

Wolfgang Hörner  
Barbara Drinck  
Solvejg Jobst  
Bildung, Erziehung,  
Sozialisation

2. Auflage

Verlag Barbara Budrich

UTB



UTB 3089

### **Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage**

Böhlau Verlag · Köln · Weimar · Wien  
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Farmington Hills  
facultas.wuv · Wien  
Wilhelm Fink · München  
A. Francke Verlag · Tübingen und Basel  
Haupt Verlag · Bern · Stuttgart · Wien  
Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung · Bad Heilbrunn  
Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft · Stuttgart  
Mohr Siebeck · Tübingen  
Orell Füssli Verlag · Zürich  
Ernst Reinhardt Verlag · München · Basel  
Ferdinand Schöningh · Paderborn · München · Wien · Zürich  
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart  
UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz  
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen  
vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich

Wolfgang Hörner  
Barbara Drinck  
Solvejg Jobst

# Bildung, Erziehung, Sozialisation

## Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft

2. Auflage

Verlag Barbara Budrich  
Opladen & Farmington Hills, MI 2010

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2010 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills MI

Verlags-ISBN 978-3-86649-804-2

[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)

**ISBN 978-3-8252-3089-0**

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Lektorat und Satz: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Opladen, [www.lektorat-albrecht.de](http://www.lektorat-albrecht.de)

Umschlaggestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart

Druck: Pustet KG, Regensburg

Printed in Germany

# Inhalt

<b>Zur Einführung</b> .....	6
<b>I. Bildung</b>	
<i>Wolfgang Hörner</i>	
Kapitel 1: Begriffliche und historische Grundlagen .....	11
Kapitel 2: Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung – noch ein deutscher Sonderweg? .....	26
Kapitel 3: Die Soziologisierung des Bildungsbegriffs.....	40
Kapitel 4: Bildungstheorie und ihre Anwendung in Didaktik und Curriculum .....	52
<b>II. Erziehung</b>	
<i>Barbara Drinck</i>	
Kapitel 5: Erziehung unter der Betrachtung anthropologischer Voraussetzungen .....	75
Kapitel 6: Erziehungstheorien und ihr geschichtlicher Diskurs .....	94
Kapitel 7: Konzepte erzieherischen Handelns .....	116
Kapitel 8: Institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen der Erziehung .....	137
<b>III. Sozialisation</b>	
<i>Solvejg Jobst</i>	
Kapitel 9: Der Sozialisationsprozess: Begriffsbestimmung und theoretische Ansätze .....	161
Kapitel 10: Sozialisationsfeld: Familie .....	178
Kapitel 11: Sozialisationsfeld: Schule .....	192
Kapitel 12: Entwicklung von Identität als zentrale Herausforderung in der Jugendzeit .....	203

## Zur Einführung

Den äußeren Anstoß zu diesem neu in 2. Auflage erscheinenden Studienbuch ergab die pragmatische Notwendigkeit, im Rahmen der modularisierten Lehramtsstudiengänge eine Reihe bildungswissenschaftlicher Seminare mit gleicher Thematik durch mehrere Lehrende mit verschiedener Vorbildung (verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Arbeitsprofilen, Forschungsschwerpunkten, Studienrichtungen...) durchzuführen und mit einer gemeinsamen Modulprüfung abzuschließen. Dieser Kontext machte es erforderlich, gemeinsame Arbeitsmaterialien bereitzustellen.

Das Problem ist jedoch keine Besonderheit eines einzelnen Hochschulstandorts. Im erwähnten Fall war das Thema „Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft“ als Teilmodul für den Bachelor-Studiengang „Bildungswissenschaften“ in Übereinstimmung mit dem Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft entwickelt worden. Die inhaltliche und hochschuldidaktische Reflexion konnte deshalb über den regionalen Rahmen hinaus potentiell für den gesamten deutschsprachigen Raum nutzbar gemacht werden. Das Studienbuch ist somit von seiner inhaltlichen Fokussierung her faktisch für alle deutschsprachigen Studiengänge mit erziehungswissenschaftlicher Ausrichtung verwendbar.

Die Orientierung an der Leitidee der „Grundbegriffe“ ist auf den ersten Blick eher klassisch. Die Originalität des Zugangs und damit die Besonderheit des Studienbuches liegen allerdings in seinem konzeptionellen Zuschnitt, der Art der Fragestellung und ihrer inhaltlichen Ausfüllung.

Thema des Studienbuches sind die zentralen Begriffe erziehungswissenschaftlichen Denkens, die bei wenig reflektiertem Gebrauch oft ineinander übergehen. Sie erweisen sich so, zumal für den Anfänger, als konturenarm, zugleich aber auch als etwas sperrig, weil schwer definierbar. Ein zentrales Ziel des Studienbuches ist es deshalb, diese Begriffe so aufzuschlüsseln, dass sie für das (weitere) Studium mit Gewinn genutzt werden können.

Der Teil des Bandes, der den Begriff *Bildung* thematisiert, wählt zur Erhellung der umfangreichen semantischen Verästelungen des Bildungsbegriffs einen begriffsgeschichtlichen und pädagogikgeschichtlichen Zugang. Er versteht sich damit auch als ein wesentlicher Beitrag zur Auflösung der Be-

griffsverwirrung, die durch die unterschiedlichen semantischen Felder des Bildungsbegriffs entstanden ist, die heute im deutschsprachigen Raum vorfindbar sind und die durch die unreflektierte Absorption englischsprachiger Forschung noch verstärkt wurde. Das Nebeneinander von Bildung als innere Formung der Persönlichkeit einerseits und als gesellschaftlich verwertbare Qualifikation andererseits kann nicht nur bei Anfängern zu Irritationen und Missverständnissen führen.

Im Bereich des *Erziehungsbegriffs* geht das Spektrum der Fragestellungen vom Bereich der pädagogischen Anthropologie über praxeologische Aspekte der Erziehung bis zur Schulpädagogik und Sozialpädagogik. Historische Aspekte der diskursiven Gestaltung von Erziehungskonzepten werden mit gleicher Gewichtung wie auch die systematische Analyse von Erziehungstheorien behandelt.

Im Umfeld des *Sozialisationsbegriffs* wird der Leser mit unterschiedlichen theoretischen Perspektiven zur Wechselwirkung zwischen Mensch und Gesellschaft bekannt gemacht. Es werden Erkenntnisse aus der familialen und schulischen Sozialisationsforschung vorgestellt und zentrale Aspekte von Jugendforschung und Identitätsbildung diskutiert. In den beiden Teilen zu Erziehung und zu Sozialisation werden zudem – über die in diese Themen integrierte Behandlung des *Entwicklungsbegriffs* – zentrale Elemente der Entwicklungspsychologie thematisiert. Durch die Verschränkung von begrifflicher und problemzentrierter Zugangsweise spiegelt das Studienbuch die interdisziplinäre Breite und Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Ansätze und Betrachtungsweisen wider.

Unter den drei Begriffen hat der – auf den ersten Blick spezifisch deutsche – Begriff *Bildung*, der ja dem bildungswissenschaftlichen Studiengang seinen Namen gegeben hat, insofern eine Sonderstellung, als seine Analyse von den semantischen Differenzierungsmöglichkeiten der deutschen Sprache ausgehen kann. Dies gibt aber zugleich die Möglichkeit, den Begriff auch im Licht anderer Sprach- und Denkräume zu betrachten. In dieser Reflexionslinie besteht eine weitere Besonderheit darin, dass bewusst über den englischen Sprachraum hinaus gefragt wird, inwieweit sich das „Alleinstellungsmerkmal“ des deutschen Bildungsbegriffs in einer sprachlich weiter gefächerten internationalen Betrachtungsweise aufrechterhalten lässt. Internationale Erweiterung des Bezugshorizonts bedeutet hier explizit nicht nur die Beschränkung auf angelsächsisch geprägtes Denken.

Der Zugang zu den ausgewählten Begriffen Bildung, Erziehung und Sozialisation ist so ausdifferenziert, dass über die begrifflichen Klärungen hinaus mittels der thematisierten Teilaspekte ein weites Spektrum erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen und Probleme vorgestellt wird. Die durchgängige systematische Perspektive wird ergänzt durch historische und vergleichende Aspekte unter Einbeziehung internationaler bildungssoziologischer und bildungsökonomischer Ansätze bis hin zur Einbeziehung von

Problemen allgemeiner Didaktik. Auf diese Weise wird zugleich eine Einführung in zentrale *Probleme und Fragestellungen der Erziehungswissenschaft* anvisiert. Die Begriffe dienen als Leitfaden, um wichtige Inhaltsbereiche der Erziehungswissenschaft zu erschließen, wobei auch – wenngleich eher schlaglichtartig – die historische Dimension wichtiger Themen (insbesondere aus den Bereichen Bildung und Erziehung) beleuchtet wird. Über den strukturierten begrifflichen Zugang werden weitere Themenbereiche der Erziehungswissenschaft insbesondere für Anfänger geöffnet.

Der methodische Aufbau des Bandes differenziert die drei Leitbegriffe Bildung, Erziehung und Sozialisation jeweils in vier in etwa gleichgewichtige Problemkreise aus. Diese insgesamt zwölf Problemkreise können als abgeschlossene Lehreinheiten verstanden werden, die aus analytisch-deskriptiven Texten bestehen.

Diese analytisch-deskriptiven Texte sind den Standards von Studienbüchern entsprechend mit Marginalien versehen, die es erlauben sollen, den Gang der Argumentationslinie besser zu verfolgen und die Fragestellungen schneller auffindbar zu machen. Den einzelnen Kapiteln folgen jeweils Fragenkataloge, die sich in einfache Kontroll- bzw. Wiederholungsfragen über die behandelten Inhalte einerseits und anspruchsvollere weitergehende Reflexions- bzw. Diskussionsfragen andererseits gliedern. Ausgewählte kurz kommentierte Empfehlungen zentraler Monographien und Aufsätze zur vertiefenden eigenen Lektüre folgen auf die einzelnen Kapitel.

Ausführliche Literaturangaben zu den drei Leitbegriffen und den behandelten Themenfeldern sollen die Problemfelder weiter aufschlüsseln und zur weiterführenden selbständigen Bearbeitung einladen. Auf diese Weise versucht der Band dem in den neuen Studienstrukturen gewachsenen Postulat der selbständigen Arbeit der Studierenden stärker Genüge zu tun.

Leipzig, im Mai 2010

Wolfgang Hörner

Barbara Drinck

Solvejg Jobst

# **I. Bildung**

*Wolfgang Hörner*



# Kapitel 1: Begriffliche und historische Grundlagen

## 1 Der Bildungsbegriff

Warum ist es nötig, in einem Studiengang für Lehrer systematische Überlegungen zum Bildungsbegriff anzustellen? Diese Frage führt uns unmittelbar zur Leitfrage des Gesamtkapitels, nämlich zur Kanonfrage der Schule: Welche Inhalte sind es wert, durch schulische Institutionen an die jüngere Generation vermittelt zu werden? Die Antwort auf diese Frage setzt eine wertende Hierarchisierung von Wissen voraus, die uns nach den Kriterien dieser Wertung fragen lässt: Welches Wissen ist von größtem gesellschaftlichen Nutzen und prägt zugleich Persönlichkeit, kurz: welches Wissen „bildet“? Um eine Antwort auf diese Frage zu versuchen, ist es unabdinglich, den Begriff Bildung näher zu betrachten.

*Der Nutzen des Bildungsbegriffs*

Dass ein Studienbuch über erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe überhaupt mit dem Begriff „Bildung“ beginnt, scheint auf den ersten Blick eine typisch deutsche Erscheinung zu sein, die durch die besonderen semantischen Möglichkeiten der deutschen Sprache vermittelt wird. Dabei hat sich im Laufe der deutschen Geistesgeschichte ein komplexes Bedeutungsgeflecht aufgebaut, das nicht nur Anfänger entmutigen kann. Eine wesentliche Aufgabe der ersten Kapitel soll es sein, diese Bedeutungskomplexität, die auch eminente Fachvertreter in Verwirrung gebracht hat (siehe Kapitel 3), etwas zu entwirren und damit für die Analyse schulischer und außerschulischer Prozesse handhabbar zu machen.

*Der Bildungsbegriff: Eine deutsche Besonderheit?*

Der oft behauptete sprachliche Einmaligkeitscharakter des deutschen Begriffs (vgl. auch Eggers 1981) scheint zunächst gegenüber den westeuropäischen, lateinisch beeinflussten Sprachen zu gelten: in direkter Ableitung lassen sich alle romanischen Sprachen und indirekt (vermittelt über das Normannische) auch Englisch, auf ein lateinisches Grundwort *educatio* beziehen, in dem etymologisch der Gedanke des Herausführens aus einem Rohzustand („aufziehen“) angesprochen wird. Ein anderes Wort im Sinne des deutschen Wortpaares Bildung/Erziehung gibt es in diesen Sprachen offensichtlich nicht (eine Ausnahme bietet allenfalls das Französische, s.u.). Allerdings schwindet dieses Alleinstellungsmerkmal des deutschen Bildungsbegriffs, wenn man, was selten geschieht, die slawischen Sprachen daneben betrachtet, die eine solche Unterscheidung zwischen Bildung und Erziehung mit

*„Bildung“ in anderen europäischen Sprachen*

ähnlichen Bedeutungsgrenzen wie im Deutschen sehr wohl machen (einer der wenigen Autoren, die darauf aufmerksam gemacht haben, da er zu dieser Sprachwelt Zugang hatte, war offensichtlich Eugen Lemberg, vgl. Lemberg 1963: 33f.):

Das Russische unterscheidet zwischen *obrazovanie* („Bildung“, mit der Metapher des „Bilds“ – *obraz* – wie im Deutschen) und *vospitanie* (Aufziehen = Erziehung). Das Polnische verwendet die aufklärerische Lichtmetapher *oświata* (Bildung, eig. Erleuchtung, von *światło* = Licht) oder die Metapher des Gestaltens (*kształcenie*) gegenüber *wychowanie* (Aufziehen = Erziehung). Ähnliche Begriffspaare bilden auch die anderen slawischen Sprachen.

Was macht nun aber den Unterschied zwischen den deutschen Begriffen Bildung und Erziehung aus? Zur klareren Unterscheidung empfiehlt es sich vom Erziehungsbegriff auszugehen (vgl. auch Kapitel 6): „Erziehung“ wird im deutschen Sprachgebrauch als von außen veranlasst gedacht, „erziehen“ ist ein transitives Verb (ich erziehe jemanden, bzw. ich werde von jemandem erzogen), das schließt ein klares Verhältnis zwischen Subjekt (dem/der Erziehenden – *educans*) und Objekt (dem/der zu Erziehenden – *educandus/-a*) ein. Dieses Erziehungsverhältnis hat starke normative Konnotationen, denn der Erziehungsprozess soll gezielt die Normen der Gesellschaft bzw. der älteren Generation weitergeben. Dies geschieht unter bewusster Einbeziehung des affektiven Bereichs, Erziehung möchte auch Gefühle erzeugen bzw. festigen und wendet auch emotional betonte Erziehungsmittel an. Die semantische Ebene wird ganz deutlich bei der Unterscheidung von Politischer Erziehung und Politischer Bildung. Bildung bezieht sich in erster Linie auf den kognitiven Bereich, hat keine ausdrücklich normativen Komponenten und taucht sprachlich primär in reflexiven Zusammenhängen auf (er bildet sich). Die Metapher des Bildes deutet darauf hin, dass ihr Ziel etwas mit der Formung der Persönlichkeit zu tun hat, in der Sprache des deutschen Idealismus ist Bildung (als Ergebnis) innere Form, die durch die Auseinandersetzung mit den Bildungsinhalten erreicht wurde. Die Nähe dieser „Formung“ zur Aufklärung, die in keiner Sprache so deutlich wird wie im Polnischen (s.o.), und die stillschweigend vorausgesetzte Eigentätigkeit des sich bildenden Individuums, verleihen dem Bildungsbegriff ein Element von Emanzipation. Dieses Element kommt in der vorwiegend passiv oder allenfalls reaktiv erlebten Erziehung höchstens indirekt (in der antagonistischen Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Erziehung) zum Ausdruck.

Aus diesem gedanklichen Zusammenhang ergibt sich eine der kürzesten und prägnantesten Definitionen des deutschen Bildungsbegriffs, der uns im Folgenden als Leitgedanke dienen soll:

„Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (Adorno, 1959/1972: 94).

Adorno selbst hat diesen Gedanken aus der Tradition der deutschen geisteswissenschaftlichen Pädagogik übernommen, denn Herman Nohl formulierte

*Semantische  
Unterschiede  
zwischen  
Bildung und  
Erziehung?*

*Erster Defini-  
tionsversuch*

in seinem Buch über die Reformpädagogik schon früher: „Bildung ist die subjektive Seinsweise der Kultur...“. Sein Satz geht allerdings dann weiter, „...die innere Form und geistige Haltung der Seele...“ (Nohl 1949: 140), womit er die Gedankenwelt des Neuhumanismus aufgreift (siehe unten).

Dass Bildung subjektiv angeeignete Kultur sei, ist den Kennern der französischen Sprache nicht fremd. Denn der französische Begriff *culture* bezeichnet in seiner ersten Bedeutung genau das: die vom Individuum angeeigneten Bildungsgüter, also die erworbene Bildung des einzelnen. Der kollektive Aspekt der Kultur als eines gemeinsamen Symbolsystems einer Gruppe entspricht im Französischen eher dem Begriff der *civilisation*. Ein kollektiver Aspekt im Sinne des deutschen Wortes Kultur wurde im Französischen erst im 20. Jahrhundert als Lehnbedeutung mit der Rezeption der deutschen Philosophie bzw. der amerikanischen Ethnologie (*primitive culture*) übernommen. Aus diesen Erläuterungen folgt, dass auch das Französische einen Bildungsbegriff kennt, der neben *éducation* existiert, so dass das Alleinstellungsmerkmal des deutschen Bildungsbegriffs auch aus diesem Grund eingeschränkt werden muss.

*Der französische Sprachgebrauch*

Die Doppelbedeutung des heutigen französischen Begriffs *culture* mit seiner subjektiv-individuellen und seiner kollektiven Komponente führt uns zurück auf die schon angesprochene Leitfrage der folgenden Überlegungen, das Dauerproblem der Bestimmung von schulischen (und auch außerschulischen) Bildungsinhalten. In der Frage: Was ist wert, durch pädagogische Institutionen für die Bildung der Persönlichkeit angeeignet zu werden, liegt die zentrale praktische Bedeutung des Bildungsbegriffs. Die Antwort auf diese Frage wird von den jeweiligen gesellschaftlichen Kräften gegeben. Die historisch unterschiedlichen Antworten bestimmen weite Strecken des Verlaufs der Pädagogikgeschichte.

*Das Dauerproblem des Bildungskanons*

## 2 Bildung in der klassischen Antike

Eine klassische Antwort auf diese Frage, die im Kern viele Jahrhunderte hindurch ihre Gültigkeit behielt, gab die griechisch-hellenistische Antike, die über die verschiedenen Renaissancen des klassischen Denkens über das Mittelalter hinaus das europäische Bildungsdenken bis heute beeinflusst.

Ihre Ursprünge gehen letztlich auf zwei Varianten griechischen Denkens im vierten vorchristlichen Jahrhundert aus dem Umkreis der Sokrates-Schüler zurück. Die Vertreter sind Platon (427-348 v. Chr.) und Isokrates (436-338 v. Chr.).

Beide verstehen sich als Schüler des großen Sokrates (469-395 v. Chr.) und sind sich einig darin, dass zur Bildung der nützlichen Bürger sowohl die Beschäftigung mit mathematischen als auch mit sprachlich-literarischen Ge-

genständen gehört. Allerdings setzen beide Autoren die Akzente sowohl hinsichtlich der genaueren Zielvorstellungen als auch hinsichtlich des besten Weges dahin jeweils anders.

*Bildung nach  
Platon*

Das gesellschaftliche Ziel Platons ist die Ausbildung von Philosophen als Leiter seines idealen Staatswesens. So ist sein Ziel ein philosophisches, nämlich die Suche nach Wahrheit über eine rationale Wissenschaft. Das hat zur Folge, dass Platon gegenüber den „Lügen“ der Mythen, die durch die Dichter vermittelt werden, äußerst skeptisch bleibt. Eine Schlüsselrolle haben dagegen die mathematischen Disziplinen, zu denen nicht nur Arithmetik und Geometrie, sondern auch die Astronomie und die Musiktheorie gehören. Das geht vom elementaren Rechnen zur theoretischen Arithmetik, wo bereits die philosophischen Dimensionen von Gleichheit/Ungleichheit und Proportionalität angedeutet werden. In methodischer Hinsicht ist für Platon die trockene Mathematik eine Art „Abhärtungsübung“ für die künftigen Philosophen. Der reine Geist, den es zu erreichen gilt, soll sich von allem Sinnhaften lösen. Außerdem sind die mathematischen Disziplinen und vor allem die theoretische Arithmetik bei Platon ein Ausleseinstrument während einer äußerst langen Philosophenausbildung, die erst mit ca. 50 Jahren abgeschlossen ist, um dann dem Sammeln praktischer Erfahrung in der Polis Platz zu machen. Platon geht von vorn herein davon aus, dass nur eine verschwindend kleine Zahl von Schülern überhaupt diesen Prozess übersteht. Mit der Betonung des „geometrischen Geistes“, wie Blaise Pascal (1623-1662) dies gut 2000 Jahre später bezeichnen wird, wird Platon zum Vater der empirisch-analytischen Wissenschaften (zum Begriff siehe Kasten).

*... und nach  
Isokrates*

Isokrates ist dagegen Pragmatiker. Sein Ziel ist die Ausbildung politisch tätiger Redner. Für die Bewältigung des politischen Alltags kann die Polis nach seiner Meinung nicht 50 Jahre warten. Für ihn und seine Rhetorenschule ist deshalb die Literatur und natürlich die Sprache das wichtigste Bildungsmittel. Die mathematischen Disziplinen werden zwar nicht vergessen, aber sie sind lediglich eine Gymnastik des Geistes. Die Kunst des Streitgesprächs, die Eristik, gilt für Isokrates als Hinführung zur Dialektik und damit zur Philosophie. Die Philosophie, wie sie Isokrates versteht, ist nicht die letzte Stufe eines (in seinen Augen absurden) 50-jährigen Bildungsgangs, sondern lediglich die Vorstufe zur echten Rhetorik. Anders gesagt, was Isokrates als „Liebe zur Weisheit“ (Philosophie – von Sophia = Weisheit) bezeichnet, ist eigentlich mehr „Liebe zum Wort“ (Philologie). Denn das Wort, der Logos, macht den Menschen erst zum Menschen.

Auch die Rhetorik besteht nicht nur aus formalen Regeln. Wenn sie ihr Ziel erreichen soll, muss sie allgemein-menschliche Inhalte und Probleme ansprechen. Marrou (1977: 176) formuliert:

„Daher verwandelt sich unter den Händen des Isokrates die Rhetorik nach und nach zur Ethik. Zweifellos weigert er sich, das zu teilen, was nach seiner Meinung die Illusion der Sokratiker war, nämlich die These, daß die Tugend lehrbar sein könne und daß sie eine Sa-

che der Erkenntnis wäre; er ist aber doch davon überzeugt, daß es ein sicheres Mittel ist, zur Erziehung des Charakters, des moralischen Sinnes, des Adels der Seele beizutragen, wenn man das Denken auf einen großen, seiner würdigen Gegenstand richtet: Ein wahrhaftes Wort [λόγος], übereinstimmend mit dem Gesetz und gerecht, ist das Abbild einer guten und rechtlichen Seele“ (Nic. 7). Durch diesen unmerklichen Übergang von der Literatur zum Leben, ... durch diesen ganzen naiven Idealismus, dieses grenzenlose Vertrauen in die Macht des Wortes ... erscheint Isokrates so recht als die Quelle des großen Stromes des Schulhumanismus.“

Die wahre menschliche Bildung geschieht nämlich nicht in der mathematischen Abstraktion, sondern „auf der bescheidenen Ebene des Wortes (...) dem gegenständlichen Bereich der Literatur“ (Marrou 1977: 418). Klares Denken und treffender Ausdruck sind für Isokrates aufeinander bezogen. Ein Schlüsselgedanke, der in seinen Werken mehrfach auftaucht ist: „Das passende Wort ist das sicherste Zeichen für das richtige Denken“ (Isokrates, Nikokles 7, und Antidosis 55, zit. nach Marrou 1977: 179). Verkörpert Platon in der Sprache Pascals den „Geist der Geometrie“, so steht Isokrates für den „Geist des Feinsinns“, der Intuition für die Beurteilung und Entscheidung komplexer Probleme sowie eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen Form und Inhalt. Dadurch wird Isokrates zum Wegbereiter der hermeneutisch-phänomenologischen Wissenschaften.

Empirisch-analytische Wissenschaften sind die auf Beobachtung und Erfahrung beruhenden Wissenschaftszweige (v.a. die Naturwissenschaften). Hermeneutisch-phänomenologische Wissenschaften sind die auf Textverständnis und Interpretation (Hermeneutik) und ganzheitliches Erfassen von Phänomenen gegründeten Wissenschaften (wie die Literaturwissenschaft oder die Geschichte).

Isokrates starb 338 v. Chr., kurz vor Alexanders entscheidendem Sieg bei Issus (333 v. Chr.), der als Beginn der hellenistischen Epoche zählen kann. Bei Isokrates bereits deutet sich ein neues Verständnis griechischer Kultur an, das die europäische Geistesgeschichte nachhaltig prägen sollte. Isokrates schreibt: „Wir nennen diejenigen [Menschen] Griechen, die mit uns die Kultur gemeinsam haben, vielmehr als diejenigen, die mit uns dasselbe Blut haben“ (Isokrates, Panathenaios 50, zit. nach Marrou 1977: 174).

Damit ist der Übergang in die hellenistische Epoche angezeigt, die durch die Eroberungen Alexanders des Großen über den Mittelmeerraum hinaus in den ganzen vorderen Orient getragen wurde. Griechen war von nun an, wer an der griechischen Sprache und Kultur Anteil hatte („Barbaren“ = Stammler waren die, die kein Griechisch konnten, mit der späteren Bedeutung „ungebildet“). Mit dem Hellenismus wurden aber, wie Marrou plastisch zeigt (1977: 185ff.), auch die pädagogischen Institutionen und Vorstellungen in die neuen Reiche transportiert.

*Die Universalität von Bildung*

Tab. 1: Platon und Isokrates als Pole europäischen Bildungsdenkens

	<b>Platon</b>	<b>Isokrates</b>
Ziel	Suche nach Wahrheit über rationale Wissenschaft	Ausbildung des politisch tätigen Redners
Mittel	Mathematik, vom elementaren Rechnen zur theoretischen Arithmetik	Literatur als wahres Bildungsmittel, Mathematik nur Gymnastik des Geistes
Weg	Trockene Mathematik als Abhärtungsübung des Geistes	Eristik → Dialektik → Philosophie als Vorstufe der Rhetorik
Folgerungen für Bildung	Reiner Geist gegen Sinnhaftigkeit, Mathematik als Ausleseinstrument sehr langer elitärer Bildungsprozesse	Bildung wird vermittelt auf „der bescheidenen Ebene des Wortes“ (selbst die Vermittlung der Naturwissenschaften geschieht durch Lehrgedicht) passendes Wort als Voraussetzung für richtiges Denken
Modell für:	„Geometrischer Geist“ wird zur Voraussetzung für empirisch-analytische Wissenschaften	„Feinsinniger Geist“: intuitive Fähigkeit zur Beurteilung + Entscheidung komplexer Probleme wird zur Voraussetzung für hermeneutisch-phänomenologische Wissenschaften

Von entscheidender Bedeutung ist in diesem Prozess, dass der griechische Begriff *paideia* (Erziehung, abgeleitet von *pais* = das Kind) seine Bedeutung verschob: Von der ursprünglichen Bedeutung der Technik des Erziehens (also dem Prozess) wurde er zum Ergebnis der Erziehung (also dem Produkt) und damit zu dem, was zu Beginn des Kapitels mit dem deutschen Begriff „Bildung“ umschrieben wurde. *Paideia* wird nun verstanden als der Zustand des entwickelten Geistes, der seine Möglichkeiten entfaltet hat, *paideia* ist damit bleibender Besitz.

Da diese Entfaltung der Möglichkeiten auch den abstrakteren Begriff der „Befähigung“ einschließt, sind wir hier dem Begriff der „Kompetenz“, wie er in der Moderne genannt wird, ziemlich nah (vgl. dazu auch die Bildungsdefinition Robinsohns, Kapitel 4).

Die Römer übernahmen die hellenistische Kultur weitgehend, so dass der Kern dieses Konzeptes erhalten blieb. Die lateinischen Klassiker (z.B. Cicero 106-43 v. Chr.) übersetzten den Begriff *paideia* jedoch mit *humanitas* (die wahre menschliche Bildung, die den eigentlichen Menschen ausmacht). Damit war der Humanismus als Bildungsideal geboren, das sich aus diesem Begriff ableitete und das dem europäischen Bildungsdenken bis heute als Referenzgröße dient. Marrou (1977: 192) übersetzt *paideia* mit dem französischen Begriff *culture* in seiner personalistischen Bedeutung, wie sie oben eingeführt wurde. Damit nähern wir uns wieder dem Bildungsbegriff, wie er zu Beginn nach Adorno definiert wurde.

Nun sind diese Bestimmungen vergleichsweise formal und abstrakt. Welche konkreten Inhalte sollte Bildung vermitteln? Unter dem Namen *enkyklios paideia* (allgemeine, d.h. landläufige Bildung, „das was jeder wissen muss“) setzten die hellenistischen Theoretiker den Bildungskanon fort, der sich schon in den vorangegangenen Epochen herausgeschält hatte. Es entstand das sprachlich dominierte Trivium in der Stufung Grammatik, Rhetorik und Dialektik und das im Kern schon auf Pythagoras (etwa 570-480 v. Chr.) zurückgehende Quadrivium der mathematischen Disziplinen Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musiktheorie. Naheliegenderweise wurden die beiden letzten Disziplinen aus der Perspektive ihrer Mathematisierbarkeit behandelt. Je nach Philosophenschule wurde die so verstandene Allgemeinbildung entweder unter Einschluss der höheren Bildung oder als Propädeutik der höheren Studien verstanden. Schon in hellenistischer Zeit schwindet der Einfluss des Quadriviums als „allgemein bildendes“ Gut: Die mathematischen Disziplinen wurden zur Sache der Spezialisten und damit Teil einer beruflichen Spezialisierung. Damit tritt eine Verkürzung des Allseitigkeitsideals um die mathematische Komponente ein, die das humanistische Denken seit dem Hellenismus bis heute prägt. Das Allgemein-Menschliche, der Mensch an sich, nicht die Bildung des Fachmanns steht im Mittelpunkt. Es geht um eine Bildung, die zu allem hinführen kann.

*Die antiken  
Bildungs-  
inhalte*

Daher ist die Betonung des Wortes (griech.: logos) auch verständlich. Allgemeinbildung ist auch (allen) gemeinsame Bildung und das Wort verbindet, „es bricht den Bann der Einsamkeit, in der der Fachmann mit seinen Kenntnissen unvermeidlich eingeschlossen bleibt“ (Marrou 1977: 417).

Die „sieben freien Künste“ (*septem artes liberales*) bleiben zwar bis in die Neuzeit der Kern der voruniversitären Allgemeinbildung, in der „Artistenfakultät“ des Mittelalters werden jedoch als Vorbereitung auf das Fachstudium (wie Jura, Medizin, Theologie) fast nur noch „triviale“ Fächer (das sprachlich dominierte Trivium) gelehrt.

### 3 Der deutsche Neuhumanismus

Eine radikale Infragestellung des klassischen Kanons erfolgte erst im Zeitalter der Aufklärung im 18. Jahrhundert.

Die Epoche der Aufklärung (engl.: enlightenment; franz.: le siècle des lumières) bezeichnet die am Ende des 17. Jahrhunderts entstehende und das ganze 18. Jahrhundert bestimmende geistige Bewegung, die der menschlichen Vernunft – frei von Bevormundung durch jegliche religiöse Dogmatik – den Vorrang einräumte.

Die Infragestellung war Folge der allmählichen Ausdifferenzierung der Wissenschaften, dem Aufschwung der Naturwissenschaften und ihrer Anwendung in der Technik, der Industrialisierung und ihren gesellschaftlichen Begleiterscheinungen der Vermassung, Anonymisierung, der gesellschaftlichen und existenziellen Verunsicherung mit ihrer Wendung zum kartesischen „Ich“.

René Descartes (1596-1650), latinisiert Cartesius, gilt als Vorbereiter der Aufklärung (siehe vorigen Kasten). In seinem „Discours de la méthode“ (dt.: Abhandlung über die Methode) hat er nicht nur die Regeln für eine moderne wissenschaftliche Untersuchung festgelegt, die den „methodischen Zweifel“ als Grundprinzip hatte – es gilt nur, was mit wissenschaftlicher Methode bewiesen ist –, sondern hier steht auch zum ersten Mal der berühmte Satz „*je pense, donc je suis*“ (*cogito, ergo sum* – ich denke, also bin ich), mit dem er sich aus seinen Seins-Zweifeln befreite und der so zur Prämisse seiner wissenschaftlichen Methode wurde.

Diese Entwicklung hatte Rückwirkungen auf den Erziehungsprozess: Für die neue Zeit erschien keine von außen gelenkte Einführung in vorgegebene Lebenssituationen erforderlich, sondern, wie Menze (1977: 78) formuliert, „Selbsterziehung“, die Herausbildung des Ich, eine besondere Art von Bildung, die ganz bewusst Persönlichkeitsbildung ist.

Mit dieser Entwicklung setzt die „anthropologische Wende in der Pädagogik“ (Menze 1977: 78) ein. Wilhelm von Humboldt (1767-1835), der einer der Hauptpromotoren des neuen Bildungskonzepts war, kritisierte, dass die Aufmerksamkeit der Zeit mehr auf Sachen als auf Menschen, mehr auf Massen von Menschen als auf Individuen gerichtet ist.

Die Konzentration auf die Bildung des Menschen, die sich dieser „neue Humanismus“ durchaus in der Tradition des Sokrates und der hellenistischen Denker zum Ziel setzte, ist nichts weniger als der kühne Versuch der Aufhebung der Entfremdung, die von den gesellschaftlichen Zwängen der Zeit verursacht wurde. Da es aber gerade um die Aufhebung der Zwänge von außen gehen sollte, war die Bildung, die hier in den Mittelpunkt gestellt wurde, nicht Bildung zu etwas, sondern Selbstbildung, die Bildung der eigenen Persönlichkeit, um diesen Zwängen zu widerstehen. Die dahinter liegende Vorstellung war, dass eine von fremden Zwecken unbeeinträchtigte Selbstdarstellung des Menschen die Entfremdung infolge der Unterwerfung unter die dem wahren Menschsein „fremden“ Zwecke verhindert (Menze 1977: 80).

Der zentrale Inhalt der humanistischen Bildung, der den Weg zu dem „wahren Menschsein“ ermöglicht, ist die ästhetische Erziehung im Sinne von Humboldts Freund Friedrich Schiller. Die Ästhetik ist nämlich insofern politisch, als sie durch den doppelten Bezug sowohl auf die Vernunft als auf die Sinnlichkeit des Menschen das umfassende Menschsein des Menschen er-

Die Rück-  
besinnung  
auf den  
Menschen

Bildung als  
Aufhebung  
von Entfrem-  
dung

Bildung durch  
ästhetische  
Erziehung?

möglicht. Dadurch soll zugleich die Veränderung der Situationen möglich werden, in denen der Mensch nicht Zweck seiner selbst ist, sondern austauschbares Mittel zur Realisierung fremder Zielsetzungen (z.B. nationaler Ideologien). Das Schöne bringt das Erkenntnisvermögen des Menschen in ein freies, ausgewogenes Spiel zwischen Vernunft und Sinnlichkeit. Dieser ästhetische Zustand ist also Abwesenheit jeder Nötigung sowohl durch die Sinnlichkeit als auch durch die Vernunft. Die beiden heben sich in einer Synthese gegenseitig auf und damit erreicht der Mensch die Freiheit zur Selbstbestimmung. Der ästhetische Zustand ist Ausdruck sowohl der sinnlichen als auch vernünftigen Natur des Menschen und damit Ausdruck seiner Totalität. Er gibt dadurch die Möglichkeit zu rein menschlichem Handeln und somit zur Selbstdarstellung des Menschen in seiner reinen Menschlichkeit. In den Worten Schillers lässt sich die ästhetische Bildungstheorie des Humanismus so zusammenfassen:

„Die Schönheit gibt schlechterdings kein einzelnes Resultat, weder für den Verstand noch für den Willen, sie führt keinen einzelnen, weder intellektuellen noch moralischen Zweck aus, sie erfindet keine einzige Wahrheit, hilft uns keine einzige Pflicht erfüllen, und ist, mit einem Worte, gleich ungeschickt, den Charakter zu gründen und den Kopf aufzuklären. Durch die ästhetische Kultur bleibt also der persönliche Wert eines Menschen oder seine Würde, insofern diese nur von ihm selbst abhängen kann, noch völlig unbestimmt, und es ist weiter nichts erreicht, als dass es ihm nunmehr von Natur wegen möglich gemacht ist, aus sich selbst zu machen, was er will – dass ihm die Freiheit, zu sein, was er sein soll, vollkommen zurückgegeben ist“ (Schiller, zit. nach Menze 1971: 9f.).

Dabei ist das aus heutiger Sicht nahe liegende Missverständnis auszuräumen, dass die Suche nach der ästhetischen Situation eine Flucht in eine heile Welt, eine Suche nach Utopia darstelle. Sie ist nicht Befriedigung über ein schönes Bild, sie ist Selbstsuche und Selbstfindung mit Hilfe des Schönen. Zusammengefasst: „Nur im ästhetischen Zustand ist der Mensch wahrhaft frei, ohne seine ihn mitkonstituierende Sinnlichkeit preisgeben zu müssen“ (Menze 1971: 11). Ohne Kunst ist eine harmonisch-proportionierte Bildung unmöglich – das ist das bildungstheoretische Credo des Neuhumanismus (Menze 1971: 11).

*Ästhetik als  
Flucht in eine  
heile Welt?*

In unmittelbarer Nähe der Kunst ist auch die Sprache, auch insofern steht Humboldt in der Nachfolge des Sokrates. Allerdings wird das Verständnis der Sprache bei Humboldt theoretisch überhöht. Sprache ist die Mittlerin zwischen Mensch und Welt. Menschliche Bildung ist immer auch sprachliche Bildung. Entscheidend ist dabei nicht die Sprache als Werkzeug zur Erschließung fremder Kultur, sondern Humboldt geht es um die innere Form der Sprache. Der junge Mensch soll über die Einsicht in die Form der Einzelsprachen die (theoretische, universelle) Form von Sprache überhaupt, das „Urbild von Sprache“, gewinnen. Dazu eignen sich die alten Sprachen verständlicherweise besser als die modernen. In dieser Betonung des Allgemeinen kommt die Sprachbetrachtung der Begegnung mit der Ästhetik sehr nahe. Auch durch die Sprachstudien sollen die Individualität gefördert, der

*Die Rolle der  
Sprache*

Mensch in seiner Freiheit gestärkt und die Abhängigkeiten von äußeren Zwängen gemildert werden (vgl. Menze 1971: 33, Anm.52; vgl. auch Humboldt 1959).

*Die Rückwirkung auf die Schule*

Bezogen auf den konkreten Bereich der Schule haben diese bildungstheoretischen Überlegungen nach Wilhelm von Humboldts eigenen Worten folgende Konsequenzen. Ein abgebrochener Bildungsgang, der für die berufliche Karriere eigentlich wertlos wäre,

„wird aber niemals Statt haben, wenn man (...) beim Unterricht nicht auf das Bedürfnis des Lebens, sondern rein auf ihn selbst, auf die Kenntnis als Kenntnis, auf die Bildung des Gemüts und im Hintergrund auf die Wissenschaft sieht. Denn im Gemüt und in der Wissenschaft (...) steht jeder einzelne Punkt mit allen vorigen oder künftigen in Kontakt, (...) ist alles Mittel und Zweck zugleich“ (Humboldt 1809/1964a: 25).

Wenn somit der Wert der erhaltenen Bildung nicht im Stofflich-Funktionalen liegt, sondern in ihrer Bedeutung für die universelle Menschenbildung, dann kann Humboldt kühn und überspitzt formulieren: „Auch Griechisch gelernt zu haben, könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz sein, als Tische zu machen dem Gelehrten“ (Humboldt 1809/1964a, 24). Allerdings, so fährt Humboldt fort, müsse man mit Rücksicht auf die Verschiedenheit der Menschen doch die stoffliche Seite stärker gewichten (ebd.).

Die stoffliche Seite setzt in der Tradition der Humanisten des 16. Jahrhunderts und durchaus auch in der Tradition des Isokrates Akzente auf die alten Sprachen und die Kunst, vor allem auf das Griechische, das besonders weit von Brauchbarkeitsüberlegungen entfernt schien - allenfalls wurde die Grammatik als intellektuelle Gymnastik angesehen. Andererseits verkörpert es auch nicht die vom napoleonischen Frankreich repräsentierte romanische Welt, wie das Latein.

*Der Gebildete als Bürger*

Wenn die Bildung der Persönlichkeit zum vollen Menschsein erreicht ist, der so gebildete Mensch also weiß, was das ihm Eigene ist, was seine Möglichkeiten und Grenzen sind, kann er nicht nur Mensch, sondern auch Bürger sein. Er kann in sozialen Zusammenhängen handeln, aber er hat auch immer die Möglichkeit, dazu in Distanz zu gehen (Rollendistanz zu üben, wie die Sozialisationstheorie dies später nennen wird, vgl. Kapitel 9).

*Rückwirkungen auf (neue) Bildungsinstitutionen*

Der bildungstheoretische Primat des Menschen über den Träger gesellschaftlicher Rollen hat konkrete Folgen für die Konstituierung von Bildungsinstitutionen. Wilhelm von Humboldt hatte als hoher preußischer Kultusbeamter die Möglichkeit, Schulreformenwürfe entsprechend seinen bildungstheoretischen Vorstellungen zu entwickeln. Der Gedanke der allgemeinen Menschenbildung, die sich gerade deutlich von einer Standesbildung abhebt, bringt Humboldt dazu, die allgemeine Menschenbildung als Ziel aller Schulen zu definieren, die nicht nur einen einzelnen Stand betreffen, sondern alle. Humboldt erklärt:

„Alle Schulen, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder der Staat für diese annimmt, müssen eine allgemeine Menschenbildung bezwecken. – Was das

Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen“ (Humboldt 1809/1964a: 23).

Denn, so argumentiert er an anderer Stelle:

„es giebt gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnung und des Charakters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf einen besonderen Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufklärter Mensch und Bürger ist“ (Humboldt 1809/1964b: 218).

Wenn diese Grundlage durch den Schulunterricht gelegt ist, erwirbt dieser Mensch die besonderen Fähigkeiten, die der Beruf später erforderlich macht, sehr leicht. Darüber hinaus erhält er sich bei einer solchen breiten Grundlage die Freiheit, den Beruf auch wechseln zu können, wenn dies notwendig sein sollte. Die reine Menschenbildung soll somit auch die Abhängigkeit des Menschen von einzelnen Berufen und vorgegebenen Lebenssituationen verringern (vgl. Menze 1977: 82).

Aus diesem Grund bekümmert sich die Organisation der Schulen nach Humboldt „um keine Kaste, kein einzelnes Gewerbe“, auch nicht die „Gelehrtenkaste“ (Humboldt 1809/1964b: 188). Der allgemeine Schulunterricht geht auf den Menschen schlechthin ein.

Der „kastenenunabhängige“ Unterricht hat curriculare Konsequenzen, denn der universelle Anspruch der allgemeinen Menschenbildung hat letztlich eine sozial integrierende Funktion:

*Die Rückwirkung auf die Bildungsinhalte*

„Dieser gesamte Unterricht kennt daher auch nur ein und dasselbe Fundament. Denn der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete muß in seinem Gemüt ursprünglich gleich gestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh, und jener nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch und verschroben werden soll“ (Humboldt 1809/1964a: 24).

Das aber, was für die spezifischen Bedürfnisse des einzelnen oder die eines zukünftigen Gewerbes notwendig ist, wird später in der „speziellen Bildung“ – d. h. der beruflichen Bildung – zu vermitteln sein. Damit tritt Humboldt gegen den Trend seiner Zeit für eine klare inhaltliche und zeitliche Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung ein. Humboldt spezifiziert seine Argumente so:

„Beide Bildungen – die allgemeine und die spezielle – werden durch verschiedene Grundsätze geleitet. Durch die allgemeine sollen die Kräfte, d.h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden; durch die spezielle soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten“ (Humboldt 1809/1964a: 23).

Einen humanistischen Bildungswert hat die Spezialbildung nur dann, wenn sie durch das Verständlichmachen der Gründe für die Gesetzmäßigkeiten ihrer Funktion die „Denk- und Einbildungskraft und durch beide das Gemüt erhöht“ und damit zu einer allgemeingültigen Anschauung kommt. Dies aber

ist, weil „Zeit oder das Talent zur Einsicht fehlt“ oft nicht möglich: Für das Lernen der theoretischen Grundlagen der entsprechenden Fertigkeiten ist nicht viel Zeit zur Verfügung. Deshalb steht bei der Spezialbildung notgedrungen der funktionale Aspekt im Vordergrund.

Das hat Auswirkungen auf die vorangehende Allgemeinbildung: Sie muss solche Fundamente legen, die es erlauben, dass durch das Verständnis der Grundlagen (Wirkprinzipien) der speziellen Fertigkeiten auch die Spezialbildung ihre „humanistische“ Wirkung entfalten kann:

„Ein Hauptzweck der allgemeinen Bildung ist, so vorzubereiten, dass nur für wenige Gewerbe noch unverständene, und also nie auf den Menschen zurückwirkende Fertigkeit übrigbleibe“ (Humboldt 1809/1964a: 23).

Allgemeine Bildung ist nach Humboldt also keine enzyklopädische Ansammlung von Kenntnissen aus vielen Sachbereichen, sondern sie ist Grundlagenbildung, auf die berufliche Spezialbildung aufbauen kann.

*Überwindung  
der techni-  
schen Ent-  
fremdung?*

Überwindung der Entfremdung, wie sie oben als Ziel der allgemeinen Menschenbildung formuliert wurde, bedeutet demnach konkret, auch die technische Entfremdung zu überwinden, die den Menschen in seiner Arbeitswelt zunehmend bedroht. Da unverständene, bloße mechanische Fertigkeiten eines entfremdeten Arbeiters nach Humboldts Meinung nicht auf die Formung des Menschen zurückwirken, bedeutet Überwindung der Entfremdung einfach Wissen, was man tut, warum man es tut und warum dieses Tun gerade das Ergebnis hat, das es hat. Ob diese Aussage Humboldts eine Aufforderung zur Einführung eines allgemeinen Technologieunterrichts als Pflichtfach für die allgemein bildende Schule beinhaltet, wie es Vertreter der deutschen Technikdidaktik aus diesem Zitat herausgelesen haben (Sachs 1979: 110f.), soll hier noch nicht näher erörtert werden (vgl. dazu das nächste Kapitel).

*Humboldt als  
Erbe der „En-  
cyclopédie“?*

Deutlich ist indes, dass Humboldts Kampf gegen die Entfremdung den pädagogischen Impetus der Aufklärung aufnimmt, wie er zuerst von den französischen Enzyklopädisten verbreitet worden war. Deren volksaufklärerisches Ziel war es ebenfalls, den Handwerkern und Gewerbetreibenden die Wirkprinzipien ihrer Arbeit und die Funktionsweisen ihrer Maschinen deutlich zu machen. Da die technischen Verfahren und Produkte, *les arts mécaniques*, für Denis Diderot (1712-1784) ebenso bewundernswerte Ergebnisse der menschlichen Vernunft waren wie die philosophischen Erkenntnisse, sollte das freie Licht der *raison* auch das berufliche Geheimwissen der Handwerkerzünfte für alle zugänglich machen (vgl. Hörner 2007: 73).

*Die Umwand-  
lung des  
neuhumanis-  
tischen Bil-  
dungsbegriffs  
im 19. Jahr-  
hundert*

Humboldts ideale Vorstellung von der allgemeinen Menschenbildung wurde in der Realität der Schule des 19. Jahrhunderts nicht nachhaltig verwirklicht. Dem überhöhten Ästhetikbegriff Schillers nahm bereits Georg Friedrich Wilhelm Hegel (1770-1831) durch den „Einbau“ in sein philosophisches System zur Konstitution des Absoluten einen Großteil seiner bildungstheoretischen Wirkung. Kunst wurde zu einem „Produkt“ des Geistes unter vielen anderen.