

Tenorth, Heinz-Elmar
**"Bildung" - Thematisierungsformen und Bedeutung in der
Erziehungswissenschaft**

Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 6, S. 969-984



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: "Bildung" - Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft
- In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 6, S. 969-984 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-70158 - DOI:
10.25656/01:7015

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-70158>

<https://doi.org/10.25656/01:7015>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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 43 – Heft 6 – November/Dezember 1997

Thema: Geschlecht als Kategorie in der Erziehungswissenschaft

- 849 HEINZ-ELMAR TENORTH
Geschlecht als Kategorie in der Erziehungswissenschaft.
Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
- 853 HEINER DRERUP
Die neuere Koeduktionsdebatte zwischen Wissenschaftsanspruch und
politisch-praktischem Orientierungsbedürfnis
- 877 PETER-MARTIN ROEDER/SABINE GRUEHN
Geschlecht und Kurswahlverhalten
- 895 LEONIE HERWARTZ-EMDEN
Die Bedeutung der sozialen Kategorien Geschlecht und Ethnizität für
die Erforschung des Themenbereichs Jugend und Einwanderung
- 915 BERNO HOFFMANN
Fehlt Jungen- und Männerforschung? Zur Theorie moderner
Geschlechtersozialisation
- 929 JULIANE JACOBI
Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte des
Lehrerinnenberufes

Diskussion: Der Bildungsbegriff in der Erziehungswissenschaft

- 949 DIETER LENZEN
Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den
Bildungsbegriff ab?
- 969 HEINZ-ELMAR TENORTH
„Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der
Erziehungswissenschaft

Weitere Beiträge

- 987 ERHARD SCHLUTZ/JOSEF SCHRADER
Systembeobachtung in der Weiterbildung. Zur Angebotsentwicklung im
Lande Bremen

Besprechungen

- 1011 HANS-WERNER FUCHS
Gisela Trommsdorff (Hrsg.): Sozialisation und Entwicklung von Kindern vor und nach der Vereinigung
Jürgen Zinnecker/Rainer K. Silbereisen: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern
- 1017 GERHARD KLUCHERT
Burkhard Dietz/Ute Lange/Manfred Wahle (Hrsg.): Jugend zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Historische Jugendforschung zum rechtsrheinischen Industriegebiet im 19. und 20. Jahrhundert
Alfons Kenkmann: Wilde Jugend. Lebenswelt großstädtischer Jugendlicher zwischen Weltwirtschaftskrise, Nationalsozialismus und Währungsreform
- 1021 THOMAS TH. BÜTTNER
Kersten Reich: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik
- 1024 JÜRGEN DIEDERICH
Edmund Kösel: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik

Dokumentation

- 1027 Pädagogische Neuerscheinungen

„Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft¹

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert Verwendungsweisen des Bildungsbegriffs, sowohl im öffentlichen wie im multidisziplinären Diskurs. Dabei werden systematisch Thematisierungsweisen, in denen der Begriff als Substratkategorie vielfältiger Forschungen fungiert, von solchen Thematisierungsweisen unterschieden, in denen intentione obliqua, kritisch und philosophisch, von Bildung gesprochen wird. Die These heißt, daß beide Thematisierungsweisen nicht aufeinander reduzierbar sind, daß aber die Kommunikation möglich ist, wenn Annahmen über das jeweils vertretene Wirklichkeitsmodell, vor allem die Annahmen der Bildungskritik über Verlauf und Wirkung von Sozialisationsprozessen, problematisiert werden.

1. Themen und These

Man soll nicht Eulen nach Athen tragen und in einem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung nicht von Bildung reden, zumal dann, wenn der Gründer des Instituts kanonisch, nämlich in einschlägigen Lexika, bereits definiert hat, was Bildung systematisch bedeutet (BECKER 1984, 1985) und wie sie sich historisch entwickelt hat (BECKER/KLUCHERT 1993). In diesem Institut ist auch, nicht zuletzt in der Würdigung HELLMUT BECKERS, oft genug über „die prägende politische Kraft von Bildung und Kultur“ gesprochen worden (jüngst u. a. von Weizsäcker 1993). Insofern könnte man die Fragestellung auf sich beruhen lassen.

Aber wenn man sortiert, was den bildungstheoretisch interessierten Leser aktuell an Veröffentlichungen aus dem MPI erreicht, dann ist von „Bildung“ im Sinne BECKERS – anders als früher, als schon die Tagungsthemen bildungstheoretisch formuliert waren (z. B. EDDING 1988) – kaum mehr die Rede. Es gibt luzide Forschung, wer bezweifelt das, aber selbst PETER ROEDER hat mit seiner Abteilung eher über das Bildungssystem als über Bildung in einem Sinne geforscht und publiziert, die den Texten BECKERS vergleichbar und der öffentlichen Reflexion von Bildung zuordnungsfähig wäre. Auch der Name der Abteilung, die mich heute freundlich eingeladen hat, spricht nicht für Nähe zu meinem Thema; denn „Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme“ legt eher eine Verknüpfung nahe, die den Bildungstheoretiker die Distanz suchen läßt.

Insofern mag es vielleicht doch sinnvoll und legitim sein, das Thema der Bildung in einem Institut für Bildungsforschung aufzunehmen und sogar den Dif-

1 Für den Druck erweiterte Fassung eines Vortrags im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin. Den Mitgliedern des Instituts, vor allem PAUL BALTES und JÜRGEN BAUMERT, sowie JÜRGEN RASCHERT und DIETRICH BENNER danke ich für kritische und ermutigende Kommentare.

ferenzbefund – von klassischen Fragen nach Bildung und Aufklärung hier, der empirischen Bildungsforschung dort – zum Ausgangspunkt von Überlegungen zu nehmen: Das ganze Haus gilt der Bildungsforschung, aber Bildung im klassischen Sinne der philosophischen Tradition und der öffentlichen Diskurse kommt im Grunde nicht (mehr) vor. Was bedeutet das? Etikettenschwindel oder Indiz für die notwendige Differenz zwischen Forschung und Öffentlichkeit, zwischen Bildung und Politik hier, empirischer Bildungsforschung und „education and human development“, wie der vielleicht ehrlichere englische Titel des Instituts sagt, dort? Der Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist über die Lokalität hinaus aber auch ein anderer Differenzbefund: Ungeachtet aller Krisendiagnosen – bis hin zu jüngsten Letalbehauptungen (BOLLENBECK 1994) – stabilisiert sich nicht allein im pädagogischen Milieu (jüngst KOCH/MAROTZKI/SCHÄFER 1997) der Bildungsbegriff in erstaunlicher Weise.

Prüft man seine Verwendungsweisen, dann wird freilich schnell bewußt, daß die Vielfalt der Nutzung keineswegs parallel geht mit der Eindeutigkeit einer klaren und distinkten Bestimmung des Begriffs, im Gegenteil. Die Rede von Bildung ist immer noch diffus, versammelt Unvereinbares, bietet methodisch Differentes, manchmal auch nur dunkles Gerede oder ein nur politisch ambitioniertes kritisches Rasonnement. Die Beteiligten haben sich, dritte Ausgangsbeobachtung, in dieser Situation aber sehr beschaulich eingerichtet, theoretische Differenzen zu Revieren ausgebaut und verstetigt, sich gegen Kritik durch relative Blindheit nach außen abgeschottet, Dynamik gewinnt anscheinend nur der jeweilige Binnendiskurs.

Für den Bildungs- und Wissenschaftshistoriker ist das eine interessante Situation, man kann Kontroversen, Konjunktoren und die Eigendynamik des disziplinären Erkenntnis- und Begriffsgebrauchs beobachten und genüßlich schildern. Systematisch ist es dagegen wenig befriedigend, wenn kluge Menschen sich mit der Arbeit an einem Begriff mühen, dem andere kluge Menschen nicht mehr zubilligen als den Status der leeren, allein provinziell tradierten Worthülse.

Solche Situationen provozieren also systematische Anstrengungen und nicht allein historische Rekonstruktionen. In den folgenden Überlegungen möchte ich deshalb zunächst (2.) meine knappen Ausgangsthesen über die Vielfalt des Gebrauchs und (3.) die Differenz der Betrachtungsweisen von Bildung etwas deutlicher belegen, dann (4.) die Konsequenzen diskutieren und (5.) endlich den Versuch riskieren, an einem Revier, innerhalb von Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft, die systematische Geltung von Distanz, Differenz, ja Disjunktion der Begriffsverwendung zu prüfen.

2. Bildung – und wie man von ihr spricht

Wie spricht man von Bildung, nicht allein in der Tradition und nicht allein bei den Spezialisten für Bildungstheorie? Der erste Eindruck ist, daß der Begriff innerhalb wie außerhalb der Erziehungswissenschaft oder des pädagogischen Milieus und der bildungspolitischen Öffentlichkeit nahezu inflationär in Gebrauch ist – und Beobachter haben diesen Befund auch schon seit langem (vgl. u.a. HANSMANN/MAROTZKI 1986 oder TENORTH 1986) und meist kritisch vorgebracht (BREZINKA 1971). Es lohnt deshalb nicht, noch einmal allein die Vielfalt

auszubreiten, sie sollte intern zumindest sortiert werden, und zwar methodisch und disziplinar. Das geschieht im folgenden, zwar nicht in den Belegen umfassend oder gar vollständig, aber doch in dem Versuch, nicht nur einen theoretischen von einem untheoretisch-alltagsprachlichen Gebrauch zu unterscheiden, sondern auch die Frage aufzuwerfen, ob es eine – gar disziplinar bestimmte – Kernzone der Debatte gibt.

Mein Ergebnis, um das thesenhaft vorwegzunehmen, wird sein, daß sich neben der Vielfalt und disziplinären Zentrierung der Sichtweisen eine unübersehbare *Heteronomie* von Betrachtungsweisen konstatieren läßt. Während die *Heterogenität* zwar schwierig, aber in einem systematischen Sinne bearbeitbar ist, ist es diese Heteronomie, das Sprechen nach unterschiedlicher Gesetzmäßigkeit also, die den Diskurs über Bildung innerhalb wie außerhalb der Erziehungswissenschaft so problematisch und konfliktuell sein läßt.

Zunächst aber zu den Befunden im einzelnen: Dominant – und deshalb wohl Anlaß für die Behauptung von Vielfältigkeit – ist zunächst eine im wesentlichen alltagsprachliche und untheoretische Sprechweise. Dazu will ich nicht noch einmal die Titel der Rowohlt-Editionen des MPI bemühen oder den bildungspolitischen Diskurs, sondern auf Schriften von Politologen oder Juristen verweisen, für die der Begriff zwar nutzbar, aber theoretisch akzidentell ist. „Bildungspolitik“ gilt hier immer noch als „innenpolitische“ Staatsaufgabe, aber der theoretische Kontext, in dem z.B. ARNOLD HEIDENHEIMER (1994) dieses Thema behandelt, ist, wenn überhaupt theoretisch, dann bestenfalls zeitgeschichtlich und staatsrechtlich, gemischt mit einigen soziologischen Perspektiven. In dieser Sprechweise kann man es auch hinnehmen, daß er, ganz konventionell, vom „Bildungswesen“ spricht, wenn er nationale Bildungssysteme analysiert.

Untheoretisch wird der Bildungsbegriff gelegentlich auch dort verwendet, wo er politische Forderungen instrumentieren soll, z.B. in fiskalpolitischen Debatten. „Bildung“ wird dort zur Formel für den Anspruch, daß bestimmte Staatsaufgaben vor Streichungen bewahrt werden müssen, weil sie „die Zukunft“ oder vielleicht sogar „bessere“ Möglichkeiten gesellschaftlicher Zustände herbeiführen. Dieser Begriffsgebrauch findet sich dann von Minister RÜTTGERS bis zu Universitätspräsidenten – aber der Sinn solcher Rede von Bildung ist keineswegs klar: Ist sie definiert über die Finanzierung von Haushalten, die Investition in Computer, die Evaluation von Studiengängen (etc.) – oder bleibt dabei immer auch ein Sinn erhalten, der „Bildung“ im emphatischen Sinne der Tradition der Aufklärung meint? Systematisch läßt sich allenfalls lesen, was Bildungskommissionen in ihren Gutachten schreiben, aber auch da sind wir über die einschlägigen Differenzen zwischen theoretisch und empirisch begründeter und anderer Redeweise schon belehrt worden (ROEDER 1997). Bereits an der empirischen Forschung über Schule und Lernprozesse, über Sozialisation und Interaktion, die unter dem Etikett der „Bildungsforschung“ antritt (BECK/KELL 1991)², kann man die Differenzen in den Themen, Objekten und Problemen erkennen, die der Theoriearbeit gegenüber solcher alltagsprachlichen Rede von Bildung ei-

2 Hier schreiben im übrigen Autoren, die auch in der empirischen Schulforschung oder in der empirischen Erziehungswissenschaft wiederkehren, so daß man kaum unterstellen kann, daß der Begriff „Bildungsforschung“ vom Begriff der Bildung seine Destinktion gewinnt.

gen ist. Man muß den Bildungsbegriff bei strengeren theoretischen und methodischen Ansprüchen aber nicht etwa meiden, nur ist doch immer notwendig, ihn zu präzisieren und zu operationalisieren. Aber verfährt man so, dann kann sogar ein so methodenkritischer Kollege wie KLAUS BECK den Bildungsbegriff verwenden, um in strikter Engführung „Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung“ zu fassen oder „Dimensionen ökonomischer Bildung“ vorzustellen, und zwar über reliable Meßinstrumente und valide Befunde (BECK 1987; 1993). Orientiert an Einstellungen, Wissen und Denken, bezogen auf moralische Urteilspräferenzen, wird dabei – subjektbezogen – „ökonomische Bildung“ als klares Konstrukt in einer spezifischen Realität entfaltet, ganz ohne die fatale Rede von Sinn und Wesen, auch nicht allein bezogen auf das Bildungswesen. In dieser Perspektive, ich muß die eingangs geäußerten Zuschreibungen revidieren, gehört selbstverständlich ein Großteil der Publikationen des MPI zur „Bildungs“-forschung, vor allem die Arbeiten, die im Umkreis um WOLFGANG EDELSTEIN über die Entwicklung des moralischen Urteils berichten (z. B. EDELSTEIN 1997; KELLER 1996).

Damit hat man dann auch schon gesagt, daß es keineswegs das disziplinäre Revier der Erziehungswissenschaft allein ist, in dem mit dem Bildungsbegriff gearbeitet wird. Man findet den Begriff auch transdisziplinär, z. B. in systemtheoretischen Analysen und hier sogar mit besonderem Sinn für die traditionellen Differenzen und aktuellen Möglichkeiten, z. B. bei RUDOLF STICHWEH. Anders als bei NIKLAS LUHMANN, der Bildung als Kontingenzformel reflexionstheoretisch präzisiert und funktional geklärt hat (LUHMANN/SCHORR 1979; LUHMANN 1986), nimmt STICHWEH, wenn er z. B. „Bildung, Individualität und die kulturelle Legitimation von Spezialisierung“ diskutiert (STICHWEH 1984), den Bildungsbegriff in mehrfacher Weise auf: sozialgeschichtlich, philosophisch und historisch auf der einen Seite, systemtheoretisch auf der anderen. In systemtheoretisch-aktualisierender Wendung geschieht das fast nur in einer kleinen Nebenbemerkung, sollte aber nicht ignoriert werden:

„Man mag versucht sein, in dieser Formulierung [STICHWEH hatte vorher aus SCHLEIERMACHERS Monologen zitiert] des Zusammenhangs von Individualität und Weltverhältnis eine Antizipation einer *System/Umwelt-Theorie* wahrzunehmen. Parallel dazu kann die Bildungstheorie unter dem Gesichtspunkt beschrieben werden, daß sie der Sache nach allen Implikationen einer *Theorie der Autopoiesis* Rechnung trägt, da sie ein System beschreibt, das jeden äußeren Einfluß in die Produktion neuer eigener Elemente übersetzt“ (STICHWEH 1984, Anm. 42, S. 219; Hervorhebung dort).

Die von STICHWEH angedeutete Rekonstruktionsarbeit, besser: die Übersetzung von Bildungstheorie in die Theoriesprache der Autopoiesis, ist bisher noch nicht geschehen – vielleicht weil das allmählich einfach zu langweilig wird³, die bekannten Probleme beliebig zahlreicher Wissenschaften nur noch einmal systemtheoretisch zu reformulieren, ohne damit an ihrer Lösung zu arbeiten. Aber man erkennt, daß Bildungstheorie nicht allein als Kontingenzformel gebraucht werden kann. Sie enthält theoretisch distinkten Sinn, der Begriff ist rekonstruierbar und übersetzbar, und er bewahrt offenbar einen Bestand an systematischen Problemen, die nicht einfach verschleifen, sondern auch die Forschung

3 LUHMANN warnt denn auch schon davor, sich auf Luhmanniaden einzulassen (taz-Interview 18. Januar 1997).

anregen. In seinen historischen Überlegungen zur Funktion von Bildung gibt STICHWEH – wie es sich für einen Soziologen gehört – eine einfache und klare Beschreibung nicht nur der intraindividuellen Mechanismen von Bildung, sondern auch der sozialen Funktion von Bildungsbegriff und Theorie: Um 1800 fungierte sie „als Gesellschaftstheorie“ und bot „ein universalistisches theoretisches Lösungsangebot für alle Fragen des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft“ sowie, verbunden mit der „Einheitsidee der Wissenschaft“, zugleich eine Lösung für das spezifisch deutsche Problem, die Möglichkeit von „Freiheit“ zu denken. Im Bildungsbegriff wird sie dann u. a. als „Freiheit ... in den Institutionen der Bildung“ konzipiert und „... als jene innere Freiheit, die der Bildung verdankt wird und die gegen eine widerständige, weil restriktive Welt stabilisiert werden soll“ (STICHWEH 1984, S. 217). Nur am Rande hält STICHWEH dabei auch fest, daß keineswegs zutrifft, was andere Rekonstruktionen am modernen Bildungsbegriff unterstellen, daß er subjektfixiert sei, gar „monologisch“ (S. 216), oder nur die esoterische Selbstkultivierung der Individuen artikuliere (BRUFORD 1975).

Eine solche Zentrierung, obwohl nicht notwendig oder durch den Begriff erzwungen, gibt es freilich bis heute noch: Pädagogen interpretieren Bildung immer neu vom Subjekt aus, vor allem dann, wenn Bildung als „Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit“ propagiert wird (VON HENTIG 1996): „Der Mensch bildet sich“, lautet die zentrale These bei HARTMUT VON HENTIG, und er grenzt dieses Verständnis von Bildung ausdrücklich ab gegen andere Versuche der „Bestimmung der Bildung“:

„Für die Bestimmung der Bildung, die dies leistet, sind die Kanonisierung von Bildungsgütern, die Entscheidung für ein bestimmtes Menschenbild, die Analyse der gegenwärtigen und zukünftigen Lebensverhältnisse (zur Ermittlung der geforderten ‚Qualifikationen‘) gleichermaßen untauglich“ (VON HENTIG 1996, S. 11).

Systematisch unterscheidet HENTIG dann doch eine Trias von Referenzen, mit denen er sortieren kann, was Bildung bedeutet: material den „Stoff“, subjektbezogen das „Vermögen“ und zeitbezogen den „Prozeß“ der Bildung; aber die soziologische Dimension blendet er aus: „Was für ein Volk die Kultur ... ist für den einzelnen die Bildung“ (S. 206), der soziologische Aspekt wird als „Nachwuchsverwaltung“ (S. 201) abgewertet.

Zwar mag man angesichts der Vielfalt der Referenzen auch an WOLFGANG BREZINKAS Begriffskritik⁴ erinnert werden, sinnvoller aber und aufschlußreicher ist in der subjektorientierten Betrachtungsweise die Erinnerung an einschlägige außerdeutsche Aktivitäten, in denen Bilder des „educated man“ gezeichnet werden. Hier wird diskutiert, wie dieser wohlherzogene Mensch gebildet werden kann, in öffentlicher Anstrengung, mit dem Anspruch, moralisch bewußtes Handeln möglich zu machen bzw. seine Genese zu fördern. In der angelsächsischen Erziehungsphilosophie finden sich solche Anstrengungen, dann auch mit Referenz auf deutsche Literatur, auch in der amerikanischen Erziehungs- und Sozialphilosophie und in Diskussionen von KOHLBERG bis RORTY (Übersicht jüngst bei ROSENOW 1996).

4 BREZINKA (1971), S. 27 monierte, daß der Bildungsbegriff zugleich Prozeß und Produktmoment bezeichne und daneben auch noch normativ und deskriptiv gebraucht werde.

Die Themen und Ergebnisse solcher Debatten lassen sich durchaus in den „Kriterien“ wiederfinden, in denen HENTIG gelungene Bildungsprozesse am Verhalten von Individuen identifizieren will:

„Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit; die Wahrnehmung von Glück; die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen; ein Bewußtsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz; Wachheit für letzte Fragen; und – ein doppeltes Kriterium – die Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*“ (VON HENTIG 1996, S. 75).

Wie immer man die Begründung beurteilt (HENTIG beansprucht nicht mehr als Plausibilität), die gesellschaftliche Seite des Bildungsprozesses, auch seine subjektüberhobene Funktion und Wirklichkeit – verkörpert im kulturellen Kapital, in Zertifikaten, im Kontext von sozialer Ungleichheit (vgl. jetzt SÜNKER u. a. 1994) – gerät dabei allenfalls als Störgröße in den Blick oder als politische Aufgabe des Subjekts. Für die deutsche Bildungsdiskussion bedeutet solche Konzentration auf das schöne und gebildete Subjekt aber eine scharfe Eingrenzung und Begrenzung zugleich.

Andere Analysen finden sich heute sogar innerhalb der Germanistik, z. B. bei GEORG BOLLENBECK (1994). Hier wird kritisch-rekonstruierend zu zeigen versucht, was die Bildungsidee anrichtet, wenn sie erst einmal in die Welt gesetzt ist. In den Arbeiten zur Sozialgeschichte der Bildung werden wir – von HANS GERTH bis HANS WEIL, von FRITZ RINGER bis zu FRITZ FISCHER, von NORBERT ELIAS bis zu GEORG BOLLENBECK selbst, der diese Debatte aufnimmt – reichhaltig über die Genese und die Effekte des deutschen Syndroms belehrt. Die Idee der Bildung wird zu einem „Deutungsmuster“, das – als „semantisches Gefängnis“ (BOLLENBECK 1994, S. 27) – eine Form der Weltwahrnehmung und des Handelns in der Welt präformiert, aus dem sich der wenige Glanz und das ganze Elend der deutschen Bildungseliten ablesen und (mentalitäts- und sozialgeschichtlich) erklären lassen.

An solchen Erklärungen haben sich neben der älteren Bildungsgeschichte seit jüngerem auch die Historiker versucht und, anders als HENTIG empfiehlt, ihr Thema von „Bildungswissen und Bildungsgütern“ aus (KOSELLECK 1990) sowie konzentriert auf die soziale Seite, repräsentiert in Bildungszertifikaten, sozialen Schichten und Professionalisierung, in der Lebensweise der „Bildungsbürger“ eben erforscht (CONZE/KOCKA 1985–1990). Dabei ist, auch international, ein Wissen erzeugt worden, das nicht nur Selbststilisierungen des Bürgertums relativiert, sondern auch pädagogische Geschichtslegenden – kritischer oder affirmativer Natur – zuverlässig problematisiert. Die Sozialgeschichte der Bildung zeigt die Moderne in der raffiniertesten Ambivalenz, jenseits von Verfallsdiagnosen und Fortschrittsjubiläum.⁵

All das – ich wiederhole meine These zum ersten Abschnitt des Überblicks über die Praxis der Rede von Bildung – liefert zwar Indizien für eine Vielfalt der Verwendungsweisen, auch Hinweise für einen Begriffsgebrauch, der nicht ein-

5 In den Arbeiten von D. K. MÜLLER bis zu HARTMUT TITZE, PETER LUNDGREEN oder JAMES ALBISSETTI, FRITZ RINGER oder CHARLES McCLELLAND wird das für Gestalt und Wirkungen der Schule, für den Lehrerberuf oder die Hochschule, auch in Studien über Familie und den Wandel der Lebensformen gezeigt – Historie steht jenseits von abwertender Kritik und pädagogischer Emphase.

fach reduzierbar ist (schon zwischen Subjektorientierung und soziologisch-historischer Verwendung bestehen unübersehbare Divergenzen), aber die hier angesprochene Rede über Bildung hat nicht nur alltagssprachlichen oder in anderen Kontexten bestimmbar, sondern auch eigenen theoretischen Sinn. Es findet sich eine Reihe gemeinsamer Merkmale, die eine auch disziplinübergreifende Diskussion möglich machen: Gemeinsam ist eine *empirische Referenz*, gemeinsam ist der *historische Index*, die *soziale Konnotation*, unterscheidbar und dennoch relationierbar sind die Themen, die – isoliert oder gebündelt – angesprochen werden. M. a. W., es gibt einen theoretischen und systematischen Verweisungszusammenhang von Forschung, den man zu Recht als Bildungsforschung abgrenzen und diskutieren kann.

Versucht man vor diesem Hintergrund ein Zwischenergebnis, dann darf man sagen:

- „Bildung“ ist, denkt man in Revieren, weder ein erziehungswissenschaftlicher noch ein pädagogischer Begriff, er wird vielmehr in zahllosen Disziplinen benutzt und hat seine Klärung auch erst dadurch gefunden;
- Bildung fungiert insofern eindeutig als multidisziplinäre Substratkategorie, vergleichbar dem Begriff von Kultur – häufig sogar äquivalent mit Bildung verwendet –, aber funktional äquivalent auch Begriffen wie Gesellschaft, Evolution, System, Autopoiesis, Kommunikation etc.;
- als Substratkategorie provoziert der Begriff Forschungen, in denen sich der Kosmos der Wissenschaften und ihrer Arbeitsweisen in spezifischer Weise zentriert wiederfindet;
- methodisch sind diese Forschungen zwischen Historie und Empirie durch alle Verfahren wissenschaftlicher Arbeit charakterisiert, die sich besonders in den Humanwissenschaften entwickelt haben;
- dabei ist immer eindeutig zu erkennen, daß der Bildungsbegriff als Problem-begriff fungiert, d. h., er bezeichnet die Grenze, die Wissen und Nichtwissen unterscheidet, und er bietet damit einen Fokus der Anstrengungen, der auch durch viele Forschungen nicht verschleißt, gebündelt in der Frage, wie „Bildung möglich ist“.
- Damit wird bestätigt, daß der Begriff der Bildung nicht primär der Klassifikation oder der begrifflich-normativen Konstruktion dient („Was ist Bildung?“), sondern Analyse fordert. Und in dem Buch, das der Frage nachgeht, wie „Bildung möglich ist“ (MILLER-KIPP 1992), inspiriert diese Frage z. B. eine Analyse, in der traditionelle pädagogische Überlegungen vor dem Hintergrund von Theorien und Forschungen (im übrigen ganz ohne Philosophie) diskutiert werden, die eine „Biologie des Geistes unter pädagogischem Aspekt“ erbringen sollen;
- als Grenzziehung nach außen kann man neben dem Allbegriff, also der Vielfalt, einen Inbegriff von Bildung, eher: einen Minimalbegriff erkennen, mit dem sich für die Vielfalt der Diskurse wenn auch nicht systematische Ordnung stiften, so doch eine Grenze ziehen läßt. Das *Thema* bleibt nach wie vor anscheinend das, das schon WILHELM VON HUMBOLDT interessierte, die Subjekt-Welt-Relation also; die *Form der Thematisierung* nimmt auf, was ein derart breites Thema verlangt, also die Gesamtheit der Forschungsmöglichkeiten, die sich mit der Relation von Mensch und Welt verbinden läßt: in intentione recta, historisch und empirisch, und dann weiß man mehr, als man

alltäglich lernen und handelnd nutzen kann. Aber man spricht über Bildung auch – und ich beginne die Lücken zu schließen, die ich gelassen habe, – in intentione obliqua, und dann philosophisch, begriffskritisch und geltungstheoretisch.

3. *Bildungstheorie – der andere Diskurs über Bildung*

Problematisch und kontrovers wird der Bildungsbegriff erst in geltungstheoretischer Wendung, in intentione obliqua also, im Kontext von Philosophie und Kritik, und zwar in mehrfacher Weise – und damit komme ich zu dem Teil der Sprechweisen, in denen sich die Schwierigkeiten mit dem Begriff der Bildung finden lassen. Sie liegen nicht mehr in der Heterogenität, sondern in der Heteronomie der Thematisierungsformen. An vier Verwendungsweisen des Begriffs sollen im folgenden einige der Probleme gezeigt und diskutiert werden, die sich mit diesen im Selbstverständnis meist philosophischen Zugängen verbinden.

3.1 *Klassikerpflege und -exegese: die Suche nach dem wahren Begriff und die Vergblichkeit der Exegese*

Man stößt auf solche Schwierigkeiten zuerst, wenn der Bildungsbegriff traditionskonstruierend, klassikerauslegend und textexegetisch verstanden und genutzt wird, in der Suche nach dem einen, dem wahren und gültigen Begriff. Schon die HUMBOLDT- und HEGEL-Anhänger können dann nur mühsam miteinander reden; zwischen den Anhängern romantischer Konzepte und denen von MARX besteht kaum eine intensive Kommunikationschance, sowenig wie zwischen den systemtheoretischen Beobachtern der bildungstheoretischen Rede und den Adepten der diversen kritischen Theorien. Die Schwierigkeiten setzen schon beim Verständnis der historischen Texte ein, nicht erst mit ihrer Systematisierung und Kanonisierung, aber in den Konsequenzen sind sie innerhalb der einschlägigen Diskurse und für die beteiligten Wissenschaften vergleichsweise harmlos. Wenn sie nicht nur exegetische Kontroversen anheizen, dann interessieren sie – wie jede bewahrende und exegetische Philosophie – in der Regel nur die jeweilige Gemeinde der Verehrer und Freunde der Denker der Vergangenheit. Unvereinbarkeiten und Probleme werden selbst schon wieder Thema eigener Anstrengungen und Lösungen, die selbst wiederum Gegenstand von Kritik werden (vgl. z.B. BALLAUFF 1989). Der Prozeß gewinnt seine eigene Stetigkeit, Exklusivität und Referenz.

3.2 *Bildungsbegriff in geschichtsphilosophischer, weltanschaulicher und utopischer Verwendung oder: die Flucht in privilegiertes Wissen*

Der Begriff stiftet indes verfeindete Lager innerhalb der Wissenschaften und scharfe Konfliktlinien, wenn er systematisch in einer Weise genutzt wird, daß er mehr beansprucht als den Status des Substratbegriffs in einer Erziehungswissenschaft, die sich selbst als Teil der Sozialwissenschaften versteht. Genau das,

eine darüber hinausgehende Beanspruchung des Bildungsbegriffs, aber geschieht, und zwar in mehrfacher Hinsicht:

In der historisch anzutreffenden Rede von Bildung finden sich kontinuierlich Texte, die nichts weniger als eine Gesamtbeschreibung der abendländischen Vernunft riskieren, auch Aussagen, die von der Nähe zur Metaphysik nicht abgeschreckt werden, schließlich Texte, die immer noch meinen, gültige Bilder der menschlichen Möglichkeiten und Zukünfte zeigen zu können.⁶ Diese Art der Bildungstheorie zieht sich deshalb alle die skeptischen Einwände zu, die gegen Geschichtsphilosophie, Weltanschauungen und Utopien bereits formuliert sind.

Auch in der Pädagogik fehlt solche Kritik nicht, man findet sie von THEODOR BALLAUFF (1989) bis zu WOLFGANG FISCHER (u. a. FISCHER/RUHLOFF 1993), selbstverständlich parallel zu der Beobachtung, daß deswegen Geschichtsphilosophie, Weltanschauung und utopisches Denken nicht verschwinden – man muß diese Thematisierungsform also in Toleranz ertragen.

Für den disziplinären Status der Erziehungswissenschaft mag solche Rede zwar irritierend und nach außen schwierig sein, systematisch sind zwei andere Verwendungsweisen folgenreicher; denn sie bezeichnen einerseits die Disjunktion, andererseits die Anschlußfähigkeit von Bildungstheorie und Erziehungswissenschaft. Ich konzentriere mich zunächst auf die Disjunktion.

3.3 *Bildungsbegriff als Platzhalter für das Unsagbare oder: der argumentative Widerspruch in der Rede von Bildung*

Die Autoren und die theoretische Tradition, die sich dieser Thematisierungsform zurechnen lassen, bilden zwar keine einheitliche Gruppe, gemeinsam ist ihnen aber, daß sie Bildungstheorie als Kritik der Bildungsforschung verstehen: Dabei findet sich der Bildungsbegriff jenseits der Wissenschaften plaziert, und zwar als Platzhalter für das Unsagbare. Ihm wird angesonnen, das zu sagen, was „das Ganze der Pädagogik“ ist, wie man z. B. bei HERWIG BLANKERTZ lesen kann: „Das Ganze der Pädagogik, die Erziehung, enthält einen szientistisch nicht einholbaren Sinn. Dieser Sinn ist eine in der europäischen Bildungstradition aufgehobene Realität“ (BLANKERTZ 1982, S. 307). Deshalb bleibe die Pädagogik auch „an die Überlieferung von Philosophie und Umgangsweisheit zurückgebunden“ (ebd.).

Unter solchen Totalitätsansprüchen – fixiert auf „das Ganze der Pädagogik“ – und zugleich kritisch gegen „szientifische“ Versuche, etwas über Welten der Bildung auszusagen, finden sich Texte mit antiwissenschaftlichem Affekt und dem Anspruch, das Nichtsagbare zu sagen, vor allem in Bildungstheorien, die sich selbst als „kritische“ verstehen (und in manchen Spielarten postmoderner Reflexion), d. h. gegenwärtig vor allem in der HEYDORN-Nachfolge (u. a. KONEFFKE 1980, 1993; EULER 1995, EULER/Pongratz 1993), aber auch bei JÜRGEN-ECKARD

6 Belege gibt es historisch wie aktuell in reicher Fülle, aus sozialen Bewegungen, Kirchen oder Parteien; ich verweise für die systematische Transformation entsprechender Annahmen der Einfachheit halber auf die in Abschnitt 3. genannten Autoren sowie auf die kritischen Referenzen, die sich bei den Kritikern solchen Begriffsgebrauchs finden. Für die politische Codierung des Problems ist die marxistische Tradition bedeutsam, vgl. exemplarisch SCHMIED-KOWARZIK (1979, 1983).

PLEINES (1997). Diese Thematisierungsweise scheint mir jetzt auch ein spezifisch deutsches Phänomen.

Über Bildung wird hier in einer Weise gesprochen, als artikuliere sich die Vernunft selbst. Die Wirklichkeit kommt in Sätzen vor, die sich einerseits als Wirklichkeitskritik verstehen, nicht selten auch auf Kapitalismuskritik reduziert, die andererseits die Möglichkeit von Bildung in Thesen von der Unmittelbarkeit und Spontaneität, von revolutionärer Umwandlung oder von personengebundenem Zeugnis oder der Bekehrung ausdrücken, als Lösung des paradoxen Problems, wie im Totum des Falschen sich doch das Wahre ereignen kann, als Ereignis und Erlösung vor allem – also in letztlich theologischer Denk- und Redeweise (Trz 1996, 1997).

Für den distanzierteren Beobachter besteht der Sinn dieser Rede darin, die für die moderne Gesellschaft behauptete Situation der „Offenheit, Ungewißheit, Fremdheit und Unbestimmtheit“ wahrzunehmen und die Möglichkeit von Selbstbestimmung jenseits des Gegebenen zu denken (HÖRSTER 1995, S. 50). Damit ist nicht die „Beschreibung der Wirklichkeit des Pädagogischen“ möglich oder gar schon erreicht, aber doch Offenheit für das andere jenseits des Gegebenen oder, in DIRK RUSTEMEYERS Worten: „Die spezifische Funktionalität der Bildungssemantik resultiert aus ihrer differentiellen Struktur und konstitutiven Unbestimmtheit. Als bestimmte Kommunikation über Unbestimmtes und als Evokation eines Abwesenden diskreditiert und transzendiert die Bildungssemantik jede Gegenwart und immunisiert gegen Enttäuschungen“ (RUSTEMEYER 1997, S. 126), und RUSTEMEYER meint auch: „Versuche, dieses Immanenzmodell von ‚Bildung‘ zu sprengen und seine identitätstheoretische Prämisse einer vernunftverbürgenden Einheit von Begriff und Wirklichkeit zu kappen, um Platz für kontingente Endlichkeit und pädagogische Intervention zu schaffen, stürzen die Reflexion nur in das Dilemma, keinen Standpunkt mehr zu finden, von dem aus sich die Identität der Differenz als erfüllte feststellen ließe“ (ebd.). Diese Art der Thematisierung des Bildungsbegriffs, das kann man unabhängig von RUSTEMEYER und in wissenschaftstheoretischer Perspektive beobachten, ist sich anscheinend der Warnungen nicht immer bewußt, die schon der Hegelianer THAULOW aussprach (und die z.B. auch WILHELM DILTHEY wiederholte, als er die Möglichkeiten der Begründung einer Erziehungswissenschaft diskutierte):

„Bis jetzt existiert aber noch keine Wissenschaft, die den Menschen in seiner Totalität zum Objekt hat und wäre in der That auch solche Wissenschaft gar nicht denkbar, da ja im letzten Grunde erst die Gesamtheit aller Wissenschaften solche Wissenschaft ausmacht, wenn es mit dem Titel [der Wissenschaft; H. E. T.] eine besondere Bewandnis hätte“ (THAULOW 1845, S. 114; vgl. DILTHEY 1974, S. 190f.).

Das wissenschaftstheoretische Risiko einer Theorie der Bildung wird spätestens hier sichtbar: Als Wissenschaft ist sie unmöglich, als geltungsdifferente Rede ohne sicheren Halt. Nicht ohne Grund versuchen sich deshalb die Philosophen an dem Thema, nicht zufällig entstehen Essays, wenn der Titel eines Buches schlicht „Bildung“ heißt, aus guten Gründen ist der Duktus der Rede, der dann gewählt wird, eher nah bei der Rhetorik, bei Plausibilitätsüberlegungen und dem gesunden Menschenverstand als bei den Argumentationsformen strikter Theoriebildung.

3.4 Bildung als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft

In kritischer Distanz gegen solche Ambitionen, wenngleich den Wissenschaften selbst auch kritisch relationiert, findet sich die Bildungstheorie, in einer vierten Bedeutung, als Grundbegriff einer Erziehungswissenschaft. Das prominenteste und gewichtigste Beispiel⁷ dafür liefert die Allgemeine Pädagogik von DIETRICH BENNER (1987 u. ö.). In der Architektonik seiner Theorie, das unterscheidet ihn von den Totalitätsansprüchen kritischer Bildungstheorie, werden drei Thematisierungsweisen verknüpft, eine Theorie der Bildung, eine Theorie der Erziehung und eine Theorie der Institutionen. Der Bildungsbegriff wird auch, theorietechnisch gesehen, nur in spezifischer Wendung rezipiert, (quasi)anthropologisch im Begriff der „Bildsamkeit“, dem handlungs- und erziehungstheoretisch die notwendig paradoxe Perspektive der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ entspricht, sowie gesellschaftlich als Annahme des nichthierarchischen Zusammenhangs der „Gesamtpraxis“. In dieser Konstruktion eröffnet die bildungstheoretische Dimension den Anschluß an Forschungen über das Subjekt *und* an gesellschaftstheoretische Überlegungen. BENNERS Konzeption ordnet sich also zunächst den Thematisierungsweisen ein, die sich im weiten Feld interdisziplinärer Nutzung des Bildungsbegriffs unterscheiden ließen.

Die Ambivalenz seiner Konstruktion wird freilich sichtbar, wenn man die weitere Konnotation des Begriffs sieht, die auf Dualisierungen zurückgreift. Stilprägend dafür war vor allem das Dual von „traditional“ vs. „kritisch“, wie es in der kritischen Theorie oder – für den affirmativen Charakter der Kultur – bei H. MARCUSE formuliert wurde. Mit „affirmativ“ vs. „kritisch“ kehrt solche Dualisierung in BENNERS Allgemeiner Pädagogik wieder. Tendenziell konflikthaft gegenüber einem sozialwissenschaftlichem Verständnis von Bildung als Substratbegriff sind solche Dualisierungen, weil sie von der Reflexion des Bildungsbegriffs aus in der Regel nicht allein Differenzen festhalten, sondern auch Defizitzuschreibungen organisieren. Bei BENNER bleibt jedes System von Aussagen über „die Aufgaben und die Zweckbestimmung der pädagogischen Praxis“ letztlich „affirmativ“ (BENNER 1987, S. 122f.), das nicht der „Fragestellung“ der Mündigkeit gerecht wird. „Affirmativ“ wäre, so seine These, eine Theorie, die bei der Formulierung der bildungstheoretischen Grundbegriffe – „Bildsamkeit“ und „Bestimmung“ – den Fehlschluß auf die Natur und den Rückzug auf die gegebene Praxis von Staat, Politik und Gesellschaft nicht vermeidet.

7 Ebenfalls positiv beanspruchen ihn als „Leitkategorie“ z.B. HANSMANN und MAROTZKI (1988/89), auch in den programmatischen Ausführungen für ihre Reihe „Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung“ (vgl. das Vorwort in BALLAUFF 1989, S. Vff.). Als einen der „Grundbegriffe pädagogischen Handelns“ (sic – Handelns!) nehmen ihn auch HELSPER und KRÜGER in ihre „Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft“ auf (HÖRSTER 1995); dabei verweisen HELSPER und KRÜGER ausdrücklich auf „das sozialwissenschaftlich und empirisch ausgerichtete Verständnis einer modernen Erziehungswissenschaft“, das sie anstreben (S. 5). Bei KRÜGER (1997) gibt es unter den „Konzepten und Positionen der Erziehungswissenschaft“ allerdings keine „bildungstheoretische“ Position (BENNER firmiert zu Recht als „praxeologische Pädagogik“), jedoch am Ende Überlegungen zum Thema „Reflexive Erziehungswissenschaft und kritische Bildungsforschung“ (KRÜGER 1997, S. 243ff.). Die Bildungstheorie gewinnt hier die Funktion einer umfassenden Zeitdiagnostik, eine Wissensform, über die man selbst noch diskutieren müßte.

Was Bildung dann bedeuten kann und wie sie möglich ist, das bleibt kontrovers, und die Antworten auf diese Fragen sind selbst wiederum vielgestaltig. Die munteren Behauptungen über die Evidenzqualität von Bildung und Rationalität (MOLLENHAUER 1968; BLANKERTZ 1979), wie sie in der frühen kritischen Erziehungswissenschaft üblich waren, wird heute kaum jemand wiederholen, aber nachhegelianische Rhetorik des Allgemeinen blüht ebenso noch wie kapitalismuskritische Sicherheit. Selbst eine gegenüber allen Sicherheiten so skeptische und für Differenzen so sensible Theorie wie die BENNERS tritt bei der Beantwortung der Frage, „wie ... der Begriff der Mündigkeit seine Substanz gewinnen“ kann, mit starken Sätzen wie den folgenden auf:

„Diese kann ... *nur* in Überwindung der beiden zentralen Positivitäten der Neuzeit, der modernen Einzelwissenschaft und der staatlichen Politik, gefunden werden.“ Und das ziele „auf die Wiederherstellung und Neukonstitution menschlicher Praxis, welche deren Reduktion auf staatliche Politik zurücknimmt“ sowie „auf eine *Revolutionierung* der Wissenschaft selbst, welche // den Primat der Praxis ... in den Wissenschaften selbst verankert“ (BENNER 1982, S. 71 f.; Herv. H.-E.T.).

Für die konstruktiven Lösungen gebe es, so BENNER, zwar erst „Bruchstücke“, aber sie fänden sich, immerhin, bei HERBART – praxeologisch und pädagogisch – sowie – bildungs- und sinntheoretisch, als Vorgabe für Handlungsbegründungen und -entscheidungen – bei FRANZ FISCHER. Die Pointe wird, „daß Bildung nicht nur eine Beschaffenheit individueller Subjektivität ausmacht, sondern sich auf das zwischenmenschliche Handeln bezieht, das unter den doppelten Anspruch einer gegenseitigen Achtung der handelnden Personen sowie einer gemeinsamen Anerkennung des menschlicher Willkür unverfügbaren Sinnes von Wirklichkeit steht“ (BENNER 1982, S. 75). Bei allem Sinn für Differenz und Distanz – die Erinnerung an das Diktum von BLANKERTZ bleibt, aber auch der Eindruck, daß die Grundbegriffe – „Anerkennung“ und „zwischenmenschliches Handeln“ – von der Nähe zur Sozialphilosophie und Sozialwissenschaft gleichermaßen geprägt sind, so daß sie Besonderung eröffnen und zugleich Anschlußmöglichkeiten für Forschung bieten.

4. Bildung: Wie man von ihr spricht, was man von ihr wissen kann

Was man von Bildung in philosophischer Redeweise wissen kann, das hat also – einerseits – anderen Status als das Wissen, das die spezialisierten empirischen oder historischen Forscher vorlegen; aber es ist – andererseits – auch nicht identisch mit oder restlos aufzulösen in der pädagogischen Konstruktion von Idealen der Persönlichkeit oder in normkritischen Überlegungen zu öffentlichen Bildungsprozessen. Die allgemeine Erziehungswissenschaft kann vielmehr – wie die allgemeine Soziologie zum Begriff der Gesellschaft oder in der Kritik der Kategorie der Klasse und in der Bestimmung von Kultur – einen durch Forschung präzisierten und geklärten Begriff der Bildung als Grundlagenbegriff ihrer eigenen Arbeit ausweisen, über Bildsamkeit und Bestimmung etwa, und so systematisch den Zusammenhang von Bildungsforschung und Bildungstheorie herstellen. Die Probleme mit dem Begriff der Bildung und der Ambition der Bildungstheorie verknüpfen sich nicht mit solchen Anstrengungen. Sie entstehen erst dann, wenn Bildungstheoretiker mehr wollen, nicht allein Wissen struk-

turieren, sondern Welt auslegen, nicht allein Fragestellungen klären, sondern Normen setzen oder autonom Kritik begründen.

Ein weiteres Ergebnis heißt deshalb: Es gibt eine Differenz der Sprechweisen über Bildung, die auf irreduziblen Unterschieden basiert. Das gilt nicht nur in der bekannten Differenz von Seins- und Sollenssätzen, sondern auch in der wechselseitigen Wahrnehmung des eigenen Themas, quasi ontologisch: Als bildungstheoretisch geltende Sätze, z. B. in der HEYDORN-Tradition, legen nahe, daß es das „Sein“ gar nicht mehr gibt bzw. nicht geben kann oder darf (die Differenzen sind nicht immer trennscharf formuliert), von dem in den Aussagen der empirischen Bildungsforschung gesprochen wird. Die Realität, die Sozialisationsforscher, Bildungssoziologen oder historische Bildungsforscher beschreiben, bezeichne nicht eine Realität, die mit Bildung gemeint sein könnte, sondern den manifesten „Widerspruch“, die kategoriale Differenz (auch GRUSCHKA 1994).

Diese Redeweise ist selbst schon alt; denn FRIEDRICH NIETZSCHE unterschied bekanntlich Bildungsanstalten als Stätten der „Lebensnot“ von denen der wahren Bildung, und FRANZ ROSENZWEIG kannte „zwei Reiche der Bildung“, die der Gelehrten und die des Lebens (NIETZSCHE 1872; ROSENZWEIG 1937). Nach 1945 hat Heydorn in dieser Weise die kategoriale Differenz von „Erziehung“ auf der einen Seite (eingeschlossen das, was mit Sozialisation gemeint ist, analog BALLAUFF 1989, S. 43) und „Bildung“ auf der anderen Seite hervorgehoben und unterstellt, daß kein Weg von der einen zur anderen Welt führe, es sei denn der permanente revolutionäre Prozeß oder die Unmittelbarkeit des gelebten „Zeugnisses“. Bis heute werden solche ontologischen Unterscheidungen bekräftigt, gelegentlich nur postmodern verkleidet, wenn das Verhältnis von „Bildung“ und „Erziehung“ im strikt LYOTARDSCHEN Sinne als „Widerstreit“ begriffen wird, für den es keine Vermittlung oder Auflösung geben kann (RUHLOFF 1993 u. ö.).

5. Kommunikation in der Differenz

Muß es dabei bleiben? Die empirischen Bildungsforscher lesen solche Sätze und legen sie nur erstaunt zur Seite, ohne sich auf eine Diskussion einzulassen. Das ist schade, denn in der empirischen Bildungsforschung werden – erstaunlicherweise? – die Befunde und Thesen vom Widerspruch und der radikalen Differenz gar nicht bestätigt. Weder empirisch noch theoretisch erzählen Sozialisationsforscher oder Bildungshistoriker Geschichten, in denen das Subjekt nicht vorkommt oder allein als Objekt eines gesellschaftlichen Vergewaltigungsprozesses erscheint, ganz im Gegenteil.

In sozialisationstheoretischen Analysen erscheint das Subjekt als Konstrukteur seiner eigenen Welt, als „produktiver Realitätsverarbeiter“. In den pädagogisch-psychologischen Bildern und Erzählungen vom „Lerner“ wird er als Akteur beschrieben, der sich selbst und seine Welt letztlich reflexiv gestaltet, ohne daß man ihn als autark fingiert; bei BOURDIEU, in seinen Selbstinterpretationen und bei seinen Nachfolgern, kann man lernen, wie Autonomie und Heteronomie theoretisch und praktisch zur Symbiose kommen.

Man könnte also sagen, daß die empirische Bildungsforschung – gleich ob subjekt- oder institutionenzentriert – dem kosmologischen Modell bzw. der Sub-

jekt-Welt-Relation immer stärker folgt, das die klassischen Bildungstheorien vom Begriff des Subjekts aus entwarfen (bis hin zu der konstruktiven Raffinesse, daß noch der Begriff des Subjekts selbst und seine Version von Identität als eigene Leistungen des Subjekts erscheinen, seiner Zuschreibungen, Selbstbilder und Selbstbewertungen). Aber während dies praktisch und in der Forschung geschieht, singen Bildungstheoretiker sowohl über die Realität der Vergesellschaftung wie über die Theorie dieses Prozesses ein Lied, als hätten sie die Lektüre einschlägiger Texte zu einem Zeitpunkt aufgegeben, zu dem die Kritik von DENNIS WRONG am übersozialisierten Konzept des Menschen noch nicht geschrieben war – und die wurde bekanntlich schon 1961 publiziert.

Was sind die Konsequenzen dieser Beobachtungen? Die empirischen Bildungsforscher könnten sich zufrieden zurückziehen, die Ignoranz der Opponenten beklagen und weiter an ihren Theorien, Modellen und Daten basteln. Diese Ruhe sollte freilich dadurch etwas aufgestört werden, daß man sich der Situation vor WRONG erinnert und der unbestreitbaren Schwäche der alten eigenen Theorien, die man hätte vermeiden können, wenn man den klassischen Fragen des bildungstheoretischen Denkens gefolgt wäre. Die Überlegung ist deshalb nicht nur abwegig, daß auch heute in der empirischen Bildungsforschung von bildungstheoretischen Überlegungen gelernt werden könnte, nicht erst dann, wenn die Kritik wieder von innen kommt, aus den Aporien der eigenen Arbeit.

Aber was wäre zu lernen? Die bildungstheoretische Literatur lädt nicht immer dazu ein, willig rezipiert zu werden, aber sie erlaubt es, Fragen an den sozialwissenschaftlichen Forschungsalltag zu stellen⁸: Ist heute in den Konzepten der Erziehungswirklichkeit oder des Lernens schon ausreichend berücksichtigt, was in der nichtsziientifischen Rede als „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ diskutiert wird? Gibt es Arbeiten, die der paradoxen Struktur empirisch gerecht werden, die mit der Symbiose von funktionalen Erfordernissen und individuellen Entwürfen des Lebens gemeint ist? Verfügt die Bildungsforschung über ein Wissen, in dem sie auch in orientierender Absicht die Gräben überspringen kann, die ihre selbstreferentiellen Konzepte theoretisch auszeichnet?

Kann man schließlich auch das Unsagbare sagen? WITTGENSTEIN hatte bekanntlich empfohlen, von dem zu schweigen, worüber man nicht sprechen kann. Aber er wußte dabei auch, daß es etwas gibt, worüber man – in theoretischer Weise, geltungsdifferent – zwar nicht sprechen kann, aber dennoch reden muß. Statt des Schweigens oder der schönen Literatur empfiehlt BLANKERTZ dafür Philosophie oder Umgangsweisheit, andere die Rhetorik. Was bleibt aber szientifisch anderes als Verlegenheitsbegriffe, wenn man von „Bildung“ in diesem totalen Sinne spricht: die unerklärte Varianz, das Kontingente, die Widerständigkeit der Subjekte oder gar Freiheit? Irgendwie ist es doch ganz hilfreich, gelegentlich bildungstheoretisch sprechen zu können, anscheinend selbst für den, der theoretisch für Autopoiesis plädiert.⁹

8 Die jüngeren Arbeiten von H. SÜNKER versuchen ebenfalls eine Annäherung von Bildungstheorie und empirischer Sozialforschung, vgl. für seine Konvergenzannahmen von Bildungstheorie und Sozial(isations)forschung u. a. die Einleitung in SÜNKER/TIMMERMANN/KOLBE (1994).

9 D. LENZEN verabschiedet sich jedenfalls zunächst strikt vom Bildungsbegriff zugunsten des „Lebens“ oder des „Lebenslaufs“, um dann in schönster pädagogischer Manier nicht nur „Leben“ und „Bildung“, Staat und pädagogische Profession zu verknüpfen, sondern auch noch appellativ zu schließen: „Ich fordere Sie deshalb, meine sehr verehrten Zuhörer, zur Wahrneh-

Literatur

- BALLAUFF, TH.: Pädagogik als Bildungslehre. Weinheim²1989.
- BECK, K.: Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung – Methodologische Aspekte der Gegenstands- und Begriffskonstitution. In: 21. Beih. der Zeitschrift für Pädagogik 1987, S. 41–49.
- BECK, K.: „Ökonomische Bildung“ – Zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffs. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 85 (1989), S. 579–596.
- BECK, K.: Dimensionen der ökonomischen Bildung. Maßinstrumente und Befunde. Universität Erlangen-Nürnberg 1993.
- BECK, K./KELL, A.: (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim²1991.
- BECKER, H.: Was ist und zu welchem Zweck brauchen wir heute „Allgemeinbildung“? In: Wege zu Wissen und Bildung. Gütersloh 1984, S. 12f.
- BECKER, H.: Was ist Bildung? Eine Einleitung. In: Bildung, Wissenschaft, Technik. Gütersloh 1985, S. 10–14.
- BECKER, H./KLUCHEIT, G.: Die Bildung der Nation. Stuttgart 1993.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München 1987.
- BENNER, D.: Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns (zuerst 1982). In: D. BENNER: Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Bd. 2. Weinheim/München 1995, S. 71f.
- BLANKERTZ, H.: Kritische Erziehungswissenschaft. In: K. SCHALLER (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum 1979, S. 28–45.
- BLANKERTZ, H.: Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- BOLLENBECK, G.: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a. M. 1994.
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim 1971.
- BRUFORD, H. W. H.: The German Tradition of Self-Cultivation. „Bildung“ from Humboldt to Thomas Mann. Cambridge 1975.
- CONZE, W./KOCKA, J. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. 4 Bde. Stuttgart 1985–1990.
- DILTHEY, W.: Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. Göttingen 1974 (Ges. Schr. IX. Bd.)
- EDELSTEIN, W.: Gesellschaftliche Anomie und moralpädagogische Intervention. Moral im Zeitalter individueller Wirksamkeitserwartungen. Berlin 1997.
- EDDING, F. (Hrsg.): Bildung durch Wissenschaft in neben- und nachberuflichen Studien. Berlin 1988.
- EULER, P.: Das Subjekt zwischen Hypostasierung und Liquidation. Zur Kategorie des Widerspruchs für die modernitätskritische Revision von Erziehungswissenschaft. In: EULER/PONGRATZ 1995, S. 203–221.
- EULER, P./PONGRATZ, L. A. (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim 1995.
- FISCHER, W./RUHLOFF, J.: Skepsis und Widerstreit. St. Augustin 1993.
- GRUSCHKA, A.: Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung. Wetzlar 1994.
- HANSMANN, O./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie. 2 Bde. Weinheim 1988/89.
- HEIDENHEIMER, A. J.: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Japan und der Schweiz: „Innenpolitische“ Staatsaufgaben im Wandel. In: D. GRIMM (Hrsg.): Staatsaufgaben. Frankfurt a. M./Baden-Baden 1994, S. 585–611.
- HENTIG, H. VON: Bildung. Ein Essay. München 1996.
- HEYDORN, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt a. M. 1970.
- HÖRSTER, R.: Bildung. In: W. HELSPER/H.-H. KRÜGER (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995, S. 43–52.
- KELLER, M.: Verantwortung und Verantwortungsabwehr. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 71–81.

mung einer Pflicht auf, die Sie als Pädagogen in gleicher Weise haben wie andere staatliche Organe: Unterbinden Sie die Einschränkung von Leben! Bestehen Sie auf Bildung!“ (LENZEN 1997, S. 22)

- KOCH, L./MAROTZKI, W./SCHÄFER, A. (Hrsg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim 1997.
- KONEFFKE, G.: Einleitung. In: H.J. HEYDORN: Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt a.M. 1980, S. 7–39.
- KONEFFKE, G.: Bildung und Herrschaft. Überlegungen zur Bildungsreform vor der Jahrhundertwende. In: Pädagogisches Jahrbuch 1993, S. 201–217.
- KOSSELCK, R. (Hrsg.): Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart 1990.
- KRÜGER, H. H.: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen 1997.
- LENZEN, D.: Professionelle Lebensbegleitung – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese. In: Erziehungswissenschaft 8 (1997), H. 15, S. 5–22.
- LUHMANN, N.: Bildung und Selektion. Codierung und Programmierung im Bildungssystem. In: H.-E. TENORTH (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Weinheim/München 1986, S. 154–182.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- MILLER-KIPP, G.: Wie ist Bildung möglich? Weinheim 1992.
- MIX, Y.-G.: Die Bildung der Nation. Bildungskritik in der Literatur der Moderne. Stuttgart 1995.
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. München 1968.
- NIETZSCHE, F.: Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. 1872.
- PLEINES, J.E.: Möglichkeiten und Grenzen eines künftigen Bildungsprinzips. In: KOCH/MAROTZKI/Schäfer 1997, S. 11–27.
- ROEDER, P.-M.: Der föderalisierte Bildungsrat. Reformprogramme aus den Bundesländern. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 131–148.
- ROSENOW, E.: Postmoderne Erziehung in einer liberalen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 753–766.
- ROSENZWEIG, F.: Bildung – und keine Ende (1920). In: ROSENZWEIG, F.: Zur jüdischen Erziehung. Drei Sendschreiben. Berlin 1937, S. 34–52.
- RUHLOFF, J.: Widerstreit – eine architektonische Konstante im Aufbau der Pädagogik. In: FISCHER/RUHLOFF 1993, S. 81–95.
- RUSTEMEYER, D.: Erzählungen. Bildungsdiskurse im Horizont von Theorien der Narration. Stuttgart 1997.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.-D.: Konzept einer radikalen Kritik der bürgerlichen Erziehung. In: K. SCHALLER (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum 1979, S. 182–214.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.D.: Materialistische Erziehungstheorie. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Stuttgart 1983, S. 101–116.
- STICHWEH, R.: Bildung, Individualität und die kulturelle Legitimation von Spezialisierung. In: R. STICHWEH: Wissenschaft, Universität, Profession. Frankfurt a.M. 1984, S. 207–227.
- SÜNKER, H./TIMMERMANN, D./KOLBE, F. U. (Hrsg.): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie. Frankfurt a.M. 1994.
- TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/München 1986.
- THAULOW, G.: Erhebung der Pädagogik zur philosophischen Wissenschaft. Berlin 1845.
- TYTZ, E.: Exodus und Pädagogik. Die Exodus-Erzählung als Grundmuster der kritischen Bildungstheorie Heydorns. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 255–276.
- TYTZ, E.: Bilderverbot und Pädagogik. Zur sinnerschließenden und sinntradierenden Funktion des Bilderverbots in der kritischen Bildungstheorie Heydorns. Universität Frankfurt a.M. 1997.
- WEIZÄCKER, R. VON: Die prägende politische Kraft von Bildung und Kultur. In: Bildungsforschung und Bildungspolitik. Reden zum 80. Geburtstag von Hellmut Becker. Berlin 1993, S. 37–42.
- WRONG, D.H.: The Oversocialised Conception of Man in Modern Sociology. In: American Sociological Review 26 (1961), S. 183–193.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Institut für Allgemeine Pädagogik,
Abt. Historische Erziehungswissenschaft, Humboldt-Universität zu Berlin,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin