

Nipkow, Karl-Ernst

Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie

Herrmann, Ulrich [Hrsg.]: *Historische Pädagogik. Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker. Literaturberichte und Rezensionen.* Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 205-229. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 14)



Quellenangabe/ Reference:

Nipkow, Karl-Ernst: Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie - In: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]: *Historische Pädagogik. Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker. Literaturberichte und Rezensionen.* Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 205-229 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231885 - DOI: 10.25656/01:23188

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231885>

<https://doi.org/10.25656/01:23188>

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

14. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

14. Beiheft

Historische Pädagogik

Studien zur Historischen Bildungsökonomie
und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik

Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse
pädagogischer Klassiker

Literaturberichte und Rezensionen

Herausgegeben von
Ulrich Herrmann

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1977

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Historische Pädagogik : Studien zur histor.
Bildungsökonomie u. zur Wissenschaftsgeschichte
d. Pädagogik ; Beitr. zur Bildungstheorie u. zur
Analyse pädag. Klassiker ; Literaturberichte
u. Rezensionen / hrsg. von Ulrich Herrmann. -
1. Aufl. - Weinheim, Basel : Beltz, 1977.
(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 14)
ISBN 3-407-41114-6
NE: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]

© 1977 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41114 6

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5

Die Mitarbeiter dieses Heftes 6

I. Historische Bildungsökonomie:

Die Krise des Qualifikations- und Berechtigungswesens im deutschen Kaiserreich 1870–1914

DETLEF K. MÜLLER

Qualifikationskrise und Schulreform 13

DETLEF K. MÜLLER/BERND ZYMEK/

ERIKA KÜPPER/LONGIN PRIEBE

Modellentwicklung zur Analyse von Krisenphasen im Verhältnis von Schulsystem und staatlichem Beschäftigungssystem. Materialien und Interpretationsansätze zur Situation in Preußen während der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts 37

SEBASTIAN F. MÜLLER

Mittelständische Schulpolitik. Die Rezeption des Überfüllungsproblems im gewerblichen und Bildungsbürgertum am Ende des 19. Jahrhunderts 79

DIETFRID KRAUSE-VILMAR

Die zeitgenössische marxistische Diskussion der „Überfüllung“ akademischer Berufe am Ende des 19. Jahrhunderts 99

HARTMUT TITZE

Die soziale und geistige Umbildung des preußischen Oberlehrerstandes von 1870 bis 1914 107

II. Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftssoziologie der Pädagogik

HEINZ-ELMAR TENORTH

Rationalität der Pädagogik. Wissenschaftstheoretische Dichotomien in der Erziehungswissenschaft und die Bedeutung der Historisierung der Wissenschaftstheorie . 131

MAURITS DE VROEDE

Die Anfänge der „wissenschaftlichen Pädagogik“ (Pädologie) in Belgien von etwa 1895 bis 1914 159

BERND ZYMEK

Wissenschaftsgeschichtliche Aspekte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland 175

GEORG JÄGER

Sozialstruktur und Sprachunterricht im deutschen Gymnasium zur Zeit des Vormärz 189

III. Bildungshistorische Rekonstruktionen

KARL-ERNST NIPKOW

Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie 205

MANFRED RIEDEL

Wilhelm von Humboldts Begründung der „Einheit von Forschung und Lehre“ als Leitidee der Universität 231

MAX LIEDTKE

Pestalozzi – Plädoyer für die Methode 249

GERHARD MÜSENER

Begriff und Funktion des Pädagogischen Takts in Herbarts System der Pädagogik . 259

IV. Literaturberichte

FOLKERT MEYER

Geschichte des Lehrers und der Lehrerorganisationen 273

WOLFGANG HINRICHS

Die pädagogische Schleiermacher-Forschung 285

V. Besprechungen

ERIKA HOFFMANN

Fröbels Wirken in der Schweiz
Zu dem Buch von L. Geppert: Fröbels Wirken für den Kanton Bern 303

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

Eduards Sprangers Briefe 319

CHRISTOPH FÜHR

Bildungsgeschichte als Verfassungsgeschichte
Zu Ernst Rudolf Huber: Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789 333

MAX LIEDTKE

Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke. Bände 17A, 25 bis 28 337

ULRICH VOHLAND

Hans H. Gerth: Bürgerliche Intelligenz um 1800 343

ELKE FURCK-PETERS

Rudolf Vandr : Schule, Lehrer und Unterricht im 19. Jahrhundert 347

CHRISTOPH FÜHR

Soziale Bewegung und politische Verfassung. Festschrift für Werner Conze 349

GERD FRIEDERICH

Peter Adamski: Industrieschulen und Volksschulen in Württemberg im 19.
Jahrhundert 354

MARION KLEWITZ

Manfred Heinemann (Hrsg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer
Republik 358

CARL-LUDWIG FURCK

Hubert Buchinger: Schulgeschichte Bayerns. Volksschule und Lehrerbildung im
Spannungsfeld politischer Entscheidungen 1945–1970 363

RUDI MASKUS

Josef Speck (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik 365

WOLFGANG KEMP

Diethard Kerbs: Historische Kunstpädagogik 372

CHRISTOPH FÜHR

Hermann Aubin/Wolfgang Zorn (Hrsg.): Handbuch der deutschen Wirtschafts-
und Sozialgeschichte, Bd. II: 19. und 20. Jahrhundert 376

ULRICH HERRMANN

Joachim Ritter/Karlfried Gründer (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 3 und 4 380

ULRICH HERRMANN

Internationales Archiv für Sozialgeschichte der Literatur, hrsg. von Georg Jäger u. a., Bd. 1 und 2 384

Bildung und Entfremdung

Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie

1. Die Aufgabe geschichtlicher Rekonstruktion

Bildung ist einst ein kritischer Begriff gewesen. In seinem Namen hat die pädagogische Bewegung der Goethezeit und des Deutschen Idealismus die Selbstentfremdung des Menschen zu überwinden und Mündigkeit einzulösen versucht. Bisweilen wird noch heute das Wort emphatisch als Bezeichnung eines kritischen normativen Konzepts gebraucht. Wo dies geschieht, kann es nur in Erinnerung an die substantielle Geschichte der Bildungsidee geschehen (ADORNO 1962; HEYDORN 1970, 1972). Im ganzen bricht jedoch seit etwa Mitte der 1960er Jahre die sprachliche Überlieferung des Begriffs und damit seine Funktion als pädagogische Leitkategorie in sich zusammen. Der versammelnde Blick auf den nur schwer noch zu überschauenden Bedeutungswandel und die Bemühung um „komplementären“ Ausgleich zwischen „ästhetisch-literarischer Bildung“ und den Bildungs- und Ausbildungsinhalten der „modernen Arbeitswelt“ (FROESE 1962) sowie die gleichsam ein letztes Mal ebenso leidenschaftlich wie differenziert versuchte Begründung der Didaktik in einer Theorie der Bildung, verbunden mit einer sorgfältigen Bilanzierung des Diskussionsstandes und der Versöhnung von formaler und materialer Bildung im Begriff der „kategorialen Bildung“ (KLAFFKI 1963, bes. S. 91–99), sind Belege für eine zu Ende gehende, nicht für eine beginnende neue Epoche des Begriffs. Über den Ausverkauf des Bildungsbegriffs darf seine „inflationistische“ Verwendung als Allergewort in zahlreichen Ableitungen, Zusammensetzungen und neudeutschen „Wortungeheuern“ (dazu DOLCH 1963; BLANKERTZ 1974) nicht hinwegtäuschen; denn in den neuen Wendungen ist der Terminus ein bedeutungsleeres, weil historisch dimensionsloses Wort zur pauschalen Bezeichnung der Erziehungs-, Unterrichts- und Ausbildungsvorgänge und ihrer Einrichtungen im ganzen. Der Begriff ist als normatives Konzept zerfallen und scheint als deskriptiv-analytische Kategorie unbrauchbar zu sein. Man kann sich erstens über ihn international schlecht verständigen. Er leidet zweitens an seiner Allgemeinheit, so daß er den begründeten Zweifel erweckt, ob hochfliegende bildungsphilosophische Formeln „adäquate Denkmodelle für das (sind), was in der Schulwirklichkeit vor sich geht“ (HEIMANN 1962, in: FABER 1973, S. 118). Drittens ist der noch dazu vieldeutige Terminus massivem Ideologieverdacht anheimgefallen. Kurz: Er hat „ein Schicksal, an das man lieber nicht rührt. Klarheit wird einem von da nicht zuteil“ (v. HENTIG 1969, S. 146). Dem inflationistischen Leerformelgebrauch des Wortes korrespondiert die fast völlige Preisgabe des emphatisch gebrauchten Bildungsbegriffs als einer ernstgenommenen wissenschaftlichen Kategorie.

In der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft hat generell ein *Sprachwechsel* stattgefunden, *der mehr ist als das* (für den Bereich der Moralerziehung NIPKOW 1976b). Die „Sprachspiele“ der Sozial- und Verhaltenswissenschaften haben die alte Sprache überlagert oder ausgelöscht. Dies ist kein Nachteil, wenn Probleme so präziser umschrieben und Faktoren differenzierter erkannt werden, was vielfältig der Fall ist.

Manche *Probleme* sind jedoch *unkenntlich* gemacht worden. Die Grundfragen nach der moralischen Orientierung von Gesellschaft und Erziehung beispielsweise bleiben trotz der die Pädagogik überflutenden Rede von „sozialen Normen“, „handlungsrelevanten Identifikationen“, „Verhaltensänderung und -stabilisierung“ so gut wie unerörtert. Das Interesse an genetischen Fragestellungen und Korrelationszusammenhängen verdrängt die philosophisch-politischen Fragen nach den Gründen der Geltung und dem substantiellen Gehalt. Andere Probleme werden als neue Probleme ausgegeben, obwohl sie eine lange Geschichte haben: hier ist die *Problemkontinuität* unkenntlich geworden. Für die Bildungsproblematik trifft beides zu:

Was früher in der Theorie der Bildung anstand, wird heute meist unter der Rubrik sog. „wünschenswerter Sozialisationsergebnisse“ oder allgemeiner „Lernziele“ diskutiert, mit der Tendenz zu neuen leerformelhaften Begriffen (Autonomie, Mündigkeit, Emanzipation) und zu „formalen“, d. h. inhaltlich unbestimmten und unterschiedlich bestimmbar Merkmalen („Innensteuerung“, „Realitätsbezug“, „Rationalität“, „Sensibilität“, „Kreativität“, „soziale Extensivität“, „Relativität“, „Legitimitätsprüfung“; FEND 1971, S. 43–46). Zu einer historisch vermittelten Selbstverständigung und Verständigung in der Öffentlichkeit über solche oder ähnliche wünschenswerten Erziehungsziele fühlt man sich nicht genötigt. (Es würde bei der entstandenen wenig gemeinverständlichen Fachsprache außerdem schwerfallen.) Man verwendet Begriffe, die geschichtslos auftreten, obwohl sie es der Sache nach nicht sind. Man denke nur an die Geschichte des Verständnisses von „Rationalität“ (*Ratio*-Tradition, Vernunftbegriff). Oder: Was „Realitätsbezug“ meint, führt nicht nur zu S. FREUD zurück, mehr noch zu MARX und HEGEL. Die Nötigung zur „Legitimitätsprüfung“ von Normen verweist bereits auf die griechische Philosophie (zum „Begründungsproblem“ umfassend jetzt TREML 1976). Wie alle zuvor genannten steht nicht zuletzt der Begriff der „Innensteuerung“ in einer Geschichte, in der Geschichte der Bildung als Geschichte der menschlichen Selbstentdeckung, auch wenn dies verborgen bleibt und der frühere Sinngehalt in der technologischen Rede von „Innensteuerung“ nicht mehr wiederzuerkennen ist.

Der Bildungsbegriff ist nicht bewußt, sondern unter der Hand ersetzt worden. Wenn es hätte bewußt geschehen sollen, hätte man sich mit ihm und seiner Tradition befassen müssen. Bildung wollte Antwort auf Entfremdung sein. Die neuen Termini wollen zum Teil dasselbe Interesse zum Ausdruck bringen; sie haben ebenfalls in dem Verhältnis von „Konformität und Selbstbestimmung“ ihren entscheidenden Angelpunkt (FEND 1971), obwohl sich die spezielle Aufmerksamkeit auf eine „Technologie der Mündigkeit“, auf Realisierung und Anwendung verlagert hat (ebd., S. 10, 13 ff.). Fordert aber dann nicht die Kontinuität emanzipatorischer pädagogischer Leitinteressen eine geschichtsbewußte Einholung der eigenen geschichtlichen Position? Notwendige verhaltenswissenschaftlich orientierte Forschungen und Differenzierungsbemühungen – etwa beispielsweise mit FEND im Rahmen einer „Theorie der Entstehung interner Steuerungssysteme des Verhaltens“ – durchschauen die geschichtliche Lage ihres Gegenstandes (die gesellschaftliche und pädagogische Praxis, auf die sie sich beziehen) und ihren eigenen geschichtlichen Stellenwert in einer konkreten gesellschaftspolitischen und geistigen Situation (die Praxis, die sie selbst darstellen, als Theorie) nur dann, wenn sie sich selbst im geschichtlichen Prozeß begreifen. Zur Ausleuchtung dieser unserer historisch vermittelten gesellschaftlichen und pädagogischen Lage bedarf es aber der immer wieder neuen *Rekonstruktion* von nur scheinbar obsolet gewordener vergangener pädagogischer Theorie¹.

1 Rekonstruktion meint erstens erinnernde Vergegenwärtigung. Sie schließt zweitens den Versuch in sich, überkommene Begriffe entweder unter Beibehaltung der alten Termini inhaltlich neu zu fassen oder ihre veränderte Bedeutung durch neue sprachliche Äquivalente auszudrücken. Hierbei können gegenwärtig gebrauchte Begriffe aufgenommen werden, die bereits funktionale Äquivalente früherer Begriffe darstellen. Für den Bildungsbegriff scheint dies neben den Begriffen wie

2. Der Selbstwiderspruch der Bildung: verschulte Bildung – entfremdetes Lernen

An die Stelle des kritischen Bildungsbegriffs ist heute Bildungskritik getreten, statt Kritik durch den Bildungsbegriff Kritik am Bildungsbegriff. Dies ist berechtigt. Mit dem Pathos der Idee der Bildung dürfen nicht ein verdinglichter Bildungsbetrieb in den Schulen und eine verdinglichte „Halbbildung“ in der Gesellschaft (ADORNO 1962) ideologisch gerechtfertigt werden, die mit Bildung nichts mehr zu tun haben. In der ideologiekritisch gerichteten Selbstkritik muß die Rekonstruktion der Bildungstheorie ihre über alle anderen kritikwürdigen Schwächen hinausführende Spitze haben, weil der Vorwurf, der eben gegenwärtiger erziehungswissenschaftlicher Terminologie gegenüber gemacht worden ist – der Vorwurf mangelnder historischer Selbstverständigung –, den Begriff der Bildung selbst trifft. Bildung wollte Entfremdung überwinden; sie ist jedoch als institutionalisierte, verschulte Bildung selbst zu *entfremdeter Bildung* und damit zur Mitursache für die Entfremdung des Menschen geworden. Über Bildung, zumal in der provokatorischen Verbindung zu Entfremdung, kann man nur reden, wenn man sich zugleich diesen *Selbstwiderspruch* von Bildung verdeutlicht. Das Thema „Bildung und Entfremdung“ ist in eins das Thema der eigenen Selbstentfremdung und Selbsttäuschung der Bildung. Die Rekonstruktion des Bildungsbegriffs kann daher nur *dialektisch* erfolgen, durch die Analyse der Gründe, warum Bildung selbst der Entfremdung erlegen ist, ohne sie zu durchschauen. Die *rekonstruierende* Darstellung dieses Dilemmas könnte der Ausgangspunkt eines neuen *konstruktiven* Gebrauchs des Begriffs werden. Eine sich dialektisch verstehende kritische Analyse will außerdem sagen, daß es nicht nur einen Bruch mit der Bildungstradition gibt, sondern nach wie vor Kontinuität zu ihr, da das sich gegen Bildung richtende kritische Denken ohne das durch Bildung entbundene kritische Denken nicht zu begreifen ist.

Die Idee der Bildung ist vieldeutig und mehrperspektivisch. Gleiches gilt für den Begriff der Entfremdung; seine theoretische Brauchbarkeit als wissenschaftliche Kategorie wird daher ebenfalls bezweifelt (ISRAEL 1972, S. 312 ff.). Trotzdem wollen wir uns auf beide Begriffe einlassen, weil auch die Bemühung um ihre Transformation sich nur in Auseinandersetzung mit ihnen vollziehen kann. Um verständlich zu bleiben und das Herauswachsen wissenschaftlicher Thesen aus Alltagserfahrungen anzudeuten (VON HENTIG 1972, S. 80, 153f.), sei zunächst von sehr allgemeinen und daher vorläufigen Bestimmungen von Bildung und Entfremdung ausgegangen, ferner von alltäglichen schulischen Phänomenen.

Bildung will *Zusammenhänge* bewahren. Ihr Tod ist das unlebendige, geistlose und persönlich bedeutungsleere Lernen. Noch sind wir für die gemeinten Zusammenhänge nicht ganz gefühllos geworden. Wir spüren, daß Bildung und Leben, Lernen und Erfahrung, Schule und persönlicher Fortschritt, Unterricht und geistvolle Beschäftigung im Lernbetrieb unserer sog. „Bildungs“anstalten weithin wenig miteinander zu tun haben.

„Selbstbestimmung“, „Mündigkeit“ und anderen (s. o.) besonders für den Begriff der „Identität“ zu gelten. Auf diese zweite Forschungsaufgabe, den genauen, historisch vermittelten Begriffsvergleich, geht dieser Artikel jedoch noch nicht ein. Sein Schwerpunkt muß auch aus Raumgründen die selbstkritische erinnernde Vergegenwärtigung des Bildungsbegriffs bleiben. Hierdurch und durch die abschließenden systematischen Überlegungen soll jedoch der Bezugsrahmen sichtbar werden, auf den sich Einzelanalysen der genannten Art beziehen könnten.

Lernen, das diese Zusammenhänge vernachlässigt oder gar zerstört, kann man entfremdendes oder entfremdetes Lernen nennen. „Wir haben uns entfremdet“, sagt man mit Bezug auf einen anderen Menschen, wenn wir uns wenig oder nichts mehr bedeuten. *Entfremdung* meint stets *Trennung, Auflösung eines Zusammenhangs*. Der Bezugspunkt, von dem aus Entfremdung festgestellt werden kann, ist ein Zustand, in dem diese Trennung noch nicht erfolgt ist, in dem ein Zusammenhang besteht: „ein Vertraut- und Heimischsein, eine Einheit, Einigkeit, Harmonie, Freundschaft, Liebe“. Entfremdung ist demgegenüber „die gleichgültige bis feindliche Beziehung zwischen Menschen oder zwischen Mensch und dinglicher Umwelt“ (MAURER 1973, S. 348).

Verschulte Bildung, verschultes Lernen ist weitgehend entfremdetes Lernen, das Zusammenhänge auflöst und trennt: auf der Seite der *Umwelt* (a), auf der Seite des *Schülers* (b), zwischen *Umwelt* und *Schüler* (c), zwischen den *Schülern untereinander* (d), zwischen *Schüler* und *Lehrer* (e), zwischen *Schülern* und *Eltern* (f).

In den ersten 45 Minuten eines durchschnittlichen Schulvormittags der Mittelstufe eines Gymnasiums stehen die Hauptlandschaftsformen Venezuelas und ihre Bedeutung für die Wirtschaftsprobleme des Landes an; in der zweiten Stunde die Fortsetzung einer Interpretation der „Judenbuche“ von A. v. DROSTE-HÜLSHOFF (die Behandlung der Erzählung verteilt sich punktuell über mehrere Wochen; zwischendurch mußte u. a. zwei Stunden lang ein Aufsatz zurückgegeben und besprochen werden); in den nächsten 45 Minuten Fortsetzung von CAESARS „Bellum Gallicum“ (die CAESAR-Übersetzungen, jede Stunde eine Handvoll Zeilen, schleppen sich über Monate); in den folgenden 45 Minuten Physik, Aufbau des Mikrophons und noch anderes, Abstrakteres (der befragte Schüler kann das Thema der Unterrichtseinheit nicht präzise benennen); in der vorletzten Stunde Abhörarbeit in Geschichte über die Entwicklung des russischen Großreichs seit dem Mittelalter (auch in sämtlichen Nebenfächern ist man inzwischen zu schriftlichen Tests übergegangen; da sie nicht so häufig geschrieben werden, wird dafür meist die Beherrschung des Stoffs eines um so größeren Zeitraums verlangt); in der letzten Unterrichtsstunde Religionslehre, jeweils die evangelischen und katholischen Schüler getrennt. In der evangelischen Klasse soll eine Predigt HELMUT GOLLWITZERS nach der Kristallnacht mit dem Verhalten des Propheten Jeremia verglichen werden; *tertium comparationis*: der Widerstand des einzelnen in der Bindung an Gott. Die Klasse ist jedoch unaufmerksam; es ist die sechste Stunde und vorher die Geschichtsabhörarbeit, man unterhält sich, macht sich Luft, reagiert sich ab, denkt an den bevorstehenden Nachmittag. Ob Freizeit drin ist? Übermorgen ist die Mathematikarbeit dran, bald darauf die nächste Lateinarbeit. Lieber noch nicht dran denken... – An der Analyse eines solchen Schulalltags eines Vierzehnjährigen kann man viel über Entfremdung als Auflösung von Zusammenhängen ablesen.

(a) *Die Umwelt: zeitlich, räumlich, strukturell zerlegt*

Die komplexe gesellschaftlich-kulturelle Umwelt ist künstlich in Schulfächer zerlegt. Dabei ist, nebenbei gesagt, ein einmal erreichter Entwicklungsstand des Fächerkanons festgeschrieben worden; Gesundheitslehre, Rechtslehre, Psychologie, Soziologie fehlen zum Beispiel. Die Wirklichkeit ist nicht nur zerlegt; sie ist auch nur scheinbar vollständig in dem vermeintlich enzyklopädisch orientierten Kanon abgebildet.

(b) *Der Schüler: die Integration gelingt nicht*

Der Schüler soll das isoliert Behandelte zu einem durchreflektierten Zusammenhang integrieren. Aber das ist schwierig, wenn nicht unmöglich. Von den Fachlehrern selbst wird es nicht mehr verlangt; sie haben in der Regel weit mehr als die Hälfte ihrer eigenen Schulbildung vergessen und sind im buchstäblichen Sinn des Wortes Halbgebildete. Die Integration ist darum so schwierig, weil die Schulfächer mit ihren disparaten Gegenständen das zeitlich und räumlich zum Teil völlig Ungleichzeitige gleichzeitig präsentieren: Jeremia, JULIUS CAESAR, DROSTE-HÜLSHOFF, Drittes Reich, Venezuela, das russische Großreich. Auch so etwas kommt im Leben sonst so nicht vor. Epochenunterricht und fächerübergreifender Projektunterricht haben sich immer noch nicht durchsetzen können. Hinzu tritt die Zerstreuung der Einzelgegenstände selbst auf Grund der auf Einzelstunden im Abstand voneinander anberaumten Teilbehandlung. Aus dieser Zerteilung und

Zerstreung, die an sich die Durchsicht durch die Wirklichkeit erleichtern soll, finden weder die Gegenstände in ihren Zusammenhang zurück, noch kann auf der subjektiven Seite der Schüler in dieser „Bildungs“welt heimisch werden und Bildung als in sich zusammenhängenden Lernfortschritt erfahren. Das Gelernte bleibt äußerlich und wird darum auch schnell vergessen. „Das hältste ja im Kopf nicht aus“, so der Titel des neuen Schulstücks des Berliner Grips-Theaters.

(c) Was Lernen und Leistung positiv sein könnten

Zu manchem hätte der Schüler im Verhältnis zur Welt durchaus Lust. Manches interessiert ihn in seiner gegenwärtigen Umwelt und aus der Vergangenheit brennend. Aber zum Teil kommt eben dies in der Schule gar nicht vor. Für die Arbeit im Bund für Umweltschutz und im Bund für Vogelschutz ringt er sich jede freie Minute von seinen Nachmittagen ab. Hier studiert er immer wieder neue aus der Volkshochschule und aus Spezialbibliotheken ausgeliehene Bücher und macht Exkursionen. Hier lernt er mit größter Intensität, ohne Ermüdung. Genauer: Auch wenn er schließlich erschöpft ist, ist er glücklich, ist er tief befriedigt. Leistung in diesem Sinne ist ein durch und durch positiver Begriff. Er meint die Freude über erworbene Kompetenz. Wir wissen heute, daß das Kind von früh an auf aktive Weise durch Neugier, Experiment, Spiel, Frage- und Suchverhalten darauf ausgerichtet ist, Welt sich selbst zu assimilieren und sich selbst der Welt anzupassen (J. PIAGET 1954). Das Streben nach selbständiger Kompetenz im sozialen Lernkontext („Kompetenz-Motivation“, L. KOHLBERG 1974) ist ein Schlüsselphänomen, um die Lernfreude des Menschen zu verstehen und ein Verständnis nicht-entfremdeten Lernens und nicht-entfremdeter Leistung zu gewinnen.

Der Bildungsbegriff der Schule verfehlt dies Verständnis täglich tausendfach. Er lebt nicht von der Faszination der Kinder durch die Sachen selbst, sondern größtenteils, wenn auch keineswegs völlig, von Regulierungen und Sanktionen, die den Sachen äußerlich bleiben; denn selbst das, was an den Schulgegenständen interessiert, wird einem Leistungsverständnis unterworfen, das die Freude an den Gegenständen verdirbt. Dies Leistungsverständnis hat auch mit dem individuellen Lernfortschritt wenig zu tun, weil die Leistung an überindividuellen, noch dazu scheinobjektiven Skalen gemessen wird. Es hat ferner mit dem Gedanken eines freien Wettbewerbs nur noch wenig zu tun. Das Gefühl eines freien und das müßte doch wohl heißen sanktionslosen Wettbewerbs kann schlecht aufkommen, wenn jeder Schüler weiß, daß die Note bis auf ein, zwei Stellen rechts vom Komma in die Zeugnisnote eingeht, diese mit anderen Noten zusammen die Versetzung bestimmt, die Versetzung aber den schulischen Aufstieg, der schulische Aufstieg mit seiner Abiturdurchschnittsnote den sozialen Aufstieg. Das tatsächlich dominierende und heute alle Lernvorgänge in der Schule unterwerfende Leistungsverständnis hat dagegen viel mit den Auslese- und sozialen Zuteilungsfunktionen der Schule zu tun.

Die Schule mißt den Schüler ständig an Maßstäben, die außerhalb seiner selbst liegen. In manchen Gymnasien werden von der Versetzungsdurchschnittsnote 2,45 an aufwärts sog. „Belobungen“ erteilt, von 1,95 an aufwärts „Preise“ verliehen. Einige Schüler erhalten jedes Jahr Preise. Ein Schüler, der in einem Schuljahr sich von „Mangelhaft“ in ein oder sogar zwei Fächern auf „Ausreichend“ bis „Befriedigend“ verbessert hat und der, gemessen an seinem individuellen Lernfortschritt, ein großes Lob verdient, erhält es nicht. Das Leistungsverständnis, wie es praktiziert wird, ist selektions- und aufstiegsorientiert, enthüllt sich noch in seinen Nuancen als elitär und übergeht das Individuelle, das Persönliche. „Leistung meint immer gemessen an ... Mit dem Prädikat Leistung wird immer gerade das verleugnet, was das Unveräußerliche, Subjektive, mir Gehörige an einer Sache oder Tätigkeit ist“ (v. HENTIG 1969, S. 141).

(d) Die Mitschüler: Konkurrenzlernen verdirbt selbst Freundschaften

Der Schüler entfremdet sich nicht nur von den Sachen und von sich selbst, sondern auch von seinen Mitschülern. Mag die pädagogische Theorie auch die große Bedeutung der Erziehung zur Kooperation rühmen, mag das Leben selbst allenthalben auf kooperierende Menschen angewiesen sein, bei den Klassenarbeiten hält der Nachbar die Hand vor sein Heft, damit niemand einsieht und abschreibt. Die Schule hat ihn hierzu erzogen, ohne ihm das ausdrücklich zu sagen – es ist ein Bestandteil des sog. *hidden curriculum*, des „heimlichen Lehrplans“; manche sagen auch des „verheimlichten Lehrplans“, den man sich nicht gern eingesteht. Das Gesetz des konkurrierenden Lernens zum Zweck des Abmessens des einen Schülers am anderen will es so. Neid und Schadenfreude sind die erziehlischen Nebenprodukte, die selbst enge Schulfreundschaften menschlich belasten können.

(e) Der Lehrer: Im Rollenkonflikt zwischen Förderung und Auslese

Belastet wird durch all dies schließlich auch das Verhältnis des Schülers zum Lehrer. Es wird fremd, um nicht* zu sagen oft feindselig. Fremd wird sich auch der Lehrer selbst. Er soll einerseits das einzelne Kind fördern; dies hat ihm die pädagogische Ausbildung als pädagogisches Ethos mit auf den Weg gegeben. PESTALOZZI und seine Waisenkinder in Stans, das Proseminar hierüber hatte ihn, wie es schien, für sein Leben lang beflügelt. „Unterstützung“ sei die wichtigste pädagogische Tätigkeit, las er bei SCHLEIERMACHER. Moderne Pädagogen hatten es anders formuliert, aber ähnlich gemeint; sie hat er in den pädagogischen Oberseminaren kennengelernt; sie sprachen von der Förderung der Selbstbestimmung. Nun steht er vor der Klasse und sieht, was sein Tun tatsächlich determiniert: er muß ein Pensum schaffen, die Schüler überprüfen, sanktionieren und ggfs. auslesen. Hiervon hatte die pädagogische Ausbildung viel weniger gesprochen. Wie kann er in seinem Verständnis von „Bildung“ beides zusammenbringen?

(f) Die Eltern: im Rollenkonflikt zwischen dem verlängerten Arm der Schule und der Anwaltschaft für die eigenen Kinder

Der Schüler, der nach dem beschriebenen Schulvormittag nach Hause kommt, wird bei Tisch routinemäßig gefragt, wie es in der Schule gewesen sei. Hinter der Frage der Eltern verbirgt sich die Hoffnung auf Erfolg und die Angst vor Mißerfolg des Kindes. Auf wessen Seite stehen die Eltern? Führt die Schule als Bildungsstätte Eltern und Kinder zusammen oder auseinander? Schon das ständige Fragen nach seiner Leistung muß das Kind als Bedrohung empfinden, von Vorwürfen und Sanktionen sonst ganz zu schweigen. Man versteht, daß die Eltern sich in der Mehrheit mit dem Schulsystem identifizieren; denn sie haben es selbst durchlaufen und sich in ihm zurechtfinden müssen, sie haben es längst als Zuteilungsapparat sozialer Lebenschancen akzeptiert. Das Kind dagegen fühlt, daß ihm die Eltern manchmal eigentümlich fremd werden; auf den Begriff bringen kann es sein Gefühl und die Hintergründe für alles dies nicht.

3. Gesellschaftlicher Hintergrund und schulische Institutionalisierung des Widerspruchs

Was auf den Begriff zu bringen ist, fordert den geschichtlichen Rückblick heraus, weil alles drei, das Problem der Entfremdung des Menschen von sich und seiner Welt, der Versuch der Überwindung dieser Entfremdung durch Bildung und die Verkehrung der Bildung selbst in entfremdete Bildung, bereits in der *Aufklärungsepoche* Ende des 18. Jahrhunderts zum Thema wird, auch begrifflich. Hierbei wandeln sich Bildung und Entfremdung von einem *religiösen* zu einem *anthropologischen* Problem.

Die Begriffe „Bildung“ und „Entfremdung“ tauchen als Worte der deutschen Sprache zuerst in der Mystik des Spätmittelalters auf. Der Begriff „Bildung“ ist eine Neuschöpfung MEISTER ECKHARTS (RAUHUT/SCHAARSCHMIDT 1965), das Wort „entfrömdkeit“ bei ECKHART eine Übersetzung der entsprechenden lateinischen und griechischen Äquivalente *alienation* bzw. *allotriosis* (RITZ 1972, Sp. 509; LICHTENSTEIN 1966, S. 5). In der voraufklärerischen Tradition beider Begriffe (wobei der Begriff „Entfremdung“ noch in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts nach J. CHR. ADELUNG für die Hochsprache „ungewöhnlich“ ist) stehen Bildung und Entfremdung im religiösen Horizont. Die Sorge des Menschen gilt seinem Verhältnis zu Gott. Bildung ist bei ECKHART das Sich-Hineinbilden Gottes in die Seele des Menschen, die Wiedergeburt des Sohnes in der Seele; Entfremdung ist ein Schritt zu diesem Ziel: wenn mir Gott vertraut werden soll, muß ich mir selbst und muß mir die Welt fremd werden. „Sol ich nû daz sprechen gotes in mir vernemen, sô muoz ich also gar entfremdet sîn von allem dem, daz mîn ist, recht als mir daz fremde ist“ (MEISTER ECKHART, zit. n. RITZ, S. 512). In der theologischen Tradition sonst

meint Entfremdung meist umgekehrt, negativ, als Entfremdung vom Leben Gottes die Trennung vom Heil, nicht positiv als Entfremdung von der Welt den Schritt zum Heil. So oder so betrifft Entfremdung das Verhältnis zu *Gott*. Das Verhältnis von Bildung und Entfremdung seit der Aufklärungszeit betrifft den *Menschen*².

1793 verwendet W. v. HUMBOLDT in einem posthum veröffentlichten Fragment zum erstenmal im deutschen Sprachraum den Begriff „Entfremdung“ als bedeutungsvolle philosophische Kategorie, und zwar in unmittelbarem Zusammenhang mit Bildung. Der Mensch muß in der Welt tätig werden, seine „Natur“ drängt ihn beständig dazu. Der aktive, aus der nicht weiter ableitbaren „Energie“ seines Wesens tätige Mensch ist der neue Ausgangspunkt. Die Abstraktheit der Idee läßt alle anderen (gesellschaftlichen, ökonomischen) Motive für menschliche Produktivität hinter sich. Die vorgetragene Anthropologie gibt sich nicht als die bestimmter adliger und bürgerlicher Gruppen zu verstehen; sie spricht vom Menschen schlechthin, meint die Emanzipation durch Bildung für jeden, sieht auch die Bedrohung, die Entfremdung, als Gefahr für jeden. Die Kritik richtet sich gegen das produktorientierte Denken. Nicht das *ergon* soll zählen, sondern die *energeia*: die tätige Kraft des „Lebens“ und des „Geistes“, des menschlichen Geistes im Strom des Lebens. Das neue Denken, diesseits orientiert, wenn auch noch von der Ahnung der göttlichen Schöpfungskraft in allem Leben, geistigen Schaffen und geschichtlichen Werden berührt (so bes. J. G. HERDER), reicht von LEIBNIZ über HERDER bis HEGEL und meint den Menschen in seiner *Freiheit*, den „ersten Freigelassenen der Schöpfung“ (HERDER, *Ideen zur Philosophie der Menschheit*, 4. Buch, IV). Diese Freiheit aber wird im selben Augenblick, wo sie begriffen, als gefährdet erfahren. Wenn der Mensch in der Welt tätig wird, kommt es darauf an, „daß er in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er außer sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohltätige Wärme in sein Inneres zurückstrahle“ (HUMBOLDT, *Werke*, Bd. 1, S. 237). Bildung geschieht, wenn das Handeln diese Rückwirkung auf das eigene Innere hat, wenn es *mein* Handeln bleibt, *im Zusammenhang mit mir*. Entfremdung ist die Auflösung dieses Zusammenhangs mit der Folge des Selbstverlusts.

Die Frage nach dem Menschen wird anthropologisch und pädagogisch akut, weil sich seit dem 16. und 17. Jahrhundert in Europa unter gleichzeitigem Zerfall der feudalen sozialen und religiösen Ordnungen ökonomische und politische Veränderungen in Richtung auf einen zentral verwalteten absolutistischen Staat vollziehen, verbunden mit der ökonomischen Emanzipation bestimmter städtisch-mittelständischer Gruppen und der Entwicklung nationalstaatlicher Volkswirtschaften, für deren Funktionieren das überkommene Ausbildungswesen nicht mehr genügt. Aus politisch-wirtschaftlichen Gründen wird daher im 18. Jahrhundert das Schulwesen reformiert. Die politischen, ökonomischen, wissenschaftlich-technologischen Veränderungen und die entstandenen neuen Funktionalisierungen des Schulwesens treiben die kritische Frage hervor, wo der Mensch bleibe und was Bildung eigentlich sei. Ähnlich fragen noch wir heute, wiederum desillusioniert nach zehn Jahren Bildungsreform, ob die Reform wirklich Bildung und Lernen erneuert habe oder ob man bereits beruhigt das Buch mit dem Kapitel Bildungsreform zuschlagen dürfe. Es

2 Für die Entwicklung des Bildungsbegriffs von der Mystik bis zur Zeit des deutschen Idealismus vgl. neben den bildungsphilosophisch orientierten Reflexionen E. LICHTENSTEINS (1966, 1971) bes. G. DOHMEN (1964/65), dessen besonderes Interesse der Entstehung des pädagogischen Bildungsbegriffs und dem Verhältnis von Bildung und Schule gilt. Hierauf braucht darum nicht eingegangen zu werden.

sind die genannten realen *gesellschaftlichen* Verhältnisse, die einerseits den epochalen „Bildungsboom“ des 18., des „pädagogischen Jahrhunderts“ hervorrufen und auf die andererseits die Bildungsidee kritisch reagiert. Nicht sie bestimmt den Gang der Handlung; sie möchte es freilich, sie soll es nach dem Willen der HERDER, HUMBOLDT, FICHTE und HEGEL; und sie täuscht sich, daß es wirklich so sei. Das Bildungsdenken der Goethezeit und des deutschen Idealismus hat beides geschichtlich eingeleitet: die bis heute nicht vergessene Beunruhigung, ob entfremdetes Leben und Lernen ertragen werden dürfe, und die ideologische Selbsttäuschung der Bildung über die von ihr selbst verursachte Entfremdung, über ihr eigenes Vermögen und Unvermögen, ihren Selbstwiderspruch und ihre gesellschaftliche Ausnutzbarkeit, ebenfalls bis heute.

In dem in der *Aufklärung* unter dem Namen des Merkantilismus bekannt gewordenen Wirtschaftssystem ist nicht der einzelne wirtschaftende Bürger, sondern die Gesamtheit des Territoriums die im ökonomischen Kalkül anzusetzende Einheit. Man erstrebt eine Ausschöpfung aller wirtschaftlichen Ressourcen zum Zwecke der Beschaffung von Geld für die Staatskasse als dem obersten Ziel der Wirtschaftspolitik. In dieser Situation können die überlieferten Formen der Berufsausbildung die wirtschaftlich notwendige Leistungsfähigkeit der Bürger, Handwerker, Gewerbetreibenden, Landleute nicht mehr gewährleisten (vgl. hierzu und zum folgenden BLANKERTZ 1965, S. 7 ff.; 1969):

- Die traditionsverhaftete Einstellung des Handwerks hemmt die progressiven Ziele der auf Entwicklung von Manufakturen und gewerblichen Großbetrieben gerichteten merkantilistischen Planwirtschaft. Es werden neue, bessere Berufsqualifikationen erforderlich. Das Selbstverwaltungsrecht des Handwerks widerspricht der Auffassung vom obersten Landesherrn als oberstem Handelsherrn.
- Die bisher vorhandenen Typen von Schulen sind nicht leistungsfähig: die Gelehrtenschulen (alten Lateinschulen) sind dem formalisierten Schulhumanismus verhaftet. Sie verbreiten eine trockene, lebensuntüchtige Gelehrtensamkeit. Das niedere Schulwesen war in der Form der Katechismusschulen auf religiöse Inhalte konzentriert. Die städtischen Schulen hatten sich unterschiedlich entwickelt. Im ganzen war jedoch schon der Schulbesuch selbst unregelmäßig.
- Da weite Gebiete der Territorien im 18. Jahrhundert landwirtschaftlich genutzt wurden, noch dazu in Preußen die neuerworbenen Gebiete mit ihrer heterogenen Bevölkerung politische Integrationsprobleme stellten (z.B. in Ostpreußen), bekommt besonders in Preußen die Reform des Landschulwesens einen großen Stellenwert.
- Außerdem entstehen eine Fülle von Spezialschulen. Erste Realschulen werden gegründet, daneben Handelsschulen, Lehranstalten für Land- und Forstwirtschaft, Kunstschulen, Fachschulen für Architektur, Bergbau und Technik.
- Im ganzen verlangt die notwendige innergesellschaftliche Mobilität neue Zuordnungs- und Aufstiegsprinzipien. Sie dringen nach und nach auch in das Schulwesen; es sind nicht mehr geburtsständische, sondern Leistungs-, das heißt funktionale Kriterien.
- Rechtlich gesehen, wird die Schule Staatsschule. Der Staat erläßt Schulordnungen, die nicht mehr als Teile von Kirchenordnungen erscheinen. Er verordnet außerdem den Unterrichtszwang. Das Preußische Allgemeine Landrecht von 1794 formuliert: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben.“

„Bildung wird in staatlichen Schulen kanalisiert“; sie wird zu „institutionalisierter“ und „organisierter Bildung“ (HEYDORN 1972, S. 11, 14). Diesen Charakter staatlich beglaubigter und reglementierter Bildung gewinnt sie nicht erst im dritten und vierten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts. Nachweislich geht zwar besonders auf JOHANNES SCHULZE (von 1818 bis 1842 Leiter des höheren Schulwesens in Preußen), „auf ihn, nicht

eigentlich als einzelne Person, sondern als Repräsentanten einer dominierenden kultur- und gesellschaftspolitischen Richtung, ... das Konzept eines für alle Schüler gleichen, verbindlichen Fächer- und Bildungskanons zurück, der auch durch die späteren Typenbildungen im höheren Schulwesen nicht prinzipiell verändert wurde. Damit verbunden war die Einrichtung der Jahrgangsklasse mit dem für alle gleichen Jahrespensum, das System der Klassenarbeiten, der Zensuren und Zeugnisse, die einseitige Betonung des Prinzips geistiger Zucht, der Fixierung auf den lehrerzentrierten Unterricht, der die Erreichung des vorgeschriebenen Pensums garantieren sollte, auf die Aneignung von verfügbaren Kenntnissen und Fertigkeiten“ (KLAFFKI 1974, S. 79, in Aufnahme von FURCK 1961). Die Phänomene verschulter „entfremdeter Bildung“ im gegenwärtigen Schulsystem, wie sie oben veranschaulicht worden sind, hängen mit den bis heute kaum veränderten Organisationsstrukturen und der Ankoppelung des Bildungssystems an das *Berechtigungs*wesen zusammen (1. *Erklärungsebene*); Lernen wird mit gesellschaftlich relevanter und gemessener Leistung verbunden (was nicht notwendig der Fall sein muß, EIGLER 1975, S. 60); das Bildungssystem wird „aus einem Ort der Ermöglichung von Lernen zu einem Ort der Bewertung von Leistungen, mit der Berechtigung und Zugang zu Statuspositionen gekoppelt sind“ (ebd.). Die Institutionalisierung von Lernen in Staatsschulen und die Verbindung von Bildungssystem und Beschäftigungssystem haben jedoch ihrerseits gesamtgesellschaftliche Voraussetzungen, die schon im 18. Jahrhundert sichtbar werden (2. *Erklärungsebene*): die Revolutionierung der *ökonomischen* Produktionsformen mit dem Erfordernis veränderter Berufsqualifikation und der Bewältigung innergesellschaftlicher Mobilität und die (*macht*)*politischen, bürokratischen und integrativen* Interessen neuzeitlicher Nationalstaaten (s. o.) (LESCHINSKY/ROEDER 1976; SACHS 1976). Damit mußten sich die Bildungsprozesse – unbeschadet der ‚Wechselwirkungen‘ zwischen ‚Basis‘ und ‚Überbau‘, zwischen den ökonomisch-politischen Veränderungen und dem Selbstverständnis und Weltverständnis der neuen städtisch-mittelständischen Bildungsbürger (ROESSLER 1961) – im ganzen den beiden gesellschaftlichen Zwecken fügen, in die man heute vielfach die gesellschaftlichen Funktionen staatlicher Schulen zusammenzufassen pflegt. Schulen sollen unter einem funktionalen, technischen Aspekt helfen, die Gesellschaft zu *erhalten*, indem sie im weitesten Sinn Menschen beruflich und gesellschaftlich qualifizieren. Unter politisch-ethischem Aspekt sollen sie beitragen, daß die Gesellschaft in ihren Grundstrukturen und Grundwerten *akzeptiert* wird (JANNE 1969).

Wie hat das pädagogische und philosophische Zeitbewußtsein auf die gesellschaftlichen Veränderungen und die neuen Entwicklungen im Ausbildungssystem reagiert? Die allgemein verbreitete *Aufklärungspädagogik* versuchte sich als Pädagogik der Anpassung und des Ausgleichs. Sie nimmt so die Grundeinstellung und Grundfigur pädagogischen Denkens vorweg, die auch für die gesellschaftlich repräsentative und öffentlich anerkannte Pädagogik und Bildungspolitik heute charakteristisch ist. Der *Anpassungsreflex* erstreckt sich auf beide oben genannten Funktionen der Staatsschule, die Qualifikations-, bald verstärkt auch Selektionsfunktion und die politisch-integrative Sozialisationsfunktion:

„Ich halte es für die Pflicht der Obrigkeit, den Lehrern des Volks und der Jugend vorzuschreiben, welche Kenntnisse und in welcher Form sie jeder Klasse mitteilen und was sie für Gesinnungen und Triebe erwecken sollen.“ Die Menschen sollen erstens „in allen ihren Verhältnissen das Ihrige tun“ und zweitens in stand gesetzt werden, „daß sie es gern und willig tun“ (P. VILLAUME 1785, nach BLANKERTZ 1965, S. 110, 127). Die Gesetze sollen willig befolgt, die Leistungsmotivation und Arbeitsmoral gestärkt werden. Eines der wichtigsten Mittel hierzu ist die Religion.

Sie ist auch nach HUMBOLDT unentbehrlich. Selbst dieser bildungsphilosophische Reformier der späteren kurzen, schnell scheiternden Reformphase stützt sich, wo er staatsoffiziell argumentieren muß (Sektionsbericht an den König 1809), auf dieselben Argumentationsmuster (vielleicht aus taktisch-subversiven Gründen, um seine Reformvorschläge akzeptabel zu machen: die Einführung der PESTALOZZI-ZELLERSchen Methode –, sicherlich mit unausgesprochenen persönlichen Vorbehalten), wenn er betont, daß „die schwierige Aufgabe“, „die Nation geneigt zu machen und bei der Geneigtheit zu erhalten, den Gesetzen zu gehorchen, dem Landesherrn mit unverbrüchlich treuer Liebe anzuhängen, im Privatleben mäßig, sittlich, religiös, zu Berufsgeschäften tätig zu sein und endlich sich gern, mit Verachtung kleinlicher und frivoler Vergnügungen, ernsthaften Beschäftigungen zu widmen“, nur gelingen könne, wenn jeder klare Begriffe über seine „Pflichten“ habe und „diese Begriffe, vorzüglich durch Religiosität, in Gefühl übergegangen sind ...“, da „religiöse Gefühle dazu das sicherste und beste Bindemittel an die Hand geben“ (nach GIESE 1961, S. 75 f.)³.

Die Aufklärungspädagogik hat sich nicht in jeder Hinsicht vorbehaltlos mit der Entwicklung utilitaristisch identifiziert. Manche spüren, daß der neuzeitliche politische, wissenschaftlich-technologische und ökonomische Fortschritt eine Dialektik enthalten könnte, die den einzelnen Menschen gefährdet und die nicht zu optimaler Bedürfnisbefriedigung und Vervollkommnung aller Menschen, sondern nur weniger führt. Seit 1762, dem Jahr von ROUSSEAUS „Emile“, war der Kulturschock nicht mehr so einfach zu verdrängen. Man suchte schon früh nach einer *Abschwächung* der großen, im Aufstieg des Bürgertums sich langsam immer schärfer dem Bewußtsein aufdrängenden Antinomien, nach einem *Ausgleich*. Die Aufklärungspädagogik ist hierbei noch relativ zuversichtlich. Man hält die „Rechte der Gesellschaft“ und „die Rechte des Individuums“ für vereinbar und traut dem (nicht revolutionär veränderten) Staat und seinem Bildungssystem die Balance zu zwischen der Bildung des Subjekts als „Mensch“ und der Ausbildung des „Bürgers“ zu gesellschaftlicher „Brauchbarkeit“, zwischen dem „Glück des einzelnen“ und dem „Glück aller“ (P. VILLAUME, nach BLANKERTZ 1965, S. 109 ff.).

Im ganzen richtet sich damit die herrschende Aufklärungspädagogik mit einem ungebrochenen Bewußtsein relativ optimistisch auf die gegebenen und sich entwickelnden Verhältnisse ein. Die grundlegende Argumentation hat sich bis heute durchgehalten. Es scheint, als sei diese Grundeinstellung für die öffentlichkeitswirksame Pädagogik der offiziellen Bildungspolitik typisch geblieben; denn mit nahezu denselben Begriffen wird auch in der Gegenwart die Vereinbarkeit der Rechte des Individuums und der Rechte der Gesellschaft, damit zugleich implizit die Widerspruchsfreiheit der gesellschaftlichen Entwicklung, beschworen.

In den bildungspolitischen Dokumenten aller Parteien der Bundesrepublik wird zwischen dem Recht des einzelnen, „seine Persönlichkeit, seine Fähigkeiten und Neigungen entsprechend frei zu entfalten“, und dem Zwang „zu höchster wirtschaftlicher und geistiger Wettbewerbsfähigkeit“ (CDU/CSU) bzw. zwischen der „Demokratisierung“ des Bildungssystems und seiner gesellschaftlichen „Effizienz“ (SPD/FDP) ein den Formulierungen nach konfliktloses Wechselverhältnis gesehen. Noch lapidarer drückt es die Bildungskommission des DEUTSCHEN BILDUNGSRATS im „Strukturplan“ (1970) aus: Die Reform des Bildungssystems soll einem „Doppelzweck“ genügen: „jedem einzelnen die größtmögliche Chance des Lernens zu bieten und die Bundesrepublik im Verhältnis zu vergleichbaren Industrienationen konkurrenzfähig zu halten“ (S. 21) (zum „Strukturplan“ und den Antagonismen der Bildungsplanung ausführlich NIPKOW 1972; HEYDORN 1972, S. 82 ff.).

Gehen die Dinge wirklich so glatt auf? Ist die These vom geschichtlich bedingten Selbstwiderspruch der Bildung nur ein Scheinproblem? Die faszinierende Kette des

3 Zur gesellschaftlichen und pädagogischen Funktionalisierung christlicher Religion und Erziehung vgl. NIPKOW 1975, Bd. 2, S. 41 ff.

Protestes und der bildungstheoretischen Versöhnungsversuche (auf höherer Ebene: HEGEL, in seinem Gefolge zuletzt HEYDORN 1972) sollte nicht abreißen, allerdings mit wenig äußerem Erfolg.

4. Kritische Stationen und Vermittlungsversuche – von ROUSSEAU zu MARX

4.1. Die mit sich übereinstimmende ganze Existenz (ROUSSEAU)

ROUSSEAU protestiert im Namen der Natur, des Lebens und der Vernunft, die alle drei eng miteinander zusammenhängen. Sein Protest wird von ihm politisch und pädagogisch entfaltet; er ist anthropologisch verwurzelt. Maßstab ist ein Begriff vom Menschen, der im Gefühl der „Einheit“ mit sich selbst lebt, als ein „Ganzes“, dessen ursprüngliche „Natur“ – gemeint ist die „Ursprünglichkeit seiner natürlichen Gefühle“ und „Neigungen“ – nicht unterdrückt wird. Der einzelne darf nicht als gesellschaftlich völlig verrechenbare Größe Zwecken aufgeopfert werden, die außerhalb seiner selbst liegen, es sei denn – dies die Vision des „Contrat social“ (1762) –, die Menschen sind in der Lage, sich selbst eine gesellschaftliche Ordnung zu geben, in der „Entäußerung“ (*aliénation*) als Preisgabe der natürlichen Unabhängigkeit für den einzelnen keinen Selbstverlust bedeutet, weil dafür eine Freiheit unter selbstgegebenen Gesetzen mit gleichen und gesicherten Rechten für alle gewonnen wird.

In seinem pädagogischen Hauptwerk („Émile“ 1762) verfolgt ROUSSEAU zur Lösung desselben Dilemmas eine andere, eine pädagogische Vision. Sie scheint genau das Gegenteil zur Lösung im „Contrat social“ zu sein – ein für die ROUSSEAU-Forschung immer noch schwer verständlicher Gegensatz (zusammenfassend DAHMER 1962), der sich jedoch aufhellt, wenn man sieht, daß es hier wie dort um die Autonomie und die Übereinstimmung des Menschen mit sich selbst geht⁴.

Was aber meint die Einheit mit sich selbst? Wie bildet sie sich? Unter den herrschenden gesellschaftlichen Zuständen kann sie nicht gewonnen werden. Darum wird Émile, in der Fiktion des Romans, aus allen bestehenden gesellschaftlichen und schulischen Verhältnissen herausgenommen. Sein Weg wird dadurch nicht weltlos, folgt aber einem neuen Grundmuster. Erfahrung und Begriff sollen sich so aneinander bilden, Lebenspraxis und theoretische Durchdringung sollen so miteinander verschränkt bleiben, daß Entfremdung vermieden wird. Émile soll das „Leben lernen“ und zugleich ein immer tieferes, intensiveres Gefühl der eigenen Existenz gewinnen. „Die Kunst, die ich ihn lehren will, heißt ‚Leben‘“. „Leben heißt nicht atmen; es heißt handeln; es heißt, unsere Organe, unsere Sinne, unsere Kräfte und alle Teile unserer selbst, die das Gefühl unseres Daseins erzeugen, gebrauchen. Nicht der Mensch hat am meisten gelebt, der die meisten Jahre zählt, sondern derjenige, der am meisten das Leben empfunden hat“ („Émile“, 1. Buch). Erziehung im Sinne ROUSSEAUS hat als Perspektive den Menschen als ganzheitlich und

⁴ Vorweggenommen scheint die Schlüsselrolle, die heute die Begriffe „Selbstbestimmung“ und „Identität“ inne haben. Wo man sie gebraucht, steht man in der Tradition zentraler Momente des Bildungsbegriffs. Man beachte allerdings, daß ROUSSEAU das Individuum und seine „Identität“ nur scheinbar isoliert; der „Contrat social“ und der „Émile“ sind zusammenzusehen. Die einseitige Aufnahme der persönlichkeits-theoretischen Variante des Identitätskonzepts der Psychoanalyse und Sozialpsychologie in der heutigen Pädagogik ist problematisch.

intensiv fühlende, wollende und handelnde Existenz in der Verschränkung von Welterfahrung und Selbsterfahrung.

4.2. Individuelle Selbstbildung im lebensgeschichtlichen Zusammenhang (GOETHE)

Bildung als *gelebtes Leben* und als *individuelle Gestaltwerdung im lebensgeschichtlichen Wandel*, so könnte man das Bildungsverständnis GOETHEs zusammenfassen. „Wilhelm Meisters Lehr- und Wanderjahre“ sind das sprechendste Symbol. Bildung ist wie bei ROUSSEAU Interaktion von Ich und Welt, gleichzeitig Ausbildung des Selbst und Entwicklung von Weltbezügen, eines nicht ohne das andere. Im Unterschied zu ROUSSEAU ist der größere Reichtum der kulturellen und menschlichen Bildungsbezüge bezeichnend (vgl. die Kommentierung von GOETHEs Bildungsroman durch E. TRUNZ, Hamburger Ausg., Bd. 7). Vor allem aber: Die Synthese scheint zu glücken: die Öffnung zur Kultur und Gesellschaft und zugleich die Bewahrung der Natur, der eigenen natürlichen Individualität. Es ist das, was man gemeinhin die klassische Lösung, das klassische Bildungsideal nennt.

In Wirklichkeit ist GOETHEs eigener Weg wie der Weg des Bürgersohns Wilhelm Meister ein wechselvoller Weg, im Wissen um tragisches Scheitern immer wieder dem Wandel offen und zur „Entsagung“ bereit („Wanderjahre“). Bildung wird identisch mit dem gelebten Leben selbst, als intensiv erfahrenes, durchlittenes, reflektierend verarbeitetes und künstlerisch ausgedrücktes Leben (seine Dichtungen versteht GOETHE als Bruchstücke einer großen Konfession). Bildung wird ein lebenslanger Prozeß und damit alles andere als ein Besitz, den man hat, schon gar nicht identisch mit Schulbildung. Darum ist es schlecht möglich, GOETHEs Idee lebenslanger Selbstbildung mit modernen Konzepten „lebenslangen Lernens“ in Verbindung zu bringen, weil diese auf Grund der vorgesehenen Institutionalisierungen durch das Gespenst „lebenslänglicher Verschulung“ bedroht sind (DAUBER/VERNE 1976). Als Moment des ursprünglichen Bildungsbegriffs erhält sich jedoch der Gedanke von Bildung als lebensgeschichtlichem Prozeß auch heute fort.

Gegen das heraufkommende „Maschinenzeitalter“ kann GOETHE seine klassischen Vorstellungen nicht durchhalten, wohl aber bis zuletzt das Wissen und die Sorge um die persönliche Integrität und ihre Unverrechenbarkeit. In diesem Sinn ist wie bei ROUSSEAU auch bei GOETHE der Bildungsbegriff kritisch. ROUSSEAU wie GOETHE, dies gilt es festzuhalten, verlegen dabei den Bildungsweg des Kindes (Émile) und den des heranwachsenden jungen Mannes (Wilhelm Meister) außerhalb der schulischen Institutionen. Damit kann sich für sie der Selbstwiderspruch gesellschaftlich institutionalisierter „Bildung“ auflösen, auf Kosten freilich der Realisierungschancen ihrer Utopien bzw. „Pädagogischen Provinzen“ angesichts des harten Gehäuses staatlicher Bildungssysteme.

4.3. Gesellschaftserneuerung durch Bildungsreform in Gegeninstitutionen?

(W. v. HUMBOLDT, FICHTE)

Der Versuch, den kritischen Bildungsbegriff auf das Schul- und Hochschulwesen zu übertragen, wird erst gewagt und ist auch erst möglich, als Momente in ihm Geltung gewinnen, die zum einen eine Anknüpfung an den herkömmlichen Schulhumanismus erlauben, zum anderen eine Anknüpfung an die Gelehrtenwelt, an die Welt der Wissenschaft. Die Reform des Schulhumanismus drückt sich im von FRIEDRICH PAULSEN

später so genannten „Neuhumanismus“ F. A. WOLFS, W. v. HUMBOLDTS, J. W. SÜVERNS und anderer in der Konzeption des *neuen Gymnasiums* aus.

Die Reflexion auf Bildung in der idealistischen Wissenschaftslehre (FICHTE, SCHELLING u. a.) führt zur Gründung der *Berliner Universität* und zu einem ganz neuen Modell von Forschung und Lehre. Wiederum ist beides kritisch gemeint: Gegen die überkommenen und gerade durch die Aufklärungspolitik reformierten Schulstrukturen, gegen den Geist des ganzen Zeitalters, wird eine Erneuerung von Grund auf angestrebt, vom Elementarbereich bis zur Universität. Bildungsreform soll der Weg zur Gesellschaftsreform sein. Hierbei soll das Bildungssystem nach neuen und einheitlichen Prinzipien durchstrukturiert werden. Bildung darf nicht mehr nur Privileg einzelner sein, sondern muß als Bildung *des* Menschen ein Recht *jedes* Menschen auf Bildung in sich schließen. HUMBOLDTS Schulpläne sehen folglich nicht mehr Schultypen vor, die nebeneinander stehen und auf die verschiedenen Stände bezogen sind, sondern die aufeinander aufbauen und die Erziehung der ganzen Nation als Einheit meinen (Werke, Bd. IV, S. 168 ff.).

Das Moment im Bildungsbegriff, das die Anknüpfung an die schulhumanistische Tradition erlaubte, war der im Begriff der „Bildung“ längst enthaltene *Bildgedanke* und damit – neben dem organologisch-entelechischen Verständnis der Entfaltung eines „inneren Bildes“ – die Orientierung dieser Entfaltung an einem „*Vorbild*“. Bildung meint einerseits einen Prozeß, enthält jedoch andererseits das Moment der Gestalt, der Form und damit der Gestaltung nach einem Bild zu einem Bild. In diesem Sinn wird die bereits gegenständlich gewordene Bildung, wird *kulturelle Überlieferung*, der „objektiv“ gewordene „Geist“ (HEGEL), für die neue Bildung konstitutiv, wird von den Neuhumanisten vor allem das Altertum, hier besonders das griechische und hier wiederum besonders die bildende Kunst der Griechen als die plastisch gewordene Verkörperung des mit sich und seiner Umwelt einigen, nicht entfremdeten Menschen verstanden. Nach HUMBOLDT soll im übrigen das Gymnasium nur wenige Gegenstände behandeln: im wesentlichen Deutsch, Mathematik, Latein und Griechisch. Es ist noch nicht das 15-Fächer-Gymnasium, das sich wenige Jahre später unter JOH. SCHULZE bis heute durchsetzen sollte. Zur Verteidigung eines Konzepts „*allgemeiner Bildung*“ im Sinne enzyklopädischer Vielwisserei kann man sich schlecht auf HUMBOLDT berufen.

Das zweite Moment im Bildungsbegriff, aus dem das Konzept der „*Bildung durch Wissenschaft*“ entspringt und das in den Gründungsschriften zur Gründung der Berliner Universität in verschiedenen Varianten ausformuliert worden ist (ANRICH 1959; SCHELSKY 1963), ist das nicht weiter abgeleitete Vertrauen in die *schöpferische* und *selbstreflexive Kraft des menschlichen Geistes*. Bildung wird als der Prozeß verstanden, in welchem sich der Mensch in seiner Geistestätigkeit durchsichtig wird. Besonders FICHTE verspricht sich von der schöpferischen Dynamik des selbsttätigen, eine neue Lebensordnung entwerfenden menschlichen Geistes zugleich die grundlegende *sittliche* Erneuerung der durch NAPOLEON physisch zerschlagenen und ebenso moralisch an ihr Ende gekommenen Nation, ja, den Anbruch einer neuen Geschichtsepoche überhaupt. FICHTES sonst nur mit ROUSSEAUS Kulturkritik vergleichbare schonungslose Abrechnung mit seiner Zeit zeigt, daß das Bewußtsein der Antinomien aufs äußerste gewachsen ist. Die gesellschaftliche Realität, wie sie ist, wird negiert. Die neue, wahrhaft sittliche und vernunftgemäße Ordnung wird ihr unvermittelt gegenübergestellt. Die institutionelle Verwirklichung des Neuen verlangt darum auch ganz neue Strukturen (Berliner Universität). Mit dem übrigen Schulsystem kann FICHTE seine pädagogische Utopie nicht vermitteln. Sie schießt über die gegebenen schulischen Verhältnisse hinaus. In der

pädagogischen Provinz, die er in den „Reden an die deutsche Nation“ beschreibt, ist von der Erziehungs- und Lebensgemeinschaft junger Leute die Rede, die ganz neu beginnen.

4.4. Die dialektisch-ideelle Versöhnung – Entfremdung als Bedingung theoretischer Bildung (HEGEL)

HUMBOLDTS Schulpläne sind Schubladenpapiere geblieben. FICHTE'S Utopie hat sich ebenfalls nicht realisiert. Die Bildungsidee griff beidemale weit über die Realität – wir würden heute sagen: über das Machbare – hinaus. In der Wirklichkeit Fuß fassen, bessere, tragfähigere Anknüpfungspunkte finden konnte der Gedanke der Bildung des Menschen und der Erneuerung der Gesellschaft aus der Kraft des menschlichen Geistes erst, als sich der Geist anschickte, sich mit der Lebenswirklichkeit *dialektisch* zu versöhnen. Was ist damit gemeint?

Die Auflösung der Widersprüche, die Vermittlung von Individuum und Gesellschaft ohne Aufopferung des Individuums und jenseits kurzschlüssiger Harmoniemodelle (Aufklärung), die Vermittlung von Natur und Kultur ohne Aufopferung der Natur (dies das Problem ROUSSEAUS und GOETHE'S) und nicht zuletzt die Vermittlung moderner wissenschaftlicher Rationalität und sittlicher Selbstbestimmung ohne Verrat der sittlichen Vernunft und menschlichen Freiheit (dies die Problemstellung bei KANT, SCHILLER und FICHTE), mußte – wenigstens gedanklich – gelingen, wenn das eine jeweils im anderen als mitgehalten und damit mitaufgehoben gedacht werden konnte. Die Vermittlung als Versöhnung und Überwindung der Trennung, der Entfremdung, schien dann möglich zu werden, wenn die Kriterien, mit denen die Bildungsphilosophie jener Zeit das Menschliche zu retten versuchte, nicht nur der Wirklichkeit gegenübergestellt wurden (so FICHTE und viele Romantiker, die an dieser Diskrepanz scheiterten und die Flucht aus der Welt antraten), sondern wenn die Bedingungen zu ihrer Realisierung in der Lebenswirklichkeit selbst als gegeben angenommen wurden. Der Mensch und seine Umwelt durften nicht als antinomischer Gegensatz aufgefaßt werden; die Lebenswelt mußte vielmehr als die durch die „Arbeit“ des Menschen *selbst hervorgebrachte* begriffen und der Emanzipationsprozeß *in der produktiven Auseinandersetzung der geschichtlichen Wirklichkeit* aufgesucht werden. Dies aber bedeutete, das Sollen mit dem Sein zusammenzudenken, allerdings nicht in naiver Affirmation des Gegebenen. Das Vernünftige durfte weder jenseits der Wirklichkeit gesucht, noch mit ihr einfach identifiziert werden; es mußte *zugleich in ihr und über sie hinaus*, in ihrer möglichen historischen Entwicklung, gefaßt werden. Die Lösung konnte nur eine dialektische sein, wenn sie denn eine realistische sein sollte; es ist die Lösung HEGEL'S und MARX'.

Wenige Jahre nach dem punktuellen Gebrauch des Entfremdungsbegriffs bei HUMBOLDT (1793) (s. o.) thematisiert HEGEL „*Entfremdung*“ und mit ihr das „Negative“, die „Zerrissenheit“ und den „Schmerz“ – jetzt *positiv* gefaßt – als notwendiges Moment der Selbstbildung (Emanzipation) des Menschen; es ist ein Prozeß schmerzhafter Befreiung, einseitig verstanden und beschrieben als Weg der Arbeit des „Geistes“ („Phänomenologie des Geistes“, 1807).

Der Geist „gewinnt seine Wahrheit nur, indem er in der absoluten Zerrissenheit sich selbst findet. Diese Macht ist er nicht als das Positive, welches von dem Negativen wegsieht, ... sondern er ist diese Macht nur, indem er dem Negativen ins Angesicht schaut, bei ihm verweilt“ (Phänomenologie, ed. HOFFMEISTER, S. 30). „Dies Tun und Werden aber, wodurch die Substanz wirklich wird, ist die

Entfremdung der Persönlichkeit, denn das *unmittelbar* d.h. *ohne Entfremdung* an und für sich geltende Selbst ist ohne Substanz und das Spiel jener tobenden Elemente; *seine* Substanz ist also seine Entäußerung selbst, und die Entäußerung ist die Substanz, oder die zu einer Welt sich ordnenden und sich dadurch erhaltenden geistigen Mächte“ (ebd., S. 348). – Bezogen auf das Selbstbewußtsein: „Nur als empörtes Selbstbewußtsein aber weiß es seine eigne Zerrissenheit, und in diesem Wissen derselben hat es sich unmittelbar darüber erhoben“ (ebd., S. 376).

Was trägt diese Sicht für das pädagogische Verhältnis von Bildung und Entfremdung aus? Wie hat sie auf das Schulwesen gewirkt? Die Unterrichtsgegenstände sollten nicht an den natürlichen kindlichen Geist angepaßt werden, sondern umgekehrt soll sich dieser die ihn übergreifende und ihm fremde Welt des allgemein gewordenen objektiven Geistes „aneignen“, weil er nur in dieser „Entäußerung“ sich selbst gegenüber treten, damit wahrnehmen und reflexiv höherentwickeln kann. In diesem Sinn ist, wie HEGEL zwei Jahre später in seinen Nürnberger Gymnasialreden ausführt, „*Entfremdung ... die Bedingung der theoretischen Bildung*“ (ed. LÖWITH/RIEDEL, Bd. 1, S. 35); die „Welt und Sprache der Alten“ schätzt HEGEL gerade deshalb (anders als HUMBOLDT, dessen hermeneutische Voraussetzung die Ähnlichkeit des griechischen und des eigenen Geistes ist), weil sie uns *fremd* ist. Die „ferne, fremde Welt“, in die der junge Geist hineingestellt wird, diese Antithese zur eigenen nahen Erfahrung als der These, wird die Bedingung zur höheren Synthese. HEGELS Annahme gründet darin, daß in allen kulturellen Objektivationen, da sie Ausdruck menschlicher Geistestätigkeit sind, der Mensch den Menschen und darum sich selbst antrifft, und zwar in Möglichkeiten, die seine natürliche vereinzelte Individualität übersteigen, Möglichkeiten des Menschen als „Gattungswesen“. Bildung muß *geistige „Arbeit“* sein in der Abarbeitung der bloß natürlichen Individualität an Gegenständen, die fremd gegenüber treten, aber nicht in der Entfremdung belassen. Der Schüler wird zwar von sich selbst getrennt, sofern es seine natürliche zufällige Besonderheit ist. Er findet sich aber zugleich wieder, nun „nach dem wahrhaften allgemeinen Wesen des Geistes“ (ebd., S. 36).

4.5. Entfremdete Bildung als Übermächtigung durch historisch-zyklopädisches Wissen (NIETZSCHE)

Auf HEGEL darf sich berufen, wer Bildung erstens als geistige Anstrengung und Aneignung von Kultur versteht, zweitens als notwendig historisch-zyklopädische Bildung; denn der menschliche Geist wird seiner selbst nur in der ganzen Fülle seiner geschichtlichen Objektivationen ansichtig. Was aber, wenn der junge Geist des Schülers dies alles gar nicht verarbeiten kann und unter dem Druck der Leistungsschule eine wirklich selbständige, persönliche „Aneignung“, wie sie HEGEL will, nicht gelingt?

In seinen „Unzeitgemäßen Betrachtungen“ (1873–1876) zieht FRIEDRICH NIETZSCHE die ernüchternde Bilanz. Bildung ist im 19. Jahrhundert unter dem Einfluß der HEGELschen Philosophie und des Historismus historisch, zyklopädisch, intellektualistisch geworden, eine Bildung, die sich immer weiter vom Leben und der eigenen Erfahrung entfernt und halbgebildete „historisch-ästhetische Bildungsphilister“ geschaffen hat, „altkluge und neuweise Schwätzer über Staat, Kirche und Kunst“, die meinen, über jedes mitreden zu können, aber nichts richtig geistig verarbeitet haben (KRÖNER-Ausgabe, S. 187). Der junge Geist, der durch die Gegenstände zunächst von sich entfremdet, aber dann, sich selbst klarer und durchsichtiger werdend, bereichert zu sich selbst zurückfinden sollte, ist gleichsam in den Gegenständen, in der Entfremdung, steckengeblieben. Der positive

hegelische Sinn der Entfremdung als Negation kehrt sich um und wird zur schlechten Negativität. Aus Bildung als Prozeß lebendiger Resubjektivierung der Kultur ist das Ansammeln von halbverstandenen Bildungsstoffen im Kopf geworden. Bildung ist verdinglichte, ihr selbst entfremdete Bildung, fremd bleibendes Wissen geworden. Mit ihr selbst hat der junge Mensch es gar nicht mehr zu tun, im Grunde nur mit dem Wissen um die Bildung:

„Der junge Mensch hat mit einem Wissen um die Bildung, nicht einmal mit einem Wissen um das Leben, noch weniger mit dem Leben und Erleben selbst zu beginnen. Und zwar wird dieses Wissen um die Bildung als historisches Wissen dem Jüngling eingeflößt oder eingerührt; das heißt, sein Kopf wird mit einer ungeheuren Anzahl von Begriffen angefüllt, die aus der höchst mittelbaren Kenntnis vergangener Zeiten und Völker, nicht aus der unmittelbaren Anschauung des Lebens abgezogen sind. Seine Begierde, selbst etwas zu erfahren und ein zusammenhängend lebendiges System von eigenen Erfahrungen in sich wachsen zu fühlen – eine solche Begierde wird betäubt und gleichsam trunken gemacht, nämlich durch die üppige Vorspiegelung, als ob es in wenig Jahren möglich sei, die höchsten und merkwürdigsten Erfahrungen alter Zeiten, und gerade der größten Zeiten, in sich zu summieren“ (ebd., S. 187f.).

4.6. „... den Tatsachen Rechnung tragen“

Was war geschehen? Hatte wirklich HEGELS Philosophie des Geistes das Schulwesen in dieser Richtung geprägt, mit diesen Folgen, entgegen den ursprünglichen Absichten? Wir werden wieder auf unsere Grundthese zurückgeführt. Die Ausgestaltung des höheren Schulwesens im 19. Jahrhundert als weitere Etappe staatlich „institutionalisierter Bildung“ (s. o.), die Aufnahme vieler Fächer (ganz gegen HUMBOLDTS Vorstellung), das Anwachsen der Stofffülle, die Verschärfung des Prüfungsreglements, die durchgehende Einführung von Jahrgangsklassen, die Verschulung der Bildung durch Pensenzwang und Lektionenbetrieb, die Durchsetzung des Leistungsprinzips (FURCK 1961) und schließlich, ideologisch gesehen, die zunehmende Nationalisierung der Bildung, dies alles gehorcht gesellschaftlichen Notwendigkeiten. HEGELS der Wirklichkeit sich anpassende Philosophie mochte über den ihm geistig nahestehenden, schon genannten Chef des preußischen Schulwesens JOH. SCHULZE mitgewirkt haben. Genauer wird man den Sachverhalt treffen, wenn man sich klar macht, daß sich mit der HEGELSchen Bildungsphilosophie die aus anderen Gründen entstandenen gesellschaftlichen, staatlichen und pädagogischen Verhältnisse nachträglich rechtfertigen ließen: die Einfügung des Subjekts in die gesellschaftliche Wirklichkeit ließ sich als Befreiung des Geistes interpretieren, Entfremdung als Voraussetzung der neuen versöhnten Einheit, die Unterordnung unter den Staat als Teilhabe des Untertans an der wahren Sittlichkeit. In diesem Sinn hat HEGELS Philosophie, so nochmals NIETZSCHE, „in die von ihm durchsäuernten Generationen jene Bewunderung vor der ‚Macht der Geschichte‘ gepflanzt, die praktisch alle Augenblicke in nackte Bewunderung des Erfolges umschlägt und zum Götzendienste des Tatsächlichen führt: für welchen Dienst man sich jetzt die sehr mythologische und außerdem recht gut deutsche Wendung ‚den Tatsachen Rechnung tragen‘ allgemein eingeübt hat“ (ebd., S. 167f.). Die Bildung in den Schulen gehorchte anderen Gesetzen als den Postulaten der Bildungsphilosophie. Das Bildungssystem – die institutionalisierte Bildung – trug den „gesellschaftlichen Tatsachen Rechnung“.

Das Bildungssystem ist ein Subsystem der Gesellschaft und folgt den Notwendigkeiten gesellschaftlicher Reproduktion, so im Aufklärungszeitalter des absolutistisch-merkantili-

stischen Staates, so im nationalstaatlich-wirtschaftsliberalistischen Expansionsdenken des 19. Jahrhunderts, so in der Zurechtstufung der Bildungsreform in unserer Gegenwart. Die wirklich jeweils zur Herrschaft gelangende Philosophie scheint mit NIETZSCHE die zu sein, die jeweils den „Gang der Geschichte, ja der gesamten Weltentwicklung ganz eigentlich für den Handgebrauch des modernen Menschen (rechtfertigt), nach dem zynischen Kanon: gerade so mußte es kommen, wie es gerade jetzt geht, so und nicht anders mußte der Mensch werden, wie jetzt die Menschen sind, gegen dieses Muß darf sich keiner auflehnen“ (ebd., S. 171). Die Bildungsphilosophen seit ROUSSEAU bis in unsere Tage haben zwar gegen diese vorbehaltlose Identifikation mit der Realität protestiert. Aber entweder wurden sie nicht gehört und als Radikale ins Abseits gestellt, sofern sie nicht selbst den Staatsdienst recht bald quitierten wie HUMBOLDT, oder wo sie gehört wurden, wie bei HEGEL, wurden sie ausgenutzt. Und meist haben sie diese Ausnutzbarkeit nicht gemerkt; dies die Selbsttäuschung der Bildung⁵.

4.7. Das Programm der dialektisch-realen Versöhnung (MARX)

Die Selbsttäuschungen der bürgerlichen Bildungsphilosophie sind von KARL MARX durchschaut worden, ohne daß er allerdings von eigenen Selbsttäuschungen frei war. „Er sah, daß HEGELS Versuche, die von einer fast schrankenlosen ökonomischen Freiheit bestimmte bürgerliche Gesellschaft an einen substantiellen, ethisch-politischen Staat und eine religiös-ethische Gesinnung zu binden, von der Wirklichkeit überholt waren. Die industrielle Revolution machte aus der in früheren Zeiten vergleichsweise harmlosen Freiheit, zu kaufen und zu verkaufen, einen allgegenwärtigen Kampf auf Leben und Tod, der die Gesellschaft vor allem in zwei Klassen spaltete: die Besitzer von Kapital und Produktionsmitteln und die, welche nur ihre Arbeitskraft zu verkaufen hatten“ (MAURER 1973, S. 353). Dieser Vorgang entlarvte die Selbstwidersprüche der Bildungsidee; zugleich konnte ihr Verhältnis zur Entfremdung nicht mehr wie bei HEGEL positiv, es mußte wieder tief problematisch gesehen werden, weil Bildung in ihrer geschichtlichen Erscheinungsform Entfremdung nicht überwand, sondern mit verursachte.

(1) Bildung war den Massen vorenthalten worden; hierin bestand der große gesellschafts-politische Selbstwiderspruch der Bildungsidee, die, für *alle* Menschen entworfen, nur das Eigentum einer Klasse geworden war. Darum soll die Erziehung „dem Einfluß der herrschenden Klasse“ entrissen und in einer neuen Gesellschaft „die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller“ werden (Kommunistisches Manifest, in: Frühschriften, ed. LANDSHUT, S. 544, 548).

(2) Die Herrschaftsverhältnisse wiederum hängen für MARX mit der „Teilung der Arbeit“ zusammen (zum Folgenden: Deutsche Ideologie. Thesen über FEUERBACH, ebd., S.

⁵ NIETZSCHEs eigene Lösung wird hier nicht weiter verfolgt; sie verläuft, gesellschafts- und bildungspolitisch gesehen, diametral entgegengesetzt zu MARX, mit grenzenloser Verachtung der „Massen“ und einer Geschichtsphilosophie, die „nach den Bewegungsgesetzen der niedersten Lehm- und Tonschichten der Gesellschaft“ Ausschau hält. Für NIETZSCHE bilden nur die großen „Einzelnen“ eine „Brücke“ über den Strom des „Werdens“. „Das Ziel der Menschheit kann nicht am Ende liegen, sondern nur in ihren höchsten Exemplaren“ (Vom Nutzen und Nachteil..., a. a. O., S. 177, 180). Im übrigen erneuert NIETZSCHE mit seinem irrational-lebensphilosophisch begründeten Protest (Betonung von „Leben“, „Erleben“, „unmittelbarer Erfahrung“) den Protest ROUSSEAUS und beeinflusst die Reformpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts.

358ff.). Durch sie und durch die mit ihr verbundene „ungleiche sowohl quantitative wie qualitative Verteilung der Arbeit und ihrer Produkte“ („das Eigentum“) ist es zweitens gegeben, „daß die geistige und materielle Tätigkeit, daß der Genuß und die Arbeit, Produktion und Konsumtion, verschiedenen Individuen zufallen“ und diese in „Widerspruch“ zueinander geraten. Über den Interessendivergenzen aber bricht „das Interesse des einzelnen Individuums oder der einzelnen Familie“ und das „gemeinschaftliche Interesse aller Individuen“ auseinander. Obwohl MARX an dieser Stelle nicht auf das Bildungsverständnis abhebt, ist zu sehen, daß damit das bürgerliche Bildungsideal indirekt in seiner Schwäche entlarvt wird, ein *gemeinsames öffentliches Bewußtsein* zu schaffen, im Dienst des „*Allgemeinen*“. Dies aber war die ausdrückliche Hoffnung der bildungsphilosophischen Reformer in der preußischen Reformzeit im Blick auf die geistig-sittliche Erneuerung der ganzen, darüber ihre innere Einheit gewinnenden „Nation“ (vgl. bes. FICHTEs „Reden“). Es war ebenfalls das leitende Interesse HEGELs. Statt dessen entfremdeten sich die gesellschaftlichen Gruppen (Bürgertum, Proletariat) voneinander.

(3) Auf die Teilung der Arbeit wie auf die Spaltung zwischen den besonderen und den gemeinsamen Interessen, darauf also, daß die Tätigkeit „nicht freiwillig, sondern naturwüchsig geteilt“ wird, führt MARX drittens zurück, daß „die eigene Tat des Menschen ihm zu einer fremden gegenüberstehenden Macht wird, die ihn unterjocht, statt daß er sie beherrscht.“ „Sowie nämlich die Arbeit verteilt zu werden anfängt, hat jeder einen bestimmten, ausschließlichen Kreis der Tätigkeit, der ihm aufgedrängt wird, aus dem er nicht heraus kann“ und den er nicht preisgeben kann, wenn er nicht die Mittel zum Leben verlieren will. „Dieses Sichfestsetzen der sozialen Tätigkeit, diese Konsolidation unseres eigenen Produkts zu einer sachlichen Gewalt über uns, die unserer Kontrolle entwächst, unsere Erwartungen durchkreuzt, unsere Berechnungen zunichte macht, ist eines der Hauptmomente in der bisherigen geschichtlichen Entwicklung“ (S. 361).

HEGEL hatte die produktive Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur in der „Arbeit“ unter der geistigen Kontrolle des Menschen gesehen. Für MARX tritt „die soziale Macht, d. h. die vervielfachte Produktionskraft“ den Menschen „nicht als ihre eigene, vereinte Macht“ gegenüber (so daß sie in dieser „Entäußerung“ im Sinne HEGELs ihrer selbst inne werden, Vf.), „sondern als eine fremde, außer ihnen stehende Gewalt, von der sie nicht wissen, woher und wohin, die sie also nicht mehr beherrschen können, die im Gegenteil nun eine eigentümliche, vom Wollen und Laufen der Menschen unabhängige, ja dies Wollen und Laufen erst dirigierende Reihenfolge von Phasen und Entwicklungsstufen durchlaufen“ (S. 362). MARX kann diese „Entfremdung“ nur negativ beurteilen. Soll sie überwunden werden, muß Bildung als *Bildung des Bewußtseins* darauf gerichtet sein, die geistige „Kontrolle und bewußte Beherrschung dieser Mächte“ zu gewinnen (S. 366).

Dieser Gedanke impliziert nicht nur einen Bildungsprozeß (S. 369), sondern setzt einerseits die universelle Entwicklung der Produktivkräfte, also eine umfassende technologische Revolution (ohne sie wird „nur der Mangel verallgemeinert“, S. 362) und andererseits eine neue, revolutionär hervorzurufende „kommunistische Regelung der Produktion“ voraus, die die „Fremdheit, mit der sich die Menschen zu ihrem eigenen Produkt verhalten“, vernichtet (S. 363).

(4) Nur mit der universellen technologischen Entwicklung ist – viertens – auch „ein *universeller Verkehr der Menschen*“ gesetzt. Die Menschen können für MARX „Austausch“, „Produktion“ und die „Weise ihres gegenseitigen Verhaltens“ nur „wieder in

ihre Gewalt bekommen“, wenn alle Menschen teilnehmen. MARX spricht vom „*weltgeschichtlichen*“ Individuum (S. 362) – mit universaler (Welt-)Verantwortung, so darf man hinzufügen. Die Idee der Bildung ist hierauf zu beziehen.

(5) Die weltgeschichtliche Perspektive ist darum zwingend, weil die „fremde Macht“, die die Menschen „knechtet“, für MARX ein Druck ist, den man sich nicht „als Schikane des sog. Weltgeistes“ vorstellen darf, sondern der „sich in letzter Instanz als *Weltmarkt* ausweist“ (S. 365). Die Problematik des kapitalistischen „Marktes“ und des sog. „Warenfetischismus“, d. h. die durch die Gesetze des Marktes hervorgerufene Verwandlung von „Gebrauchswerten“ in „Tauschwerte“, die Güter zur „Ware“ machen, wird als Ursache von Entfremdung von MARX später im „Kapital“ beschrieben, steht ihm aber auch schon in den Frühschriften vor Augen: „Mit der *Verwertung* der Sachenwelt nimmt die *Entwertung* der Menschenwelt in direktem Verhältnis zu“ (MEGA I, 3, S. 82). Es droht somit – fünftens – eine *Universalisierung der Warenbeziehung* und damit die „*Verdinglichung*“ aller menschlichen Beziehungen durch die Herrschaft des Geldes, des sich verselbständigenden Tauschwertes (G. LUKACS 1923)⁶.

(6) Erst als sechster Zusammenhang von Bildung und Entfremdung bei MARX sei die spezifische Selbstentfremdung des Individuums genannt, die darauf beruht, daß der einzelne, bedingt wiederum durch die Arbeitsteilung, sich nicht in jedem beliebigen Zweig privat und beruflich ausbilden und sich „sein allseitiges Wesen auf eine allseitige Art“ aneignen kann, als ein „totaler Mensch“ in jedem „seiner *menschlichen* Verhältnisse zur Welt“, als Bildung des Geistes und „Bildung der fünf Sinne“ (Pariser Manuskripte, ed. LANDSHUT, S. 240, 242). MARX' Begriff der *ganzheitlichen, d. h. geistigen, sinnlich-ästhetischen und polytechnischen Bildung* (S. 237–246, 548) ist als solcher nicht originell (s. zum einen schon ROUSSEAU; für die frühen Formen der polytechnischen bzw. Produktionsbildung vgl. zum anderen bereits die frühe englische Bildungstheorie des 17. Jahrhunderts, HEYDORN 1972, S. 24 ff.). Er faßt jedoch alte Traditionen in einen neuen Bezugsrahmen. Hierbei ist zu sehen, daß MARX auch dort, wo er vom *einzelnen* Individuum und seiner Entfaltung spricht, den Menschen nicht individualistisch isoliert. Die *Selbstbildung* des Menschen kann nur *gemeinschaftlich* erfolgen; *individuelle Bildung und soziale Bildung sind eins*: „Das *menschliche* Wesen der Natur ist erst da für den *gesellschaftlichen* Menschen; denn erst hier ist sie für ihn da als *Band* mit dem Menschen, als Dasein seiner für den anderen und des anderen für ihn, wie als Lebelement der menschlichen Wirklichkeit; erst hier ist sie da als *Grundlage* seines eigenen *menschlichen* Daseins“ (Pariser Manuskripte, S. 237).

5. *Verdinglichung und Bildung im Horizont der Zukunft*

Die versuchte geschichtliche Rekonstruktion des Bildungsbegriffs unter dem Gesichtspunkt der Entfremdungsproblematik sollte andeuten, wie die zunächst mit einem vorläufigen Entfremdungsbegriff beschriebenen schulischen Phänomene „entfremdeten

6 „Da das Geld, als der existierende und sich betätigende Begriff des Wertes, alle Dinge verwechselt, vertauscht, so ist es die allgemeine *Verwechslung* und *Vertauschung* aller Dinge, also die verkehrte Welt, die Verwechslung und Vertauschung aller natürlichen und menschlichen Qualitäten“ (Pariser Manuskripte 1844, ed. LANDSHUT, S. 301).

Lernens“ erklärt werden können. Darüber hinaus sollte der Selbstwiderspruch von Bildung so aufgeheilt werden, daß aus dieser Analyse Ansatzpunkte für die befreiende, Entfremdung überwindende Kraft der Bildung sichtbar werden.

Wir haben Entfremdung zunächst, dem alltäglichen Sprachgebrauch folgend, als Trennung und Auflösung von Zusammenhängen definiert, im Verhältnis des Schülers zu sich selbst, zu seiner Umwelt, zu anderen Schülern, zwischen Schülern und Lehrern, zwischen Schülern und Eltern (Abschn. 2). Als erste, den Hintergrund dieser Phänomene aufhellende Erklärungsebene bot sich die historisch notwendig werdende umfassende staatliche Institutionalisierung von Bildung an (18./19. Jahrhundert). Man kann sich jedoch mit dem Hinweis auf Pensenzwang, Prüfungsreglements, Jahresklassensystem, Leistungsmessung usw. nicht begnügen. Es wurde deutlich, daß „organisierte Bildung“ einem in den neuzeitlichen Gesellschaften wie es scheint historisch unumgänglichen Funktionszuwachs der Schulen entspricht. Damit war eine allgemeine schultheoretische Erklärungsebene erreicht, die ihrerseits auf den gesellschaftlichen Wandel verwies (2. Ebene) (Abschn. 3). Die Bildungstheorie, die sich innerhalb dieses historischen Prozesses herausbildet, durchschaut diesen Prozeß und seine Dialektik jeweils nur schrittweise. Sie kommt ihm dann besser auf die Spur, als sie, der geschichtlichen Wirklichkeit sich zukehrend, selbst dialektisch wird (HEGEL) und den Zusammenhang von Bildungsidee und gesellschaftlicher Wirklichkeit thematisiert (MARX). Entsprechend enthüllten sich im Verhältnis von Bildung und Entfremdung in der Entwicklung von HUMBOLDT über HEGEL zu MARX immer neue Dimensionen (Abschn. 4). In der gegenwärtigen Lage kann teils an den gewonnenen Bezugsrahmen angeknüpft werden, teils nicht mehr. Aus Raumgründen verfolgen wir hierbei nicht die persönlichkeits-theoretische Seite der Bildungstheorie, besonders die Identitätsproblematik (vgl. ROUSSEAU, HUMBOLDT, GOETHE, MARX, s. o. Punkt 6), sondern mehr die gesellschaftstheoretische.

(1) Auch schulisches *Lernen* muß als „Arbeit“ verstanden werden, als geistige und physische Tätigkeit. Das sieht man, auch ohne daß HEGEL bemüht wird. Es ist Arbeit an Sachverhalten (a), mit anderen (b) und an sich selbst (c). In allen diesen drei Dimensionen buchstabierte MARX das Phänomen der Entfremdung. Obwohl er den im Produktionsprozeß arbeitenden Menschen vor Augen hatte, läßt sich die Entfremdungshypothese in dem Maß auf schulische Arbeit übertragen, und zwar mit MARX selbst, wie auch diese der Verwandlung schulischen Lernens und seiner Lern„produkte“ in „Waren“ mit unterliegt. Dies ist in allen drei Dimensionen der Fall. Lernen vollzieht sich weitgehend um des „Tauschwertes“ von Noten, um der mit den Sachgehalten des Lernens nicht mehr in Verbindung stehenden, ihm äußerlich gewordenen Berechtigungen willen (a). Die gesellschaftlichen Konkurrenzverhältnisse bilden sich ebenfalls in der Schule ab und verändern entsprechend die zwischenmenschlichen Beziehungen (b). Schließlich ist das Verhältnis des Schülers zu sich selbst betroffen. Ihm gelingt nur schwer oder nur teilweise die Integration des zu Lernenden in seinen individuellen Erfahrungs- und Sinnhorizont (c). Die Lernanforderungen sind „abstrakt“ und können in starkem Ausmaße nur durch extrinsische Motivation dem Kind und Heranwachsenden nahegebracht werden (EIGLER 1975, S. 88)⁷. Es scheint, daß die *Theorie der Universalisierung der Warenbeziehung* die

7 H. P. DREITZEL versteht das Wort „abstrakt“, die Verselbständigung der „abstrakten Leistung gegenüber dem konkreten Inhalt der Leistung“, als Vorgang, bei dem der Mensch gegenüber dem, was er tut und leistet, „gleichgültig“ wird (1974, S. 42). Es ist ziemlich genau das Gegenteil der Forderung HUMBOLDTS, daß bei der Tätigkeit „immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein (des Menschen) Inneres zurückstrahle“ (s. o.).

makrosoziologischen Veränderungen und die gleichsam mikropädagogischen Entfremdungsphänomene am ehesten aufeinander abzubilden gestattet.

(2) Viele Analysen, auch neomarxistische, legen es allerdings nah, jene Theorie anders zu fassen, als MARX es tut, da Entfremdungsphänomene einer Erklärung bedürfen, die nicht nur in kapitalistischen Gesellschaften auftreten und auf die kapitalistische Wirtschaftsordnung zurückzuführen sind, geschweige daß durch die Abschaffung des Privateigentums an Produktionsmitteln das Problem aus der Welt zu schaffen wäre⁸. – Zum einen ist die Aufhebung der Arbeitsteilung illusorisch. Hiervon rückt der späte MARX im „Kapital“ selbst ab. Seine ermäßigte Forderung heißt nun, die Arbeit unter den „der menschlichen Natur würdigsten und adäquatesten Bedingungen (zu) vollziehn“ (Das Kapital, Bd. III, S. 873f.). Das Privateigentum an Produktionsmitteln soll zwar abgeschafft werden. Das frühere Junktum zwischen Privateigentum und Arbeitsteilung ist jedoch nicht aufrechtzuerhalten (so noch in der Deutschen Ideologie, ed. LANDSHUT, S. 359). Die von MARX auf die Arbeitsteilung zurückgeführten Entfremdungsphänomene enthüllen sich heute immer mehr als *Auswirkungen technologisierter Industriegesellschaften überhaupt*. – Zum zweiten hat Entfremdung in *Bürokratisierung und zentralistischer (Ver)planung* ihre Ursachen; wiederum Entwicklungen in sozialistischen Gesellschaften ebenso, ja besonders stark, wie in kapitalistischen⁹.

Diese und andere Gründe¹⁰ veranlassen J. ISRAEL, im Verlauf seiner umfassenden Untersuchung über den Begriff der Entfremdung (1972) diesen selbst fallenzulassen, um in Anknüpfung an die, wie ISRAEL sagt, spätere, „zweite“ Entfremdungstheorie bei MARX (die des Warenfetischismus) und an GEORG LUKACS (1923) eine „*Theorie der Verdinglichung*“ zu entfalten, in der die Entfremdungsphänomene theoretisch präziser beschrieben und umfassender erklärt werden können. Nach ISRAEL hat sie den Vorzug – dies wird gut belegt –, daß sie „eine Kritik nicht nur der kapitalistischen Produktionsweise bedeutet, sondern auch der Industrialisierung, der Rationalisierung und der Bürokratisierung“ (S. 340, vgl. auch S. 83f., 311, 320f., 331ff.). Dem ist zuzustimmen, sofern nicht dadurch der historische Entstehungszusammenhang der Entfremdungsproblematik verkürzt wird, was für die Weiterorientierung am Entfremdungsbegriff spricht. Sicherlich liegt allerdings die pädagogische Fruchtbarkeit einer soziologischen Theorie der Verdinglichung darin, daß „organisierte Bildung“ in ihren entfremdenden Merkmalen nun mit Hilfe organisationssoziologischer Methoden auch auf bürokratische und einseitig zweckrational-technologische Faktoren zurückgeführt wird, die ihrerseits in einen größeren gesellschaftlich relevanten Theorierahmen einbezogen werden können. Die Voraussetzungen zu einem neuen Lernen liegen darum auch in einem Abbau der verwalteten

8 „In allen uns bekannten Formen der sozialistischen Gesellschaft treten verschiedene Formen der Entfremdung auf. Das bedeutet, daß es keine Automatik gibt, die zusammen mit der Abschaffung des Privateigentums an den Produktionsmitteln die Abschaffung der Entfremdung herbeiführen würde“, so der polnische Philosoph ADAM SCHAFF (1965) (zit. nach J. ISRAEL 1972, S. 292).

9 Zur innermarxistischen Kritik an der Entfremdung in sozialistischen Ländern (auf Grund von Bürokratismus, zentraler Herrschaft und auch der Warenform der Arbeit) vgl. die Schriften von A. SCHAFF, N. ALMASI, P. VRANICKI, N. MARKOVIC und anderen (Belege bei ISRAEL 1972, S. 290ff.).

10 Andere Gründe sind nach ISRAEL erstens die Vieldeutigkeit und mangelnde Präzision des Begriffs, zweitens die beim jungen MARX mit ihm verbundenen metaphysischen Annahmen über die menschliche Natur, drittens die romantischen Vorstellungen von MARX über die Natur der Arbeit in Orientierung an vorindustrielle, handwerkliche Arbeitsformen (S. 312ff.).

Schule¹¹. Dies genügt allerdings nicht; denn über die Inhaltlichkeit der Bildungsprozesse ist damit noch nichts ausgemacht¹².

(3) Die weitergehende Aufgabe stellt sich in zwei Richtungen, einmal – nach wie vor – als Verbindung der zwei Wege der Bildung, wie sie H.-J. HEYDORN (1972) noch einmal skizziert hat: Bildung auf dem Wege über die Auseinandersetzung mit der *Natur* (vgl. die Tradition der realistischen Bildung, polytechnischen Bildung, Produktionsbildung) und Bildung durch die Welt der *Humaniora* (vgl. S. 52f.). Das vereinigte Ziel nach beiden Richtungen und „das vornehmste Problem der Bildung“ ist nach HEYDORN „die Herstellung menschlicher Handlungsfähigkeit gegenüber der technologischen Revolution“. Die Frage ist, „wie der menschenzerstörende Bewußtseinsrückstand gegenüber der materiellen Produktion aufgehoben werden kann“ (S. 123).

Bildung des „Bewußtseins“ im Zusammenhang von „Kritik und Erfahrung“ (ADORNO 1962) bedeutet im Sinn HEGELS Bildung als Anstrengung, Aneignung, ja als Leistung, mithin keine pauschale Abwertung der Leistung; denn die sich stellende Aufgabe schließt erstens die volle *technologische Kompetenz* mit ein. Wer die technischen Prozesse (und damit die beruflichen im weitesten Sinn) nicht beherrscht, „kann ihnen keinen neuen, qualitativen Inhalt verleihen, er bleibt an der Grenze der Subkultur“ (HEYDORN, S. 142 f.; DREITZEL 1974, S. 49). Durchstoßen zu diesem neuen Sinn kann freilich nur, wer zweitens Wissenschaft und Technik heute in ihren *Sachstrukturen* und ihrem *gesellschaftlichen Zusammenhang*, versteht. Dies ist mehr als technologische Kompetenz. Wissenschaftliche und technische Bildung setzen die Klärung des *Wissenschaftsverständnisses* (u. a. VON HENTIG 1972) und *Technikverständnisses* voraus (K.-W. LINKE 1976). Gegenüber HEYDORN muß diese Seite stärker in den Blick kommen.

Die von HEYDORN hervorgehobene Rolle von Kunst, Literatur, Philosophie ist zweischneidig. Was heißt die „Welt der Humaniora“, wenn gerade hier die „Kulturindustrie“ Bildung, so scheint es, sofort zu „sozialisierter Halbbildung“ verdirbt, zur „Allgegenwart des entfremdeten Geistes“ (ADORNO) und nur eine Sache der Balance des „Augenblicks“ wird (LENNERT 1975)? Weder bei ADORNO noch bei HEYDORN ist diese Frage im Blick auf die breite berufstätige Bevölkerung und ihr Freizeitverhalten gelöst; nostalgische Erinnerungen führen nicht weiter. – Prinzipiell gilt freilich, daß Kunst, Literatur und Philosophie kein ästhetischer Luxus sind, obwohl die moderne Schule sie immer mehr so behandelt. In den ästhetischen Entwurf und den philosophischen Gedanken gehen die Möglichkeiten ein, die in der Wirklichkeit keine Chance zu haben scheinen. „Die affirmative Sprache der Determination wird durchbrochen“ (HEYDORN, S. 51). Alternativen zeigen sich selbst dort an, wo der Ausdruck der Kunst nur Protest und Schmerz ist. Bildung muß freilich ein *elementarer* Zugang zu diesen Ausdrucksformen für *jeden Schüler* (jeder Schicht) bleiben oder werden.

11 Die Kritik an der verwalteten Schule ist nicht neu. In der Entschulungsdiskussion wird sie heute auf dem Hintergrund besonders der Kritik von IVAN ILLICH mit Recht verschärft fortgeführt, da in unserer Gesellschaft „die industrielle Produktionsform schließlich alle anderen Formen sinnvollen Tuns paralyisiert“ (in: DAUBER/VERNE 1976, S. 9).

12 Sehr vage hinsichtlich der Inhaltlichkeit sind auch manche meist amerikanische Konzepte neuen, befreiten Lernens, die auf einen nicht weiter definierten Bedürfnisbegriff und einen lediglich formalen Begriff von Selbstverwirklichung und Selbstbefreiung rekurrieren (vgl. z. B. C. ROGERS). Sie gehen an den substantiellen Problemen unserer Welt letztlich vorbei.

(4) Erst recht nicht teilen kann ich HEYDORNS mit Pathos vertretene, die Grundhoffnung von MARX aufnehmende These, daß inzwischen die materiellen Bedingungen „reif geworden“ seien (S. 52) und die anhebende „Überflußproduktion“ „Freiheit“ erlaube (S. 98): „die Entfaltung der materiellen Produktivität und die Entfaltung des Bewußtseins haben der Sache nach einen Stand erreicht, daß mit ihm Leben in einer veränderten Qualität möglich wird“ (S. 129f.). Zumal erscheint es nicht angemessen, das Gegenargument, daß immer noch „zwei Drittel der Menschheit dem Hunger preisgegeben sind“, als „gänzlich irrelevant“ für den theoretischen Ansatz (nicht praktisch) abzutun (S. 124). Bildung muß gerade hier ihren zukünftigen Inhalt gewinnen, als Entwicklung *kognitiver Kompetenz* und *politisch-ethischer Handlungsfähigkeit* im Blick auf die soziale Herausforderung der *Zukunft*. G. EIGLER äußert die begründete Vermutung – im Anschluß an die Bedeutung von „Wertorientierungen“ für intrinsisch motiviertes Lernen (HECKHAUSEN) –, daß heute für viele Jugendliche gesellschaftlich notwendiges Lernen darum sinnleer geworden sei, weil die gesamtgesellschaftlichen Leitvorstellungen (Wirtschaftswundermentalität, Ausrichtung auf wachsenden Wohlstand, Konsumsteigerung) an orientierender Kraft verloren haben und den Zweifel aufkommen lassen, ob immer höherer Wohlstand „überhaupt Lebenssinn konstituieren kann“ (1975, S. 90). Engagiertes, nicht-entfremdetes Lernen setzt offenbar voraus, daß es in den individuellen Sinnzusammenhang integrierbar ist; dies wiederum scheint zur Bedingung zu haben, daß Lernen auf *sinnvolle Lebensperspektiven* bezogen werden kann (zum Begriff der „Perspektive“ bes. A. S. MAKARENKO). Kann das Engagement für weltweite Zukunftsaufgaben (Dritte Welt) zur Lebens- und Bildungsperspektive werden? Wer die Forschung über die entwicklungspolitische Bewußtseinsbildung kennt, wird skeptisch sein, obwohl kein Weg herumführt¹³. An motivierenden „Naherfahrungen“ drängen sich jedoch immer mehr Probleme auf, die „Bedürfnisse primitivster Art“ betreffen: „sauberes Wasser trinken zu können, saubere Luft atmen zu können“ (EIGLER, S. 91). Die inhaltlichen Perspektiven der Bildung sollten auf diese *elementaren Grundlagen unseres Lebens*, unseres Überlebens und unseres weltweiten, sozial gerechten Zusammenlebens, gerichtet sein.

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Theorie der Halbbildung. In: ADORNO, TH. W.: Sociologica II. (Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Bd. 10.) Frankfurt/M. 1962.
- ANRICH, E. (Hrsg.): Die Idee der deutschen Universität. Darmstadt 1959.
- BLANKERTZ, H. (Hrsg.): Bildung und Brauchbarkeit. Texte von J. H. CAMPE und P. VILLAUME zur Theorie utilitärer Erziehung. Braunschweig 1965.
- BLANKERTZ, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969.
- BLANKERTZ, H.: Art.: Bildung – Bildungstheorie. In: CH. WULF (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München/Zürich 1974, S. 65–69.
- DAHMER, I.: Das Phänomen Rousseau. Weinheim 1962.
- DAUBER, H./VERNE, E. (Hrsg.): Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschu- lung. Reinbek b. Hamburg 1976.
- DOHMEN, G.: Bildung und Schule. 2 Bde., Weinheim 1964/1965.

13 Zu Folgerungen für die Religionspädagogik vgl. NIPKOW 1975, Bd. 2; 1976 a.

- DOLCH, J.: Geläufige Bildungsmodelle. In: Pädagogischer Almanach 1963. Ratingen 1963, S. 45–53.
- DREITZEL, H. P.: Soziologische Reflexionen über das Elend des Leistungsbegriffs. In: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium. München 1974, S. 31–53.
- EIGLER, G.: Das Verhältnis von Lernen und Leistung als Forschungsproblem. In: H. ROTH/D. FRIEDRICH (Hrsg.): Bildungsforschung: Probleme – Perspektiven – Prioritäten. (DEUTSCHER BILDUNGS RAT: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 50.) Stuttgart 1975, S. 58–97.
- FEND, H.: Konformität und Selbstbestimmung. Weinheim/Berlin/Basel 1971.
- FROESE, L.: Der Bedeutungswandel des Bildungsbegriffs. Zuerst in: Z. f. Päd. 1962, H. 2; auch in: FROESE, L.: Schule und Gesellschaft. Weinheim 1962, S. 31–51.
- FURCK, C.-L.: Das Problem der Leistung in der Schule. Weinheim 1961, ⁴1972.
- GIESE, G. (Hrsg.): Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Göttingen 1961.
- HEGEL, G. W. F.: Phänomenologie des Geistes. Hrsg. von J. HOFFMEISTER. Hamburg ⁶1952.
- HEGEL, G. W. F.: Studienausgabe. Hrsg. von K. LÖWITH/M. RIEDEL. 3 Bde. Frankfurt/M. 1968.
- HEIMANN, P.: Didaktik als Theorie und Lehre (1962). In: W. FABER (Hrsg.): Das Problem der Didaktik. München 1973, S. 115–140.
- HENTIG, H. VON: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart ²1969.
- HENTIG, H. VON: Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozeß. Stuttgart 1972.
- HEYDORN, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/M. 1970.
- HEYDORN, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/M. 1972.
- HUMBOLDT, W. VON: Werke. Hrsg. von A. FLITNER/K. GIEL. Darmstadt 1960–1964.
- ISRAEL, J.: Der Begriff Entfremdung. Makrosoziologische Untersuchung von MARX bis zur Soziologie der Gegenwart. Reinbek b. Hamburg 1972.
- JANNE, H.: Permanent education – an agent of change. In: Inf. Bulletin Council of Europe, 3, 1969.
- KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim ¹1963.
- KLAFKI, W.: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium. München 1974, S. 73–110; jetzt auch in: W. KLAFKI: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1976, S. 141–176.
- LENNERT, R.: Die Gefährlichkeit der höheren Sphären. – Zu ADORNOS ‚Theorie der Halbbildung‘. In: Neue Sammlung 15 (1975), S. 574–584.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart 1976.
- LICHTENSTEIN, E.: Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von MEISTER ECKHART bis HEGEL. Heidelberg 1966.
- LICHTENSTEIN, E.: Art.: Bildung. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Hrsg. von J. RITTER, Bd. I, Basel/Stuttgart 1971, Sp. 922–937.
- LINKE, K.-W.: Technikverständnis und Bildung. Versuch einer Bestimmung der Technik hinsichtlich des Entwurfs eines didaktischen Strukturgitters für den Technikunterricht. Diss. Tübingen 1976 (ms.).
- LUKÁCS, G.: Geschichte und Klassenbewußtsein. Berlin 1923.
- MARX, K.: Die Frühschriften. Hrsg. von S. LANDSHUT. Stuttgart 1953.
- MARX, K.: Das Kapital. Bd. III, Berlin 1960.
- MARX, K./ENGELS, F.: Gesamtausgabe (MEGA).
- MAURER, R.: Art. Entfremdung. In: Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Hrsg. von H. KRINGS/H. M. BAUMGARTNER/CH. WILD. Bd. 1, München 1973, S. 348–360.
- NIETZSCHE, F.: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. In: F. NIETZSCHE: Unzeitgemäße Betrachtungen. Stuttgart 1955 (Kröner-Ausgabe).
- NIPKOW, K. E.: Die Kirche vor den Antagonismen der Bildungsplanung. In: Die Evangelische Kirche und die Bildungsplanung. Eine Dokumentation. Hrsg. von der Kirchenkanzlei der EKD, Gütersloh/Heidelberg 1972, S. 15–68.
- NIPKOW, K. E.: Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte, Bd. 2: Das pädagogische Handeln der Kirche. Gütersloh 1975.
- NIPKOW, K. E.: Grundlinien einer Bildungspolitik aus evangelischer Sicht. Grundsätzliche Erwägungen zu einem Orientierungsrahmen. In: Evang. Beiträge zur Bildungspolitik. Hrsg. von der Kirchenkanzlei der EKD, Gütersloh 1976, S. 17–54. (a)
- NIPKOW, K. E.: Moralerziehung heute. Erziehungswissenschaftliche und theologische Probleme. In: B. GLADIGOW (Hrsg.): Religion und Moral. Düsseldorf 1976, S. 165–190. (b)
- RAUHUT, F./SCHAARSMIDT, I.: Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. Weinheim 1965.

- RITZ, E.: Art.: Entfremdung. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Hrsg. von J. RITTER. Bd. II, Basel/Stuttgart 1972, Sp. 509-525.
- ROESSLER, W.: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart 1961.
- SACHS, W.: Schulzwang und soziale Kontrolle. Argumente für eine Entschulung des Lernens. Frankfurt/M. 1976.
- SCHELSKY, H.: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek b. Hamburg 1963.
- TREML, A. K.: Logik der Lernzielbegründung. Umriss einer Theorie der Legitimation pädagogischer Normen. Diss. Tübingen 1976 (ms).