

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Bildungstheorie

Bernhard Dressler

erstellt: Februar 2017

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100224/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Bildungstheorie

Bernhard Dressler

1. Bildung: Begriffskonjunktur – Begriffsinflation – Begriffsbestimmung

Seit dem sogenannten „PISA-Schock“ im Jahr 2000 gilt Bildung in Deutschland als „Megathema“. Die Kehrseite dieser Hochkonjunktur des Bildungsbegriffs ist seine Ausweitung auf alle Vorgänge, die irgendwie mit institutionellen Formen des Lehrens und Lernens zu tun haben. Damit setzt sich eine Tendenz „gedankenloser Inflationierung“ (Luhmann, 2002, 187) fort, die den Bildungsbegriff immer schon zu entleeren drohte. So wurde und wird unter „Bildung“ – auf einen *Zustand* vermeintlichen Gebildetseins zielend – die Ansammlung von Wissensbeständen verstanden (bis zur Karikatur überspitzt bei Schwanitz, 1999), womit ein *stofflich-materialer* Bildungskanon korrespondiert. Oder unter „Bildung“ wird – *formal* – die Aneignung vielseitig verwertbarer, inhaltlich weitgehend unbestimmbarer Qualifikationen verstanden. Dabei gerät der Unterschied von *allgemeiner* Bildung und *Ausbildung* aus dem Blick. Wenn Bildung als Programm der Sicherung und Förderung des „Wirtschaftsstandorts“ Deutschland gedacht wird, gelten die allgemeinbildenden Schulen zunehmend als Dienstleistungsunternehmen für den Arbeitsmarkt. Unter Bildung im anspruchsvollen Sinn wurde aber immer mehr verstanden als die Vorbereitung auf das Erwerbsleben. Mit der Reduktion von Bildung auf ihre Funktion für ökonomische Prosperität wird das Bewusstsein für das Ziel allgemeiner Bildung geschwächt, die nachwachsende Generation zur mündigen und urteilsfähigen Teilhabe am kulturellen Gesamtleben der Gesellschaft zu befähigen. Friedrich Schleiermacher hat als Bildungstheoretiker dafür den Begriff der „Mitgesamttätigkeit“ gefunden (Schleiermacher, 1826, 16) und Bildung als Stärkung der Individuen gegen politische und ökonomische Zweckkalküle konzipiert, im Einklang mit den neuhumanistischen Bildungsreformprogrammen um 1800, für die vor allem der Name Wilhelm v. Humboldt steht. Nur so kann verstanden werden, dass allgemeine Bildung alle unterschiedlichen Formen des Weltverstehens und des Weltumgangs einschließt. Dabei wird die (auch gegen partielle Strömungen der Aufklärung gerichtete) Kritik an utilitaristischen Erziehungskonzepten zugleich

so verstanden, dass dem Staat und der Wirtschaft – scheinbar paradox – am besten gedient wird, wenn die Heranwachsenden *nicht* auf deren Zwecke hin konditioniert werden. Bildung unterliegt der Paradoxie, dass sie „nur dann funktional sein (kann), wenn sie nicht nur funktional ist“ (Peukert, 2002, 56). Auch hier gilt, wie auf allen Feldern des pädagogischen Handelns, dass das Unintendierte und Nichtfunktionale oft das Nachhaltigere und Funktionalere ist. Der Erfolg des Bildungssystems ist an der Erwartung zu messen, wie es gelingt, Menschen zu stärken, indem ihre Urteilskraft und Handlungsfähigkeit auf allen Feldern des Zusammenlebens entwickelt wird. Bildung soll als der Prozess verstanden werden, in dem Individualität und vielgestaltige Weltbezüge wechselseitig vermittelt werden. Die Welt wird nicht als Grenze, sondern als Medium der Entfaltung von Individualität verstanden. Damit ist ein gehaltvolles, am Würdepostulat orientiertes Personenverständnis verbunden: „Subjekt muss der Mensch im Prozess seiner Bildung erst werden, Person ist er immer schon“ (Biehl, 2003a, 40). Bildung „stärkt die Menschen“, indem sie „die Sachen klärt“ (von Hentig, 1985). In dieser Hinsicht ist Bildung auch dort wirksam, wo sie sich, z.B. in akademischen Studiengängen, mit *Ausbildungszielen* verbindet.

1.1 Begriffsprobleme als Übersetzungsprobleme

Die Schwierigkeiten, Bildung präzise zu definieren, werden exemplarisch deutlich an den Schwierigkeiten der Übersetzung des deutschen Begriffs „Bildung“ in andere Sprachen. Er ist von „Erziehung“ ebenso zu unterscheiden wie von allen anderen Bezeichnungen für Vorgänge des Lehrens und Lernens, damit auch von (z.B. englisch:) *education*. Freilich wird diese Schwierigkeit eben dadurch verdeckt, dass es auch im deutschen Sprachraum zunehmend üblich wird, „Bildung“ als Passepartout für *alle* Phänomene der → Erziehung und *Ausbildung* in Institutionen des unterrichtlichen Lernens zu benutzen.

Dass der Bildungsbegriff, wie er sich jenseits seines inflationären Gebrauchs theoriegeschichtlich darstellt, in Deutschland wirkmächtig wurde, liegt an Besonderheiten der deutschen Geistes- und Ideengeschichte. In diesem Zusammenhang ist auch die Übersetzungsproblematik zu verstehen. Dass es sich dabei auch um ein Problem der Sache selbst handelt, zeigt sich daran, dass es „keine Möglichkeit einer gehaltvollen Definition (gibt), die der faktischen Begriffsverwendung voll gerecht werden könnte“ (Blankertz, 1976, 65).

Wenn in Frankreich gelegentlich von „La Bildung“ gesprochen wird, verweist das darauf, dass es für „Bildung“ „im Französischen kein Wort, aber großen Sinn gibt. Bildung ist nicht *formation*, sondern *Souveränität*, die sich *aus Talent, Geschmack, esprit und bonne sens* zusammensetzt, ohne je das eine auf die

anderen zurückführen zu können“ (Oelkers, 2000, 243). Sie ist weder auf *éducation* (Erziehung) noch auf *instruction* (Lehre/Unterricht) zu reduzieren.

Trotz dieser Schwierigkeiten (zumal in internationalen Kontexten wie den PISA-Studien) sollte man auf den Bildungsbegriff nicht verzichten, um seine Distinktionskraft im Blick auf Lernprozesse in- und außerhalb des deutschen Sprachraums wirksam zu halten, und zwar vor allem im Interesse an der Autonomie der lernenden Subjekte und an ihrer Widerstandskraft gegen die Verwertung ihrer erlernten Kenntnisse und Fähigkeiten durch enge Zweckkalküle ökonomischer oder politischer Art: „Eben das macht die Exklusivität der Bildung aus, ihren Individualitätsindex, durch den wir uns in unserer Besonderheit als Selbstzweck auszeichnen“ (Prange, 2006, 5). Prange schreibt den Begriff „Bildung“ einer Art deutschem Sonderweg zu und verwahrt sich zugleich gegen seinen gegenwärtig zu beobachtenden entleerten Gebrauch. Im Bildungsbegriff schlägt sich das Erbe idealistischer Philosophie ebenso nieder wie deren Kritik in der deutschen Romantik, religionstheoretisch durch Schleiermacher und durch die sprachphilosophischen Impulse Herders. Es verbinden sich dabei aufklärerische Einflüsse (vor allem in der Tradition Kants und seiner Grenzbestimmungen der Vernunft) mit ersten Einsichten in die Phänomene, die später mit kritischem Blick auf die Grenzen instrumenteller Vernunft als „Dialektik der Aufklärung“ bezeichnet werden. Die bürgerliche Kritik an den vormodernen Lebens- und Herrschaftsformen konnte sich in Deutschland nicht so machtvoll politisch (wie in Frankreich) und ökonomisch (wie in England) durchsetzen. Sie sah sich gleichsam kompensatorisch auf die Bildungsinstitutionen verwiesen. Allerdings blieben die an Wilhelm v. Humboldt orientierten Bildungsprogramme weder unumstritten, noch hatten sie durchschlagenden Erfolg. Der Bildungsbegriff blieb ideologieanfällig, auch anfällig für elitären Dünkel und für die zuweilen beobachtbare Selbstüberschätzung der gesellschaftsgestaltenden Wirkung der → [Pädagogik](#). Außerhalb Deutschlands ist ein pragmatischeres Erziehungsverständnis zu beobachten, das freilich nicht zwangsläufig utilitaristisch verkürzt sein muss. Zu bedenken ist auch, dass in Humboldts Bildungsdenken ein antifranzösisches, gegen die Ausbildung der Staatselite in den „grandes écoles“ gerichtetes Ressentiment mitschwingt. Gelegentlich hat sich Bildung mit jenem antiwestlichen deutschen Sonderbewusstsein verbunden, das einen Gegensatz zwischen „Kultur“ und „Zivilisation“ behauptet.

2. Historische und kulturelle Ursprünge des Bildungsbegriffs

2.1 Bildung und Reformation

Bisweilen wird der Bildungsbegriff theologisch (seltener von Erziehungswissenschaftlern) mit Bezug auf das Gottebenbildlichkeits-Theologoumenon hergeleitet und damit zugleich für ein christliches Menschenbild reklamiert. Dabei bleibt abgeblendet, dass eine präzise Begriffsbestimmung erst mit Blick auf die sozial- und geistesgeschichtlichen Bedingungen der als „Sattelzeit“ (Reinhard Koselleck) bezeichneten Epochenschwelle zwischen Neuzeit und Moderne um 1800 gelingt. Eher abwegig erscheinen vor diesem Hintergrund etymologische Begriffsableitungen, die bis auf Meister Eckhart zurückgreifen. Nach Jürgen Oelkers verdankt sich der Bildungsgedanke der „Reformation als (der) Grundschrift der Moderne, (...) in der sich – symbolisch wie argumentativ – die Pädagogik als autonome Form entwirft“ (Oelkers, 1992, 185). Aber als „autonome Form“, gehört die Pädagogik – lutherisch gesprochen – ins weltliche Regiment und emanzipiert sich in ihren Handlungsregeln von → [Religion](#) und → [Theologie](#). Im Hinblick auf die Entwicklung neuzeitlicher Individualität gehört die → Reformation zur *Vorgeschichte* des modernen Bildungsbegriffs, schließt ihn aber nicht in explizit theoriegeschichtlichem Sinne ein. Die bildungstheoretischen Reflexionsmuster und die pädagogischen Handlungsnormen der Moderne standen den Reformatoren auch dann noch nicht zu Gebote, wenn sie sich für eine möglichst umfassende Schulbildung einsetzten (Schluß, 2011). Kritisch ist z.B. die verbreitete Verwendung von Begriffen wie „Bildungsreformer“ für Philipp Melanchthon zu beurteilen. Dabei wird die aktuelle politische Ubiquität eines entleerten Bildungsbegriffs auf eine Zeit reprojiziert, in der „Bildung“ in dem präzisen Sinn wie seit 1800 noch nicht gedacht werden konnte. Freilich ist auch hier eine Übersetzungsschwierigkeit zu konzedieren, wenn z.B. der von Melanchthon verwendete Begriff *eruditio* mit *Bildung* übersetzt wird (Melanchthon, 1989). Bei Melanchthon herrscht noch jenes „hierarchisch-teleologische Ordnungsmodell“ der Antike vor, das zum frühneuzeitlichen Denken in gewisser Spannung steht und noch nicht die Phänomene der Ausdifferenzierung unterschiedlicher Rationalitäts- und Wertsphären kennt, die für den Bildungsgedanken maßgeblich werden (Benner, 2001, 251). Bei Luther treibt die Dynamik seiner antiklerikalen Kritik Äußerungen hervor, die nahe am modernen Bildungsverständnis zu stehen scheinen. Aber die neuzeitliche Problematik, die den Bildungsbegriff evoziert, tritt eben erst im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert so deutlich hervor, dass nun erst das, was bei Luther ahnungsweise aufscheint, expliziert und systematisiert werden kann.

Den Bildungsbegriff auf seine christlichen Wurzeln zu befragen, bedeutet also

nicht, ihn für das Christentum in Beschlag nehmen zu dürfen. Zwischen Genese und Geltung ist zu unterscheiden (Dressler, 2017). Friedrich Schweitzer wählt im Blick auf diese komplexe Diskurslage zur Genese des Bildungsbegriffs die Möglichkeit, im theologischen Kontext das „Bildungsverständnis“ *zugleich* zu „entgrenzen“ und zu „begrenzen“ (Schweitzer, 2014, 247-254). Die damit verbundene terminologische Flexibilität ermöglicht es, die in den Bildungsbegriff eingeschriebenen religiösen und theologischen Traditionslinien zu betonen, ohne ihn zu stark theologisch zu normieren. Kontrovers ist das jedoch im Blick auf die mit dem Bildungsbegriff eröffneten Unterscheidungen, mit denen er auch gegenwärtig sein zeit- und ideologiekritisches Profil bewahren kann.

Die gerade für den Bildungsgedanken konstitutive Anerkennung der genuinen Plausibilitätsstrukturen anderer als religiöser Perspektiven der Welterkenntnis und des Weltumgangs schließt ein, den Eigensinn pädagogischen Denkens anzuerkennen und nicht theologisch normieren zu wollen.

Der Bildungsbegriff ist nicht genealogisch für das Christentum zu reklamieren, wohl aber vermittelt der Bestimmung seines sachlichen Gehalts als theologisch anschlussfähig zu erweisen und auf diese Weise inhaltlich zu profilieren. Nur so kann die Theologie im Gespräch mit der Bildungstheorie und der Erziehungswissenschaft Beachtung finden. Denn auch dann, wenn man die christlichen Wurzeln des Bildungsbegriffs stark macht, ist er, „einmal erschlossen, (...) auch unabhängig von seiner Genese in der Pädagogik in Geltung“ (Biehl, 2003b, 122). Das entspricht auch dem historischen Befund, dass der Bildungsbegriff in der katechetischen Praxis beider Kirchen und auch im schulischen Religionsunterricht bis ins 20. Jahrhundert hinein immer wieder zugunsten autoritärer Erziehungskonzepte verworfen wurde, auch mit theologischen Argumenten gegen ein vermeintlich hypertrophes Subjektverständnis.

2.2 Bildung als neuzeitliches Projekt

Im Bildungsbegriff kommt das „regulative Prinzip eines nicht-hierarchischen Ordnungszusammenhangs der menschlichen Gesamtpraxis“ (Benner, 2001, 104) zum Zuge, wodurch die Dominanz der Religion ebenso eingeschränkt wird wie die Reklamation eines theologischen Urheberrechts am Bildungsbegriff. Besonders Dietrich Benner trägt in den Bildungsbegriff die Einsicht ein, dass er nicht religiös zu begründen ist, aber Religion, sofern sie keine Hegemonie beansprucht, integrieren können soll (Benner, 2014).

Seit Kant kann neuzeitliche Wissenschaft im Unterschied zur antiken *episteme* nicht mehr auf einer vorgegebenen Ordnung der Welt gründen. Sie gibt sich vielmehr die Form hypothetischer Gesetzesaussagen, und bringt so die irreduzible Vielfalt der Welt in eine von den Menschen *gedachte* Ordnung. Die „Differenz zwischen teleologischer Wissenschaft und kausal-analytischer Wissenschaft“ (Benner, 1995, 288) ist bildungstheoretisch in einem zweifachen Sinne relevant: Indem die Pädagogik selbst als kritische Wissenschaft davon betroffen ist, und indem bildender Unterricht im Blick auf die wissenschaftliche Konstituierung seiner Gegenstände davon betroffen ist.

Das gegenwärtig gültige Verständnis von Bildung knüpft deshalb aus Gründen, die in der Konstitution des Bildungsbegriffs angelegt sind, an die zweihundert Jahre alten klassischen neuhumanistischen Bildungskonzepte an, die auf die bis in die Gegenwart wirksame neuzeitliche Grundsituation reagierten: Mit der Auflösung ständischer Ordnungen sollte den Menschen nicht mehr qua Geburt ein Platz in der Gesellschaft zugewiesen sein, sondern die Teilhabe am kulturellen Gesamtleben eröffnet werden. Dieser sozialhistorische Prozess verband sich mentalitätsgeschichtlich mit den von der Aufklärung forcierten Entsicherungen: Die Frage, wozu der Mensch bestimmt sei, ließ keine Antworten mit dem bloßen Verweis auf tradierte Selbstverständlichkeiten mehr zu. Die teleologischen Muster des Welt- und Selbstverständnisses, wonach alles seinen Sinn und Zweck hat, wurden in Frage gestellt. Das bürgerliche Selbstbewusstsein setzte erworbene gegen ererbte Autorität und untergrub damit den Geltungsanspruch von Traditionen. Mit der Entwicklung marktwirtschaftlicher Verhältnisse und bürgerlicher Lebensformen erhielt die *funktionale Ausdifferenzierung* von Teilsystemen (Staat, Markt, Recht, Politik, Kunst, Religion etc.) als das Grundprinzip der Moderne einen ersten Entwicklungsschub. Die Institutionalisierung von Erziehung und Bildung ist nicht nur Reflex auf diesen Ausdifferenzierungsschub, sondern dessen genuines Phänomen. „Dass Bildung in der Moderne immer dort thematisiert wird, wo Übergänge stattfinden, die mit Unsicherheiten und Undeutlichkeiten verbunden sind“, ist das verbindende Motiv zwischen dem historischen Ursprung des neuzeitlichen Bildungsbegriffs und der Gegenwart: „Bildung wird dann zum Thema, wenn der Ausgang des Menschen aus zerbrochenen Selbstverständlichkeiten bewältigt werden soll“ (Schwöbel, 1998, 177). Bildung richtet sich auf die Entwicklung einer Subjektivität, die in der Erschließung der Welt und im Umgang mit ihr das Inkompatible, das Ganze *in seinen Differenzen*, zusammenzuhalten in der Lage ist.

Diese für die Entwicklung der kulturellen Moderne maßgeblichen Aspekte

verstärken sich in der Gegenwart dadurch, dass sich das Bewusstsein des *Gewordenseins* moderner Gesellschaften und ihrer Bauprinzipien und Regeln verallgemeinert hat. Man kann nun die moderne Gesellschaft – und sich selbst als deren Teil – gleichsam von außen beobachten; das heißt, sie wird selbstreflexiv, und zwar nunmehr bis in die Alltagswelt hinein. So wird allgemein bewusst, dass sich unterschiedliche kulturelle Wertsphären, Rationalitätsformen und Systemlogiken soweit ausdifferenziert haben, dass keine Einheitsperspektive mehr das Ganze inhaltlich konsistent zusammenhalten kann. Was seit Kant als Elitenwissen gelten konnte, dringt nun ins Alltagswissen ein. Bildung steht nicht zuletzt vor der Frage, wie das Alltagsbewusstsein auf die damit verbundenen Anforderungen eingestellt werden kann. Sie kann unter diesen Voraussetzungen weder die mit der modernen Kultur unvermeidlich verbundenen Unsicherheiten beseitigen, noch eine Einheitsperspektive anbieten, in der sich die Differenzen auflösen. Bildung zielt nicht auf Sicherheit, sondern auf Unsicherheitstoleranz, auf „Differenzkompetenz“ (Korsch, 2003, 278). Differenzkompetenz ist im Zusammenhang allgemeiner Bildung sachlich herausgefordert durch die immer wieder neuen Tendenzen, hinter den Ausdifferenzierungen unterschiedlicher Rationalitätsformen und gesellschaftlicher Praxen neue einheitswissenschaftliche Grundlagen zu suchen – dafür stehen naturalistische Menschenbilder wie die Reduktion des Menschen als *homo oeconomicus*.

Problematisch ist es aber auch, den Bildungsbegriff gleichsam zu sterilisieren, indem er nicht nur gegen jedes Zweckkalkül, sondern gegen jede Art von Operationalisierbarkeit immunisiert wird, auf die in den „Bildungsinstitutionen“ nicht verzichtet werden kann, zumal, wenn – etwa an den Hochschulen – Bildung und Ausbildung in ein subtiles Spannungsverhältnis treten. Am Ende kann dann unter Bildung nur ein elitäres Konzept verstanden werden, mit dem der verengte Bezug auf alte Sprachen und antike Ideale, wie er schon bei Humboldt zu problematisieren wäre, in einer für die Gegenwart obsoleten Weise vertreten wird (Dörpinghaus, 2009; Liessmann, 2006).

Deutlicher als um 1800 kann in der Gegenwart das „Bewusstsein von der Zweideutigkeit der menschlichen Freiheit und des zivilisatorischen Fortschritts“ in das Verständnis von Bildung integriert werden (Nipkow, 1990, 26). Steht der utopische Gehalt von Bildung nach wie vor für ein „uneingelöstes Versprechen“ (Blankertz, 1976, 68), so ist seine empirische Realisierung nicht mehr durch eine geschichtsphilosophische Konstruktion abzusichern. Der kritische Einwand, Bildung habe sich als hilflos gegenüber der Inhumanität erwiesen, unterstellt ihr einen von vornherein hypertrophen Anspruch. Im Bildungsbegriff bleibt eine

Hoffnung auf Humanität lebendig, er gibt aber keine Garantie für ihre Verwirklichung.

Für die Gegenwart lässt sich akzentuieren, dass es in Bildungsprozessen neben der Vermittlung basaler Kulturtechniken um die Möglichkeit geht, der menschlichen Lebensführung gegen die bedrängenden Systemzwänge moderner Gesellschaften die Möglichkeit bewusster und integrierter Lebensführung zu bewahren. Bildung dient der Verteidigung der Lebenswelt gegen deren „Kolonialisierung“ (Habermas) durch die stummen Zwänge systemischer Vergesellschaftungsmacht. Dass diese kritische, „nicht-affirmative“ (Benner) Bedeutung von Bildung gegenwärtig „bildungs*politisch*“ unter Druck gerät, spricht nicht gegen sie, sondern umso mehr dafür, dass sie widerständig in Geltung bleibt.

3. Bleibende Kerngehalte des Bildungsbegriffs

Die Semantik von Bildung ist bereits am grammatischen Gebrauch des Begriffs zu klären. Das Substantiv „Bildung“ ist immer im doppelten Sinne zu verstehen: Als eine Art *Eigenschaft* einer „gebildeten“ Person – ihre „Gebildetheit“ – *und* als den lebensgeschichtlich unabschließbaren *Prozess* der Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die der Teilnahme am gesellschaftlichen Gesamtleben dienen. Zugleich ist das Verb „bilden“ (im Unterschied zu „erziehen“) nur reflexiv und intransitiv zu gebrauchen. Man kann nicht gebildet werden, sondern immer nur *sich* bilden. Damit ist die Einsicht verbunden, dass Menschen zwar durch Belehrung orientiert werden können; solange sie aber nicht lernen, Orientierungsangebote so zu nutzen, dass sie *sich selbst* orientieren, unterliegen sie fremder Verfügung. Die Bildung eines Menschen ist geradezu mit einem „reflektierten Selbstverhältnis“ zu identifizieren (Tugendhat, 1979, 31). Ob Lernprozesse nur „Erziehung“, gar nur Dressur oder Training sind, oder ob sie bildende Qualität haben, ist deshalb daran zu erkennen, ob sie sich als die Inszenierung von Lernchancen für Subjekte verstehen, die sich aktiv selbst bilden. Immer noch geht es dann um den unabschließbaren Weg des Individuums zu sich selbst, um mit dem Verstehen der Welt die „höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (von Humboldt, 1903, 283) zu entwickeln.

Zwei für den Bildungsbegriff konstitutive Aspekte sind hervorzuheben:

1. Das *Prinzip der „Bildsamkeit“* des Menschen verbietet es, die Bestimmung des Menschen allein auf Anlagen- und Umwelteinflüsse zurückzuführen,

aber auch, die Bildung des Menschen gesellschaftlichen Vorgaben ohne die Möglichkeit zu deren Kritik auszuliefern. Bildungsprozesse übersteigen die Vorstellungen von Reifung und Prägung. Damit wird der Mensch als ein Wesen begriffen und anerkannt, das an seiner Subjektwerdung selbsttätig mitwirkt. Es geht also in der pädagogischen Praxis nicht nur darum, anzuerkennen, dass der Mensch nicht durch Natur oder durch Sozialisation determiniert ist. Das Gelingen pädagogischer Interaktionen ist vielmehr zugleich daran zurückgebunden, dass die Lernenden von solcher Freiheit auch tatsächlich Gebrauch machen können.

2. Das *Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit* schließt direkt an die Bildsamkeit an, indem der Mensch in der pädagogischen Interaktion zur selbsttätigen Mitwirkung an seinem Bildungsprozess tatsächlich aufgefordert wird und diese Interaktion von der Bildsamkeit her begriffen wird. Hier geht es also um Grundaussagen über die Art und Weise pädagogischen Wirkens. Selbsttätigkeit bedarf des Anstoßes und der Anregung. Dieses Prinzip verweist auf die pädagogische Grundparadoxie, dass Heranwachsende, die von ihrer Freiheit noch keinen durchweg vernünftigen Gebrauch machen können, gleichwohl im Prozess der pädagogischen Interaktion in ihrer Befähigung zum Selbstgebrauch der Freiheit wachsen können sollen. Es geht um die „Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Dietrich Benner). „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“, lautete die Frage Kants zu diesem Problem (Ruhloff, 1975), denn ohne die Freistellung zum Gebrauch der eigenen sittlichen Vernunft würde im Bildungsprozess die Würde der Person verletzt werden. So wird in Bildungsprozessen den Educanden nahe gelegt, sich so zu verhalten, dass sie nicht wie Maschinen auf eindeutige Impulse eindeutige Reaktionen zu zeigen haben. Aber alle Pädagogik unterliegt einem „Dilemma von Freiheit und Kausalität“: „Von → [Freiheit](#), die vorauszusetzen, zu respektieren und herzustellen ist, und von Kausalität, ohne die der Erzieher sich selbst überflüssig vorkommen müsste“ (Luhmann, 1998, 977). Die Prinzipien der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit verlangen, dass ein Bildungsprozess nicht der Intentionalität der Erziehenden und Unterrichtenden unterworfen wird. Es gehört damit konstitutiv zum Bildungsprozess, dass sich die Educanden auch gegen dessen Inhalte wenden können (Blankertz, 1969, 41).

4. Das Problem des Bildungskanonens

Mit den gegenwärtig zunehmenden Phänomenen der Ausdifferenzierung unterschiedlicher Teilsysteme spitzt sich die Frage nach dem „Bildungskanon“ zu. Bildungsprozesse können nicht mehr als die Aneignung eines festen Bestandes von „Bildungsgütern“ in Form von Unterrichtsstoffen verstanden werden. Zugleich tritt ein zweck- und zukunftsorientiertes Problemlösungsdenken bildungstheoretisch in den Hintergrund, wie es in Wolfgang Klafkis Konzept der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ (Klafki, 1985, 43-81) eine Zeitlang vorherrschte. In seiner „Kategorialen Bildungstheorie“ hat Klafki die Struktur von Bildungsprozessen noch ‚klassisch‘ als wechselseitige Erschließung von Subjekt und Welt verstanden (Klafki, 1963).

Zur Lösung des Kanon-Problems schulischer Allgemeinbildung hat Jürgen Baumert ein Tableau unterschiedlicher „Modi der Welterschließung“ vorgeschlagen, das im sogenannten „Klieme-Gutachten“ zu nationalen Bildungsstandards aufgegriffen wurde (Baumert, 2002, 113; BMBF, 2003, 68). Mit diesem Vorschlag soll schulische Allgemeinbildung die Welt in ihrer Vielfalt erschließen und nicht nur durch die Vermittlung von Kulturtechniken pragmatisch aufs Leben vorbereiten. Die „Modi“ haben zwar jeweils ihren spezifischen Ort in den allgemeinbildenden Fächern, fallen mit diesen aber nicht zusammen, insofern man z.B. Religion unterrichtlich durchaus auch aus ästhetischer oder historischer oder soziologischer Perspektive thematisieren kann. Lebensführungskompetenz setzt unter den Bedingungen moderner Lebensverhältnisse voraus, dass und wie man sich darüber klar wird, jeweils in einer bestimmten Perspektive zwar keine andere Welt, aber immer die eine Welt „als eine andere“ (Bernhard Waldenfels) wahrzunehmen. Die Anerkennung der Ausdifferenzierung unterschiedlicher Rationalitäts- und Handlungsmuster, in die sich das je eigene Leben unweigerlich verstrickt sieht, muss sich mit einer bewussten Lebensführung verbinden lassen. Weltverstehen und Daseinshermeneutik gehören im Bildungsprozess zusammen.

Baumert veranschlagt vier „Modi der Weltbegegnung“: 1. „Kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt“ (Mathematik, Naturwissenschaften), 2. „Ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung“ (Sprache/Literatur, Musik/Malerei/Bildende Kunst, Physische Expression), 3. „Normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft“ (Geschichte, Ökonomie, Politik/Gesellschaft, Recht), 4. „Probleme konstitutiver Rationalität“ (Religion, Philosophie). Diese Modi lassen sich nicht wechselseitig substituieren – sie bilden also nur *vollständig* den Kanon der Allgemeinbildung – und sind auch nicht nach Geltungshierarchien zu ordnen. Baumert verschränkt die „Modi der Welterschließung“ als synchrones, auf der Fächerstruktur der Schule

auflagerndes Differenzgefüge mit fünf „kulturellen Basiskompetenzen“ als basalen Sprach- und Selbstregulationskompetenzen: 1. „Beherrschung der Verkehrssprache“, 2. „Mathematisierungskompetenz“, 3. „Fremdsprachliche Kompetenz“, 4. „IT-Kompetenz“, 5. „Selbstregulation des Wissenserwerbs“. Die „Modi der Weltbegegnung“ und die „kulturellen Basiskompetenzen“ gemeinsam bilden die „Grundstruktur der Allgemeinbildung und des Kanons“ (Baumert, 2002, 108-115). Wenn Andreas Gruschka in Baumerts Tableau den „Versuch“ erkennt, „allgemeine Bildung (...) durch ein formales Konzept allgemeiner Kompetenzen zu ersetzen“, mit dem die Frage nach den „Inhalten“ ausgehebelt werde, geht er weder auf den wissenschaftstheoretischen Gehalt dieses „Versuchs“ ein, noch wird er damit dem Konzept der „Kompetenzorientierung“ gerecht, das ohne Inhaltsbezug in der Tat undenkbar ist (Gruschka, 2014, 48f.).

Ähnliche Strukturierungen der inhaltlichen Dimension schulischer Allgemeinbildung sind schon bei Humboldt und Herder zu finden. Bei beiden wird die Welt als im Medium unterschiedlicher Sprachformen zugänglich gedacht. Herder veranschlagt: 1. Muttersprache, 2. Geschichte und Geographie, 3. die nützlichen Wissenschaften und Künste, 4. Wahrhafte Religion (Herder, 1962); Humboldt unterscheidet sprachliche, historische, mathematische (einschließlich naturwissenschaftliche) und gymnastisch-ästhetische Weltzugänge (von Humboldt, 1964, 168-195).

Die „Horizonte des Weltverstehens“ versteht Baumert als „die latente Struktur eines kanonischen Orientierungswissens, das die Grundlage moderner Allgemeinbildung darstellt“ (Baumert, 2002, 107). Im Blick auf die Frage, welche erkenntnistheoretischen oder wissenschaftstheoretischen Konzepte zur genaueren Begründung seines Vorschlags heranzuziehen sind, hält sich Baumert zurück, ebenso mit der Explikation dessen, worum genau es im Modus „konstitutiver Rationalität“ zu gehen hat, dem er die Fächer Religion und Philosophie zuordnet. Es sind damit jene Fragen verbunden, die bei und auch nach Kant noch unter dem Titel „Metaphysik“ erscheinen. Baumert spricht von den „Fragen des Ultimativen – also Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens“. Seine Zurückhaltung ist im Blick auf den universellen Anspruch verständlich, der es verbietet, die Anschlussfähigkeit seines Tableaus vorschnell auf ein bestimmtes Theoriekonzept einzuengen. Er verweist immerhin auf „Verbindungslinien zu den Parson'schen Rationalitätsformen.“ Naheliegender wäre auch der Rekurs auf Theorien der Ausdifferenzierung unterschiedlicher Rationalitäts- und Wertsphären im Wirkungsfeld Max Webers.

Wenn Bildungsprozesse vom Perspektivenwechsel und dem damit verbundenen Unterscheidungsvermögen leben (Dressler, 2013), vermitteln sie das

Orientierungsvermögen, das mit dem Wissen darüber verbunden ist, aus welchen unterschiedlichen Perspektiven Menschen in unterschiedlichen Situationen die Welt wahrnehmen. Dass in der Schule viele Fächer unterrichtet werden, darf dann nicht zu der Illusion führen, dass das Wissen der verschiedenen Fächer sich bruchlos zu einer vollständigen und harmonischen Weltwahrnehmung zusammenfügt. Das Verständnis der schulischen Fächer bzw. Fachdomänen im Lichte unterschiedlicher Weisen des Weltverstehens und des Weltumgangs erfordert zugleich das Verständnis, wie die Welt im Lichte dieser unterschiedlichen Zugangsweisen jeweils *modelliert* wird. Der Gedanke unterschiedlicher Modellierungen des Weltverstehens ist zu unterscheiden von den Vorstellungen eines radikalen Konstruktivismus, der die Widerständigkeit abblendet, mit der Sachverhalte unserem Denken und Erkennen entgegenstehen. Die Kunst der Lebensführung in modernen Gesellschaften, die durch Bildung zu erwerben ist, besteht darin, seinem Leben durch die Wahrnehmungs- und Handlungsdifferenzen der gesellschaftlichen Teilsysteme *hindurch* Zusammenhalt zu verleihen.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Dressler, Bernhard, Art. Bildungstheorie, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2017

Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich; in: Killius, Nelson (Hg. u.a.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt/M. 2002, 100-150.
- Benner, Dietrich, Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung, Bd. 2, Weinheim u.a. 1995.
- Benner, Dietrich, Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim u.a. 2001.
- Benner, Dietrich, Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren, Paderborn 2014.
- Biehl, Peter, Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive, in: Biehl, Peter/Nipkow, Karl Ernst, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003a, 9-102.
- Biehl, Peter, Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik. Ein Literaturbericht, in: Biehl, Peter/Nipkow, Karl Ernst, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003b, 111-152.
- Blankertz, Herwig, Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969.
- Blankertz, Herwig, Art. „Bildung – Bildungstheorie“, in: Wulf, Christoph (Hg.), Wörterbuch der Erziehung, München u.a. 1976, 65-69.
- BMFB (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.), Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Bonn 2003.
- Dörpinghaus, Andreas, Bildung. Plädoyer wider die Verdummung, in: Forschung & Lehre 9 (2009) Supplement, 1-14.
- Dressler, Bernhard, Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken, in: Müller-Roselius, Katharina/Hericks, Uwe (Hg.), Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit, Opladen u.a. 2013, 183-202.
- Dressler, Bernhard, Bildungsgeschichte und Bildungstheorie. Das systematische Verhältnis von Genese und Geltung in der Religionspädagogik, in: Käbisch, David (Hg.), Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne, Tübingen 2017.
- Gruschka, Andreas, Lehren, Stuttgart 2014.
- v. Hentig, Hartmut, Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung, Stuttgart 1985.
- Herder, Johann Gottfried, Schulreden, herausgegeben von Albert Reble, Bad Heilbrunn 1962.
- v. Humboldt, Wilhelm, Theorie der Bildung des Menschen, in: Werke, herausgegeben von Albert Leitzmann, Bd. 1, Berlin 1903, 282-287.

- v. Humboldt, Wilhelm, Der Königsberger Schulplan (1809), in: v. Humboldt, Wilhelm, Werke in fünf Bänden, Bd. IV, herausgegeben von A. Flitner und K. Giel, Darmstadt 1964, 168-195.
- Klafki, Wolfgang, **Kategoriale Bildung**, in: Klafki, Wolfgang, **Studien zur Bildungstheorie und Didaktik**, Weinheim u.a. 1963, 25-45.
- Klafki, Wolfgang, **Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik**, Weinheim u.a. 1985.
- Korsch, Dietrich, Religion – Identität – Differenz. Ein Beitrag zur Bildungskompetenz des Religionsunterrichts, in: Evangelische Theologie 63 (2003) 4, 271-279.
- Liessmann, Konrad Paul, **Theorie der Unbildung**, Wien 2006.
- Luhmann, Niklas, **Die Gesellschaft der Gesellschaft**, Bd. 2, Frankfurt/M. 1998.
- Luhmann, Niklas, **Das Erziehungssystem der Gesellschaft**, herausgegeben von Dieter Lenzen, Frankfurt/M. 2002.
- Melancthon, Philipp, **Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus (Lateinisch/Deutsch)**, ausgewählt, übersetzt und herausgegeben von Schmidt, Günther R., Stuttgart 1989.
- Nipkow, Karl Ernst, **Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung**, Gütersloh 1990.
- Oelkers, Jürgen, Religion: Herausforderung für die Pädagogik, Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 2, 185-192.
- Oelkers, Jürgen, Kultur und Bildung. Neue Aspekte eines alten Problems, in: Biehl, Peter/Wegenast, Klaus (Hg.), **Religionspädagogik und Kultur**, Neukirchen-Vluyn 2000.
- Peukert, Helmut, Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung; in: **Religionspädagogische Beiträge** 49 (2002), 49-66.
- Prange, Klaus, Erziehung im Reich der Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 1, 4-10.
- Rorty, Richard, **Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie**. Übers. Von Michael Gebauer, Frankfurt/M. 1987.
- Ruhloff, Jörg, „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“, in: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 51 (1975) 1, 2-18.
- Schleiermacher, Friedrich, **Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826)**, in: **Texte zur Pädagogik Bd. 2** (herausgegeben von M. Winkler und J. Brachmann), Frankfurt/M. 2000.
- Schluß, Henning, **Reformation und Bildung**, in: Koerrenz, Ralf/Schluß, Henning, **Reformatorische Ausgangspunkte protestantischer Bildung**, Jena 2011, 7-30.
- Schwanitz, Dietrich, **Bildung. Alles was man wissen muß**, München 1999.
- Schweitzer, Friedrich, **Bildung**, Neukirchen-Vluyn 2014.
- Schwöbel, Christoph, Glaube im Bildungsprozess, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 50 (1998) 2, 169-187.
- Tugendhat, Ernst, **Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretationen**, Frankfurt/M. 1979.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de