

Patrick Vetter

Das Wesen der Bildung

Philosophische Denkversuche

2., überarbeitete & erweiterte Auflage

BEI GRIN MACHT SICH IHR WISSEN BEZAHLT



- Wir veröffentlichen Ihre Hausarbeit, Bachelor- und Masterarbeit
- Ihr eigenes eBook und Buch - weltweit in allen wichtigen Shops
- Verdienen Sie an jedem Verkauf

Jetzt bei www.GRIN.com hochladen
und kostenlos publizieren



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

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

Dieses Werk sowie alle darin enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsschutz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlanges. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Auswertungen durch Datenbanken und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe (einschließlich Mikrokopie) sowie der Auswertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, vorbehalten.

Coverbild: Patrick Vetter

Impressum:

Copyright © 2017 GRIN Verlag
ISBN: 9783668541214

Dieses Buch bei GRIN:

<https://www.grin.com/document/377486>

Patrick Vetter

Das Wesen der Bildung. Philosophische Denkversuche

2., überarbeitete & erweiterte Auflage

GRIN - Your knowledge has value

Der GRIN Verlag publiziert seit 1998 wissenschaftliche Arbeiten von Studenten, Hochschullehrern und anderen Akademikern als eBook und gedrucktes Buch. Die Verlagswebsite www.grin.com ist die ideale Plattform zur Veröffentlichung von Hausarbeiten, Abschlussarbeiten, wissenschaftlichen Aufsätzen, Dissertationen und Fachbüchern.

Besuchen Sie uns im Internet:

<http://www.grin.com/>

<http://www.facebook.com/grincom>

http://www.twitter.com/grin_com

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	3
1 Anthropozentrismus und Weltaneignung.....	9
1.1 Realität und Moralität.....	9
1.2 Dialektik.....	28
1.3 Intelligibilität und Historizität.....	44
2 Pluralität und Zeitgeist.....	51
2.1 Rhizomazität.....	51
2.2 Ökonomie.....	63
2.3 Ethik.....	67
3 Transzendentalität und Existenz.....	73
3.1 Temporalität.....	73
3.2 Humanität.....	79
Schluss.....	93
Zur Zitierweise.....	99
Siglenverzeichnis.....	100
Literaturverzeichnis.....	101

Einleitung

The mind of man is capable of anything – because everything is in it, all the past as well as all the future.¹

Was ist das Wesen der Bildung? Stellen wir diese Frage, so finden wir uns durch die in der Formulierung selbst liegende Kippsemantik auf ein Zweifaches verwiesen. Wir können die Frage nach dem Wesen der Bildung erstens so verstehen, dass die Beschaffenheit der Bildung in ihrer Eigentlichkeit und damit die Bildung selbst als eigenständige Sphäre im Seienden in den Mittelpunkt unseres Denken rückt. Ebenso können wir aber danach fragen, was denn dieses Wesen ist, das bedürftig und fähig ist, sich zu bilden? Was also ist der Mensch als ein Wesen, das der Bildung zugehört?

Das Wesen einer jeden Sache gründet in der Idee derselben. So ist die Idee der Bildung allein aus dem reinen Denken zu gewinnen und kann nicht einfach aus der Erfahrung abgelesen werden. Aus der Wirklichkeit der Bildung entnehmen wir zwar nicht ihre Idee wie auch Idealität – aber ihre Idee ist selbst schon eine Wirklichkeit eigener Art und mit dieser ist die Möglichkeit zu ihrer idealen Verwirklichung gegeben. Bildung kann nur *wirklich* werden, wenn wir ihre Idee schon immer in uns tragen und selbst *Teil* dieser Idee sind. Hier eilt die Idee der Wirklichkeit voraus, um in dieser Gestalt annehmen zu können; dort folgt sie dieser nach, da sie ohne das Wirkliche nicht zur Entstehung fähig wäre.

Obgleich nichts an sich schon als Bildung zu erachten ist, kann dennoch alles zum Gegenstand der Bildung werden, ohne dadurch aber nur Gegenstand *für* die Bildung zu sein. Denn Bildung *ist* immer schon für sich. Es gibt sie als Faktisches, so wie es das Denken gibt. Vielleicht können wir so weit gehen und behaupten, dass es allein den Menschen gibt, weil es die Bildung gibt, in der er seinen Ort als endliches Vernunftwesen zu suchen und zu bestimmen hat. Bildung ist ein Wirkliches, das sich im Wirklichen selbst nie zeigt, das sich nur in diesem spiegelt und dessen Wesen es gerade deshalb zu ergründen gilt.

1 Conrad (1993, S. 50).

Es gibt keinen vorgezeichneten Weg des Denkens, um zu einer Antwort auf die Frage nach dem Wesen der Bildung zu kommen. Eine der möglichen Weisen, Bildung zu denken, ist die philosophische. Die philosophische Denkweise unterscheidet sich von allen anderen Denkungsarten, die zur Einsicht in das Wesen der Bildung führen können, denn sie ist gerade kein politisches, ökonomisches oder an der Kultur orientiertes Denken über Bildung, das deren Wesen unbedacht lässt.² Die Bildungsphilosophie ist jene wissenschaftliche Disziplin, in der die Ursprünge des Bildungsdenkens überhaupt liegen und in der das tiefgründige und grundlegende Denken über Bildung sich auch heute noch beheimatet weiß. Der philosophische Denkweg ist der einzige Weg, auf dem uns Bildung *wahrhaft* in den Blick kommen kann, auf dem uns einsichtig wird, was jedweder Bildung und allem Bildungsdenken gemeinsam ist. In ihrem Denken ist die Bildungsphilosophie untrennbar mit anderen Bereichen der Philosophie verbunden: mit der Erkenntnistheorie, aus der sie ihre Methoden entnimmt, mit der Existenzphilosophie, mithilfe derer sie der pädagogischen Seinsfrage nachspürt, mit der Anthropologie, die ihr Einsicht in das Wesen des Menschen gewährt, mit der Sprachphilosophie, die ihren praktischen Vollzug verbürgt, mit der Ethik, aus der sie sich mit Ideen speist. Mit der Erziehungsphilosophie teilt sie sich gar einen Gegenstandsbereich, der beiden Philosophien mit gleichem Recht und in gleichem Maße zuzufallen scheint: das geistige Werden und Sein des Menschen durch Weltgestaltung. Gleichsam schließt die Bildungsphilosophie all diese ihr artverwandten Philosophien in sich ein. Ihr kommt die Aufgabe zu, nach Sinn und Maß, nach der Möglichkeit, Wirklichkeit und Notwendigkeit der Bildung zu fragen und die Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen der einzelwissenschaftlichen Forschung zu bestimmen und die Pädagogik als Wissenschaft zu begründen.³

2 Das philosophische Denken über Bildung unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht nicht wesentlich vom pädagogischen Denken über Bildung, gründet doch die Pädagogik in der Philosophie und der philosophischen Methode. Daher kann auch problemlos von der Pädagogik als Philosophie oder Wissenschaft der Bildung gesprochen werden (vgl. Natorp 1964, S. 5). Zur realistisch gewandten bzw. empirisch orientierten Erziehungswissenschaft bestehen hingegen sowohl im Denken als auch in der wissenschaftlichen Aufgabenstellung und den Selbstansprüchen erhebliche Unterschiede.

3 Vgl. Röhrs (1967, S. XV f.) zu der gegenteiligen Position, dass die Erziehungsphilosophie die alleinige Grundlagenwissenschaft der Erziehungswissenschaft sei und der Bildungsphilosophie keine wissenschaftstheoretische Berechtigung und entsprechend keine erkenntnistheoretische Bedeutung für die Erziehungswissenschaft zukomme. Löwisch (1982, S. XI) ist der Ansicht, dass das erziehungsphilosophische Denken gar

Sie leistet damit etwas, zu dem die empirisch orientierte Erziehungswissenschaft, die mit der Erforschung der konkreten Erziehungswirklichkeit betraut ist, sich nicht in der Lage zeigt. Im Gesamtzusammenhang der wissenschaftlichen Pädagogik, in der sich die Spezialisierung der Forschung und die Ausdifferenzierung in Sub- und Teildisziplinen unter nicht allgemein einsichtigen methodologischen Voraussetzungen vollziehen, kann allein die Bildungsphilosophie die Antwort auf die Frage nach Sinn und Sein der Bildung geben.⁴ Sowohl der Zerfall der allgemeinen Pädagogik als auch das damit einhergehende Verschwinden des Begriffes allgemeiner Bildung sind Folge und neuerliche Ursache zeitgemäßer Denkungsarten, in denen die „Probleme des Lebensvollzugs immer weiter differenziert werden, nach erfolgreicher Beratung und Behandlung verlangen, und der Gesamtzusammenhang der Spezialisierungen immer schwieriger zu sehen ist.“⁵ Die erste und letzte Aufgabe der Bildungsphilosophie ist es also, vor „dem Hintergrund der spezialwissenschaftlichen Aufgabenstellung die Frage nach der Bildungsbedeutsamkeit zu stellen“⁶ und damit die Problematik der umfassenden Relevanz der Bildung für den Menschen immer wieder neu zu artikulieren. Der Einsatz der bildungsphilosophischen Fragestellung bildet so ein orientierendes Element für jede Wissenschaft, da die eigentliche Relation (nicht aber der Maßstab) aller (wissenschaftlichen) Reflexion der Mensch ist.⁷

die Einheit der Pädagogik stifte, es *eine* Erziehungsphilosophie, auf die alles zu bauen ist, jedoch nicht geben könne. Allein der Umstand, dass Bildung als ein sich ohne jede Erziehung vollziehendes Bilden denkbar ist und *vor* jeder Erziehung schon *ist*, gibt Anlass dazu, diese Auffassung entschieden zurückzuweisen und hier nicht zu teilen. Solange eine Wissenschaft von der Erziehung auch ihrem eigenen Anspruch gerecht werden möchte, Bildung zu erforschen, bedarf sie einer bildungsphilosophischen Grundlegung, denn Bildung ist mehr als nur Teil einer apriorischen Erziehungswirklichkeit. Vgl. hierzu insbesondere die transzendentalphilosophischen Untersuchungen Schurrs (1982; 1987), die ein treffendes Beispiel dafür liefern, wie das Bildungsdenken als Grundlage einer wissenschaftlichen Pädagogik oder Wissenschaft von der Erziehung und Bildung fungieren kann.

4 Eine analoge Aufgabe weist Döpp-Vorwald (1967, S. 29) der Erziehungsphilosophie im Hinblick auf die Wesensbestimmung der Erziehung zu, deren philosophisch zu bestimmender Begriff die Erziehungswissenschaft begründet und ihre Selbständigkeit gegenüber verwandten und angrenzenden Disziplinen sichert.

5 Heitger (2003, S. 122).

6 Röhrs (1968, S. XI).

7 Vgl. Röhrs (1968, S. XI).

Was also ist das Anliegen dieser Untersuchung? Auf den folgenden Seiten wird der Versuch unternommen, eine Denkbewegung zu vollziehen, durch die die Bedeutung der Bildung für Mensch und Welt freigelegt werden kann. Denn Bildung – dies ist das zu beweisende Postulat, von dem hier ausgegangen wird – ist nur mittels des Denkens zu fassen.⁸ Bildung oder Bildungsvollzüge selbst können nicht empirisch untersucht werden. Was empirisch untersucht werden kann, sind lediglich die Möglichkeiten von Bildung.⁹ Indem anhand klassischer und neuerer Texte elf Kategorien bzw. Dimensionen der Bildung entfaltet werden, soll der im Eigenwert der humanen Selbstkultivierung liegende Sinn aufgezeigt und das Wesen der Bildung einem Bestimmungsversuch unterzogen werden.¹⁰ Mithin ist es der Sinn des Menschlichen, der uns in der zu leistenden Reflexion auf die Bildung einsichtig werden muss, um erkennen zu können, was Bildung ist und was sich bloß als Bildung aus gibt.

Ein „Bildungsrat“ berät über etwas, von dem er nicht weiß, was es ist. „Bildungsinstitutionen“ institutionalisieren etwas, von dem sie nicht wissen, ob es sich überhaupt institutionalisieren, programmieren und operationalisieren läßt. „Bildungspolitiker“ schließlich sprechen mit bedächtiger Miene von etwas, das sie zwar „Bildung“ nennen, das jedoch in Wahrheit nichts anderes ist als ein willkommenes und wirksames Instrument ihrer Macht: um die jeweils herrschende Bildungsideologie und Bildungsidiotie und damit sich selbst an der Macht zu halten oder Macht über die Menschen zu gewinnen. Manche halten etwas für Bildung, das in erster Linie unserer vegetativen und animalischen Existenzbefriedigung, -erhaltung und -beförderung dient. Kategorien des Lebensgenusses und der Lustbefriedigung sind beherrschende Marktwerte der dort verhandelten Bildung geworden.¹¹

Jene schon geraume Zeit zurückliegende Reflexion des pädagogischen Diskurses, nach der Orientierungslosigkeit und Unkenntnis im Denken über Bildung vorherrschen, hat an Aktualität nichts eingebüßt. Vielmehr treffen ihre Ergebnisse mehr denn je zu, was nicht zuletzt durch die Depotenzierung und Trivialisierung des Bildungsbegriffes angezeigt wird. Bildung scheint heute

8 Vgl. Schurr (1982, S. 13).

9 Vgl. Schäfer (2012, S. 678).

10 Vgl. Lessing / Steenblock (2010, S. 11).

11 Schurr (1982, S. 59 f.).

ihren Wert und ihre Bedeutung verloren zu haben. Dies soll Grund genug sein für unser Vorhaben, der Idee der Bildung und ihrem Wesen nachzuspüren. Es wird uns dabei nicht gelingen können, das Wesen der Bildung letztgültig bzw. absolut zu fixieren. Doch wir werden zeigen, was für die Bildung charakteristisch und mithin notwendig ist, wie wir uns Bildung also denken können und auch denken müssen. Denn eine Erkenntnis mit dem Anspruch auf *Wahrheit* ist unmöglich, insofern wir uns auch im Bereich der *Erfahrung* bewegen. Ebenso widerspräche eine solche Erkenntnis zumindest einigen Spielarten bildungsphilosophischen Denkens, die sich durch Offenheit, Relativität, Pluralität und Skepsis auszeichnen.¹² Auch und gerade weil hier vielmehr ein Kaleidoskop der Bildung denn eine kohärente und stringent geführte Untersuchung entworfen wird, muss jeder Anspruch auf Letztgültigkeit zurückgewiesen werden – in dem Bewusstsein darüber, dass es dennoch nicht gleichgültig ist, wie sich die Dinge verhalten.

Völlig gleich auf welche Weise sich Bildungsdenken zu begründen sucht oder vor welchem epistemologischen Horizont dieses operiert, so muss doch zu jeder Zeit gefragt werden, inwieweit und für wen denn so gedachte Bildung überhaupt in Geltung steht. Dass Bildung nämlich Geltung besitzt, ist keine Selbstverständlichkeit; und dass sie weit mehr betrifft als nur den Menschen, bleibt häufig gänzlich unbedacht. So können also folgende drei Leitfragen für diese Untersuchung formuliert werden:

- 1) Auf welche Weisen kann Bildung gedacht werden?
- 2) Welche Bedeutsamkeit besitzt Bildung in ihrer jeweiligen (Denk-)Form für den Menschen?
- 3) Was bedeutet Bildung für die Welt und das Seiende in ihr?

Der erste Teil dieser Untersuchung wird sich hierzu dem humanistischen Bildungsdenken annehmen und Bildung nach den Dimensionen der Realität und Moralität, der Dialektik sowie der Intelligibilität und Historizität explizieren. Dies geschieht vor dem Hintergrund des durch Kant wesentlich hervorgebrachten Anthropozentrismus und des fundamentalen Bildungsmoments der Weltaneignung. Der zweite Teil wendet sich neueren Texten zur Bildung zu und arbeitet mit der Rhizomazität, der Ökonomie und der Ethik der Bildung drei weitere Kategorien gegenwärtigen Bildungsdenkens heraus. Mit der Temporalität, der Transzendentalität und der Humanität werden im dritten Teil

12 Vgl. Poenitsch (2004) und Ruhloff (1979).