: Bildung als Selbstgestaltung. Grenzen und Möglichkeiten einer modernen Idee. In: M. FASSLER/M. LOHMANN/E. MÜLLER (Hrsg.): Bildung – Welt – Verantwortung. Gießen 1998, S. 123–143 (a).
- MEYER-DRAWE, K.: Streitfall „Autonomie“. Aktualität, Geschichte und Systematik einer modernen Selbstbeschreibung von Menschen. In: Fragen nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne. In: Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 1 (1998), S. 31–49 (b).
- MOISISCH, B.: „Dieses Ich“: Meister Eckharts Ich-Konzeption. In: K. FLASCH/U. R. JECK (Hrsg.):

- Das Licht der Vernunft. Die Anfänge der Aufklärung im Mittelalter. München 1997, S. 100–109.
- MÜLLER, H. R.: Ästhesiologie der Bildung. Bildungstheoretische Rückblicke auf die Anthropologie der Sinne im 18. Jahrhundert. Würzburg 1997.
- NIKOLAUS VON KUES: De coniecturis. Die Mutmaßungen. In: NIKOLAUS VON KUES: Philosophisch-theologische Schriften. Hrsg. v. L. GABRIEL. Übers. und komment. von D. und W. DUPRE. Studien- und Jubiläumsausgabe Lateinisch-Deutsch. 3 Bde. Bd. II. Wien 1966, S. 1–209.
- OELKERS, J.: Metapher und Wirklichkeit. Die Sprache der Pädagogik als Problem. In: J. OELKERS/K. WEGENAST (Hrsg.): Symbol – Brücke des Verstehens. Stuttgart 1991, S. 111–124.
- PICO DELLA MIRANDOLA, G.: De hominis dignitate. Über die Würde des Menschen. Übers. v. N. BAUMGARTEN. Hrsg. und engl. v. A. BUCK. Hamburg 1990.
- RICCEUR, P.: Die lebendige Metapher. Mit einem Vorwort zur deutschen Ausgabe. Übers. v. R. ROCHLITZ. München 1986 [Paris 1975].
- RÜFNER, V.: Homo secundus Deus. Eine geistesgeschichtliche Studie zum menschlichen Schöpfer-tum. In: Philosophisches Jahrbuch der Görres-Gesellschaft 63. München 1955, S. 248–291.
- RUHLOFF, J.: Vom Gottesknecht zum Selbstliebhaber. Ausblicke auf Individualität, Subjektivität, Autonomie in Interpretationen des Menschen zwischen Renaissance und Aufklärung. In: Bildung und Erziehung 46 (1993), S. 167–182.
- RUSTEMEYER, D.: Erzählungen. Bildungsdiskurse im Horizont von Theorien der Narration. Stuttgart 1997.
- SCHUELER, H.: Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken. In: Zeitschrift für Pädagogik 5 (1959), S. 211–223.
- SCHILLING, H.: Die theologischen Wurzeln des überlieferten Bildungsgedankens. In: Vierteljahrs-schrift für wissenschaftliche Pädagogik 35 (1959), S. 1–15.
- SCHWENK, B.: Erziehung. In: D. LENZEN (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1. Reinbek b. Hamburg 1989, S. 429–439.
- STAMM, J. J.: Die Gottesebenbildlichkeit des Menschen im Alten Testament. Zollikon 1959.
- TERHART, E.: Reden über Erziehung. Umgangssprache, Berufssprache, Wissenschaftssprache. In: Neue Sammlung 32 (1992), S. 195–214.
- TIMM, H.: Bildungsreligion im deutschsprachigen Protestantismus – eine grundbegriffliche Perspektivierung. In: R. KOSELLECK (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II. Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart 1990, S. 57–79.
- TITZ, E.: Exodus und Pädagogik. Die Exodus-Erzählung als Grundmuster der kritischen Bildungstheorie Heydorns. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 255–275.
- VIERHAUS, R.: Bildung. In: O. BRUNNER/W. CONZE/R. KOSELLECK (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 1. Stuttgart 1972, S. 508–551.
- WALDENFELS, B.: Antwortregister. Frankfurt a. M. 1994.
- WALDENFELS, B.: Deutsch-Französische Gedankengänge. Frankfurt a. M. 1995.
- WÜNSCHE, K.: Kulturen der Zucht. In: F. HAGER (Hrsg.): KörperDenken. Aufgaben der historischen Anthropologie. Berlin 1996, S. 183–194.
- ZIMMERLI, W.: Erziehung in der Bibel. In: H.-H. GROOTHOFF/M. STALLMANN (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Stuttgart 1961, Sp. 241–243.

Abstract

The author attempts to follow the metaphorical traces of the notions of “Bildung” and “Erziehung” on the borderline between pedagogy, philosophy, and theology. In this, the concepts’ original theological horizon of references is of great interest. As the notion of “Erziehung” is deeply rooted in the Jewish tradition it is closely related to the idea of discipline. However, this idea has changed its meaning under the influence of the dogma of the original sin, of the anthropological theory of man’s deficiency with regard to instinct, and of eugenics. “Bildung” refers to a relationship full of tension between the idea of man’s likeness to God and the prohibition to conjure up an image of God, – a relationship which remained highly influential well into the nineteenth century and which only lost its unbalanced and provocative character due to concepts of identity. It is the author’s aim to show that both “Erziehung” and “Bildung” still draw on these metaphorical contents, even today, and that, while they have parted with traditional answers, they still are unable to solve the problems that have prevailed.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Käte Meyer-Drawe, Institut für Pädagogik, Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum