

Lenhart, Volker

Allgemeine und fachliche Bildung bei Max Weber

Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 4, S. 529-541



Quellenangabe/ Reference:

Lenhart, Volker: Allgemeine und fachliche Bildung bei Max Weber - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (1986) 4, S. 529-541 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144024 - DOI: 10.25656/01:14402

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144024>

<https://doi.org/10.25656/01:14402>

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 32 – Heft 4 – August 1986

I. Thema: Allgemeinbildung

Öffentliche Vorträge zum Thema des 10. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

- WOLFGANG KLAFKI Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung 455
- ADALBERT RANG Zur Bedeutung des 'Allgemeinen' im Konzept der allgemeinen Bildung 477
- FRITZ OSER Zu allgemein die Allgemeinbildung, zu moralisch die Moralerziehung? 489
- HANNELORE FAULSTICH- WIELAND „Computerbildung“ als Allgemeinbildung für das 21. Jahrhundert? 503
- WOLFGANG NAHRSTEDT Allgemeinbildung im Zeitalter der 35-Stunden-Gesellschaft. Lernen zwischen neuer Technologie, Ökologie und Arbeitslosigkeit 515
- VOLKER LENHART Allgemeine und fachliche Bildung bei Max Weber 529

II. Diskussion

- JOHANNES KIERSCH/
KLAUS PRANGE Eine Kontroverse über die Waldorf-Pädagogik 543
- BERND FISCHER/
ANDREAS GRUSCHKA/
MEINERT A. MEYER/
ROLAND NAUL/
BARBARA SCHENK Schüler auf dem Weg zu Studium und Beruf. Erträge der Bildungsgangforschung des nordrhein-westfälischen Kollegs schulversuchs 557

III. Besprechungen

- EWALD TERHART WALTER TWELLMANN (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Band 7 und 8 579
- JAKOB MUTH THEODOR BALLAUFF: Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analysen zur Scolarisation 582
- HARTMUT TITZE BRUNO HAMANN: Geschichte des Schulwesens. Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang 587
- HEINZ-ELMAR TENORTH HANS-GUENTHER THIEN: Schule, Staat und Lehrerschaft. Zur historischen Genese bürgerlicher Erziehung in Deutschland und England (1790–1918) 590
- ACHIM LESCHINSKY HEINER ULLRICH: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners 592

IV. Dokumentation

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Standards erziehungswissenschaftlicher Forschung 597

Pädagogische Neuerscheinungen 603

Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ VI/VII

Contents

I. Topic: General Education

Public Lectures – 10th Congress of the German Society for Educational Research
(Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)

- WOLFGANG KLAFKI The significance of classical theories of education for a
modern concept of general education 455
- ADALBERT RANG The meaning of 'general' in the concept of general
education 477
- FRITZ OSER Is general education too general and moral education
too moralistic? 489
- HANNELORE FAULSTICH-
WIELAND Computer education – The general education of the
21st century? 503
- WOLFGANG NAHRSTEDT General education in societies with expanded leisure
time 515
- VOLKER LENHART General education and specialized training in the
works of Max Weber 529

II. Discussion

- JOHANNES KIERSCH/
KLAUS PRANGE A controversy on Rudolf Steiner's educational
theory 543
- BERND FISCHER/
ANDREAS GRUSCHKA/
MEINERT A. MEYER/
ROLAND NAUL/
BARBARA SCHENK Students on their way to tertiary studies and vocations
– Research on school careers in the North Rhine-
Westphalia college school experiment 557

III. Book Reviews 579

IV. Documentation

German Society for Educational Research (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft): Ethical standards of educational research 597

New Books 603

Format requirements of manuscripts to be submitted for publication in the "Zeitschrift für Pädagogik" VI/VII

Allgemeine und fachliche Bildung bei Max Weber

Zusammenfassung

Zunächst werden die Termini Erziehung und Bildung in WEBERS Sprachgebrauch erläutert. Bei dem Soziologen findet sich ein weiterer (heute etwa mit Sozialisation bezeichneter) und ein engerer, auf intentionale edukative Akte bezogener Erziehungs-/Bildungsbegriff. Die Aussagen des Soziologen zum Themenkreis sind eng verbunden mit seiner Typologie der Herrschaftsformen. Aus systematischen Gründen übergeht WEBER den klassischen Bildungsbegriff. Mit der „Entzauberung der Welt“ geht eine Entmythologisierung der Bildung einher. Dem Soziologen schwebte als Äquivalent zum klassischen Ideal ein Persönlichkeitsmodell vor, das bewußte Entsagung, Wahl zwischen konkurrierenden Wertansprüchen, ernsthaftige Erfüllung von als wichtig erkannten Aufgaben miteinander verbindet. Den Grundkategorien der Protestantismusstudie folgend, jedoch WEBERS Aussagen durch neuere Daten erziehungsgeschichtlicher Forschung ergänzend wird schließlich untersucht, inwieweit Erziehung und Bildung zur Entstehung des modernen gesellschaftlichen Strukturprinzips beigetragen haben, also zur Genese dessen, was der Soziologe den „Geist des Kapitalismus“ nannte. Das methodisch rationalisierte Erzieherhandeln in den Familien des asketischen Protestantismus des 16.–18. Jahrhunderts trug zur Herausbildung jenes Persönlichkeitstyps bei, der zum Träger der kapitalistischen Entwicklung wurde.

1. Die Termini „Erziehung“ und „Bildung“

WEBER verwendet den Begriff der Erziehung häufig in einem weiteren – heute in theoretischen Zusammenhängen mit dem Terminus Sozialisation bezeichneten – Sinne: Es geht darum, die Identität von Individuen und Gruppen herauszuformen und zu erhalten, insbesondere bestimmte Gesinnungen, Haltungen und Lebensführungen zu schaffen und zu stabilisieren. „Der Calvinismus“, schreibt WEBER, „war historisch einer der Träger der Erziehung zum ‚kapitalistischen Geist‘“ (WEBER 1947, S. 50). Der Soziologe kann „die bloße Tatsache des Arbeitens in einer anderen Umgebung“ für Arbeitsmigranten als den Traditionalismus brechenden „erziehliche(n)“ (ebd., S. 27) Einfluß bezeichnen und das Bußsakrament das „allerwichtigste Macht- und Erziehungsmittel“ (ebd., S. 113) der katholischen Kirche nennen. Der theologische Satz, „daß Gott nur rede, wenn die Kreatur schweigt“, förderte nach WEBER bei den in das alltägliche Berufsleben eingebundenen Angehörigen von Täufersekten „eine Erziehung zur ruhigen Erwägung des Handelns und zu dessen Orientierung an sorgsamer individueller Gewissenserforschung“ (ebd., S. 158). Die Bedeutung der protestantischen Ethik für das ökonomische Handeln lag „in ihren asketischen Erziehungswirkungen“ (ebd., S. 197).

Der Erziehungsbegriff kommt aber auch in einer engeren Bedeutung vor. Dann geht es um intentionale edukative Handlungen von Erziehern gegenüber Edukanden; die Erzogenen sind meist Kinder und junge Leute. Bildung heißt bei WEBER durchweg die kognitive Seite dieses engeren Erziehungsvorganges, zuweilen ist Bildung identisch mit in Schulen sich vollziehenden Lehr-Lern-Prozessen und deren Ergebnis. Bei Betonung des Resultataspektes kann Bildung fast als kognitiver Teilbereich von Erziehung im weiteren Sinne gebraucht werden, so wenn die unterschiedlichen geistigen Orientierungen verschiedener Intellektuellenschichten mit dem Terminus bezeichnet werden. Die Bedeutungsvarianten zeigen, daß Erziehung und Bildung

bei WEBER umgangssprachlich-vortheoretische Ausdrücke sind, wie ja auch beide Termini in den „Soziologische(n) Grundbegriffe(n)“ nicht definiert werden, die er als Teil der soziologischen Kategorienlehre im ersten Abschnitt seines größtenteils posthum publizierten Hauptwerkes (*Wirtschaft und Gesellschaft*, 1956, S. 1–180) noch selbst überarbeiten konnte. Mit diesem vortheoretischen Sprachgebrauch hängt zusammen, daß an mehreren Stellen „Erziehung“ (im engeren Sinne) und „Bildung“ unterschiedslos oder komplementär in einem Satz zur Bezeichnung ein- und desselben Vorgangs erscheinen.

2. Charismatische Erziehung – Kultivationspädagogik – Fachschulung: Erziehung und Bildung im gesellschaftsgeschichtlichen Programm

Fragen der Erziehung und Bildung (im engeren Sinne) werden von WEBER vor allem im Kontext der Herrschafts- und Religionssoziologie diskutiert. Ihm schwebte eine im einzelnen nicht ausgeführte Typologie der Erziehungsformen – unterschieden in erzieherische „Zwecke“ und „Mittel“ (1947, S. 408) vor, die sich eng an die bekannten Typen der Herrschaft anlehnt: „Die beiden äußersten historischen Gegenpole auf dem Gebiete der Erziehungszwecke sind: Erweckung von Charisma (Heldenqualitäten und magische Gaben) einerseits, – Vermittlung von spezialisierter Fachschulung andererseits. Der erste Typus entspricht der charismatischen, der letzte der rational-bürokratischen (modernen) Struktur der Herrschaft. Beide stehen nicht beziehungs- und übergangslos einander gegenüber. Auch der Kriegsheld oder Magier bedurfte der Fachschulung. Auch dem Fachbeamten pflegt nicht nur Wissen angeschult zu werden. Aber sie sind Gegenpole ... zwischen diesen radikalsten Gegensätzen stehen alle jene Erziehungstypen mitten inne, welche eine bestimmte Art einer, sei es der weltlichen oder der geistlichen, in jedem Falle aber einer ständischen Lebensführung dem Zögling ankultivieren wollen“ (ebd., S. 408). Die charismatische Erziehung läßt sich offenbar dem Typus charismatischer Herrschaft, die ständische – wie WEBER an anderer Stelle sagt: „Kultivationspädagogik“ dem der traditionellen Herrschaft, die spezialistische Fachschulung dem der rationalen Herrschaft zuordnen. WEBER sieht die Typen der Erziehung offenbar auf einem Kontinuum angeordnet, wie sein Reden von Polen nahelegt. An einigen Stellen scheint es so, als ob sich dieses Kontinuum in der entwicklungshistorischen Dimension erstreckt: Auf die charismatische Erziehung folgen die Formen der ständischen und folgt schließlich die Form der bürokratischen Bildung. Diese Interpretation läßt sich aber aus systematischen Gründen nicht halten. Der Typus der charismatischen Herrschaft und damit die entsprechende Erziehung fallen aus der entwicklungshistorischen Abfolge heraus. WEBER führt Charisma in erster Linie über die Kategorie der Außeralltäglichkeit ein. Während traditionale und rationale Herrschaft (für den Okzident) tatsächlich eine historische Stufenfolge bilden, war die Außerkraftsetzung der gewöhnlichen Ordnung durch charismatische „Einbrüche“ eine – besonders in Situationen kollektiver äußerer oder innerer Not – stets gegebene Möglichkeit. Ob genuin charismatische Herrschaft tatsächlich nach WEBERS Verständnis mit ROBBESPIERRE endete, weil in der bürgerlichen Revolution Vernunftcharisma in Gesellschaftskritik umschlägt, kann dahingestellt bleiben. Für die Erziehung jedenfalls sieht WEBER auch in der Epoche der vorherrschenden spezialisierten Fachschulung letzte charismatische Spuren, die er etwa in der

„Begabung“ (1956, S. 585) aufdeckt, die durch geldgepolsterte Mittelmäßigkeit in ihrer Durchsetzung behindert wird.

Für den Typus der charismatischen Erziehung ist (wie für den der charismatischen Herrschaft überhaupt) charakteristisch, daß er seine eigene Geschichte hat, und zwar in zweierlei Hinsicht. SCHLUCHTER verwendet für die erste interpretierend den (bei WEBER freilich in dieser Bedeutung nicht durchgehaltenen) Begriff der Versachlichung. Versachlichung meint, „daß die charismatische Sendung selbst zunehmend ‚gedanklich‘ kontrolliert wird, daß sie nicht einfach mehr offenbart, sondern erschlossen ist“ (SCHLUCHTER 1979, S. 186). Was Charisma auch in der Erziehung heißen kann, richtet sich nach den entwicklungshistorisch einordnungsfähigen, freilich immer noch einen großen Kontingenzspielraum lassenden Konstellationen, aus denen außeralltägliche Problemlösungen aus- bzw. in die nicht alltägliche Personen und Botschaften einbrechen. Die Entwicklungslinie verläuft in der Dimension der Versachlichung von magisch begründeten über das religiös fundierte zum vernunftgestützten und möglicherweise zum kritisch-antiautoritär ausgerichteten Charisma. Jeder charismatische Einbruch in die alltägliche Ordnung der Dinge unterliegt aber zugleich einer Tendenz zur Verstetigung, die WEBER zuweilen als Veralltäglichung bezeichnet (und die SCHLUCHTER entgegen WEBERS konfundierendem Sprachgebrauch präzisierend von der eben beschriebenen Versachlichung abgrenzt). Veralltäglichung meint den Prozeß, in dem aus Jüngern Religionsbeamte, aus Revolutionären Funktionäre werden. Jeder charismatische Aufbruch tendiert dazu, in traditionale oder rational-bürokratische Formen überzugehen. Ein wesentlicher, von WEBER besonders hervorgehobener Aspekt dieses Vorgangs ist die Ablösung charismatischer Qualitäten von Einzelpersonen und ihr Übergang auf Gruppen oder Institutionen. Erziehung ist auf der ersten Stufe der Versachlichung in einem fast rousseauistischen Sinne negativ. Charisma kann nur „erweckt“ und „erprobt“ (WEBER 1956, S. 279), aber nicht anerzogen werden. Zugleich setzt schon beim magischen Charisma ein Veralltäglichungsschub ein. Charisma gilt als durch „zunächst magische Mittel“ (ebd., S. 677) übertragbar. Alle Formen der Initiation in archaischen Gesellschaften gehören für WEBER hierher, wobei schon zwischen einer zauberischen und kriegerischen Richtung (die auf der hochkulturellen Entwicklungsstufe dann zu priesterlicher vs. ritterlicher Erziehung sich umbilden) unterschieden wird. Auch der Gedanke eines Machtgefälles und damit der Herausbildung sozialer Differenzierung durch Bildung klingt für diese Stufe bereits an. Zauberer geben einen Teil ihres magischen Geheimwissens preis und setzen ihn bei der Erziehung der übrigen Gesellschaftsmitglieder ein, um über sie die Kontrolle zu behalten (ebd., S. 279). Mit dem Ausgang aus dem magischen Weltbild steigt die Lehrbarkeit charismatischer Qualitäten. Kanonische Schriften und Dogmen entstehen auf der Stufe der Religion, die durch Lehre tradiert und durch Predigt verbreitet werden. „Eine solche Buchreligion wird zur Grundlage eines Bildungssystems nicht nur für die eigenen Angehörigen der Priesterschaft, sondern auch und gerade für die Laien“ (ebd., S. 280). Diese Veralltäglichung ermöglicht es, daß Formen der Erziehung angeschlossen werden, die im Rahmen der traditionellen Herrschaft entstanden sind. Es bilden sich jene Mischformen aus, die WEBER als zur ständisch gebundenen Kultivationspädagogik gehörig bezeichnet.

Auf der Stufe des vernunftbegründeten Charisma tritt in den mit der Veralltäglichung einhergehenden Erscheinungsformen der Erziehung jener Rückgang charis-

matischer Qualitäten auf, der Spuren fast nur noch als „*caput mortuum*“ einstigen Sinnes (vgl. WEBER ⁴1956, S. 686) erkennen läßt. (Wollte man WEBERS Gedankengang fortführen, so könnte man freilich in der während seiner letzten Lebensjahre einsetzenden reformpädagogischen Bewegung und in der neueren alternativen Pädagogik eine Manifestation jenes kritisch-antiautoritären Charisma sehen, welches das Erbe des Vernunftcharisma der frühbürgerlichen Aufklärung angetreten hat).

Für die Formen der Kultivationspädagogik ist charakteristisch, daß sie alle auf der Entwicklungsstufe traditionaler Herrschaft ausgebildet werden und durch die Strukturbedingungen der jeweiligen Herrschaftsform einerseits als reine Typen sowie durch Einschlüsse paralleler veralltäglichter charismatischer Erziehung andererseits als Mischtypen konstituiert werden. WEBER unterstreicht bei der Kultivationspädagogik zwei Merkmale: sie richtet sich auf die jeweils Herrschenden einer Gesellschaft – die Beherrschten werden von ihr nur insofern betroffen, als ihnen Gehorsam und Disziplin gegenüber der von ihren „kultivierten“ Herren repräsentierten sozialen Ordnung ansozialisiert werden – und sie vermittelt eine Bildung, die als solche Prestige verleiht, insofern ständeformierend (im Sinne der von WEBER vorgenommenen Abgrenzung der Begriffe Klasse und Stand) wirkt (⁴1956, S. 177–180; Erziehung als Konstituens einer „ständischen Lage“, s. ebd., S. 179f.). Waren die so Erzogenen dem Zwang zur Bestreitung ihres Lebensunterhaltes durch produktive Arbeit weitgehend enthoben und waren deshalb dieser Bildung auch oft nur wenige direkt qualifikatorische Elemente eingelagert, so war sie doch sozial sehr funktional: Der Besitz von Bildung grenzt die Herrschenden deutlich von den Beherrschten ab, Bildung macht die „innerlichsten und unübersteigbarsten aller ständischen Unterschiede“ (WEBER ⁴1947, S. 568) aus. Bildung – auch und gerade wenn sie nicht direkt fachlich qualifiziert – eröffnet (in Europa bis ins frühe 20. Jahrhundert hinein) den Zugang zu Positionen, die die Teilhabe an Herrschaft bedeuteten. „Diese aber (die literarische Bildung der Beamten des chinesischen Kaiserreichs) war, wenn man auf die Bildungsmittel sieht, eine ‚Kultur‘-Qualifikation im Sinne einer allgemeinen Bildung, von einer ähnlichen aber noch spezifischeren Art, als etwa die überkommene okzidentale humanistische Bildungsqualifikation, welche bei uns, bis vor kurzem fast ausschließlich, den Eintritt in die Laufbahnen zu den mit Befehlsgewalt in der bürgerlichen und militärischen Verwaltung ausgerüsteten Ämtern vermittelte und die dazu heranzuschulenden Zöglinge zugleich auch als sozial zum Stande der ‚Gebildeten‘ gehörig abstempelte“ (ebd., S. 409).

Mit der Entstehung und gesamtgesellschaftlichen Durchsetzung der kapitalistischen Verkehrswirtschaft und dem parallelen Übergang patrimonialer in rationale Herrschaft wird die Kultivationspädagogik tendenziell obsolet. Erziehung wird in die nun obwaltende Dialektik von materieller und formeller Rationalisierung eingespannt. Formelle Rationalisierung läuft auf eine gesteigerte „technische“ Effektivität der gesellschaftlichen Prozesse – insbesondere in Politik und Wirtschaft – und auf Bürokratisierung der Herrschaft hinaus. Materielle Rationalisierung, wie WEBER in Bezug auf Herrschaft zuweilen formuliert, „aktive Demokratisierung“, verstanden als die „Zunahme des aktiven Anteils der Beherrschten an der Herrschaft“ (⁴1956, S. 576) läuft gerade auf das Gegenteil, auf Entbürokratisierung, zeitlich begrenztes Mandat, Partizipation der von Regelungen Betroffenen an der Entscheidungsfin-

dung hinaus. Unter den faktischen Bedingungen der fortgeschrittenen Moderne verbindet WEBER materielle Rationalisierung geradezu mit der Herrschaftsform der Räte­demokratie. Die aber wird alle formalen Rechtsvorschriften und -regeln im Konfliktfall beiseite schieben zugunsten des „ethisch oder ... politisch oder sozialpolitisch bedingten ‚Gefühls‘“. Damit gerät sie in eine Parallele zu den „autoritären Mächten des Fürstentums“. Rechtsfälle werden in gleicher Weise entschieden, wie „Friedrich II ‚Kabinettsjustiz‘ zugunsten des Müllers Arnold übte“ (41956, S. 470f.). An der historischen Realität liest WEBER eine unaufhaltsame Tendenz zur Durchsetzung der formellen Rationalisierung auf Kosten der materiellen ab, eine Entwicklungsrichtung, die er auch aus systematischen Gründen, unter anderem wegen der Erhaltensnotwendigkeiten gesellschaftlicher Großverbände, zum Beispiel der modernen Staaten, für unausweichlich hält. Dem von SCHLUCHTER (der WEBER hier „Verkürzung“ vorwirft) beschworenen Kompromiß einer Herrschaft nicht der, sondern mittels der – in ihrer Funktion auf das Notwendige begrenzten – Bürokratie (SCHLUCHTER 1979, S. 175) hatte sich WEBER versagt. Mit seiner Voraussage, daß der Bürokratismus sogar die Abschaffung des ihn erst zur Macht befördernden Kapitalismus überstehen werde, hat er – wenn man auf die Staaten des „real existierenden“ Sozialismus sieht – recht behalten. Wenn so am Ende die Vision total versachlichter, in anderer Begrifflichkeit „verdinglichter“ Sozialbeziehungen, der völlig verwalteten Welt, des „Gehäuse(s) jener Hörigkeit der Zukunft“ (WEBER 41956, S. 843) steht, müssen die, die diese pessimistische Vorhersage nicht teilen, die Perspektive einer Synthese der formellen und materiellen Rationalisierung auch für die Erziehung festhalten. WEBER selbst freilich führt Erziehung im Rahmen rationaler Herrschaft nur als Beispiel dafür ein, wie die Bürokratisierungstendenz sich in der allgemeinen Kulturentwicklung niederschlägt. Gleichsam die Schaltstelle, über die die Bürokratisierung auf Bildungsziele und -inhalte durchschlägt, ist die „Fachprüfung“. Eine Position in der Bürokratie auszufüllen, bedeutet dem Anspruch nach, eine fachlich definierte Leistung mit möglichst großer Effektivität zu erbringen. Die Qualifikation hierfür wird vor Übertragung der Stelle durch eine Prüfung festgestellt. Wer aber den Prüfungsanforderungen genügen will, muß sich die nötige Fachkenntnis in einem vorausgehenden Bildungsgang angeeignet haben. Bildung wird darüber zur Fachschulung. WEBER konzipiert also Bildung (wie er selbst einschränkt: besonders die höhere und Hochschulbildung) unter den Bedingungen der Bürokratisierung primär als fachliche Qualifikation. Dies ist eine mit der Ausbreitung des Kapitalismus sich überall durchsetzende Tendenz: „Die Bürokratisierung des Kapitalismus und sein Bedarf nach fachgeschulten Technikern, Kommis usw. trägt sie (Fachschulung und Fachprüfung) in alle Welt“ (ebd., S. 585). Die zentrale Qualifikationsfunktion von Bildung transportiert aber einen im Sinne starker sozialer Selektivität wirkenden Allokationsmechanismus. Durch die Fachprüfung soll der Kreis der für die entsprechenden Stellungen infrage Kommenden beschränkt (und die Auswahl über Leistung legitimiert) werden. Da die Vorbereitung auf das Examen aber „Kosten und Karenzzeit“ (ebd., S. 585) erfordert, ist eine Rekrutierung aus der Gruppe derjenigen sichergestellt, die diese Ausbildungskosten aufbringen können. Die Zeugnisse und Diplome führen zur „Bildung einer privilegierten (und diese Privilegien über die genannten Mechanismen an ihre Kinder vererbenden -V.L.-) Schicht in Büro und Kontor“ (ebd., S. 585). Die Bemühung um ständische Absicherung des Erreichten führt schließlich zu einer sich in einem bestimmten Lebensstil ausdrückenden

Wertinternalisierung; die Allokationsfunktion beeinflusst Identitätsbildung und „Lebensführung“ und steuert gleichsam die Sozialisationsfunktion. Während der Ausbildung wird diese Lebensführung an den deutschen Universitäten (zu WEBERS Zeiten im Kaiserreich) durch die organisierten *peer groups* der Verbindungen, an den angelsächsischen Hochschulen durch das „Sport- und Klubwesen“ (ebd., S. 585) vorbereitet.

3. Die „Entzauberung der Welt“ (WEBER) und die Entmythologisierung der Bildung

Bildung im Sinne der ständisch beschränkten Kultivationspädagogik ist vom klassischen emphatischen Bildungsbegriff ebenso verschieden wie die Spezialisierung im Sinne der Fachschulung. Die an der älteren Frankfurter Schule orientierte Kritik an WEBERS Bildungssoziologie hat die Verkennung eben dieser zentralen Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft als Defizit herausgestellt (vgl. JAERISCH 1965, S. 284). In der Tat geht mit der soziologisch bewußt gemachten Entzauberung (vgl. WEBER ⁴1956, S. 308) die Entmythologisierung der Bildung einher. WEBER kann aus systematischen Gründen – da er die ständische Begrenzung der Kultivationspädagogik in unversalhistorisch-komparativer Perspektive durchschaut und da er Richtung und Dynamik des modernen okzidentalen Rationalisierungsprozesses als nicht zu durchbrechen einschätzt – im klassischen Bildungsideal keinen Ansatz zu einer unentfremdeten Existenz von Mensch und Gesellschaft erblicken. Dies gilt für die Variante HUMBOLDTS, der Bildung als Entwicklung aller Kräfte des Individuums besonders in Auseinandersetzung mit der kulturellen Überlieferung des klassischen Griechentums auffaßte und der sich von einer Ermöglichung solcher Bildung eine Reform der Gesellschaft erhoffte. Dies trifft ebenfalls zu für die Variante HEGELS, der Bildung als notwendig an Entfremdung gebundene „Arbeit der höheren Befreiung“ (HEGEL 1929, S. 268) zur Sittlichkeit konzipierte. Das gilt auch für die Bildungsvorstellungen GOETHEs, der den Bildungsvorgang als Selbstbildung des Individuums in lebensgeschichtlichem Kontext, als Öffnung des sich Bildenden zu Gesellschaft und Kultur ohne Preisgabe der Menschennatur entwarf (vgl. NIPKOW 1977, S. 205–229; BIEBEL 1983; MENZE 1983). Mag man WEBERS wissenschaftssoziologische Deutung des Platonischen Höhlengleichnisses in „Wissenschaft als Beruf“ („Ungeheuer ist da nun der Gegensatz zwischen Vergangenheit und Gegenwart“, WEBER ³1930, S. 18) als kontrastierende Überwindung des Bildungsgedankens im Sinne HUMBOLDTS verstehen, man mag, wie es ELISABETH H. FLITNER (1983) getan hat, WEBERS Zitat des im JESAIA-Buch überlieferten edomitischen Wächternachtliedes (JES. 21, 11–12) am Ende desselben Vortrages als Antwort auf HEGELS Reden von der Eule der Minerva, die erst in der Dämmerung fliegt (HEGEL 1929, S. 374; gemeint ist: daß erst am Ende einer Kulturepoche philosophiert wird), deuten – in Bezug auf GOETHE hat WEBER den schmerzlichen, Spuren der Sehnsucht zurücklassenden Abschied vom gleichsam gegen den evolutionären Trend stehenden klassischen Bildungs- und Lebensideal selbst thematisiert: „Der Gedanke, daß die moderne Berufsarbeit ein asketisches Gepräge trage, ist ja auch nicht neu. Daß die Beschränkung auf Facharbeit, mit dem Verzicht auf die faustische Allseitigkeit des Menschentums, welchen sie bedingt, in der heutigen Welt Voraussetzung wertvollen Handelns überhaupt ist, daß also ‚Tat‘ und ‚Entsagung‘ einander heute unabwendbar bedingen: dies asketische Grundmotiv des

bürgerlichen Lebensstils – wenn er eben Stil und nicht Stillosigkeit sein will – hat auf der Höhe seiner Lebensweisheit, in den ‚Wanderjahren‘ und in dem Lebensabschluß, den er seinem Faust gab, auch GOETHE uns lehren wollen. Für ihn bedeutete diese Erkenntnis einen entsagenden Abschied von einer Zeit vollen und schönen Menschentums, welche im Verlauf unserer Kulturentwicklung ebensowenig sich wiederholen wird, wie die Zeit der Hochblüte Athens im Altertum. Der Puritaner wollte Berufsmensch sein, – wir müssen es sein“ (1947, S. 203).

Der dem klassischen Bildungsideal inhärente Gedanke allseitigen Menschentums ist also in der fortgeschrittenen Moderne nicht mehr realisierbar. Das Los der Menschen der modernen, wertpluralistischen, kapitalistischen Industriegesellschaft, Berufsmensch sein zu müssen – und das heißt vor allem: kognitiv-instrumentell agierender Fachmensch zu sein –, engt die Handlungsmöglichkeiten des bewußt lebenden Zeitgenossen der Moderne indessen nicht völlig ein. WEBER schwebte – gleichsam als Äquivalent zur allseitigen Persönlichkeit des klassischen Ideals – ein Persönlichkeitsmodell vor, das die Wahl zwischen konkurrierenden Wertansprüchen, bewußte Entsagung und ernsthafte Erfüllung von als wichtig erkannten Aufgaben miteinander verbindet.

In der Moderne kämpfen Werte in und zwischen Lebensordnungen gegeneinander – ähnlich wie in der Antike die Götter als miteinander im Streite liegend geglaubt wurden und der „Hellene einmal der Aphrodite opferte und dann dem Apollon“ (WEBER³1930, S. 27). Diesen Streit der Werte hatte die christliche Sinndeutung und Lebensanleitung stillgestellt. „Der großartige Rationalismus der ethisch-methodischen Lebensführung, der aus jeder religiösen Prophetie quillt, hatte diese Vielgötterei entthront zugunsten des ‚Einen, das not tut‘ – und hatte dann, angesichts der Realitäten des äußeren und inneren Lebens, sich zu jenen Kompromissen und Relativierungen genötigt gesehen, die wir alle aus der Geschichte des Christentums kennen. Heute aber ist es religiöser ‚Alltag‘. Die alten, vielen Götter, entzaubert und daher in Gestalt unpersönlicher Mächte, entsteigen ihren Gräbern, streben nach Gewalt über unser Leben und beginnen untereinander wieder ihren ewigen Kampf“ (ebd., S. 28). Die Notwendigkeit der bewußten Wahl und Entscheidung ist mit der Wertkonkurrenz (vgl. OAKES 1982, S. 602, der die Wertwahl mit WEBERS Begriff des „Kulturmenschen“ in enge Beziehung bringt) mitgesetzt. „Die aller menschlichen Bequemlichkeit unwillkommene, aber unvermeidliche Frucht vom Baum der Erkenntnis ist gar keine andere als eben die: um jene Gegensätze zu wissen und also sehen zu müssen, daß jede einzelne wichtige Handlung und daß vollends das Leben als Ganzes, wenn es nicht wie ein Naturereignis dahingleiten, sondern bewußt geführt werden soll, eine Kette letzter Entscheidungen bedeutet, durch welche die Seele, wie bei PLATON, ihr eigenes Schicksal: – den Sinn ihres Tuns und Seins heißt das – wählt“ (WEBER⁴1973, S. 507f.). Das Motiv der Entsagung klingt in der Absage an das Streben nach dem Erlebnis an. „Das aber, was gerade dem modernen Menschen so schwer wird, und der jungen Generation am schwersten, ist: einem solchen Alltag gewachsen zu sein. Alles Jagen nach dem ‚Erlebnis‘ stammt aus dieser Schwäche. Denn Schwäche ist es: dem Schicksal der Zeit nicht in sein ernstes Antlitz blicken zu können“ (WEBER³1930, S. 28). Mit der Wahl rücken zugleich die Tagesaufgaben in den Blick, denen der bewußt lebende moderne Mensch sich zu stellen hat. Dann findet er sein Daimonion im sokratischen (bei GOETHE wieder aufgenommenen) Sinne und folgt ihm. „Daraus wollen wir die

Lehre ziehen: daß es mit dem Sehnen und Harren allein nicht getan ist, und es anders machen: an unsere Arbeit gehen und der ‚Forderung des Tages‘ gerecht werden – menschlich sowohl wie beruflich. Die aber ist schlicht und einfach, wenn jeder den Dämon findet und ihm gehorcht, der seines Lebens Fäden hält“ (ebd., S. 27).

Das Persönlichkeitsideal des Soziologen hat Zustimmung und Kritik herausgefordert. JASPERS etwa tritt weitgehend in das Selbstverständnis des Entwurfes ein und illustriert die Grundgedanken in existentialphilosophischer Auslegung an der Person WEBERS selbst (JASPERS 1932, bes. 69ff; vgl. ROCHE DE COPPENS 1976, S. 121). HABERMAS verortet das Persönlichkeitskonzept in WEBERS zeitdiagnostischen Annahmen eines Sinn- und eines Freiheitsverlustes. Sinnverlust bezieht sich dabei darauf, daß die bewußte Wertwahl nach dem Zerfall verbindlicher christlicher Lebensorientierung unausweichlich geworden ist, Freiheitsverlust geht mit der Tendenz der Verfestigung gesellschaftlicher Verhältnisse zu einem „stahlharten Gehäuse“ (WEBER ⁴1947, S. 203) einher, einer Entwicklung, an deren Ende schlimmstenfalls „Fachmensen ohne Geist, Genußmenschen ohne Herz“ (ebd., S. 204) stehen. Angesichts beider Tendenzen habe sich WEBER für eine gesellschaftstheoretisch nicht begründbare Adaption des zeitgenössischen Nihilismus entschieden. „In der Formel vom ‚neuen Polytheismus‘ drückt WEBER die These des Sinnverlustes aus. In ihr spiegelt sich die generationentypische Erfahrung des Nihilismus, die NIETZSCHE so eindrucksvoll dramatisiert hatte. Origineller als die Theorie selbst ist ihre Begründung mit Hilfe einer Dialektik, die angeblich schon in dem religionsgeschichtlichen Prozeß der Entzauberung, d.h. der Entbindung moderner Bewußtseinsstrukturen angelegt ist: die Vernunft selbst spaltet sich in eine Pluralität von Wertsphären auf und vernichtet ihre eigene Universalität. Diesen Sinnverlust deutet WEBER als existentielle Aufforderung an den einzelnen, die Einheit, die in den Ordnungen der Gesellschaft nicht mehr hergestellt werden kann, nun in der Privatheit der jeweils eigenen Biographie mit dem Mut der Verzweiflung, der absurden Hoffnung der Hoffnungslosen herzustellen. Die praktische Rationalität, die die zweckrationalen Handlungsorientierungen wertrational einbindet und begründet, kann, wenn nicht im Charisma neuer Führer, nur noch in der Persönlichkeit des einsamen Individuums ihren Ort finden“ (HABERMAS 1981, Bd. 1, S. 336–337).

Für den Pädagogen bleibt zu konstatieren, daß WEBER die Handlungen im Sinne seines Persönlichkeitsideals als die voll handlungsfähiger (erwachsener) Subjekte konzipiert. Wie Menschen zu solcher Wahl-, Entscheidungs-, Aktivitätsfähigkeit edukativ gebildet werden können, war nicht sein Thema.

4. *Erziehung, Bildung und der „Geist des Kapitalismus“*

Die Fachspezialisierung der Gegenwart ist eingebunden in und historisch befördert worden durch den Aufstieg des modernen westlichen Kapitalismus. Der Erklärung von dessen Genese gelten WEBERS historische Erkenntnisbemühungen in der Protestantismus-Studie („Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus“, ursprünglich veröffentlicht 1904/1905, ⁴1947, S. 17–205). Sein Ergebnis ist, daß eine bestimmte, in den calvinistischen Kirchen und täuferischen Sekten des 16. bis 18. Jahrhunderts sich ausbildende Ethik, die eine streng methodische Lebensfüh-

rung und rastlose Berufsarbeit ohne genießenden Konsum des Erworbenen mit sich brachte, im Effekt und gegen die glaubensbezogenen Intentionen der theologischen Anreger dieser Haltung den „kapitalistischen Geist“ (ebd., S. 163) in die Welt setzte, der seitdem das gesellschaftliche Strukturprinzip der Moderne prägt. Für seine Erklärung beansprucht WEBER nur eine begrenzte Geltung: Er hat einen wichtigen Zusammenhang aufgewiesen, andere „Einwirkungs(kontexte)“ unter der gleichen Erklärungsperspektive sind ebenfalls möglich. Ja sogar der Perspektivenwechsel, „wie die protestantische Askese ihrerseits durch die Gesamtheit der gesellschaftlichen Kulturbedingungen, insbesondere auch der ökonomischen ... beeinflusst worden ist“ (ebd., S. 205), wird zugelassen. In WEBERS Argumentationszusammenhang ist Erziehung im Sinne von Sozialisation von Bedeutung. Seine Leitfrage ließe sich umformulieren: „Wie wurden Menschen zu jener Gesinnung sozialisiert, die sich schließlich in den Handlungsmaximen des ‚kapitalistischen Geistes‘ konkretisierte?“ Die Möglichkeit, daß intentionale edukative Handlungen in Interaktionen mit Kindern und jungen Menschen zur Entwicklung und Stabilisierung des Kapitalismus beitragen, spricht der Soziologe am Anfang der Protestantismus-Studie zwar an. Die große Zahl streng glaubensgebundener Menschen, die aus Kaufmannsfamilien stammten, und umgekehrt der Unternehmer, die in Pfarrersfamilien aufwuchsen, lasse sich aus der „Kontrastwirkung“ der in der „Jugenderziehung“ erfahrenen Lebensweise erklären. „Indessen diese Erklärungsweise versagt da, wo ein wirksamer kapitalistischer Geschäftssinn mit den intensivsten Formen einer das ganze Leben durchdringenden und regelnden Frömmigkeit in denselben Personen und Menschengruppen zusammentrifft, und diese Fälle sind nicht etwa vereinzelt, sondern sie sind geradezu bezeichnendes Merkmal für ganze Gruppen der historisch wichtigen protestantischen Kirchen und Sekten“ (ebd., S. 26). Wie denn nun diese Träger der kapitalistischen Entwicklung (im pädagogischen Sinne) erzogen worden sind, verfolgt WEBER nicht weiter.

Immerhin exemplifiziert er die modern-kapitalistische Erwerbsgesinnung an einem Text, der auch in viele pädagogische Dokumentensammlungen (z. B. RIPPA 1969) aufgenommen ist, an BENJAMIN FRANKLINS „Advice to a young tradesman“ (1748). Darüber hinaus findet sich in der Protestantismus-Studie der Bezug auf Erziehung und Bildung im engeren Sinne nur noch in einer Anmerkung. Einem längeren Verweis auf die Wertschätzung empirischer naturwissenschaftlicher Forschung durch den asketischen Protestantismus und einem SPENER-Zitat über die Berechtigung der nicht an Autoritäten gebundenen ‚*sana magistri nescia ratio*‘ schließt der Soziologe die Bemerkung an: „Welche Bedeutung jene Auffassungen des asketischen Protestantismus für die Entwicklung der Erziehung, speziell des Realunterrichts gehabt haben, ist bekannt. Kombiniert mit der Stellung zur ‚*fides implicita*‘ ergaben sie sein pädagogisches Programm“ (WEBER 1947, S. 142). WEBER mag dabei an COMENIUS oder RATIHIUS, vielleicht an die englischen Zeitgenossen seiner Puritaner, die Comenianer JOHN DURY oder SAMUEL HARTIB, gedacht haben. Für die Wendung zu den Realien ist der „*Orbis sensualium pictus*“ (COMENIUS 1658, Neuausgabe 1979) beispielhaft, ein „Sachkundebuch“, das noch GOETHE als Kind gelesen hat. ‚*Fides implicita*‘ ist Stichwort für jenen von den Protestanten abgelehnten Satz katholischer Dogmatik, nach dem auch der ganz Ungebildete oder Einfältige, der nur eine Glaubensaussage richtig erfaßt, die ganze Fülle des Glaubens bekennt, da in der einen verstandenen Glaubenswahrheit die

übrigen implizit mitgemeint sind (vgl. SCHOTT³ 1958, S. 936f.). Pädagogisches Gegenprogramm zur Lehre von der ‚fides implicita‘ ist des COMENIUS' Anspruch, „alle schlechthin alles (zu lehren)“: ‚*Omnes omnia omnino*‘,

WEBER weist auf das Eindringen der sogenannten Realien in das Schulcurriculum hin; die europäischen Schulen des 16. bis 18. Jahrhunderts im ganzen lassen jedoch wenig von dem erkennen, was eine besondere Nähe zu der kapitalistischen Erwerbsgesinnung aufwies. Wenn man innerhalb des Erklärungsmusters für die Genese des Kapitalismus die von dem Soziologen selbst angesprochene, aber nicht weiter erörterte Frage untersucht, ob es auch einen Anteil der Erziehung und Bildung im engeren Sinne bei der Etablierung des kapitalistischen gesellschaftlichen Strukturprinzips gibt, ist man auf die Familienerziehung verwiesen, die in den Gruppen des asketischen Protestantismus vorherrschte. WEBER hat von den pädagogischen Traktaten, die einige seiner Bezugsautoren (z. B. BUNYANS „Christian Behaviour“, Auszüge bei HARRISON 1928; MILTONS „Of education“, hrsg. von MEINECKE 1947) aus dem Umfeld des Puritanismus und Pietismus verfaßt haben, keinen Gebrauch gemacht. Aus diesen und ergänzenden Quellschriften¹ entsteht das Bild eines methodisch durchrationalisierten, die Lebensführung und -haltungen von Kindern und Jugendlichen im Dienste eines asketischen Frömmigkeits- und Tätigkeitsideals minutiös kontrollierenden elterlichen, besonders väterlichen Erzieherhandelns (vgl. SCHÜCKING 1964; HEDTKE 1969; MUELHAUPT 1977). In Kategorien der Erziehungsstil-Forschung ausgedrückt, geht es um ein relativ hohes Ausmaß an Lenkung, die, reflektiert ausgeübt und beständig durchgehalten, ganz im Gegensatz steht zu den eher spärlichen erzieherischen Interventionen und dem relativ großen Ausmaß an Freiheit zur unmittelbaren Teilhabe am Leben der Erwachsenen, das die Kinder in anderen sozio-ökologischen Umwelten jener Zeit erlebten. Zugleich ist der Erziehungsstil der calvinistisch-puritanischen Familie eher durch geringe emotionale Zuwendung und spärliche Bestätigung der Wertschätzung des Kindes gekennzeichnet. Auf weltliche Sozialbeziehungen ausgerichtete Gefühle, die nicht *ad maiorem dei gloriam* ausgelebt wurden, galten als bedenklicher Luxus, und das Erbsünden-Dogma erschwerte die positive Bestärkung der kindlichen Persönlichkeit. Glaubt man den praktisch-theologischen Traktaten, sollte diese erzieherische Haltung freilich nicht in kalte Zurückstoßung umschlagen. In der Realität war die emotionale Stützung und Wertschätzung der Kinder wohl besonders seitens der Mütter stärker ausgeprägt als die Autoren der theologisch-pädagogischen Schriften normativ vorgaben. Gleichwohl zeichnete hohe Lenkung bei geringer emotionaler Zuwendung und Wertschätzung idealiter den Erziehungsstil der Familie des asketischen Protestantismus aus. Die Kinder lernten gewiß eine methodische Lebensführung. Die sparsame, aber immerhin noch vorhandene Gefühlszuwendung und Wertschätzung in der erzieherischen Interaktion stabilisierte die Persönlichkeit offensichtlich so weit, daß die lebenslange Askese ohne Zusammenbrüche und die Berufsarbeit unmöglich machende schwere psychische Störungen ertragen wurde. Freilich scheint die Lebenspraxis der so Erzogenen von einer kalten, fast zwanghaften inneren Routine geprägt. Die methodisch lenkende Familienerziehung trug zur Identität von Subjekten bei, die den lebenslangen Bedürfnisaufschub nicht nur aushalten, sondern ihn mit rastloser Erwerbstätigkeit verbinden konnten. Diese Menschen wurden zu den *Begründern* des modernen Kapitalismus. Erst als die methodische Erziehungsrationalisierung auf andere

bürgerliche Familien ausgriff, zum Beispiel im Luthertum, bei dem wertschätzende Gefühle gegenüber Kindern sehr viel weniger zurückgedrängt waren, entstand die kindzentrierte Familienerziehung, ein erzieherisches Interaktionsmuster, dem historisch-pädagogische Forschung sich unter den Stichworten „Entdeckung der Kindheit“, „Intimisierung der Familie“, „Pädagogisierung der Kindheit“ seit der Rezeption der Thesen von ARIÈS (1975) verstärkt zuwendet. Die kindzentrierte Familienerziehung „schuf“ zu ihrem Teil hinreichend asketische, gleichwohl nicht resignierende, sondern vertrauensvoll lange Handlungsketten planende und tätige Individuen: die *Verbreiter* der kapitalistischen Entwicklung (vgl. LENHART 1985).

5. Bildung und die Synthese von formeller und materieller Rationalisierung

Das durch die Träger der kapitalistischen Modernisierung entwickelte gesellschaftliche Strukturprinzip bestimmt auch noch die aktuellen Probleme. WEBER sind mit seinen beiläufigen illustrativen Bemerkungen über die Funktion der Erziehung und Bildung in der durch rationale Herrschaft gekennzeichneten modernen Gesellschaft Einsichten gelungen, an die gegenwärtige Bildungssoziologie anknüpfen kann (vgl. ARDIGO 1967). Gewiß lassen sich nach mehr als 60 Jahren Probleme präziser fassen. Die Strategien der sozialen Abgrenzung durch Bildung sind durch die Ergebnisse der schichtspezifischen Sozialisationsforschung und Studien zum Zusammenhang von sozialer Herkunft, Schulerfolg und Berufsposition detaillierter verständlich gemacht worden, als es die Erklärung über „Kosten und Karenzzeiten“ nahelegt. Aber gerade der letzte Begriff hat ja im *deferred gratification pattern* der Sozialisationsforschung eine wichtige Weiterentwicklung erfahren. Mit manchen Nebenbemerkungen im Kontext ist WEBER zeitgenössischen Vorurteilen aufgesessen, so wenn er bei einer quantitativen Ausweitung höherer Bildungsabschlüsse sinkende „geistige Kosten“ (WEBER 1956, S. 585), also notwendigen Leistungsabfall, diagnostiziert oder in der Art des wilhelminischen Machismo von der „normalen Überlegenheit der physischen und geistigen Spannkraft des Mannes“ über das Weib (ebd., S. 589) spricht. Wichtiger ist die Tatsache, daß er die moderne Bildungsproblematik am Fachmenschentum der Angehörigen des – wie man heute sagen würde – mittleren und höheren Managements illustriert. Die Bildungsprobleme der Mehrheit der arbeitenden Menschen bleiben danach außer Betracht. In verstärkten arbeitsrechtlichen Absicherungen auch für Arbeiter sah der Soziologe freilich so etwas wie ein Diffundieren der für die an Herrschaft Teilhabenden charakteristischen Bürokratisierungsregeln. Auch der Facharbeiter wird notwendig Fachmensch. In der gewählten Perspektive kann WEBER zu recht formulieren: „Hinter allen Erörterungen der Gegenwart um die Grundlagen des Bildungswesens ... steckt ... der ... Kampf des ‚Fachmenschen‘-Typus gegen das alte ‚Kultur-menschentum‘“ (ebd., S. 586). In anderer – historisch folgenreicher – Perspektive aber stand die Synthese von materieller und formeller Rationalisierung auch im Bildungsbereich an. In WEBERS Todesjahr wurde exemplarisch auf der Reichsschulkonferenz, die mit der vierjährigen Grundschule für alle einen Minimalkonsens erzielte, ein kleiner Schritt in Richtung auf die Synthese gegangen. Aufgabe gegenwärtiger Pädagogen bleibt es, weitere Schritte zu tun.

Anmerkung

- 1 Das Feld ist reichhaltig. CHAMBON (1944, S. 292) notiert: „WILLIAM PERKINS 1558–1602 schreibt um 1590 die ‚Oeconomia Christiana‘, ROGERS schreibt über ‚Matrimonial Honour‘, GOUGE über ‚Domestic Duties‘, GRIFFITHS über ‚Bethel or Form for Families‘.“

Literatur

- ARDIGO, A.: La Sociologica dell'Educazione in MAX WEBER. In: Quaderni di Scienze Sociale 6 (1967), S. 1–22.
- ARIES, Ph.: Geschichte der Kindheit. München/Wien 1975.
- BIEBEL, E.: Bildung zwischen Tradition und Fortschritt. Zur Rekonstruktion einer problematischen Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Diss. Heidelberg 1983.
- CHAMBON, J.: Der Puritanismus. Sein Weg von der Reformation bis zum Ende der Stuarts. Zollikon/Zürich 1944.
- COMENIUS, J. A.: Orbis sensualium pictus (1658). Taschenbuchausgabe mit einem Vorwort von HEINER HÖFENER. Dortmund 1979.
- FLITNER, E. H.: Revolte gegen den Rationalismus. Beziehungen zwischen MAX WEBER und HEGELS Analysen zur Dialektik der Verwissenschaftlichung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 35 (1983), S. 255–273.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a. M. 1981.
- HARRISON, G. B.: JOHN BUNYAN. A Study in Personality. London/Toronto 1928.
- HEDTKE, R.: Erziehung durch die Kirche bei CALVIN. Der Unterweisungs- und Erziehungsauftrag der Kirche und seine anthropologischen und theologischen Grundlagen. Heidelberg 1969.
- HEGEL, G. W. F.: Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse. Mit einem Vorwort von EDUARD GANS. (= Sämtliche Werke. Jubiläumsausgabe Bd. 7). Stuttgart 1929.
- JAERISCH, U.: Bildungssoziologische Ansätze bei MAX WEBER. In: RAJEWSKY, X./ADAM, H.: Bericht über das Symposium ‚Der Beitrag MAX WEBERS zur Bildungssoziologie‘. In: STAMMER, O. (Hrsg.): MAX WEBER und die Soziologie heute. (Verhandlungen des 15. Deutschen Soziologentages) Tübingen 1965, S. 279–299.
- JASPERS, K.: MAX WEBER. Deutsches Wesen im politischen Denken, im Forschen und Philosophieren. Oldenburg 1932.
- JESAIA. In: Biblia Hebraica (Hrsg. von R. KITTEL) Stuttgart o. J., S. 609–702.
- LENHART, V.: Kann Erziehung die Gesellschaft verändern? Überlegungen aus der Perspektive einer Theorie der gesellschaftlichen Evolution. In: Pädagogische Rundschau 39 (1985), S. 515–524.
- MENZE, C.: Bildung. In: LENZEN, D./MOLLENHAUER, K. (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 1. Stuttgart 1983, S. 350–356.
- MILTON, J.: Von der Erziehung (Of Education). Deutsch und englisch. Brief an SAMUEL HARTLIB 1644. Übertragen von KÄTHE MEINECKE. Hamburg ²1947.
- MUEHLHAUPT, E.: Reformatoren als Erzieher. LUTHER – MELANCHTON – CALVIN. Wiesbaden 1977.
- NIPOKOW, K. E.: Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie. In: HERMANN, U. (Hrsg.): Historische Pädagogik. Studien zur Historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. (Zeitschrift für Pädagogik 14. Beiheft.) 1977, S. 205–229.

- OAKES, G.: Methodological ambivalence: The case of MAX WEBER. In: Social Research 49 (1982), S. 589–616.
- RIPPA, S. A. (Hrsg.): Educational Ideas in America. New York 1969.
- ROCHE DE COPPENS, P.: Ideal Man in Classical Sociology. The views of COMTE, DURKHEIM, PARETO and WEBER. University Park/London 1976.
- SCHLUCHTER, W.: Die Entwicklung des okzidentalen Rationalismus. Eine Analyse von MAX WEBERS Gesellschaftsgeschichte. Tübingen 1979.
- SCHOTT, E.: Fides implicita. In: Die Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft. 2. Bd. Tübingen ³1958, S. 936–937.
- SCHÜCKING, L.: Die Puritanische Familie in literar-soziologischer Sicht. Bern 1964.
- STAMMER, O. (Hrsg.): MAX WEBER und die Soziologie heute. (Verhandlungen des 15. Deutschen Soziologentages) Tübingen 1965.
- WEBER, M.: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Tübingen ⁴1947.
- WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Mit einem Anhang: Die rationalen und soziologischen Grundlagen der Musik. Besorgt von JOHANNES WINCKELMANN. Tübingen ⁴1956.
- WEBER, M.: Wissenschaft als Beruf. München/Leipzig ³1930.
- WEBER, M.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen ⁴1973.

Abstract

General education and specialized training in the works of MAX WEBER

MAX WEBER uses the term *education* in both a wide and a more restricted sense in that it can apply to what today is called socialization, but it may also refer to intentional educational actions. WEBER'S statements on education are closely linked to his typology of domination. WEBER leaves aside the classical German concept of education. The "disenchantment of the world" is accompanied by a demythologization of education. As an equivalent to the classical ideal, WEBER conceived a personality model that sees a strong connection between renunciation, the making of one's choice between competitive value judgements, and the commitment to tasks perceived. By adding the recent data provided by historical educational research to the basic categories of WEBER'S work on the ethics of protestantism, it can be assessed how far education contributed to the forming of the structural principle of modern society, i. e., to the genesis of what WEBER called the "spirit of capitalism". In the period from the 16th to the 18th century, methodically rationalized educative actions in families of ascetic protestantism contributed to the shaping of the specific type of personality which became the carrier of capitalist development.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Volker Lenhart, Universität Heidelberg, Erziehungswiss. Seminar, Akademiestr. 3, 6900 Heidelberg 1