

Wolfgang Klafki

Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik

Zeitgemäße Allgemeinbildung
und kritisch-konstruktive
Didaktik

6. Auflage

BELTZ

Klafki

Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik

*Meiner Frau
und unseren Kindern
Angelika, Monika und Hans-Wolfgang
in Liebe gewidmet*

Wolfgang Klafki

Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik

Zeitgemäße Allgemeinbildung
und kritisch-konstruktive Didaktik

6. Auflage

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Wolfgang Klafki, Jg. 1927, Prof. em. Dr. h.c. mult.,
Erziehungswissenschaftler in Marburg.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen
ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk
eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen
und sonstigen Bildungseinrichtungen.

6., neu ausgestattete Auflage 2007

Lektorat: Peter E. Kalb

© 1985 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
www.beltz.de
Herstellung: Klaus Kaltenberg
e-book

ISBN 978-3-407-29149-3

Inhaltsverzeichnis

Einleitung zur zweiten Auflage (1991)	9
---	---

Erster Teil

Bildungstheoretische Grundlagen einer neuen Allgemeinbildungskonzeption und der Grundriß kritisch-konstruktiver Didaktik

Erste Studie

Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung	15
I. Einleitung	15
II. Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung .	19
III. Bildung als Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit	20
IV. Individualität und Gemeinschaftlichkeit im klassischen Bildungsbegriff	26
V. Die moralische, kognitive, ästhetische und praktische Dimension im klassischen Bildungsbegriff	30
VI. Grenzen des klassischen Bildungsbegriffs und Folgerungen für die Gegenwart	36
Literatur	40

Zweite Studie

Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme	43
I. Einleitung: Ist der Bildungsbegriff heute noch als pädagogische Grundkategorie haltbar?	43
II. Zur Problemgeschichte	45
III. Grundbestimmungen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts	49
1. Bildung und Gesellschaft	49
2. Bildung als Zusammenhang von drei Grundfähigkeiten .	52

3. Drei Bedeutungsmomente des Begriffs „Allgemeinbildung“ („allgemeine Bildung“)	52
4. Folgerungen aus der Bestimmung „Bildung für alle“	54
5. Bildung im Medium des Allgemeinen: Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme	56
6. Vielseitige Interessen- und Fähigkeitsentwicklung – polare Ergänzung zur Konzentration auf Schlüsselprobleme	69
7. Verbindliche Lehrplanelemente und Schwerpunktbildungen	72
8. Zum Stellenwert „instrumenteller“ Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	74
9. Der überkommene Leistungsbegriff muß revidiert werden	75
IV. Abschluß und Ausblick	77

Dritte Studie

Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik	83
I. Vorbemerkungen	83
II. Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Didaktik	85
III. Terminologische Klärungen	89
IV. Bildungstheoretische Voraussetzungen kritisch-konstruktiver Didaktik	94
V. Perspektiven- und Methodenintegration: Der Zusammenhang von Hermeneutik, Empirie, Gesellschafts- und Ideologiekritik innerhalb der didaktischen Fragestellung	98
VI. Zur Struktur des didaktischen Problemfeldes	114
VII. Konsequenzen für didaktische Entwicklungs- und Forschungsarbeit	135

Zweiter Teil

Elemente kritisch-konstruktiver Didaktik

Vierte Studie

Exemplarisches Lehren und Lernen	141
I. Zur Diskussions- und Forschungslage	141
II. Der Grundgedanke des exemplarischen Lehrens und Lernens	143
III. Exemplarisches Lernen als selbsttätiges, genetisches bzw. rekonstruktiv-entdeckendes Lernen	145

IV. Exemplarisches Lehren und Lernen, Sicherung und Anwendung und „orientierendes Lernen“	155
V. Grundformen / Stufen / „Repräsentationsweisen“ der Aneignung	156
VI. Grundformen der Beziehung von Allgemeinem und Besonderem	159
VII. Schluß	161

Fünfte Studie

Thesen zur „Wissenschaftsorientierung“ des Unterrichts	162
--	-----

Sechste Studie

Innere Differenzierung des Unterrichts	173
I. Fragestellung	173
II. Warum ist innere Differenzierung notwendig?	175
III. Gesichtspunkte zur Verwirklichung innerer Differenzierung .	182
1. Zwei Grundformen Innerer Differenzierung	182
2. Die Bedeutung der Unterrichtsmedien	184
3. Einführung der Schüler in Arbeitsformen und Arbeitstechniken	185
4. Dimensionen- und Kriterienraster für Innere Differenzierung als Ordnungs- und Suchhilfe	187
5. Beispiele zur Veranschaulichung des Dimensionen- und Kriterienrasters	196
6. Zeitliche Konstanz oder Variabilität der Gruppenbildung im Rahmen Innerer Differenzierung	200
7. Schülerbeobachtung bzw. -selbstbeobachtung als Grundlage Innerer Differenzierung	202
8. Ein abschließendes Argument: Innere Differenzierung und Entwicklung von Lernmotivation	203
Literatur	204

Siebente Studie

Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung	209
I. Das Problem	209
II. Zur Geschichte des Leistungsprinzips in der Schule	211
III. Orientierung an der „modernen Leistungsgesellschaft“ als Begründung des pädagogischen Leistungsprinzips?	221
IV. Zur Neukonzeption des Leistungsprinzips in einer demokratischen Schule	225
V. Leistungsmotivation und klassen- bzw. schichtspezifische Sozialisation	237
VI. Schluß	245

Dritter Teil

Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik

Vorbemerkungen zum Verhältnis von Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse	250
--	-----

Achte Studie

Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik	251
Vorbemerkungen	251
I. Allgemeine Voraussetzungen eines Unterrichtsplanungs- konzepts im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik	255
II. Leistung und Grenzen eines Unterrichtsplanungskonzepts im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik	265
III. Aufriß von Perspektiven der Unterrichtsplanung	270

Neunte Studie

Zur Unterrichtsanalyse: Schülermitbestimmung – ein fruchtbarer Ansatz und eine verspielte Chance – Porträtskizze und didaktische Einschätzung einer Unterrichtsstunde und ihres Nachspiels sowie eine Nachbemerkung aus LehrerInnen-Sicht . .	285
I. Der Anlaß	285
II. Rahmeninformationen	286
III. Porträtskizze der Unterrichtsstunde: „Fantasie in der Schule“	288
IV. Aspekte der Unterrichtsbeurteilung	291
V. Nachspiel oder: Eine pädagogische Chance blieb ungenutzt .	293
VI. Kritisch-konstruktive Nachbetrachtung der unterrichtenden Lehrerin und des hospitierenden Kollegen zum Unterrichtsbesuch – ein Brief	299

Vierter Teil

Innere Schulreform

Zehnte Studie

Thesen zur inneren Schulreform – am Beispiel der Gesamtschule	305
Quellennachweis	323
Veröffentlichungen des Autors im Beltz Verlag	326

Einleitung zur zweiten Auflage (1991)

Die 2. Auflage dieser „Neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ ist gegenüber der Erstauflage (1985) erheblich erweitert, durchsichtiger gegliedert und überarbeitet worden.

Die Beiträge dieses Sammelbandes nehmen Fragestellungen auf, denen schon meine früheren „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ (zuerst 1963, 10. ergänzte Aufl. 1975) gewidmet waren. Dieser Zusammenhang soll durch die Ähnlichkeit der beiden Buchtitel betont werden.

Jene älteren Untersuchungen verblieben allerdings hinsichtlich ihrer methodischen Voraussetzungen und ihrer inhaltlichen Lösungsvorschläge noch ganz im Umkreis der „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“. Die *hier* vorgelegten Abhandlungen und Aufsätze aus dem Zeitraum zwischen 1975 und 1991 geben den damit angedeuteten Traditionszusammenhang keineswegs auf, sondern versuchen, ihn kritisch weiterzudenken. Das wird nicht zuletzt darin deutlich, daß ich auch heute eine *bildungstheoretische* Didaktik vertrete, m. a. W.: die Fundierung der Didaktik in einer Bildungstheorie für *notwendig* halte. Jedoch geht der *historisch-hermeneutische Ansatz* der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in jene erziehungswissenschaftliche Position, die den Beiträgen dieses Bandes zugrundeliegt, *verändert*, als ein Moment eines *umfassenderen* wissenschaftlichen Konzepts ein, nämlich im Verbund mit dem *erfahrungswissenschaftlichen* (empirischen) und dem *gesellschaftskritisch-ideologiekritischen* Ansatz. Daß es sich dabei nicht um eine äußerliche Addition wesensverschiedener wissenschaftstheoretischer Ansätze, sondern um ein in sich konsistentes, integratives Konzept handelt, das eine *Neuinterpretation* von Hermeneutik, Empirie und Gesellschafts- sowie Ideologiekritik in pädagogischer Perspektive einschließt und das ich als *kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft bzw. Didaktik* bezeichne¹, wird im Rahmen der *dritten* Studie im dort möglichen Umfang dargelegt.

1 Vgl. dazu W. Klafki: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft (Weinheim 1976) und meine Abhandlung „Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft“ in R. Winkel (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Bd. 1, Düsseldorf 1984, S. 137–162.

Der *I. Teil* des Bandes umfaßt drei Studien. Die beiden ersten dienen der bildungstheoretischen Grundlegung aller weiteren Beiträge, die dritte Studie entwickelt den Grundriß der kritisch-konstruktiven Didaktik.

Die bildungstheoretische Grundlegung der in diesem Band entwickelten Hauptlinien einer allgemeinen, kritisch-konstruktiven Didaktik ist im Vergleich zur 1. Auflage durch eine Studie aus dem Jahre 1986 ergänzt worden. Ihr Titel – „*Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung*“ – deutet an, daß es darin um die produktive Vergegenwärtigung zentraler Gedanken jener Epoche philosophisch-pädagogischen Denkens im ausgehenden 18. und im beginnenden 19. Jahrhundert geht, in der „Bildung“ zu einem Zentralbegriff pädagogischer Reflexion wurde. Kritisch weitergedacht und auf die pädagogischen Aufgaben unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft bezogen, erweisen sich die Perspektiven, die die „klassischen“ Bildungstheoretiker dem pädagogischen Denken eröffnet haben, in überraschend hohem Maße als nach wie vor bedeutsam und richtungweisend. Diese einleitende Untersuchung klärt also den problemgeschichtlichen Horizont auf, in dem alle folgenden, aktuell-systematisch akzentuierten Beiträge des Buches ihren Ort haben.

An den Problemen *jenes* Aufsatzes, der unter dem Titel „Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts“ die 1. Auflage eröffnete, habe ich seit 1985 weitergearbeitet, vor allem an seinem Kernstück, dem Konzept epochaltypischer Schlüsselprobleme als einem der *inhaltlichen* Konzentrationskerne eines solchen Konzepts. Dabei sind die Grundzüge des Entwurfs unverändert geblieben, jedoch im Vergleich zur ersten Publikation erheblich detaillierter entfaltet, ergänzt und hinsichtlich einiger praktischer Folgerungen konkretisiert worden. Teile des Konturen-Aufsatzes der Erstauflage habe ich mit Teilen später erschienener, eigener Beiträge zum Thema als *zweite* Studie unter dem Titel „*Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts – Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme*“ zur (einstweilen) ausführlichsten Fassung meines Vorschlages zusammengefaßt.

Die *dritte* Studie, die – wie bereits erwähnt – den *Aufriß der kritisch-konstruktiven Didaktik* enthält, verknüpft die beiden ersten, bildungstheoretisch akzentuierten Studien und ihre generellen pädagogischen Zielkategorien – Erziehung zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit – mit den späteren Beiträgen des Bandes.

Die Studien 4 bis 7, die den *II. Teil* des Buches ausmachen, dienen detaillierterer Entfaltung einiger Grundelemente der kritisch-konstruktiven Didaktik, und zwar so, daß pädagogische Theorie sich in engagierter, kritischer und vorgreifender Weise mitverantwortlich auf Praxis bezogen weiß:

- Im „*Exemplarischen Lehren und Lernen*“ (4. Studie) geht es ebenso-
wohl um pädagogische Kriterien für die Bestimmung und die Struktu-
rierung der Themen des Unterrichts wie um die Ermöglichung produk-
tiver Aneignung in Prozessen verstehenden und entdeckenden Ler-
nens.
- Die „*Thesen zur Wissenschaftsorientierung des Unterrichts*“ (5. Studie)
kennzeichnen in kritischer Absicht zunächst Fehlinterpretationen eines
seit einigen Jahren oft beschworenen Schlagwortes, um dann eine di-
daktisch begründbare Auslegung jener Programmformel in themati-
scher und methodischer Hinsicht zu skizzieren.
- Der (zusammen mit Hermann Stöcker) verfaßte Beitrag zur „*Inneren
Differenzierung des Unterrichts*“ (6. Studie) entwickelt Vorschläge, in
welcher Weise die in älteren und in zeitgenössischen Schulreformbe-
streбungen immer wieder begründete Forderung verwirklicht werden
kann, um der optimalen Förderung *jedes* Schülers willen die unter-
schiedlichen Lernausgangsbedingungen, Erfahrungsgrundlagen und In-
teressenschwerpunkte von Schülern angesichts begründeter, verbindli-
cher Rahmenzielsetzungen zu berücksichtigen.
- Die vieldiskutierte Frage des sogenannten „Leistungsprinzips“ in der
Schule, das längst die Bedeutung eines bildungspolitischen Konfliktthe-
mas erlangt hat und dessen fragwürdige Auslegungen außerhalb und
innerhalb der Schule zu den größten Hemmnissen der „Humanisierung
der Schule“ und damit fruchtbaren, „bildenden“, „schülerorientierten“
Unterrichts gehören, ist Thema der 7. Studie, die nach „*Sinn und Un-
sinn des Leistungsprinzips in der Erziehung*“ fragt und Perspektiven für
ein neues Leistungsverständnis umreißt².

Die beiden Studien des *III. Teils* bauen auf den Arbeiten der Teile I und II auf und führen sie auf einer konkreteren Ebene fort: In der 8. Studie, die schon in der 1. Auflage dieses Buches enthalten war, habe ich Anregun-
gen, die unter dem Titel „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ (zuerst 1958) unerwartet breites und z. T. immer noch anhaltendes Interesse gefunden haben, weitergedacht und in ein komplexeres *Unterrichtsplanungskonzept* einbezogen. – In der neuen Auflage wird dieser Beitrag anhand einer Fallstudie durch Überlegungen zur *Unterrichtsanalyse* (9. Studie) ergänzt.

Wenn im abschließenden Beitrag, der den *IV. Teil* bildet, für *innere Schulreform* am Beispiel der Gesamtschule), genauer: für den Mut zu den

² Die Studie wurde in diesen Band als ein wichtiges Element kritisch-konstruktiver Didaktik erneut aufgenommen, obwohl sie bereits in meinem Buch „Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft“ (Weinheim 1976) abgedruckt worden ist.

kleinen Reformschritten im Schul- und Unterrichtsalltag, aber mit dem Blick auf die „großen Perspektiven“ plädiert wird, so geschieht das nicht in resignativem Verzicht auf Bemühungen, die zum Teil erfolgreichen, aber steckengebliebenen oder zum Stillstand gebrachten, zum Teil auch mißratenen oder entstellten organisatorischen Schulreformen auf dem uns heute möglichen Erkenntnisstand fortzuführen oder mindestens dafür einzutreten, wohl aber aus der Einschätzung heraus, daß die Chancen dafür, die immer noch andauernde bildungspolitische Stagnationsphase in Zukunft überwinden und auch den Prozeß äußerer, schulorganisatorischer Reformen wieder in Gang bringen zu können, um so größer sein dürften, je besser es gelingt, die auch heute vorhandenen Spielräume für konsequente *innere* Schulreform zu nutzen und schrittweise zu erweitern. – Dieser abschließende Beitrag, der an die Stelle eines Resümees tritt, weist auf den größeren Zusammenhang hin, in dem die bildungstheoretisch begründete, kritisch-konstruktive Didaktik ihren Ort hat, nämlich eine umfassende *Schultheorie*, die allerdings in diesem Bande nicht ausführlicher entfaltet wird.

Jede einzelne Studie des Buches ist, sofern man ihre Aspekthaftigkeit berücksichtigt, für sich lesbar, also unabhängig von der hier gewählten, systematischen Reihenfolge. Da die Beiträge aber gleichzeitig Bestandteile eines größeren bildungstheoretisch-didaktischen Gesamtzusammenhangs darstellen, sind Überschneidungen zwischen Teilabschnitten einzelner Studien bewußt nicht getilgt worden, damit die Gelenkstellen des Problemgefüges deutlich heraustreten³.

³ Die Quellenangaben zu den Beiträgen finden sich am Schluß des Buches.

Erster Teil

Bildungstheoretische Grundlagen einer neuen Allgemeinbildungskonzeption und der Grundriß kritisch-konstruktiver Didaktik

Erste Studie

Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung

1. Einleitung

Am Anfang eines Bandes, der Beiträge zur Entwicklung einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Bildungskonzeption und zur Ausarbeitung einer bildungstheoretisch begründeten, kritisch-konstruktiven Didaktik enthält, ist es angebracht, jene Epoche philosophisch-pädagogischen Denkens – im Sinne kritischer Vergegenwärtigung – in Erinnerung zu rufen, in der der Bildungsbegriff und seine Auslegung als „allgemeine Bildung“ erstmalig in der Theorie- und Realgeschichte der Pädagogik zu einem Zentralbegriff pädagogischer Reflexion wurde¹: Es ist der Zeitraum zwischen etwa 1770 und 1830, der philosophie-, literatur- und pädagogikgeschichtlich gewöhnlich als der in sich durchaus spannungsreiche Zusammenhang von Spätaufklärung, philosophisch-pädagogischem Idealismus, deutscher literarischer Klassik, Neuhumanismus und mindestens Teilströmungen der Romantik umschrieben wird.

Die pädagogische Reflexion dieser Phase, in der der Bildungsbegriff aspektreich entfaltet wird, erfolgt weithin noch nicht im Rahmen einer selbständigen pädagogischen Disziplin, sondern sie ist verflochten in mehr oder minder umgreifende geschichts-, kultur-, kunst- und staatsphilosophische sowie anthropologische Erörterungen – so etwa bei Lessing und Wieland, Herder und Fichte, Schiller und weitgehend auch Humboldt –, oder sie erscheint – wie vor allem bei Goethe – als Thema dichterischer Gestaltung, autobiographischer Reflexion und des direkten oder brieflichen Gespräches mit Zeitgenossen, oder sie ist – vor allem in Hegels Werk – integriertes Moment eines philosophischen Gesamtsystems. Bei Pesta-

1 Vgl. zur Geschichte des Bildungsbegriffs die Untersuchungen von Franz Rauhut und Ilse Schaarschmidt in: Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. Eingeleitet und mit einem Anhang versehen von W. Klafki (Kl. Päd. Texte Bd. 33). Weinheim 1965. – Günther Dohmen: Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule. 2 Bde. Weinheim 1964 und 1965. – Hans Weil: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. Bonn 1930 (Nachdruck Bonn 1967).

lozzi indessen, auch bei Kant und Herbart, Schleiermacher, Fröbel und Diesterweg werden bildungstheoretische Reflexionen bereits vorwiegend innerhalb von Argumentationszusammenhängen entfaltet, die von vornherein als spezifisch pädagogisch ausgewiesen sind, so jedoch, daß die Bezüge zu jenen vorher genannten, umfassenderen oder benachbarten Problemkontexten gewahrt bleiben.

Angeichts des Tatbestandes, daß es sich bei den in unserem Zusammenhang wesentlichen Beiträgen der skizzierten Epoche oft um fragmentarische Theorieansätze handelt, darf die Rede von Bildungstheorien nur im Sinne einer sprachlichen Vereinfachung akzeptiert werden; und ein entsprechender Vorbehalt muß angesichts des keineswegs spannungsfreien Spektrums unterschiedlicher Varianten, Teilströmungen und Phasen jener Epoche gelten, wenn ich im folgenden bisweilen vereinfachend von „der klassischen Phase“ des philosophisch-pädagogischen Bildungsdenkens spreche oder synonyme Formulierungen benutze. Den Singular „Bildungstheorie“ werde ich dann verwenden, wenn es mir vor allem um gemeinsame Charakteristika des bildungstheoretischen Denkens dieser Epoche geht, den Plural „Bildungstheorien“, wenn ich an unterschiedliche Akzentuierungen erinnern will.

Warum aber, so ist zunächst zu fragen, sollte man die eben angedeuteten theoriegeschichtlichen Zusammenhänge nicht auf sich beruhen lassen, um sich ohne solche vermeintlichen Umwege sogleich und direkt drängenden pädagogischen Gegenwarts- und Zukunftsproblemen zuzuwenden? Ich antworte auf diese Frage in aller Kürze zwiefach:

Erstens kann kein heutiger Versuch, den Bildungs- bzw. Allgemeinbildungsbegriff neu auszulegen – übrigens auch keine Position, die die Unbrauchbarkeit jener Begriffe für heutige pädagogische Zieldiskussionen verfechten wollte – gleichsam aus der Problemgeschichte aussteigen. *Jeder* heutige Beitrag zu unserem Problemkreis müßte sich also schon um der Selbstaufklärung willen seiner eigenen historischen Implikationen zu vergewissern versuchen.

Zweitens aber: Wie immer Konzepte allgemeiner Bildung, die angesichts unserer gegenwärtigen und voraussehbar zukünftigen Aufgaben entwickelt werden, ausfallen mögen: Die Qualität solcher Entwürfe wird unter anderem auch davon abhängig sein, ob mindestens *das* Problemniveau und *der* Differenzierungsgrad bildungstheoretischer Reflexion nicht unterschritten werden, die bereits einmal gewonnen worden waren.

Hier muß nun noch ein weiterer möglicher Einwand aufgenommen werden. Grundsätzlich gesehen, reicht die Forderung nach historischer Fundierung auch einer neuen Bildungskonzeption gewiß über jenen Zeitraum bildungstheoretischen Denkens, den ich eingangs umschrieb, hinaus. Dann aber ist zu fragen: Muß die historische Perspektive – um es an

Beispielen und rückschreitend zu konkretisieren – nicht auch auf Rousseau, Leibniz und Comenius, die pädagogisch relevanten Denker der *Renaissance* und des frühen *Humanismus*, schließlich auf Cicero, Platon und Sokrates zurück ausgedehnt werden? Grundsätzlich ist diese Frage zu bejahen. Indessen spricht für die hier vorgenommene Begrenzung nicht nur der zur Verfügung stehende Raum; wichtiger sind folgende Argumente:

Zum einen: Die bis in die antike Paideia-Auslegung zurückreichende Vorgeschichte jenes vor allem im deutschsprachigen Raum entwickelten bildungstheoretischen Denkens zwischen 1770 und 1830 ist in erheblichem Maße in deren Bildungskonzepten „aufgehoben“ (im Hegelschen Sinn dieses Wortes).

Zum anderen: Die Epoche der letzten Jahrzehnte des 18. und der ersten des 19. Jahrhunderts bezeichnet den Beginn eines Zeitalters, das im historischen Rückblick nicht – wie die vorauflärerischen Epochen abendländischer Geschichte – als relativ abgeschlossen gelten kann, sondern in dem wir – wenngleich Mitwirkende und Mitleidende einer späten Teilphase – immer noch darinnen stehen. Drei Grundtendenzen der Anfangsphase dieser Epoche sollen hier hervorgehoben werden:

(1) Die bürgerliche Gesellschaft beginnt sich im Ringen um die Ablösung der Feudalherrschaft und des sie überwölbenden Absolutismus zu etablieren; die Französische Revolution signalisiert hier – trotz aller Widersprüchlichkeiten ihres Verlaufs und der Brechungen und Rückschläge in ihrer Folgegeschichte – den nicht mehr umkehrbaren, entscheidenden Durchbruch. Der Kampf um die Durchsetzung republikanischer Forderungen, um die Absicherung von Bürgerrechten und Bürgerfreiheiten in den politischen Verfassungen gewinnt seither eine neue Qualität; die Keime zur Entwicklung von weiterreichenden Demokratisierungsforderungen und zur Konsolidierung entsprechender gesellschaftlich-politischer Bewegungen sind gelegt.

(2) Damit hängt ein weiteres Moment zusammen: Die Frühstadien der technisch-industriellen Entwicklung und ihre gesellschaftlichen Folgen werden spürbar. Allerdings sieht unter den klassischen Bildungstheoretikern nur Hegel die Weiterentwicklung zur „Großen Industrie“ bereits in Konturen voraus, ohne freilich deren ökonomischen Zusammenhang mit der Entwicklung des Kapitalismus zulänglich zur Sprache zu bringen. – Pestalozzi aber ist der einzige aus dem Kreise der genannten Denker, der – wenn auch noch in der Begrenzung auf das Verlags- und Manufakturwesen – aus seinen ökonomisch-gesellschaftlichen Erkenntnissen Konsequenzen für seine Bildungskonzeption gezogen hat.

(3) Bewußtseinsgeschichtlich, das heißt hier: in der Dimension der

wicklung des religiösen und moralischen Selbstverständnisses, ist die seit der Aufklärung energisch voranschreitende Säkularisierung für den uns interessierenden Zusammenhang eine weitere zentrale Bestimmung der bürgerlichen Gesellschaft. Keineswegs ist Religions*feindlichkeit* die notwendige Konsequenz. Aber Religion – auch und gerade Offenbarungsreligionen wie die christliche Botschaft – müssen sich entweder vor der Vernunft und der säkularen menschlichen Erfahrung rechtfertigen – wie etwa bei Lessing –, oder sie werden als symbolische Ausdrucksformen, Äquivalente oder Vorstufen reflexiv zu gewinnender Vernunftkenntnis verstanden – wie bei Herder oder, freilich anders begründet, bei Hegel – oder als Botschaften, die mit der Selbstinterpretation des Menschen als potentiellen Vernunftwesens versöhnbar sind. Jedenfalls wäre die Entfaltung der klassischen Bildungsidee nicht denkbar ohne die Freisetzung der im Säkularisierungsprozeß eröffneten Möglichkeit, daß Menschen sich als zu vernünftiger Selbstbestimmung fähige Subjekte begriffen, genauer: als Subjekte, die im Prinzip in der Lage sind, sich zu vernünftiger Selbstbestimmung *heranzubilden*.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Weil wir noch immer – unbeschadet der gleichzeitigen Existenz sozialistischer oder sich als sozialistisch verstehender Gesellschaftssysteme – *im* Gesamtzusammenhang der Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft darinnen stehen, in deren entscheidender Durchbruchphase die klassischen deutschsprachigen Bildungstheorien als Antwort auf die damalige historische Situation, auf die Gefährdungen *und* die Möglichkeiten des bürgerlichen Subjekts entwickelt wurden, deshalb erscheint eine kritische Vergegenwärtigung jener Bildungskonzepte auch für unsere Gegenwart aussichtsreich. Der gleichwohl unleugbare historische Abstand verbietet allerdings die Erwartung, es könne sich dabei um eine umstandslose Übernahme und Anwendung handeln. Selbst wenn der Ertrag einer kritischen Wiedervergegenwärtigung jenes geistigen Erbes reich sein sollte, müßten wir ihn selbständig und konstruktiv in eine *neue* Konzeption hinein übersetzen, die der pädagogischen Verantwortung vor den Aufgaben und Möglichkeiten *unserer* Zeit gerecht wird. Ein solcher Übersetzungsprozeß müßte selbstverständlich auch die Geschichte der Bildungstheorie *nach* jener Phase der Jahrzehnte um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert aufarbeiten, eine Geschichte, die ich in ihren Dominanten mindestens bis zum Aufbruch der reformpädagogischen Bewegung weitgehend als Verfallsgeschichte meine deuten zu müssen. Die historische Rekonstruktion der Geschichte der Bildungstheorie in unserem Jahrhundert müßte dann zum einen Leistung und Grenze der *Geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, zum anderen bildungstheoretischer Ansätze im Umkreis der *Kritischen Theorie* – nicht zuletzt bei

Heinz-Joachim Heydorn – im Hinblick auf die Aneignung und Fortbildung der klassischen Bildungstheorien klären und eine differenzierte erziehungswissenschaftliche Einschätzung der Theorie und Praxis der Bildungsreform der letzten 20 Jahre erarbeiten. Das kann in diesem Beitrag jedoch nicht geleistet werden.

Im folgenden werde ich einige übergreifende Charakteristika der klassischen Bildungstheorien und ihren Zusammenhang hervorheben. Ein solcher Zusammenhang von Bestimmungen ist keine bloße Wiedergabe von Selbstaussagen der Autoren, sondern das Ergebnis einer vergleichenden und synoptischen Interpretation. Das Gefüge zentraler Begriffe und ihrer Beziehungen zueinander, das dabei zur Sprache kommt, ist nicht als Deduktionszusammenhang zu verstehen, vielmehr erhellen sich die einzelnen Begriffe oder Begriffsgruppen wechselseitig. Dabei sind die Momente dieses Gefüges bei den Repräsentanten der philosophisch-pädagogischen Klassik jeweils in unterschiedlichem Grade ausgeprägt, und die Auslegung der Momente erfolgt nicht nur bei verschiedenen Autoren, sondern zum Teil auch beim gleichen Autor in Form eines Spektrums von Deutungsvarianten. – Daß es sich an dieser Stelle nur um eine knappe und vereinfachende Skizze ohne Vollständigkeit im Detail und mit einem Minimum an Zitat-Belegen handeln kann, versteht sich von selbst.

II. Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung

Das *erste* Moment von Bildung wird in den grundlegenden Texten durch folgende Begriffe umschrieben: *Selbstbestimmung, Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunft, Selbsttätigkeit*. Bildung wird also verstanden als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen. Eben deshalb ist denn auch *Selbsttätigkeit* die zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses.

Unübertroffen prägnant hat Kant dieses Moment im Hinblick auf die Selbstbestimmung des *Denkens* in den oft zitierten Anfangssätzen seiner Abhandlung zur Beantwortung der Frage „Was ist Aufklärung?“ (1784) formuliert: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 1968, Bd. VIII, S. 35). (Ich füge hier ein: Kant benutzt in dieser kleinen Schrift nicht die andernorts von ihm selbst vorgenommene Unterscheidung von „Vernunft“ und „Verstand“.) „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen, ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (Kant 1968, Bd. VIII, S. 35). Hinsichtlich der moralischen Selbstbestimmung aber

sagt Kant in der Vorlesung über Pädagogik, in Entsprechung zur „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ und zur „Kritik der praktischen Vernunft“: „Sich selbst besser machen, sich selbst kultivieren und ... Moralität bei sich hervorbringen, das soll der Mensch“ (Kant 1963, S. 13). Solche Kultivierung aber wird in diesem wie in späteren Texten Kants, obgleich nicht durchgehend konsistent, mehrfach auch als „Bildung“ oder „sich bilden“ bezeichnet (Kant 1963, S. 24, S. 128).

Unbeschadet der Kontroversen, die es innerhalb des hier interessierenden Denktzusammenhangs der klassischen Epoche deutscher Bildungstheorie um die spezifische Deutung des Selbstbestimmungsprinzips bei Kant, nicht zuletzt in der Auseinandersetzung mit seiner Ethik und der mit ihr verbundenen dualistischen Anthropologie gegeben hat – man denke etwa an die Kritiken Herders, Herbarts, Schleiermachers oder Hegels –, die Grundintention, die in jenem vorher genannten Begriffskomplex zur Geltung kommt, ist ein *durchgehendes* Moment der klassischen Bildungstheorien: daß der Mensch als ein zu freier, vernünftiger Selbstbestimmung fähiges Wesen verstanden werden müsse, daß ihm die Realisierung dieser Möglichkeit als seine Bestimmung „aufgegeben“ ist, so aber, daß er sich diese Bestimmung letztlich nur wiederum selbst geben könne, schließlich, daß Bildung zugleich Weg und Ausdruck solcher Selbstbestimmungsfähigkeit sei.

Um es wenigstens durch *einen* weiteren Beleg zu exemplifizieren: In dem Fragment Wilhelm von Humboldts „Über den Geist der Menschheit“ aus dem Jahre 1797 heißt es in einer These unter dem Stichwort „Vernunftweg“:

„Es soll die Bestimmung des Menschen als das letzte Ziel seines Strebens und der höchste Maßstab seiner Beurteilung aufgesucht werden. Nun aber ist die Bestimmung des Menschen“ (– ich füge ein: sie wird auch in diesem Text an anderen Stellen als Aufgabe seiner *Bildung* bezeichnet –) „als eines freien und selbsttätigen Wesens allein in ihm selbst enthalten“ (Humboldt 1956, S. 65).

III. Bildung als Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit

Der Bedeutungsgehalt des klassischen Bildungsbegriffs ist aber mit jener zuerst genannten Gruppe von Bestimmungen nicht erschöpft. Blicke man dabei stehen, so legte man immer noch das Mißverständnis nahe, dieser Bildungsbegriff sei letztlich Ausdruck eines extremen, obwohl höchst anspruchsvollen Subjektivismus, und entsprechende Deutungen finden sich ja in der Sekundärliteratur durchaus. Demgegenüber muß jedoch betont

werden: der zugrunde liegende Subjekt- bzw. Selbstbestimmungsbegriff ist alles andere als subjektivistisch! Das wird deutlich, sobald man eine zweite Gruppe von Bestimmungen ins Auge faßt. Die zentralen Begriffe lauten hier: *Humanität, Menschheit und Menschlichkeit, Welt, Objektivität, Allgemeines*. Sie müssen als mit der ersten Gruppe von Bestimmungen vermittelt bzw. immer wieder neu zu vermittelnde gedacht werden. Das bedeutet: Vernünftigkeit, Selbstbestimmungsfähigkeit, Freiheit des Denkens und Handelns gewinnt das Subjekt nur in Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozessen mit einer Inhaltlichkeit, die zunächst *nicht* ihm selbst entstammt, sondern Objektivation bisheriger menschlicher Kultur-tätigkeit im weitesten Sinne des Wortes ist, Objektivation von Aktivitäten, in denen Möglichkeiten menschlicher Selbstbestimmung, menschlicher Vernunftentwicklung, menschlicher Freiheit oder aber ihrer Widerparte Gestalt angenommen haben: zivilisatorische Errungenschaften der Bedürfnisbefriedigung, Erkenntnisse über die Natur und die menschliche Welt, politische Verfassungen und Aktionen, sittliche Ordnungen, Normsysteme und sittliches Handeln, soziale Lebensformen, ästhetische Produkte bzw. Kunstwerke, Sinndeutungen der menschlichen Existenz in Philosophien, Religionen, Weltanschauungen.

Von entscheidender Bedeutung ist nun, daß die in solchen Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozessen zu gewinnende Bildung als Möglichkeit und Anspruch nicht nur einer begrenzten gesellschaftlichen Gruppe, einer bestimmten Klasse oder einer geistigen Elite zugeschrieben, sondern im Prinzip *für alle Menschen gültig* erklärt wird. Im Verständnis der klassischen Bildungstheorie ist Bildung insofern *allgemeine* Bildung, als sie *Bildung für alle* sein soll.

Wilhelm von Humboldt vor allem hat aus dieser Grundüberzeugung in der kurzen Phase seiner Tätigkeit als Bildungspolitiker 1809/1810 die Konsequenz gezogen, das Bildungswesen als ein gestuftes Einheitsschulsystem zu entwerfen. Gewiß zeigen seine Schulpläne, daß es ihm – und Ähnliches gilt auch für Schleiermacher – nicht voll gelungen ist, diesen Kerngedanken nun auch in ein schulorganisatorisch und didaktisch durchgehend bündiges Konzept zu übersetzen. Aber die Grundforderung, daß der gesamte Unterricht als schulische Form allgemeiner Bildung „nur ein und dasselbe Fundament“ haben dürfe, weil „der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete in seinem Gemüt ursprünglich gleich gestimmt werden“ müßte (Humboldt 1956, S. 77), anders formuliert: „daß jeder, auch der Ärmste, eine vollständige Menschenbildung“ erhalten solle (S. 74), diese Grundforderung enthielt implizit eine fundamentale Gesellschaftskritik und eine weit in die Zukunft weisende Perspektive. Unbestreitbar ist allerdings, daß hier auch zwei folgenreiche Begrenzungen des klassischen Bildungsdenkens zutage treten.

Erstens sind die ökonomisch-gesellschaftlich-politischen Bedingungen der Einlösung jenes allgemeinen Bildungsanspruchs von keinem Denker jener Epoche mit hinreichender Konsequenz reflektiert worden. *Zweitens*: Alle konkreten Auslegungen des Prinzips allgemeiner Menschenbildung zeigen auch bei den bildungstheoretischen Klassikern eine eindeutige Konzentration auf die eine, die männliche Hälfte des menschlichen Geschlechts. Gewiß war die im Denkraum der Klassik entwickelte polaristische Geschlechterphilosophie ein historischer Fortschritt auf dem Wege zu der bis heute nicht verwirklichten faktischen Gleichberechtigung der Mädchen und Frauen. Aber jene Geschlechterphilosophie, die auf dem Gedanken der *Gleichwertigkeit* der Geschlechter beruhte und die das Ganze der Humanität nur in den gleichermaßen entfalteten Möglichkeiten von Frauen und Männern erfüllt sah², sie blieb in der Zuordnung von vermeintlich überhistorischen „Wesensmerkmalen“ des Weiblichen und des Männlichen letztlich doch in starkem Maße überkommenen gesellschaftlichen Rollenzuschreibungen und tradiertem gesellschaftlichem Bewußtsein verhaftet.

Trotz solcher Begrenzungen des Ziel- und Problemhorizonts der klassischen Bildungstheorien springt der utopische Vorgriff, den ihre Autoren *bewußt* vollzogen, ins Auge. Das klassische deutsche Bildungsprinzip war in seiner Ursprungsphase meines Erachtens *nicht*, wie Hans Weil gemeint hat³, Ausdruck historisch-politischer und persönlicher Resignation seiner Repräsentanten.

Die Überzeugung fast aller Bildungstheoretiker unseres Betrachtungszeitraums, daß ihre Zukunftsperspektiven nicht pure Illusionen seien, ergab sich aus einer geschichtsphilosophischen Betrachtungsweise, die in verschiedenen Varianten bei fast allen Autoren auftaucht, letztlich gewöhnlich zugespitzt auf die abendländische Geschichte, die gleichsam als exemplarische Vorreiterin eines universalhistorischen Prozesses erscheint: Im großen Maßstabe betrachtet, wird die Menschheitsgeschichte als Prozeß der Freisetzung des Menschen zur Selbstbestimmung, zur Versöhnung von Geistigkeit und Naturhaftigkeit verstanden, ohne daß verkannt worden wäre, wie vielen Hemmnissen, Verfehlungen, Rückschlägen dieser Prozeß abgerungen werden mußte, und in dem Bewußtsein, daß entscheidende Phasen des Humanisierungsprozesses, der ohnehin nie als irgendwann endgültig abschließbar verstanden wurde, noch bevorstanden.

Das tritt besonders deutlich dort zutage, wo Denker der klassischen

2 Ursula Graf: Das Problem der weiblichen Bildung. (Göttinger Studien zur Pädagogik, hrsg. v. H. Nohl, 2. Heft.) Göttingen 1925, S. 6–18.

3 Hans Weil: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. Bonn 1930 (Nachdruck 1967).

Bildungstheorie über die Auswahl von Inhalten der Bildung nachdachten – sei es für institutionell geregelte oder aber für nicht-institutionalisierte, individuelle Bildungsprozesse. Es sind also nicht nur Lehrplanvorschläge gemeint, wie sie zum Beispiel Schleiermacher oder Humboldt als maßgebliche Träger oder Mitwirkende der Bildungsreform in der kurzen preußischen Reformepoche zwischen 1809 und 1815 gemacht haben, sondern auch jene weit darüber hinausreichenden Reflexionen, die daraus resultieren, daß die Bildungstheoretiker der deutschen Klassik den Bildungsprozeß prinzipiell als unabschließbar, als einen die gesamte Lebenszeit des Menschen umfassenden Vorgang und Auftrag betrachteten. Goethe ist wohl – wie Hans-Jochen Gamm es in seinem Buch über „Das pädagogische Erbe Goethes“ in einer eindrucksvollen, sozialgeschichtlich fundierten Interpretation erneut gezeigt hat – das prägnanteste Beispiel dafür, wie ein Individuum unter den Bedingungen seiner Zeit und seiner zweifellos privilegierten sozialen Situation „gleichsam die Bildung zum Gesetz seines Lebens erhoben hat“ (Gamm 1980, S. 19).

Die implizite Leitfrage aller jener Reflexionen über Inhalte der Bildung lautet in beiden Hinsichten immer: Welche Objektivierungen der bisher erschlossenen Menschheitsgeschichte scheinen am besten geeignet, dem sich Bildenden Möglichkeiten und Aufgaben einer Existenz in Humanität, in Menschlichkeit aufzuschließen, also einer auf wechselseitig anerkannte, damit aber immer auch begrenzte Freiheit, auf Gerechtigkeit, kritische Toleranz, kulturelle Vielfalt, Abbau von Herrschaft und Entwicklung von Friedfertigkeit, mitmenschliche Begegnung, Erfahrung von Glück und Erfüllung hin orientierte, vernunftgeleitete Selbstbestimmung?

In Herders „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“, einem der großen Dokumente der Frühphase der Bildungs- und Humanitätsphilosophie aus dem Zeitraum zwischen 1783 und 1791, gipfelt die optimistische Geschichtstheorie – die Konzeption eines pädagogisch engagierten protestantischen Theologen – in einem Kapitel, dessen Hauptabschnitt den Titel trägt: „Humanität ist der Zweck der Menschennatur, und Gott hat unserem Geschlecht mit diesem Zweck sein eigenes Schicksal in die Hände gegeben“ (Herder 1982, Bd. 4, S. 340ff.). Dort heißt es:

„Den Menschen machte Gott zu einem Gott auf Erden; er legte das Principium eigener Wirksamkeit in ihn und setzte solches durch innere und äußere Bedürfnisse seiner Natur von Anfang an in Bewegung. Der Mensch konnte nicht leben und sich erhalten, wenn er nicht Vernunft brauchen lernte; sobald er diese brauchte, war ihm freilich die Pforte zu tausend Irrtümern und Fehlversuchen, eben aber auch, und selbst durch diese Irrtümer und Fehlversuche, der Weg zum besseren Gebrauch der Vernunft eröffnet. Je schneller er seine Fehler erkennen lernt, mit je rüstigerer Kraft er darauf geht, sie zu bessern, desto weiter kommt er, desto mehr bildet sich seine Humanität; und er muß sie ausbilden oder Jahrhunderte durch unter der Last

eigener Schulden ächzen“ (Herder 1982, Bd. 4, S. 343). – „Die ganze Geschichte der Völker wird uns in diesem Betracht eine Schule des Wettlaufs zu Erreichung des schönsten Kranzes der Humanität und Menschenwürde. So viele glorreiche alte Nationen erreichten ein schlechteres (im Sinne von: schlichteres, begrenzteres; W. Kl.) Ziel; warum sollten wir nicht ein reineres, edleres erreichen? Sie waren Menschen, wie wir sind; ihr Beruf zur besten Gestalt der Humanität ist der unsrige, nach unseren Zeitumständen, nach unserem Gewissen, nach unseren Pflichten ... die Gottheit hilft uns nur durch unseren Fleiß, durch unseren Verstand, durch unsere Kräfte“ (Herder 1982, S. 346). Und an früherer Stelle des Textes sagt Herder: „So ist der Mensch im Irrtum und in der Wahrheit, im Fallen und Wiederaufstehen Mensch, zwar ein schwaches Kind, aber doch ein Freigeborener; wenn noch nicht vernünftig, so doch einer besseren Vernunft fähig; wenn noch nicht zur Humanität gebildet, so doch zu ihr bildbar“ (Herder 1982, S. 65/66).

Auch bei Humboldt umschreibt dieser universalhistorische Horizont eines als Aufgabe begriffenen Humanisierungsprozesses die objektive Seite der Bildung des Subjekts: Der Bildungsprozeß wird auch von ihm als nach vorn hin offener Vermittlungsprozeß der Subjekte mit der geschichtlichen und natürlichen Welt verstanden. So lautet eine Formulierung des Fragments „Theorie der Bildung des Menschen“ (1793): Die Aufgabe „löst sich allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinen, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1956, S. 29). Und die Einbindung des einzelnen Subjekts in größere historische, kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge, die auf eine menscheitsgeschichtliche Zukunftsperspektive hin ausgelegt werden, kommt zur Geltung, wenn es im gleichen Text heißt:

„Was verlangt man von einer Nation, einem Zeitalter, von dem ganzen Menschengeschlecht, wenn man ihm seine Achtung und seine Bewunderung schenken soll? Man verlangt, daß Bildung, Weisheit und Tugend so mächtig und allgemein verbreitet als möglich unter ihm herrschen, daß es seinen inneren Wert so hoch steigere (Orig.: rn), daß der Begriff der Menschheit, wenn man ihn von ihm als dem einzigen Beispiel, abziehen müßte, einen großen und würdigen Gehalt gewönne“ (Humboldt 1956, S. 29).

Hegel schließlich hat die Vermittlungsstruktur von Subjekt und objektiv Allgemeinem im Bildungsprozeß dahingehend ausgelegt, daß das Subjekt im Anderen (– das „Andere“ meint hier das Objektive, Allgemeine –) „zu sich selbst komme“, zu substantieller Vernünftigkeit, zu *konkreter Allgemeinheit*. Indessen signalisiert diese Formulierung meines Erachtens auch eine bildungstheoretisch bedeutsame Differenz Hegels zu Denkern wie Herder, Schleiermacher und Humboldt. Denn sie weist dem einen Pol der dialektischen Beziehung – dem Anderen, dem Objektiven, dem Allgemeinen – nun doch ein eindeutiges Übergewicht gegenüber dem sich entwickelnden Subjekt zu, und auf dieser Linie liegen auch Formulierungen der Art, daß das Individuum im Bildungsprozeß seine „bloße Sub-

jektivität“ abzuarbeiten (Hegel SW 1952, Bd. 7, S. 269), sich dem schon vorhandenen Objektiven „anzubilden“, sich „ihm gemäß zu machen habe“ (Hegel SW 1961, Bd. 3, S. 272; vgl. S. 312f.). Den philosophischen Hintergrund solcher Thesen bildet die in Hegels Logik entfaltete Metaphysik des absoluten Geistes, jener ebenso großartige wie problematische spekulative Entwurf, der beansprucht, die Struktur des welthistorischen Prozesses aufzuweisen, in dem das Absolute im Durchgang durch verschiedene Vermittlungsstufen des subjektiven und des objektiven Geistes „zu sich selbst kommt“. Entgegen älteren und neueren Versuchen auch der pädagogischen Hegel-Interpretation⁴ bin ich im Anschluß an Theodor Litt⁵ und andere Autoren der Auffassung, daß dem bildungstheoretischen Denken Hegels für eine Neukonzeption der Bildung und der Bildungstheorie nur dann bleibende Bedeutung abgewonnen werden kann, wenn es unter Verzicht auf seine Metaphysik des Absoluten kritisch neu angeeignet wird.

Wir blicken zurück: Wurde Bildung zunächst als *Bildung für alle zur Selbstbestimmungsfähigkeit* charakterisiert, so ist jetzt eine zweite Bestimmung festzuhalten: Bildung ist nur möglich *im Medium eines Allgemeinen*, das heißt historischer Objektivationen der Humanität, der Menschlichkeit und ihrer Bedingungen, dies aber nicht in historisierender Rückwendung, sondern in der Orientierung auf Möglichkeiten und Aufgaben humanitären Fortschritts – ganz im Sinne jenes Satzes Kants aus seiner Pädagogik-Vorlesung; „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich besseren Zustand des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden“ (Kant 1963, S. 14), oder, in der dialektischen Variante Schleiermachers, der Kant vermutlich nicht widersprochen hätte: die Jugend solle „tüchtig“ werden „einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzutreten“ (Schleiermacher 1957, S. 31).

4 Vgl. z. B. Siegfried Reuss: Die Verwirklichung der Vernunft. Hegels emanzipatorisch-affirmative Bildungstheorie. Berlin 1982 (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 22), bes. S. 21 ff. – Reuss bestätigt an späteren Stellen allerdings der Sache nach die an Litt anknüpfende Hegel-Kritik Nicolins (Friedhelm Nicolin: Hegels Bildungstheorie. Bonn 1955).

5 Theodor Litt: Hegel. Versuch einer kritischen Erneuerung. Heidelberg 1952, bes. das Fünfte Kapitel im Vierten Buch („Logik und Freiheit“), S. 288 ff. – S. auch: Michael Theunissen: Selbstverwirklichung und Allgemeinheit. Zur Kritik des gegenwärtigen Bewußtseins. Berlin 1982, S. 16 f., S. 27 f.

IV. Individualität und Gemeinschaftlichkeit im klassischen Bildungsbegriff

Erst auf dem Hintergrund der dialektischen Beziehung zwischen der Selbstbestimmungsfähigkeit und einer objektiv-allgemeinen Inhaltlichkeit wird nun eine dritte Bestimmung des klassischen Bildungsbegriffs angemessen interpretierbar. Die Zentralbegriffe heißen hier: *Individualität* und *Gemeinschaftlichkeit*.

Jene als solche noch abstrakte Vermittlungsstruktur, in der die Subjekte im Durchgang durch die Aneignung und Auseinandersetzung mit objektiv Allgemeinem zu ihrer Selbstbestimmungsfähigkeit gelangen können, konkretisiert sich je individuell, und dieser Prozeß der Individualitätsbildung wird im Verständnis der klassischen Bildungstheorie nicht als eine Beschränkung oder Brechung der Geltung des Allgemeinen gewertet, sondern als Bedingung dafür, die potentielle Fülle des jeweiligen Allgemeinen zu entfalten. Humanität kann nur je individualisiert verwirklicht werden! Das bedeutet aber zugleich: Der Individualitätsbegriff – einschließlich des von Pestalozzi geprägten Begriffs der „*Individuallage*“, deren Berücksichtigung für ihn eine der unverzichtbaren Bedingungen der Menschenbildung ist –, wird von den klassischen Bildungstheoretikern nicht „individualistisch“, als selbstbezogene Vereinzelung verstanden, er meint vielmehr immer *substantielle Individualität*, ist durch die Beziehung des Individuellen zum Allgemeinen charakterisiert.

Insbesondere bei Herder, Humboldt und Schleiermacher wird die Sprache bzw. die Sprachaneignung und -verwendung immer wieder als eines der Beispiele für diesen Grundsachverhalt herangezogen.

Zum einen realisiert sich Sprache bzw. die Sprachlichkeit als eines der Wesensmerkmale menschlicher Existenz in der Vielzahl unterschiedlicher Sprachen; zum anderen erlaubt jede einzelne Sprache als ein Konkret-Allgemeines allen denen, die sie sich aneignen, unbeschadet der Gleichheit des Wortschatzes und der syntaktischen Strukturen eine unendliche Fülle individueller Realisierungen. Sprachbildung heißt daher immer auch, jedem Kinde, jedem jungen Menschen wie jedem Erwachsenen zu ermöglichen, Sprache im Vollzug und in der Reflexion als *Möglichkeit* der Ausbildung seiner Individualität zu erfahren und zu praktizieren.

Indem das Grundelement der Sprache aber Kommunikation, wechselseitige Mitteilung ist, verweist das Moment der Individualitätsbildung auf die Vermittlung mit seiner polaren Entsprechung: Gemeinschaftlichkeit, zwischenmenschliche Beziehung. Herausbildung von Individualität, von personaler Einmaligkeit ist im Bildungsprozeß also gerade nicht in der Isolierung der einzelnen *von* den anderen möglich, sondern in der Kommunikation *mit* ihnen, in der sie sich *als* individuell herausbilden, in die sie sich in ihrer Individualität einbringen und sich darin wechselseitig anerkennen.

Was hier an der Sprachbildung verdeutlicht wurde, gilt der klassischen

Bildungstheorie als ein *generelles* Strukturmoment menschlicher Bildung.

Das soll hier noch einmal am Exempel von Humboldts Auffassung des Universitätsstudiums gezeigt werden, eines Studiums, das in seiner Sicht wie in der Schleiermachers, Schillers, Fichtes oder Hegels nur dann eine angemessene wissenschaftliche Vorbereitung auf Berufe, die als „öffentliche Ämter“ verstanden wurden, sein konnte, wenn die Orientierung auf das besondere Berufsfeld zum Beispiel des Juristen, des Verwaltungsbeamten, des Lehrers, des Arztes, des Geistlichen immer wieder auf den Gesamtzusammenhang des Fortschritts der individuellen und gesellschaftlichen Humanisierung bezogen würde. Nun ist es aber eine Verkürzung, wenn Humboldts Auffassung von den Bedingungen so verstandener Studien nur durch den Grundsatz „Einsamkeit und Freiheit“ gekennzeichnet wird⁶. „Einsamkeit in Freiheit“ bezeichnet nur den *einen* methodischen Pol eines bildenden Studiums, nämlich die Möglichkeit für den Studierenden und den Anspruch an ihn, sich phasenweise immer wieder auf sich gestellt, individuell mit den Inhalten und Erkenntnissen seiner Disziplin auseinanderzusetzen und sie auf ihre Bedeutung für eine humane Existenz des Menschen zu reflektieren. Den *anderen* Pol bezeichnet die Forderung, „daß man in enger Gemeinschaft mit Gleichgestimmten und Gleichaltrigen und dem Bewußtsein, daß es am gleichen Ort eine Zahl schon vollendet Gebildeter (diese Formulierung ist sicherlich nicht wortwörtlich gemeint; W. Kl) gäbe, die sich ... der Erhöhung und Verbreitung der Wissenschaft widmen“, „eine Reihe von Jahren sich und der Wissenschaft lebe“ (Humboldt 1956, S. 70).

Stünde hier mehr Raum zur Verfügung, so ließe sich das Moment der Gemeinschaftlichkeit in seiner polaren Beziehung zum Individualisierungsprinzip nun in seinen unterschiedlichen Variationen bei einzelnen Autoren der bildungstheoretischen Klassik nachzeichnen: In Pestalozzis Konzeption elementarer Menschenbildung in der Familie, der Schule und der Heimerziehung; anhand der Kommunikations- und Kooperationsformen in Goethes dichterischer Fiktion der „Pädagogischen Provinz“ im „Wilhelm Meister“; in Fichtes Utopie einer Nationalbildung in Erziehungskollektiven; in der Auslegung der Begriffe „Umgang“ und „Teilnahme“ bei Herbart oder an Schleiermachers Theorie der Geselligkeit als einer Form primär nicht-institutionalisierter, kommunikativer Begegnung, für die aber auch *in* den Bildungsinstitutionen, insbesondere der Schule, freie Räume eröffnet werden müßten.

Es ist bildungstheoretisch von hoher Bedeutung, daß die polare Zuordnung von „Individualität“ und „Gemeinschaftlichkeit“ bei den bildungstheoretischen Klassikern auch auf die Ebene der *Nationen, Völker, Kulturen* ausgedehnt wird. Nationen, Völker, Kulturen werden in einem übertragenen Sinne als Individualitäten gedeutet, das heißt als unverwechselbare Ausprägungen möglicher Humanität. Und die Frage, welche spezifischen Möglichkeiten und Perspektiven solche „Kollektivindividualitäten“ in den menschheitsgeschichtlichen Prozeß eingebracht haben,

6 Helmut Schelsky: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek 1963.

aber auch, wo ihre jeweiligen Begrenzungen und ihre Verfehlungen lagen – etwa durch die Eroberung, Unterwerfung, Vernichtung anderer Nationen, Kulturen, Völker, zum Beispiel im neuzeitlichen Kolonisationsprozeß –, bildete den Maßstab einer durchaus kritisch wertenden, universalgeschichtlichen Betrachtungsweise. Nur in diesem Verständnisrahmen kann auch die Hochschätzung der griechischen Kultur in der neuhumanistischen Teilströmung innerhalb des Gesamtspektrums der klassischen Bildungstheorien angemessen verstanden werden: Die – zweifellos idealisierten – Griechen galten Humboldt und den anderen *Neuhumanisten* nicht als normative Vorbilder für die Gegenwart und die Zukunft, sondern als „*exemplum humanitatis*“, an dem man, als nicht wiederholbarem historischem Beispiel, in produktiver, bildender Aneignung sich der humanitären Aufgaben der eigenen Zeit bewußt werden könne.

Mit dem bereits mehrfach erfolgten Hinweis auf die universalgeschichtliche Perspektive ist auch hier bereits die notwendige Ergänzung des Individualitätsgedankens durch das Moment der Gemeinschaftlichkeit angesprochen: Die (im Sinne Blochs) utopische Leitvorstellung der klassischen Bildungstheoretiker war ein friedliches, von Beherrschungsabsichten freies Zusammenleben von Völkern, Nationen, Kulturen in wechselseitiger Anerkennung und in wechselseitigem Austausch „zur Beförderung der Humanität“, um es in Anspielung auf eine Formulierung Herders auszudrücken. Die Begriffe „Volk“ und „Nation“, auch „Patriotismus“ waren in diesem Verständnis – sieht man von einigen Tendenzen bei Fichte während der Zeit der preußischen Erhebung gegen Napoleons imperiale Herrschaft ab – alles andere als „nationalistisch“ bzw. „völkisch“. Und daher schließt die humanistische Bildungsphilosophie mit Notwendigkeit eine friedenspädagogische Perspektive ein. Am prägnantesten kommt sie zum einen in Herders „Ideen zu einer Philosophie der Geschichte der Menschheit“ und in seinen „Briefen zur Beförderung der Humanität“ zum Ausdruck: Dieses Spätwerk (1793–1797) gipfelt in einem der letzten Briefe in einem geradezu beschwörend vorgetragenen Appell zur Entwicklung von „Friedensgesinnung“, zum „Abscheu gegen den Krieg“ und im selben Zusammenhang zur Empörung gegen kolonialistische Ausbeutung. Und wie anders die Begründungsweise Kants im Vergleich mit Herder auch sein mag – seine Abhandlung „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“ (1784) mündet nicht minder entschieden in die Forderung nach einem Völkerbund als Garanten einer internationalen Rechtsordnung ein, und in der „Metaphysik der Sitten“ (1797) wie in der kleinen Schrift „Zum ewigen Frieden“ (1795) entwickelt Kant eine ethische Argumentation, die beansprucht, ebensowohl das Postulat „Es soll kein Krieg sein“ (Kant 1968, Bd. VI, S. 354) philosophisch-rational zu begründen als auch die These, daß „der ewige Friede keine

leere Idee, sondern eine Aufgabe“ (Kant 1968, Bd. VIII, S. 386) – zweifellos auch eine Aufgabe kognitiver und moralischer Bildung – sei⁷.

Mit besonderer Schärfe springt hier die Diskrepanz ins Auge, die besteht zwischen dem Niveau an kritischer Rationalität und vernunftgeleiteter Moralität im Denkraum der deutschen Klassik und ihren bildungstheoretischen Ansätzen einerseits und jenem Verfallsprodukt andererseits, das sich im Laufe des 19. Jahrhunderts und bis weit in unser Jahrhundert hinein vielfach als „Bildung“ meinte ausgeben zu dürfen, Ideologie, falsches Bewußtsein, das die progressiv-liberalen, republikanischen und weltbürgerlichen Traditionen an den Rand drängte und weithin zur Wirkungslosigkeit verdammt, sich von der sich formierenden Arbeiterbewegung als der aufmüpfigen Zusammenrottung der „vaterlandslosen“, „besitzlosen“ und „ungebildeten Masse“ abgrenzte, den Umschlag des weltbürgerlich-liberalen Nationalgedankens in engstirnigen Nationalismus und seine Verknüpfung mit ökonomischem und politischem Imperialismus mitvollzog oder mindestens widerspruchsfrei geschehen ließ, um schließlich auch noch der Vorbereitung und der Machtübernahme des Nationalsozialismus sei es ideologische Schützenhilfe zu leisten, sei es verständnislos und ohne Widerstand zuzusehen. Jene Horizonte des Allgemeinen, die das bildungstheoretische Denken der deutschen Klassik einst eröffnet hatte, waren aus dem Bewußtsein der Mehrheit der sogenannten „Gebildeten“ längst verschwunden.

Wie aber stellt sich die Frage nach dem Allgemeinen, in dem die menschliche Selbstbestimmungsmöglichkeit erst Substanz gewinnen kann, für uns heute dar? Das Problem läßt sich meines Erachtens *nicht* in direktem Rückgriff auf die *konkreten* Antwortversuche der deutschen Klassik bewältigen, zumal man zweifeln kann, ob jene Antworten ihren eigenen prinzipiellen Bestimmungen über den Sinn von Bildung überhaupt entsprachen. – Im Mittelpunkt eines *heute* als pädagogisch verbindlich zu bestimmenden Allgemeinen der Bildung wird, so meine ich, *das* stehen müssen, was uns alle und voraussehbar die nachwachsende Generation zentral angeht, mit anderen Worten: Schlüsselprobleme unserer gesellschaftlichen und individuellen Existenz⁸. Zu einem analogen Ergebnis kommt – auf der Ebene einer philosophischen Kritik des gegenwärtigen Bewußtseins – Michael Theunissen in seiner Schrift „Selbstverwirklichung und Allgemeinheit“ (Berlin 1981): „Eine Selbstverwirklichung, die ein verbindliches Postulat sein soll, muß Allgemeinheit realisieren, indem das einzelne Subjekt in sich vernünftige Sachen (sprich: Aufgaben,

7 Diesem Thema war Herwig Blankertz letzter Vortrag gewidmet. Vgl. Herwig Blankertz: Kants Idee des ewigen Friedens und andere Vorträge. Hrsg. von Stefan Blankertz, eingeleitet von Jörg Ruhloff. Wetzlar 1984.

8 Vgl. dazu die zweite Studie dieses Buches.

W. Kl.) in der Orientierung an der Allheit ihm gleicher Subjekte verfolgt ...“ (S. 45). Und Theunissen bringt drei der gravierendsten Momente dessen, was sich heute weltweit als historische Allgemeinheit aufdrängt und nicht zuletzt auch „die langwierige Erziehung der Menschen zur Wahrnehmung der Weltprobleme“ herausfordert, in folgendem Satz zur Sprache: „Die Selbstverwirklichung, die von uns gefordert ist, konkretisiert sich heute ... in der Bekümmernis um die weltweite Ausbeutung der Natur, in der Betroffenheit vom Hunger in der Welt, in der Sorge um den Weltfrieden“ (S. 46).

V. Die moralische, kognitive, ästhetische und praktische Dimension im klassischen Bildungsbegriff

Eine weitere Grundbestimmung des klassischen Bildungsverständnisses klang im Vorangehenden bereits mehrfach an: Bildung ist im Verständnis der klassischen Bildungstheorie auch insofern *allgemeine* Bildung, als sie Entfaltung *aller menschlichen „Kräfte“* (so drückt es z. B. Humboldt aus), *umfassende Menschenbildung* oder *Bildung von „Kopf, Herz und Hand“* (– um die berühmte Formel Pestalozzis zu zitieren –) oder *Bildung der „Vielseitigkeit des Interesses“* (wie Herbart formuliert) sein soll, so freilich, daß die damit angesprochene Mehrdimensionalität menschlicher Beziehungsmöglichkeiten zur natürlichen und zur geschichtlichen Wirklichkeit an die Einheit der verantwortlichen Person zurückgebunden bleiben muß. Das Ringen mit diesem Problem, wie zugleich die relative Eigengesetzlichkeit verschiedener Dimensionen menschlicher Aktivität *und* ihr Zusammenhang bestimmt werden könne und wie der sich Bildende in dieser Mehrperspektivität seines Bildungsprozesses doch die Einheit seiner Person gewinnen und bewahren oder besser: immer wieder neu hervorbringen könne, ist ein übergreifender Grundzug der klassischen Epoche des Bildungsdenkens. Die verschiedenen Varianten dieses Grundprinzips können an dieser Stelle jedoch nicht genauer erläutert werden; sie betreffen sowohl die Anzahl der unterschiedenen Dimensionen als auch die Art ihrer Herleitung. –

Übereinstimmend trifft man auf mindestens drei Hauptdimensionen: die moralische, die Dimension des Erkennens bzw. des Denkens und die ästhetische Dimension. Dabei ist der Einfluß der Hauptgliederung der Philosophie Kants in die Theorie bzw. Kritik der praktischen Vernunft, der theoretischen Vernunft und der ästhetischen Vernunft oder der ästhetischen Urteilskraft unverkennbar.

Zunächst: Daß Bildung im Denken der bildungstheoretischen Klassiker zentral Erweckung der selbstbestimmten *moralischen Verantwortlichkeit*,

der *moralischen Handlungsbereitschaft* und *Handlungsfähigkeit* meinte, ist im Vorangehenden in dem hier möglichen Ausmaß wohl hinreichend deutlich geworden. Für Kant, Pestalozzi, Fichte und Hegel ist das ganz unstrittig. Aber auch im Hinblick auf Herder, Goethe, Humboldt oder Fröbel gehen meines Erachtens alle Deutungen fehl, die ihr Bildungsverständnis als einseitig ästhetisch oder gar ästhetizistisch meinen kennzeichnen zu können.

Auch die Bedeutung der *Dimension des Erkennens* bzw. *Denkens* ergab sich – wie bereits an früherer Stelle betont wurde – für die klassischen Bildungstheorien daraus, daß sie den aufklärerischen Grundimpuls – „wage, dich deiner eigenen Vernunft bzw. deines eigenen Verstandes zu bedienen“ – festhielten und weiterzutreiben versuchten. Insofern war dieses Bildungsverständnis im Horizont des damaligen Entwicklungsstandes durchaus „wissenschaftsorientiert“. Indessen deutet die von Kant entwickelte Unterscheidung der Begriffe „*Verstand*“ und „*Vernunft*“ eine wichtige Differenzierung an: „*Verstand*“ bezeichnet im engeren Sinne des Wortes die instrumentelle Rationalität, durch die in einem nicht abschließbaren Prozeß Wissen und Erkenntnis produziert wird, die dann technisch angewendet werden können, im Prinzip zu beliebigen Zwecken. „*Vernunft*“ aber meint jenen reflexiven Modus von Rationalität, demgemäß zum einen nach den Voraussetzungen verstandesmäßiger Erkenntnis und zum anderen nach begründbaren Zielen der Verwendung von Wissen und Erkenntnis gefragt wird; im Denktzusammenhang der klassischen Bildungstheorien hieß das: nach den Möglichkeiten und Grenzen instrumenteller Rationalität für eine humane menschliche Existenz.

Zwar stand in jener Phase des ausgehenden 18. und des beginnenden 19. Jahrhunderts die Entwicklung der Einzelwissenschaften, ihre zunehmende Differenzierung, der Entwurf immer komplizierterer methodischer Instrumentarien, die rapide Steigerung ihrer inhaltlichen Erkenntnisse erst an ihrem Anfang oder noch bevor, und mindestens die damaligen Wissenschaften vom Menschen und von der geschichtlich-gesellschaftlichen Welt konnten zum Teil noch relativ direkt auf die Frage nach ihrer humanen Bedeutung, und das heißt zugleich: für die Bildung des Menschen zurückbezogen werden. Aber Herder und Pestalozzi, Schiller, Humboldt und vor allem Hegel sahen bereits deutlich Anfänge jenes Prozesses, den Adorno und Horkheimer später die „Dialektik der Aufklärung“ genannt haben, jenen Umschlag eines als Befreiung gedachten Erkenntnisfortschritts in neue Unfreiheit, weil die reflexiv-sinnsuchende Vernunft zurück- oder machtlos bleibt gegenüber der Entwicklung der instrumentellen Verstandeserkenntnis und ihrer Übersetzung in Maschinentechiken oder in politisch-administrative Steuerungs- und Kontrollsysteme. Dem einzelnen Menschen nicht mehr verständliche und von ihm

nicht mehr mitzugestaltende Formen der Arbeitsteilung zeichneten sich in zunehmendem Maße ab und schlugen sich im parzellierten Bewußtsein der Menschen nieder. – Kognitive Bildung, Bildung des Erkenntnisvermögens sollte im Sinne der Klassiker niemals instrumentelle Rationalität *ohne* Rückbindung an die vernunftgemäße Reflexion auf ihren humanen Sinn, auf die Verantwortbarkeit ihrer Verwendungsmöglichkeiten fördern. Im Grunde ist damit – ich ziehe auch hier eine historische Linie nach vorn aus – schon das Urteil gesprochen über alle modernen Formen naiver Wissenschaftsgläubigkeit und eine nicht pädagogisch reflektierte „Wissenschaftsorientierung“ des Lernens, sofern dabei Wissenschaft auf ihre instrumentelle Dimension reduziert wird, weiterhin über die ihr nicht selten verschwisterte technologische Fortschrittsgläubigkeit, setze sie auch auf die modernste und aussichtsreichste Mikroelektronik und Computertechnologie. Diesem Hinweis darf man jedoch keinerlei irrationale Wissenschafts- oder Technikfeindlichkeit unterstellen. Wir werden die Probleme unserer Gegenwart und der in ihr sich abzeichnenden Zukunft gewiß nicht ohne instrumentelle Rationalität und auf ihr beruhende Technik bewältigen können. Aber wir werden nur das Arsenal von Mitteln, die neue Abhängigkeiten, neue Parzellierungen, neue Konfliktpotentiale, neue naturzerstörende Folgewirkungen, nicht zuletzt: kumulierte Möglichkeiten der Vernichtung der gesamten Menschheit vergrößern, wenn es nicht gelingt, die Entfaltung der instrumentellen Rationalität unter die Kontrolle reflexiver Vernunft zu bringen, jener Vernunft, die sich freilich selbst wissenschaftlich, rational-argumentativ, auf Einsicht und intersubjektive Mitvollziehbarkeit gerichtet darstellen muß und die doch zugleich mit der moralischen Verantwortlichkeit des Menschen vermittelt bleibt. Allgemeine Bildung müßte den jungen und den erwachsenen Menschen Voraussetzungen vermitteln, damit sie an der Bewältigung *dieser* Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben mitwirken können.

Die dritte, in fast allen klassischen Bildungstheorien benannte Dimension der All- oder Vielseitigkeit ist die *ästhetische*. Es ist ein weiterer Aspekt jener Verfallsgeschichte des klassischen Bildungsbegriffs im Laufe des 19. Jahrhunderts und ihrer Nachwirkungen bis in unsere Zeit, wenn der Begriff der Bildung – nicht zuletzt auch im Hinblick auf die Schule – weithin auf die kognitive Dimension reduziert wurde – und dies außerdem unter Tilgung des kritischen Moments –, ein Prozeß, den auch die reformpädagogischen Gegenbestrebungen unseres Jahrhunderts nur begrenzt konterkarieren konnten. Die in den Bildungskonzepten der deutschen Klassik wirksame Erkenntnis, daß die ästhetische Dimension spezifische Sinn- und Freiheitserfahrungen als Möglichkeit in sich birgt und daher eine unverzichtbare Perspektive allgemeiner Bildung sein müsse, ist jedenfalls, wenn ich recht sehe, bis heute weder theoretisch noch