

Bildung zur Freiheit¹

1. ›Bildung‹ - Begriffsbedeutungen	1
2. Bildung und (Mit)menschlichkeit	4
3. Bildung und Aufgeschlossenheit	7
4. Bildung zur Freiheit. IMMANUEL KANT. Oder: den ›Ausgang‹ finden	8
5. Bildung und ›Halbbildung‹	15

¹ © 2005

Bildung zur Freiheit

»Zur Bildung gehört Urbanität, und ihr geometrischer Ort ist die Sprache. Keinem Menschen ist es vorzuhalten, dass er vom Lande stammt, aber keiner dürfte daraus sich ein Verdienst machen und dabei beharren; wem die Emanzipation von der Provinz missglückte, der steht zur Bildung exterritorial« THEODOR W. ADORNO 1963, 46

Über den Bildungsbegriff besteht in der Bildungsforschung keine Einigkeit. Gleichwohl lassen sich Übereinstimmungen mit Blick auf Kriterien benennen, die neben den Hinweisen auf die Rationalität des Menschen als mögliches Vernunftwesen gleichursprünglich eine emotionale Komponente besitzen. HARTMUT VON HENTIG (1996, 75) beispielsweise nennt solche in seinem Essay »Bildung«:

1. >Bildung< - Begriffsbedeutungen

Bildungskriterien

- »Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit;
- die Wahrnehmung von Glück;
- die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen;
- ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz;
- Wachheit für letzte Fragen;
- und ein doppeltes Kriterium: Die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica«

JOHANN GOTTFRIED HERDER (1744-1803) hat in den »Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit« ab 1784 den Bildungsbegriff entschieden bestimmt. Er prägt das Bild von der »*goldenen Kette der Bildung*«. Demnach verweist Bildung immer auch zurück, da sie auf historisch-kulturellen Leistungen der Menschheit beruht und sie reicht als Kette in die Zukunft, die von Generation zu Generation weiter gestaltet werden kann. HERDER erkennt den Menschen somit als Produkt und Schöpfer von Gesellschaft und Geschichte. Nach HEINZ-JOACHIM HEYDORN (1916-1974) ist Bildung »eine neue, geistige Geburt ... mit ihr muss sich der Mensch noch einmal über sein Bewusstsein einholen, sich selbst repetieren« (1970, 58 f.). Das *grundlegende Verständnis des Bildungsprozesses* ist selbst in einem >Bild< bzw. einem >Modell< dokumentiert: In dem Höhlengleichnis von PLATON im siebten Buch der Politeia (Der Staat).

PLATON (ca. 328 bis ca. 347 v. Chr.) stellt in seinem Gleichnis das menschliche *Dasein* in einer finsternen Höhle vor. Dem Eingang abgewandt, nimmt der Mensch nur die Schatten der Dinge wahr, hält diese für real. Einer der Insassen verlässt die Höhle. Er erkennt das *wahre Wesen der Dinge*; er kann viel Neues sehen und begreifen. Seine Persönlichkeit verändert sich. Er durchschaut seine frühere Existenz, entlarvt die Scheinwelt der Schatten aufgrund von Erkenntnis und Einsicht. Bei seiner

Rückkehr in die Höhle läuft er Gefahr, als Ketzer verachtet oder getötet zu werden. Die von außen herangetragene Erkenntnis einer lichten und wahren Welt bedroht das bestehende Wirklichkeitsbild der Höhlenbewohner und damit den inneren Frieden der Höhlengemeinschaft.

Das Höhlengleichnis ist ein *primär klassischer Text*; dieser bildet eine existentielle Metapher für die

- Lage des ›normalen‹ Menschen und
- die schwierige Situation des Philosophen.

Es ist oft interpretiert worden z. B. bei HANNAH ARENDT, PAUL NATORP, MAX HORKHEIMER/THEODOR W. ADORNO oder bei MARTIN HEIDEGGER als Dialektik der *Entbergung* und *Verbergung* von Wahrheit. Mit Hilfe des Gleichnisses lassen sich die Denkmittel des *natürlichen Verstandes* und die vielfach *verloren gegangenen Fähigkeiten* zur Interpretation wiedergewinnen. Das Mittel dazu ist generell die interpretative Erörterung primär *klassischer Texte*, die man sich aneignen kann, um zum Verständnis des Sozialen zu gelangen, wie dies in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit nötig ist.

Die Schritte der Erkenntnis

1. In diesem Gleichnis wird die *gewöhnliche Existenzweise des Menschen* verglichen mit einer *Höhlenwohnung*, in der die Menschen seit ihrer Kindheit an Schenkeln und Hals gefesselt bewegungslos auf die hintere Felswand der Höhle starren. Auf der rückwärtigen Felswand erscheinen lediglich die Schatten jener wirklichen Gegenstände, die vor dem Höhleneingang, den Höhlenbewohnern unsichtbar vorbei getragen werden. Die Schatten entstehen dadurch, dass sich gegenüber dem Höhleneingang ein Feuer befindet.
2. Diese *Höhlenbewohner* - »sie gleichen uns« - halten die *Schatten* für die einzige Wirklichkeit und alle ihre Erkenntnisse beziehen sich auf diese Schattenrisse. Was diesen Höhlenbewohnern als gesicherte Erkenntnis gilt, ist lediglich *Interpretation dieser Schatten*. Die Höhlenmenschen wissen nicht einmal, dass sie in einer Höhle, also in einer geschlossenen und damit von einer größeren Wirklichkeit abgeschiedenen Eingrenzung leben. Sie erfahren die Höhle als bergende und Sicherheit gewährende Freiheit. Ihre *Fesselung* verstehen sie als notwendige Bedingung ihrer Freiheit.
3. Die *Scheinhaftigkeit dieser Höhlenexistenz* kann nur aufgehoben werden, wenn einer der Höhlenbewohner von seinen Fesseln befreit wird und seinen Kopf dem hellen Eingang zuwenden kann.
4. Aber schon das Schauen in Richtung des lichtvollen Ausgangs verursacht dem an das Dunkel der Höhle Gewöhnten unerträglichen *Schmerz*. Das Licht blendet ihn und lässt ihn nichts als blendende Helligkeit erkennen. Das Aufstehen, das schrittweise Zugehen auf das Licht verursacht ständigen *Zweifel*, denn die Schatten an der

Felswand erscheinen immer noch wirklicher und erkennbarer als das blendend schmerzende Licht.

5. Erst allmählich gewöhnt sich der Entfesselte an die Helligkeit, gewinnt das Freie und erfasst die vorher *nie erahnte Wirklichkeit* im Licht der alles erhellenden *Sonne*.
6. Im Gleichnis kehrt *der Entfesselte* mit dieser *neuen Erkenntnis* in den Schatten der Höhle zurück. Sein Bericht von der Unwirklichkeit der Schatten und seiner helleren Erkenntnis stößt bei denen in der Höhle verbliebenen auf Unverständnis, Widerstand und Ablehnung.
7. Er muss sich von den Gefesselten sagen lassen, dass er mit verdorbenen Augen wiedergekehrt sei. Diese in den Augen der Höhlenbewohner bedrohliche und vermeintliche Verrücktheit des Aufgeklärten wird zum Anlass genommen, jeden weiteren Versuch der Umkehrung in das Licht als sittlich verderblich zu verbieten und jeden Entfesselungsversuch mit der Todesstrafe zu bedrohen. Diese Folgerung findet sich nicht mehr in Platons Darstellung, aber sie lässt sich konsequent aus der Darstellung schließen. In Platons Lehre von der Wahrheit finden sich im Gleichnis drei Wendungen des Philosophen, die gleichzeitig Wendungen in dessen Biographie sind:

- *Umkehr* in der Höhle
- *Wendung* aus der Höhle in das Sonnenlicht
- *Rückwendung* zur Höhle

In der Denkfigur der Umkehrung (bei STRAUSS) ist die *Höhle der Moderne* durch eine weitere Höhle unterbaut, weil die Idee der Philosophie aufgegeben wurde; man müsse erst einmal in die Höhle der ›Glücklichen‹ vordringen, um einen erneuten Aufstieg zu schaffen.

Zusammenfassung

Bildung ist somit das *Selbstbewusstsein der Sozialisation* – und zwar als dessen Überschreitung (nicht mehr Eingliederung, sondern Herauslösung aus dem Alltag). Alles, was zu *sehen* ist, kann erst dann im Sinne einer wissenschaftlichen Erkenntnis (noesis) in einen gedanklichen Zusammenhang gebracht werden.

Das Gleichnis ist eine *generelle Lehre*

- von der Struktur des Erkenntnisgewinns über mehrere Stufen
- von den Bedrohungen des Daseins
- von der Möglichkeit, Erkenntnis abzusichern
- von der Chance, ›stabile‹ Begriffe und Theorien zu entwickeln

Weiterführende Literatur

DIETER BIRNBACHER/DIETER KRON (HG.) (2003): *Das sokratische Gespräch. Stuttgart.* »Das ›sokratische Gespräch‹ ist die Weiterentwicklung der ›sokratischen Methode‹ die auf den Philosophen und Pädagogen

LEONARD NELSON (1882-1927) zurückgeht. Ihre Grundidee ist es, den Lernenden anzuleiten, sich selbständig mit einem philosophischen oder mathematischen Problem auseinander zu setzen und Lösungswege zu entwickeln, ohne ihm Lösungen unmittelbar an die Hand zu geben« (Klappentext). Die Textsammlung enthält eine einführende Einleitung und eine Zusammenstellung von *primären Originaltexten* von LEONARD NELSON, GUSTAV HECKMANN, WOLFGANG KLAFKI, GISELA RAUPACH-STREY, DIETER BIRNBACHER, REINHARD KLEINKNECHT UND BARBARA NEIBER, die das Studium originaler Texte anleiten und zum Weiterlesen ermutigen.

Literatur zum Höhlengleichnis

- BALLAUF, T.: Die Idee der Paideia. Meisenheim 1952.
 BLUMENBERG, H.: Höhlenausgänge. Frankfurt am Main 1996.
 HAGER, F.-P.: Plato Paedagogus. Aufsätze und Geschichte zur Aktualität des pädagogischen Platonismus. Bern u. a. 1981.
 HEIDEGGER, M.: Platons Idee der Wahrheit. Bern 1947.
 FINK, E.: Metaphysik der Erziehung im Weltverständnis von Plato und Aristoteles. Frankfurt am Main 1970.
 SCHLÜTER, W.: Sozialphilosophie für helfende Berufe. Der Anspruch der Intervention. München, Basel 1995.

Literatur zu PLATON/SOKRATES

- BÖHME, G.: Der Typ Sokrates. Frankfurt am Main 1998.
 SCHUBERT, A.: Platon: Der Staat. Paderborn u. a. 1995.
 WEIZSÄCKER, C. F.: Ein Blick auf Platon. Stuttgart 1996.

2. Bildung und (Mit)menschlichkeit

»Es ist schön ein hungerndes Kind zu sättigen, ihm die Tränen zu trocknen, ihm die Nase zu putzen, es ist schön, einen Kranken zu heilen. Ein Bereich der Ästhetik, den wir noch nicht entdeckt haben, ist die Schönheit der Gerechtigkeit. Über die Schönheit der Künste, eines Menschen, der Natur. Können wir uns halbwegs einigen. Aber – Recht und Gerechtigkeit sind auch schön, und die haben ihre Poesie, wenn sie vollzogen werden.« (BÖLL 1988, 15)

RUPERT NEUDECK² (2003), von dem das obige Zitat entnommen ist, weist nachdrücklich darauf hin, dass die Worte des HEINRICH BÖLL an alle gerichtet sind, die »menschlich auf dieser Welt leben« (ebd. 53; meine Hervorh.) und Geltung haben für alle, die in ihrer Zeit für andere Menschen eintreten. Der Autor nimmt mit Bezug auf seinen *Mentor* HARTMUT V. HENTIG eine schonungslose Abrechnung mit unserer »Noch-Wohlstandsgesellschaft« vor: »man lebt im Internet und hat Kontakte in

² RUPERT NEUDECK ist der Gründer der Organisation »Cap Anamur«. Neudeck (*1939) beschließt 1979 vietnamesische Boat-People aus dem Meer zu retten. Sein Rettungsschiff ist die »Cap Anamur«, die später dem Komitee den Namen gibt. Dessen internationale Arbeit dient den Armen und Wehrlosen (Kupferstraße 7, 53842 Troisdorf).

alle Welt. Aber man macht sich nicht mehr die Anstrengung, den eigenen Eltern einen Brief geformt mit der Hand zu schreiben ... »Das berührt eine kaum geringere Verlegenheit der Pädagogik. Die Tatsache, daß die Erwachsenen nicht in der geforderten Pädagogik leben« HARTMUT VON HENTIG (1999, 54; meine Hervorh.) beschreibt dies am wirkungslosen Beispiel des Weltethos« (53), weil ein Grundkonsens über Zentralwerte aussteht.³ Werte, die im ganz normalen Leben nicht mehr zu haben, dienen in der Politik schamlos als Bezugspunkt. Die *geistige Situation der Zeit* wird darüber hinaus sichtbar an den Einschaltquoten für (private) Fernsehsender, die den offenkundigen Voyeurismus unserer Zeit mit Ekel-Show-Sendungen bedienen. Dieses künftig steigerungsfähige Format »Ich bin ein Star – holt mich hier raus« (Platz eins der »Hits vom Mittwoch«) ist ein Beispiel.⁴ Im australischen Dschungel ausgesetzte »Stars« werden nach englischem Vorbild »Mutproben« unterworfen, bei denen der Zuschauer die Qual (z. B. »Baden« im »Kakerlaken-Sarg«, den Kopf in ein »Terror-Aquarium« stecken) verlängern kann. Das Niveau wird auf den kleinsten gemeinsamen Nenner gebracht, wobei die »Stars« als vermeintliche Vorbilder für die nachwachsende Generation selber zu *Ekelpaketen* degenerieren. Das *Herdfeuer der Nation* zeigt nicht die Menschen die mutig sind, sondern die, die die *Quote* sichern. Als Beispiele für Menschen, die echte Vorbilder für Kinder, Schüler und Heranwachsende sein können, nennt NEUDECK Menschen, die mutig sind und die Wahrheit sagen. Dazu zählt der Widerständler, Friedensprophet und Theologe DIETRICH BONHOEFFER⁵, die jungen Menschen um die *weiße Rose*⁶, der Jesuitenpater ALFRED DELP⁷ und HEINRICH BÖLL⁸ die für eine

³ Das Projekt des »Weltethos« geht zurück auf den Theologen HANS KÜNG (1990). Seine Prämisse ist, dass in der (nach) modernen pluralistischen Welt auf Grund des Normverlustes von Religion und Ideologie ein ethischer Grundkonsens über Zentralwerte nötig ist. Vgl. www.uniteubingen.de/stiftung-weltethos.

⁴ *Neue Osnabrücker Zeitung* (NOZ), Freitag 16. Januar 2004. Die Sendung rangiert auf Platz 1 mit 7, 60 Mio. Zuschauern vor der Nachrichtensendung »Heute« mit 5,54 Mio. 12,6%. Dazwischen liegen zwei »Seifenopern«.

⁵ Der Theologe DIETRICH BONHOEFFER (1906-1945) beteiligt sich aktiv am Widerstand gegen die Nationalsozialisten und wird 1943 verhaftet. Nach zweijähriger Untersuchungshaft wird er von einem SS-Standgericht wegen politischen Hochverrats zum Tode verurteilt und am 9. 4. 1945 im Konzentrationslager Flossenbürg ermordet. Zur Biographie vgl. u. a. RENATE WIND (1990): *Dem Rad in die Speichen fallen. Die Lebensgeschichte des D. B., Weinheim/Basel.*

⁶ Die *Weiße Rose* wird von HANS SCHOLL gegründet und bezeichnet einen studentischen Freundeskreis an der Universität München, der 1942/43 die Studierenden und die Bevölkerung zum Widerstand gegen das NS-Regime aufruft. Die Geschwister Sophie und Hans Scholl werden 1943 verhaftet und hingerichtet.

⁷ Der Theologe und Soziologe ALFRED DELP (1907-1945), der am Entwurf einer *christlichen Sozialordnung* mitarbeitet, wird 1944 verhaftet und vom Volksgerichtshof zum Tode verurteilt.

⁸ Der Schriftsteller HEINRICH BÖLL (1917-1985) geißelt das *Grauen des Krieges* und seiner Folgen und engagiert sich in gesellschaftspolitischen Belangen. Er erhält 1967 den GEORG-BÜCHNER-Preis und 1972 den Nobel-Preis für Literatur.

mündige Welt stehen. Von BONHOEFFER beispielsweise ist folgendes Zitat überliefert: »Wenn ein Wahnsinniger auf dem Kurfürstendamm sein Auto über den Gehweg steuert, so kann ich als Pastor nicht nur die Toten beerdigen und die Angehörigen trösten; ich muss hinzuspringen und den Fahrer von Steuer reißen, wenn ich an eben dieser Stelle stehe« (vgl. BETHGE 1989, 955). Mit BONHOEFFER wird sichtbar, dass der Mensch ein *radikales Engagement* benötigt, um zur Mündigkeit zu gelangen. Seine Vorbildfunktion ist – wie jedes ►Vorbild – eines der traditionsreichsten Mittel der Erziehung, wenn dies auch der Planung entzogen bleibt, wohl aber angeboten oder ermöglicht werden kann, um eine freie Entscheidung für eine an ►Mündigkeit und Solidarität orientierte, liebenswerte Person zu ermöglichen. Vor schlechten Vorbildern warnt bereits PLATO; über Jahrhunderte hinweg werden Kinder nach bedeutenden Vorbildern getauft und *das* Erziehungsziel besteht darin, JESUS CHRISTUS gleich zu werden (*imitatio Christi*). FRIEDRICH FRÖBEL (1782-1852) z. B. fordert, »daß jeder Mensch wieder ein solches Nachbild des ewigen Vorbildes werde« (zit. n. FROST 1997, 106). Im Gefolge eines anwachsenden Autonomieanspruchs wird der Begriff des Vorbildes⁹ zum Problem und ist auf Grund seiner Ideologieanfälligkeit vielfach umstritten. Es kommt zu einer »Auswanderung« aus der Pädagogik wie dies ERWIN HUFNAGEL nennt (1993). Eine »Einwanderung« ist dann möglich, wenn pädagogisch verantwortlich handelnde Menschen zur Mündigkeit erziehen und zur Freiheit bilden.

Literatur zur Vertiefung

HARTMUT VON HENTIG (1999): *Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert.* München.

»Ein ›altmodischer‹ Begriff macht unverhofft Karriere: die Werte. In Zeiten des Umbruchs, der Krisen und zunehmender politischer Gewalt von rechts vermißt die Gesellschaft verbindliche Orientierung. Hartmut von Hentigs Streitschrift zeigt, dass die Republik solche Orientierung nicht allein von allgemeinen Bekenntnissen und pädagogischen Anstrengungen erwarten darf. Denn wer die kommende Generation auf die Zukunft vorbereiten will, muss zuerst einmal ein klares Bewusstsein von den schwierigen Aufgaben unserer Gesellschaft haben.« (Klappentext). In fünf Hauptabschnitten zeigt der Autor »Das Maß der Bemühung«, »Die Zuständigkeiten und Verlegenheiten der Pädagogik«, »Die Mittel, Verfahren und Einteilungen der Pädagogik« auf, nimmt eine »Klärung des Gemeinwohls« vor und geht auf »Werte und Sinn« ein, um das Verhältnis von Religion, Ethik und Philosophie zu diskutieren. In einem »Nachspiel« wird die Frage »Was für eine Welt wollen wir?« gestellt, die zum Nachdenken anregt – ebenso wie die Anklage einer zunehmenden *Willenlosigkeit* und *Zauberlehrlingsübermut*. »Wir suchen nach Erkenntnis

Seine Werke (z. B. Ende einer Dienstfahrt 1966) zeichnen sich durch große Prägnanz in der Darstellung und eine unerhörte Unmittelbarkeit in der Gestaltung aus.

⁹ Vgl. ANTON A. BUCHER (2001): Vorbild. In: Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neuenkirchen-Vluyn, 2184-2187).

und ertrinken in Information.« Dieses *graffity* will v. HENTIG abschließend als Aufruf gelesen wissen.

Weiterführende Literatur

- BETHGE, E. (1989): Dietrich Bonhoeffer. Eine Biographie. München.
- BÖLL, H. (1984): Rede zur Verleihung des Jens-Bjoerneboe-Preises des Odin-Teatret Holstebro an Rupert Neudeck am 23. Oktober 1984. In: Ders.: Die Fähigkeit zu trauern. Schriften und Reden 1984-1985. München 1988.
- BÖLL, H. (2001): Briefe aus dem Krieg 1939-1945, 2 Bde., hg. von D. Schubert. Köln.
- BRECHT, B. (1971): Geschichten von Herrn Keuner. Frankfurt am Main.
- FROST, U. (1996): Erziehung durch Vorbilder? In: Schmidinger, H. (Hg.): Vorbilder. Graz, 91-128.
- HENTIG, H. v. (2003): Die Schule neu denken. Weinheim und Basel.
- HUFNAGEL, E. (1993): Pädagogische Vorbild-Theorien. Prolegomena zu einer pädagogischen Imagologie. Würzburg.
- KILIUS, N. u. a. (Hg.) (2002): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt am Main.
- KLAFKI, W. (2002): Schultheorie, Schulforschung, Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim und Basel.
- NEUDECK, R. (2003): Wohin geht die Bildungsreise? Keine Zukunft ohne Politik-, Mut-, Risiko-Erziehung. In: *Pädagogik* 7-8/03, 55. Jg., 50-53.
- SCHMITT, H./SIEBRECHT, S. (Hg.) (2002): Eine Oase des Glücks. Der romantische Blick auf Kinder. Henschel Verlag.

3. Bildung und Aufgeschlossenheit

»Vom Unterschied zwischen der Sprache als einem Mittel der Kommunikation und der als einem präzisen Ausdrucks der Sache ahnen nur die wenigsten etwas; sie meinen, es genüge, dass man sprechen kann« (Theodor W. Adorno 1963, 43)

Neben der Sprache ist die *Weltoffenheit* des Menschen für den Bildungsprozess konstitutiv: »Bildung ist eben das, wofür es keine richtigen Bräuche gibt; sie ist zu erwerben nur durch spontane Anstrengung und Interesse, nicht garantiert allein durch Kurse, und wären es auch solche vom Typus des Studiums generale. Ja, in Wahrheit fällt sie nicht einmal Anstrengungen zu, sondern der Aufgeschlossenheit, der Fähigkeit, überhaupt etwas Geistiges an sich herankommen zu lassen und es produktiv ins eigene Bewusstsein aufzunehmen, anstatt, wie ein unerträgliches Cliché lautet, damit, bloß lernend, sich auseinanderzusetzen« (ADORNO 1963, 42, meine Hervorh.). ADORNO benennt überdeutlich die Gefahr für den modernen Menschen, der sein Wissen ohne Anstrengung aus den elektronischen Medien bezieht und zum Abnehmer sich degradiert. Eine gründliche und qualifizierte Bildung ist bedroht durch eine kurzatmige und ständig zu erneuernde Wegwerfqualifikation in einer Gesellschaft des ›Menschenhaikapitalismus‹, in der das auf der Strecke bleibt, was im Inneren von Menschen vorgeht und was den Zusammenhalt des Sozialen ausmacht. Der übermächtige Pseudo-Realismus in Film und Fernsehen kann lediglich die ästhetisierte soziale Interaktion

abbilden, die den Einzelnen zu einer veränderten Wahrnehmung verführt, die nur noch Persönliches betont ohne Soziales zu teilen.¹⁰ Ein kollektiver Realitätsverlust wird erkennbar, indem das Fernsehen mit der Wirklichkeit verwechselt wird und wenn die Redundanz des ewig Gleichen um sich greift. Die schon allgegenwärtige tumbe Auffahrmentalität, bedroht den, der Umsicht walten läßt. Die ›Sprache‹ der Lichthupe steht stellvertretend für eine Drohgebärde, die den fehlenden Abstand signalisiert, den der verblendete Zeitgenosse gegenüber der Bildung und somit dem Respekt vor dem Leben des Anderen erkennen läßt.

4. Bildung zur Freiheit. IMMANUEL KANT. Oder: den ›Ausgang‹ finden

Freiheit ist nur möglich, wenn man sich frei macht von bestimmten fixierten Vorstellungen

IMMANUEL KANT, der den bürgerlichen Emanzipationsgedanken charakterisiert hat, sieht eine der zentralen Voraussetzungen in der Aufklärung und der Freiheit des Menschen. »Daß aber ein Publikum sich selbst aufkläre, ist eher möglich; ja es ist, wenn man ihm nur Freiheit läßt, beinahe unausbleiblich ... Zu dieser Aufklärung aber wird nichts erfordert als Freiheit; und zwar die unschädlichste unter allem, was nur Freiheit heißen mag, nämlich die: von seiner Vernunft in allen Stücken öffentlichen Gebrauch zu machen.«¹¹ Das Programm der Aufklärung, lange vor KANT entwickelt, von diesem aber 1784 sprachlich verbindlich formuliert, enthält die Bestimmung von Mündigkeit vor allem durch die Abgrenzung zur Unmündigkeit. »Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, Dich Deines Verstandes zu bedienen!« KANT nennt die Faulheit, die Feigheit und die Bequemlichkeit als Ursachen, warum ein großer Teil der Menschen offensichtlich gerne zeitlebens unmündig bleibt. Dies ist auch der Grund dafür, warum es anderen so leicht wird, Menschen zu

¹⁰ Vgl. JONATHAN FRANZENS Roman »Die Korrekturen«, der auf 781 Seiten den Niedergang einer Familie – wie in den »Buddenbrooks« – im Konflikt der Lebensformen der Generationen schildert und die Familienbande als einzig noch denkbare und verbleibende »Korrekturmöglichkeit« der Orientierungs- und Haltlosigkeit deutet.

¹¹ KANT in seiner Abhandlung »Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung«. Vgl. BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Wetzlar 1982, sowie ADORNO 1969, 133.

bevormunden, sie dazu zu bringen, uneigenständig zu sein. Das durchdachte erzieherische Handeln setzt ein Wissen darüber voraus, dass niemand das Recht hat, einen anderen von außen her zu formen. Er ist darüber informiert, dass eine innere Formung bei noch unzureichender Vernunft in stellvertretender Verantwortung zu leisten ist. Im Prozess der Erziehung entsteht dann eine Instanz des mündigen Bewusstseins, vor der sich sowohl der Erzieher als auch der Zögling finden. So es möglich, selbst im Nachhinein, wenn jemand auf seine eigene Erziehung bewusst zurückschaut, eine Zustimmung oder Ablehnung mit Gründen abzugeben.

»Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn eine Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.« (KANT 2000; Hervorh. im Original). Mit diesen Worten beginnt Kant unter der Überschrift »BEANTWORTUNG DER FRAGE: WAS IST AUFKLÄRUNG« am 5. Dezember im Jahre 1783 seine Ausführungen.

Eine Fußnote verweist auf die Frage des Predigers ZÖLLNER in der »Berlinischen Monatsschrift« »Was ist Aufklärung? Diese Frage, die beinahe so wichtig ist, als: was ist Wahrheit, sollte doch beantwortet werden, ehe man aufzuklären anfinge! Und doch habe ich sie nirgends beantwortet gefunden.« Um den *Ausgang* aus der Unmündigkeit in die Mündigkeit, Freiheit und die *Autonomie der Lebenspraxis* (OEVERMANN) zu finden, gibt KANT eine klare, gut durchdachte Antwort auf die von ZÖLLNER – stellvertretend für das Bedürfnis vieler Menschen – gestellte Frage, ob und wie der Mensch durch Erziehung und Bildung zu sich selbst und seiner ureigendsten Bestimmung kommen kann. Ohne die bildende Wirkung der Aufklärungsschriften KANTS¹² ist die HUMBOLDSCHES Bildungsreform ebenso wenig denkbar, wie die Schulprojekte PESTALOZZIS. Allerdings ist keine einzige Schrift KANTS bekannt, die eigens zur Pädagogik verfasst wäre. Noch zu seinen Lebenszeiten erscheint zwar 1803 seine Vorlesung »Über Pädagogik«;¹³ diese aber stammt aus von einem seiner Schüler herausgegebenen Zusammenstellung.¹⁴ In seiner Vorrede weist RINK (1803) auf eine ältere Verordnung hin, nach der »auf

¹² Zur Erschließung der Biographie vgl. MANFRED KÜHN (2003): Kant. Eine Biographie. München. Zu Kants Grundlegung der Philosophie vgl. OTFRIED HÖFFE (2003): Kants Kritik der reinen Vernunft. München.

¹³ IMMANUEL KANT. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Werkausgabe Band XII. Mit Gesamtregister. Hg. von WILHELM WEISCHDEL, Bd. 2, Frankfurt am Main, (2000) 10. Auflage 694-761.

¹⁴ Sicher ist nicht, ob es der authentische KANT oder dessen Zusammenstellung von Texten zur Vorbereitung von Pflichtvorlesungen sind. Vgl. ANDREAS LUCKNER. Erziehung zur Freiheit. Immanuel Kant und die Pädagogik. In : Pädagogik, H. 7-8, 2003, 72.

der Universität Königsberg, und zwar abwechselnd jedes Mal, von einem Professor der Philosophie, den Studierenden die Pädagogik vorgetragen werden« (muss). Dies trifft auch den Herrn Professor Kant und diesem Umstand verdanken wir die Ideen KANTS zur Pädagogik. Er legt der Vorlesung das von seinem ehemaligen Kollegen D. BOCK herausgegebene »Lehrbuch der Erziehungskunst« zugrunde.

Die Vorlesung beginnt: »Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß. Unter Erziehung verstehen wir die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung) Disziplin (Zucht) und Unterweisung nebst der Bildung. Dem zufolge ist der Mensch Säugling, - Zögling, - und Lehrling« (697). In dieser *ersten Sequenz* ist die *Struktur* der gesamten Vorlesung ersichtlich. Die *Wartung* ist die Vorsorge der Eltern, die *Disziplin* oder *Zucht* ist die Umwandlung der fremden Vernunft in die eigene, die der »Wildheit« entgegensteht und deswegen *negativ*, weil sie Fehler abhält und den Menschen einschränkt, die *Unterweisung* ist dagegen *positiv*, weil sie bereichert und die *Bildung*, weil sie für das Leben erzieht, indem sie die schulische Erziehung überwindet. Aus den am ehesten als »Original-KANT« verbürgten Teilen der Vorlesung stammen die folgenden Passagen:

»Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht. Es ist zu bemerken, dass der Mensch nur durch den Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind. Daher macht auch Mangel an Disziplin und Unterweisung bei einigen Menschen sie wieder zu schlechten Erziehern ihrer Zöglinge. Wenn einmal ein Wesen höherer Art sich unserer Erziehung annähme, so würde man doch sehen, was aus dem Menschen werden könne« (Über Pädagogik, 699). Die elementare Bedeutung der Erziehung und deren menschliche Begrenzung dadurch, dass der Mensch *kein höheres*, sondern ein durch die eigene Erziehung bestimmtes Wesen ist, wird hier klar. Die Einsicht in das, *was sein könnte*, fehlt den Älteren, um noch das unverwirklichte Potenzial der Jüngeren zu erkennen und hervorzubringen. *Fehler der eigenen Erziehung* reproduzieren sich oder wirken nach.»Die Erziehung ist eine Kunst, deren Ausübung durch viele Generationen vervollkommnet werden muss (...) Der Mensch soll seine Anlagen zum Guten erst entwickeln; die Vorsehung hat sie nicht schon fertig in ihn gelegt« (Über Pädagogik, 702). Erst durch die reflektierte Ausübung der Erziehung auf der Grundlage geschichtlicher Erfahrung gelingt eine Vervollkommnung, wenn ein Bildungsprozess einsetzt, der die eigene und die Erziehung der »Neuankömmlinge« reflektiert. Daher – noch einmal Kant – ist »Die Erziehung ist das größte und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden« (ebd.). Weil der Mensch kein schon fertig bestimmtes Wesen ist – also nicht fixierbar auf fertige Bilder wie Leit-, Vor- oder Menschenbilder – ist es so schwer, »richtig« zu erziehen. Denn es gibt keine Regeln dazu sondern nur die Einsicht, dass man sein eigenes Leben *selber* in Freiheit führen soll. Weiter heißt es bei KANT: »Ein Prinzip der Erziehungskunst ... ist: Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen sondern dem künftig möglichen bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden ... 1) Die Eltern nämlich

sorgen gemeiniglich nur dafür, dass ihre Kinder gut in der Welt fortkommen, und 2) die Fürsten betrachten ihre Untertanen nur wie Instrumente zu ihren Absichten. Eltern sorgen für das Haus, Fürsten für den Staat«. (Über Pädagogik 704). Dies verweist auf die übergreifende Orientierung der Erziehung an den *großen Ideen* und darauf, dass Eltern dazu neigen, den eigenen Kindern Vorteile zu verschaffen und dadurch anderen zu schaden. Fürsten – heute sind Politiker insbesondere die Kultusminister der Länder und deren Konferenz (KMK) an deren Stelle gemeint – neigen dazu, Kinder und Jugendliche für die Erhaltung der gesellschaftlichen Institutionen vorzubereiten oder aber für Zwecke einzusetzen. Auf diese Weise wird ein Fortschritt verhindert; Bildung wird auf Ausbildung reduziert und somit provinziell. KANT fordert demgegenüber eine *kosmopolitische Orientierung*, die das *gesamte menschliche Geschlecht* im Auge hat und nicht allein das Wohl des Einzelnen oder eines Landes: »Die Anlage zu einem Erziehungsplan muß aber kosmopolitisch gemacht werden. Und ist dann das Weltbeste eine Idee, die uns in unserm Privatbesten kann schädlich sein? Niemals!« (Über Pädagogik, 704). Dass es keine *Interessenspädagogik* geben darf folgt daraus unmittelbar. Doch gerade eine solche spiegelt sich in den Ergebnissen der aktuellen Bildungs- und Schulforschung wider. Staat und Elternschaft haben sich deshalb inhaltlich aus schulischen Erziehungsfragen herauszuhalten (vgl. LUCKNER 2003, 73).

Das Mittel, Prinzipien der schulischen Erziehung weiterzuentwickeln ist die Einrichtung von Experimentalschulen: »Erst muß man Experimentalschulen errichten, ehe man Normalschulen errichten kann.« (Über Pädagogik, 708). Als Beispiel nennt KANT das Dessauische Institut. »Es war in gewisser Weise die einzige Schule, bei der die Lehrer die Freiheit hatten, nach eigenen Methoden und Plänen zu arbeiten, und wo sie unter sich sowohl, als auch mit allen Gelehrten in Deutschland in Verbindung standen« (Über Pädagogik, 709). Nur so entsteht die Freiheit zum Experimentieren, die erforderlich ist um neue Lern- und Lehrformen zu entwickeln, da Erziehung kein mechanischer Vorgang ist. »Die Vorstellung, es gäbe in der Pädagogik auf theoretischem Wege erkennbare ewige Wahrheiten, die in der pädagogischen Praxis lediglich angewandt werden müssten, muss aufgegeben werden. So wenig, wie sich allgemeine Regeln der Malerei aufstellen lassen, nach denen sich ein Künstler zu richten hätte, um gute Kunst zu machen, so wenig kann es allgemeine Gesetze der Erziehung geben. Die Pädagogik darf, so wenig wie die Malerei als Kunst, nicht die Anwendung einer Theorie sein« (LUCKNER 2003, 73). Die Pädagogik insbesondere in ihrer Form der Experimentalpädagogik ist ein freies Institut mit der Aufgabe, stets die angemessene Form der Hervorbringhilfen für den mündigen Menschen zu ermöglichen.

Die Stufen des Bildungsprozesses

Der Bildungsprozess bildet eine Stufenfolge zur Freiheit, die KANT als Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung bestimmt.

1. *Disziplinierung*. Die Disziplinierung ist die Bezähmung der Wildheit. »Wildheit ist die Unabhängigkeit von Gesetzen. Disziplin unterwirft den Menschen den Gesetzen der Menschheit, und fängt an, ihm den Zwang der Gesetze fühlen zu lassen. Dieses muß aber frühe geschehen ...wenn das nicht geschieht, so ist es schwer, den Menschen nachher zu ändern. Er folgt dann jeder Laune.« (Über Pädagogik, 698). Die Wildheit des Menschen kann *nur* in der Kindheit bezähmt werden – später nicht mehr. Die Bezähmung ist die Voraussetzung, um zu der Stufe der Kultivierung zu gelangen. »Alle Erziehung geht vom Kinde aus auch und gerade bei der Disziplinierung ... Die Erzieher sollen dem Kind nur die Grenzen zeigen, gegen die es selber laufen muss, damit es lernt seinen Willen zu *zügeln*. *Brechen* ... darf man den Willen des Kinder niemals; dies ist vielmehr eine Todsünde der Erziehung und führt zwangsläufig zu einer sklavenartigen Gesinnung« (LUCKNER 2003, 74). Alle Formen der psychischen und physischen Gewaltausübung sind ungeeignet, um das Kind zur Selbstdisziplin zu führen. Ein geeigneter Weg dazu ist das Regelspiel, in welchem die Regeln das Kind anleiten, diszipliniert zu handeln. Wie die Unterordnung unter Regeln ist die Unterordnung unter eine anerkannte Autorität und die Unterordnung unter die eigene Vernunft die Voraussetzung dafür, zur Autonomie zu gelangen.
2. *Kultivierung*. »Derjenige, der nicht kultiviert ist, ist roh, wer nicht diszipliniert ist, ist wild. Verabsäumung der Disziplin ist ein größeres Übel, als Verabsäumung der Kultur, denn diese kann noch weithin nachgeholt werden; Wildheit aber läßt sich nicht wegbringen, und ein Versehen in der Disziplin kann nie ersetzt werden.« (Über Pädagogik, 700). Die Rohheit des Menschen läßt sich prinzipiell zu allen Lebenszeiten bearbeiten und zwar als Kultivierung. Kultivierung ist eine Metapher, wobei der Ausdruck aus dem Ackerbau stammt und die Bearbeitung des ›rohen‹ Bodens zur Aufnahme des Saatgutes beschreibt (vgl. LUCKNER 2003, 75). »Analog hierzu bedarf Kultivierung in der Erziehung ... die Ausbildung natürlich gegebener Anlagen zu bestimmten Geschicklichkeiten« (a. a. O.). Die *Kultivierung von Techniken* ist dabei Mittel und Ziel der Pädagogik. In der Schule werden elementare Kulturtechniken erworben, die als ›Verfügungswissen‹ notwendig sind, um in einer Kultur zu leben. Darüber hinaus ist ein ›Orientierungswissen‹ erforderlich, das dem Leben eine Richtung gibt. Kant unterscheidet hier zwei Formen: Die ›Weltklugheit‹, die durch Zivilisierung und die ›Moral‹, die durch Moralisierung entsteht.
3. *Zivilisierung*. Zivilisierung meint die Befähigung des Menschen zur Klugheit, die erforderlich ist, um in der menschlichen Gesellschaft mit anderen gemeinsam manierlich zu handeln und Einfluß zu nehmen. Zu dieser Klugheit gehört es, dass man alle Menschen »zu seinen Endzwecken gebrauchen kann.« (Über Pädagogik, 707). Damit ist keine Instrumentalisierung der Mitmenschen zum

Eigennutz gemeint. »In der Verfolgung nur eigennütziger Zwecke verfehlt ein Mensch gerade die Realisierung seines *Endzwecks*, seiner ›Bestimmung‹ in der Welt. Denn die ›Endzwecke‹ eines Menschen sind ... dasjenige, wofür er einsteht in seinem Leben, dasjenige, was seinem Leben einen Sinn gibt. Und diesen Sinn kann ein Mensch nur in Gemeinschaft und Auseinandersetzung mit anderen erfahren« (LUCKNER 2003, 76: Hervorh. i. Original). Der ›Gebrauch‹ anderer zu den eigenen ›Endzwecken‹ bzw. zu vernünftigen Zwecken im Sinne einer ›Weltklugheit‹ findet im kulturellen Miteinander statt, wird aber insbesondere an der Schule geplant und gezielt gestaltet. »Nach KANT muss die Schule daher eine Gesellschaft im Kleinen sein, ein Übungsfeld der Lebens- und Weltklugheit für die Selbstorientierung dereinst mündiger Individuen. Hier spielen Fragen der Unterrichtsform, der Gestaltung des Schulhofs und der Pausen eine große Rolle. In der Pädagogik gibt es keine Pause.« (LUCKNER a. a. O. 76). Hauptsächlich in den Projekten der Reformpädagogik etwa bei MARIA MONTESSORI spielt diese Dimension von Erziehung eine tragende Rolle.

4. *Moralisierung*. Moralität ist bei KANT – im Unterschied zu ROUSSEAU – kein bereits angelegter und gesellschaftlich überformter Sinn für Gut und Böse, sondern ist selber ein Bildungsprozeß, der keine natürlich angelegte Fähigkeit ist. Der Mensch ist nach KANT nicht ein Adressat moralischer Ansprüche, sondern selber der Autor dieser Sollensbestimmungen. Die Moralisation ist die wichtigste der Stufen, da es hier darauf ankommt, »dass Kinder denken lernen« (Über Pädagogik, 707). »Der individuelle Prozess der Erziehung findet in der Selbsterziehung des Menschen zu einem moralischen Wesen, ein solches, das sich die vernünftigen Gesetze seines Handelns selber zu geben imstande ist, seinen Abschluß ... Ein moralischer Mensch handelt aufgrund von Einsichten in die Notwendigkeit und Gebotenheit bestimmter Handlungen oder wie Kant auch sagt auf der Grundlage moralischer, d. h. unbedingter kategorischer Imperative. Ein mit moralischer Autorität ausgestatteter Mensch handelt *frei*, d. h. selbständig und selbstbestimmt, in der Weise, dass er in der Ausübung seiner Freiheit sich selbst treu bleiben kann.« (LUCKNER 2003, 76; Hervorh. im Original). Mit der Moralisation ist das »wichtigste Stück« (KANT, Über Pädagogik, 707) der Erziehung bezeichnet, das zu Lebzeiten Kants, wie zu unseren Lebzeiten bei weitem zu wenig in Ausübung gebracht wird. Die Erziehung zur Mündigkeit und die Bildung zur Freiheit begleiten die Heranwachsenden, um *alle* Stufen zu durchlaufen.

Das bei einer »echten Erziehung« vieles zu tun ist, lässt sich an den Stufen ablesen; zudem zeigt KANT an den Problemen und Notwendigkeiten der Erziehung Schwierigkeiten auf: »Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich

soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen.« (Über Pädagogik, 711). Dabei gilt, dass man das Kind von klein auf frei sein lässt, ihm zeigt, »daß es seine Zwecke nicht anders erreichen könne, als nur dadurch, daß es andere ihre Zwecke auch erreichen lasse« (Über Pädagogik, 711) und dass man ihm beweist, »daß man ihm einen Zwang auflegt, der es zum Gebrauch seiner eigenen Freiheit führt, daß man es kultiviere, damit es einst frei sein könne, d. h. nicht von der Vorsorge anderer abhängen dürfe. »Dieses letzte ist das späteste« (Über Pädagogik, 711). Wie schon zu Zeiten KANTS und noch heute kommt bei Kindern und Jugendlichen die Betrachtung, dass man für seinen Unterhalt selbst aufzukommen hat, erst spät, dieses bildet jedoch die Grundlage für die Selbstsorge, die zur Freiheit leitet.

Literatur zur Vertiefung

IMMANUEL KANT (2000): *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung.* In: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1. Mit Gesamtregister.* Hg. von Wilhelm Weischedel, Bd. 1. Frankfurt am Main, 53-61 . (Werkausgabe Band XI).

IMMANUEL KANT (2000): *Über Pädagogik.* In: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Mit Gesamtregister.* Hg. von Wilhelm Weischedel, Bd. 1. Frankfurt am Main, 697-761 . (Werkausgabe Band XII).

Wer diese Texte liest, wird über deren Aktualität überrascht sein und dabei lernen, dass es lohnt, die Klassiker zu lesen. Anrührend sind die scharfen Beobachtungen in Einheit mit der liebevollen Sprache etwa zu den Vögeln und deren Gesang (Über Pädagogik, 699); aufrüttelnd sind die deutlichen Worte zu den Menschen, die lügen wie z. B.: »Ein Mensch der lügt, hat gar keinen Charakter, und hat er etwas Gutes an sich, so rührt dies bloß von seinem Temperamente her.« (Über Pädagogik , 744).

Weiterführende Literatur

BOCKOW, J. (1984): *Erziehung und Sittlichkeit. Zum Verhältnis von praktischer Philosophie und Pädagogik bei Jean Jacques Rousseau und Immanuel Kant.* Frankfurt am Main u. a.

FROST, U. (1996): *Erziehung durch Vorbilder?* In: Schmidinger, H. (Hg.): *Vorbilder.* Graz, 91-128.

HENTIG, H. v. (1999): *Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert.* München.

HENTIG, H. v. (2003): *Die Schule neu denken.* Weinheim und Basel.

HUFNAGEL, E. (1993): *Pädagogische Vorbild-Theorien.* Würzburg.

KAUDER, P./FISCHER, W. (1999): *Immanuel Kant über Pädagogik. 7 Studien.* Hohengehren.

KILIUS, N. u. a. (Hg.) (2002): *Die Zukunft der Bildung.* Frankfurt am Main.

KLAFKI, W. (2002): *Schultheorie, Schulforschung, Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext.* Weinheim und Basel.

NIETHAMMER, A. (1980): Kants Vorlesung über Pädagogik. Freiheit und Notwendigkeit in Erziehung und Entwicklung. Frankfurt am Main.
 WEISSKOPF, T. (1970): Immanuel Kant und die Pädagogik. Zürich.

5. Bildung und ›Halbbildung‹

Eine erzieherische Grundaufgabe besteht darin, dass der Mensch lernt, mit seinem Wissen und Können vernünftig und verantwortlich umzugehen. Bildung, die sich auf die Schulung des Verstandes beschränkt, ist nur halbe Bildung, »sie kann zur aufgeblähten Halb-bildung, ja zur monologischen Miss-bildung des Menschen führen, zum Vielwisseur ohne Haltung und Verantwortung, zum ›Techniker‹, der seine Macht missbraucht oder sich selber missbrauchen lässt« (THEODOR A. BUCHER 1983, 27).¹⁵ In ihren vielen Gestalten – etwa als Fernsehsendung¹⁶ – trägt »Halbbildung« dazu bei, falsches Wissen zu verbreiten und Menschen in einer unwahren Weise zu beeinflussen. Das, was mit Bildung gemeint ist – ohne sich anheischig machen zu wollen, dies genau angeben zu können etwa gemäß dem dreisten Motto zur Bildung: »Alles was man wissen muss« (DIETRICH SCHWANITZ 1999)¹⁷ – lässt die Differenz von Bildung zur Halbbildung erkennen, die eben nicht das ist, was einer braucht, um mitreden zu können. ADORNO hat Halbbildung¹⁸ als den *Sitz des Falschen* bezeichnet, auf dem das oben zitierte Motto thront. WOLFGANG FISCHER (1989, 120) hat das Gemeinte mit Blick auf die Kennzeichnung nicht vorhandener Bildung auf diesen Nenner gebracht: Als ungebildet gelte gemeinhin, »wer GOETHES ›Faust‹ für einen Körperteil hält und mit seiner eigenen seinen Meinungen Nachdruck verleiht«.¹⁹ Ebenso sind Versuche, Bildung allein auf selbstreflexive, introspektive und emotionale Prozesse zu beschränken und als Kur oder Therapie zu verordnen, dem Anliegen der Bildung fremd und abträglich.²⁰ Die selbsttätige Aneignung eines biografischen Deutungspotentials ist dabei oftmals durch übergestülpte Deutungen bedroht. Anomische Zustände können dann entstehen. Gleichwohl sind anomische Aspekte der sozialen Realität im Rahmen der Entstehung einer beschädigten Identität zu

¹⁵ THEODOR BUCHER. Dialogische Erziehung. Bern und Stuttgart 1983.

¹⁶ »Es gibt nämlich gleich wieder einmal ›Tiere vor der Kamera‹ zu sehen« (OEVERMANN 1983, 263). OEVERMANN zeigt am Beispiel einer Fernsehsendung Mechanismen der Entfremdung nachhaltig auf.

¹⁷ DIETRICH SCHWANITZ. Bildung. Alles was man wissen muss. Frankfurt am Main 1999.

¹⁸ Vgl. in diesem Zusammenhang ALFRED SCHÄFER. Theodor W. Adorno. Ein pädagogisches Portrait. Weinheim und Basel 2004

¹⁹ Über Recht und Grenzen des Gebrauchs von ›Bildung‹. In: WOLFGANG FISCHER Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Sankt Augustin 1989.

²⁰ Das Psychotherapeutengesetz benennt seit 1998 auf Grund eklatanter Fehler in der Vergangenheit, die desaströse Wirkungen bei Hilfesuchenden gezeitigt haben, Kriterien. Die Bezeichnung »Psychotherapeut« ist nunmehr geschützt.

berücksichtigen.²¹ In der Bildungstheorie ist eine breite Übereinstimmung darin zu konstatieren, dass Bildung sowohl kognitive als auch emotionale Kompetenzen umschließt. Neben dem Verstand bilden Gefühle einen bedeutsamen Teil der Lebenswirklichkeit. Der Bildungsauftrag einer Schule, einer Jugendhilfemaßnahme oder einer Hochschule bemisst sich danach, ob es gelingt, »die Sachen zu klären und die Menschen zu stärken«.²²

Die Zielsetzung besteht darin, einen intelligenten Umgang mit Emotionalität zu fördern und Verständnis zu ermöglichen, der zu einem taktvollen Umgang mit sich selbst und anderen führt. Beispiele sind: Üben, Gefühle richtig wahrzunehmen und in ihrer Bedingtheit besser zu verstehen, diese in Situationen klarer zu äußern und in ihren Wirkungen zu erkennen. Es um die richtige Balance, die jeder für sich selber finden kann: Nicht negativen oder positiven Stimmungen anzuhängen und diesen ausgeliefert zu sein, nicht den Verstand zu verlieren und diesen durch »Betroffenheit« zu ersetzen und nicht die vitalisierende Kraft der Gefühle durch die Rationalität außer Kraft zu setzen und gefühllos zu werden.

²¹ Vgl. FRITZ SCHÜTZE (1999): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, 191-223.

²² HARTMUT V. HENTIG: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart 1985.

Der Lernende soll als *Person* und nicht als *Klient* oder *Patient* im Mittelpunkt eines selbstbestimmten Lern- und Aneignungsgeschehens stehen. Der Bezug auf Erkenntnisse der Emotionspsychologie, die einen rationalen Diskurs ermöglicht (GOLEMAN 1995, 1999, MONTADA 1989)²³ sowie auf Ergebnisse der vergleichenden Erziehungswissenschaft und der Kulturanthropologie ist unabdingbar, wenn die emotionale Kompetenz angemessen gefördert werden soll. So lassen sich viele Erlebens- und Verhaltensweisen als Mangel an *emotionaler Kompetenz* bezeichnen. Beispiele: »Ole kann lesen, schreiben und rechnen, aber er kann nicht zornig sein ... Ole ist niemandes Freund und vermißt es auch nicht«²⁴
 »Ich stand von meiner Wiese auf, ging zu dem Lulatsch hin und schlug dem Ahnungslosen eine in die Fresse. Und der Hammer war, er fing an zu weinen.«²⁵ »Ich bin jung und reich und gebildet; und ich bin unglücklich, neurotisch und allein«²⁶

Fazit:

Der Mensch muss gepflegt, unterhalten und unterwiesen werden, um nicht zu verkümmern. Nur so kann er lernen, verständig zu werden. Ein Mangel an Erziehung, an Disziplin und Unterricht macht Menschen später, wenn sie selbst erziehen, wiederum zu schlechten Erziehern und löst Krisen aus. Ungenügende Erziehung gibt Mängel weiter und gleicht einer Narbe, die nicht heilen kann. Eine Perspektive für die Zukunft findet sie nur schwer. Heranwachsende fordern die Erziehung heraus. Erziehen können nur Menschen, die selber verantwortlich erzogen wurden. Sie sind kompetent für die Unterstützung der Selbsttätigkeit einer werdenden Persönlichkeit. Erziehung soll zur Mündigkeit geleiten. So wird der erzogene Mensch schließlich selber zum Erzieher, da er die Grundsätze der Erziehung in sich aufnimmt.

Literatur zur Vertiefung

HARTMUT VON HENTIG. *Bildung. München, Wien 1996.* »Die Erfahrungen und Überlegungen, von denen v. HENTIG berichtet, sollten von allen, die mit Kindern zu tun haben, gelesen werden.« KONRAD ADAM, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.

²³ DANIEL GOLEMAN (1999): Der Erfolgsquotient. München; Emotionale Intelligenz. München 1995. Montada, L.: Bildung der Gefühle? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 35 Jg. 1989, 293-311.

²⁴ ROSENBERG, A. (1989): Die Verweigerung. Bericht über ein Adoptivkind, Frankfurt/M., 212 f.

²⁵ SEIBT, R. (1981): Ich möchte in eurer Liebe baden. Eine Knast- und Heimbiographie. Bensheim, 16; vgl. auch OPP, G. (1998): Gefühls- und Verhaltensstörungen. Begriffliche Problemstellungen und Lösungsversuche. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, H. 11, 490-496. Bundschuh, K. (1999): Interdependenzen von Verhaltensstörungen und Emotionalität. In: ROLUS-BORGWART, S./TÄNZER, U. (Hg.): Erziehungshilfe bei Verhaltensstörungen. Pädagogisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze. Oldenburg 1999.

²⁶ FRITZ ZORN (1979): Mars. Frankfurt am Main, 25

Weiterführende Literatur

- ADORNO, T. W. (1962): Theorie der Halbbildung. In: Horkheimer, M./Adorno, T. W. *Sociologica*. Reden und Vorträge. Frankfurt am Main, 168-192.
- ADORNO, T. W. (1963): Notiz über Geisteswissenschaft und Bildung. In: Ders., a. a. O., 54-58.
- ADORNO, T. W. (1963): Philosophie und Lehrer. In: *Eingriffe*. Neun kritische Modelle. Frankfurt am Main, 29-53.
- ADORNO, T. W. (1979): Theorie der Halbbildung. In: Ders.: *Soziologische Schriften 1*, Frankfurt am Main, 93-121.
- APITZSCH, U. (1997): Bildungssoziologie. In: Bernhard, A./Rothermel, L. (Hg.): *Handbuch Kritische Pädagogik*. Weinheim, 132-141.
- ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (1997): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, Reinbek.
- BAETGE, M./TEICHLER, U. (1994): Bildungssystem und Beschäftigungssystem. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 5, 206-225, Stuttgart.
- BALLAUF, T. (2000): *Pädagogik als Bildungslehre*. Baltmannsweiler.
- BERNHARD, A. (1996): *Der Bildungsprozeß in einer Epoche der Ambivalenz*. Frankfurt am Main.
- BERTELSMANN STIFTUNG/HERZOG, R. (Hg.) (1999): *Zukunft gewinnen – Bildung erneuern*. München.
- BITTNER, G. (2000): *Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe*. Stuttgart.
- BLANKERTZ, H. (1969): *Bildung in Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jh.* Hannover.
- BÖHM, W.: Der Gebildete zwischen Wilden und Barbaren. In: Konrad, H. (Hg.): *Pädagogik und Anthropologie*. Kippenheim, 1982, 142 – 151.
- DIETRICH, C./MÜLLER, H. R. (Hg.) (2000): *Bildung und Emanzipation*. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim.
- FISCHER, W.: Über Recht und Grenzen des Gebrauchs von „Bildung“. In: Ders.: *Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik*. Sankt Augustin, 1989.
- FUHRMANN, M. (2000): *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters*. Frankfurt am Main und Leipzig.
- FUHRMANN, M. (2001): *Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Grossen bis Wilhelm II.* Köln.
- FUHRMANN, M. (2002): *Bildung – Europas kulturelle Identität*. Stuttgart.
- GADAMER, H.-G. (1983): *Lob der Theorie. Reden und Aufsätze*. Frankfurt am Main.
- GEIBLER, KARLHEINZ A./ORTHEY, F. M.: Wandern bildet – Heimweh! In: Wittwer (Hg.): *Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft*. Bielefeld, 1996.
- GIESECKE, H.: *Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik*. Stuttgart, 1998.
- GOLEMAN, D. (1995): *Emotionale Intelligenz*. München.
- GOLEMAN, D. (1999): *Der Erfolgsquotient*. München.
- GRUSCHKA, A. (1994): Bildungszeit: Geld oder Leben. In: *Pädagogische Korrespondenz 14*, 19-32.
- GUARDINI, R.: *Die Lebensalter*. Mainz 1953
- HANSMANN, O./MAROTZKI, W. (Hg.) (1988/1989): *Diskurs Bildungstheorie*. Zwei Bände. Weinheim.
- HENTIG, H. V. (1985): *Die Menschen stärken, die Sachen klären*. Stuttgart.
- HENTIG, H. V. (1996): *Bildung. Ein Essay*, Darmstadt.

- HENTIG, H. v. (1999): Rückblick nach vorn. Pädagogische Hoffnungen der Gegenwart auf dem Prüfstand der Erfahrung. Seelze-Velber.
- HEYDORN, H. J. (1970): Über den Widerspruch um Bildung und Herrschaft. Frankfurt.
- HEYDORN, H. J. (1980): Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bildungstheoretische Schriften 1, Frankfurt am Main.
- HEYDORN, H.-J. (1980): Überleben durch Bildung. In: Ders.: Ungleichheit für alle. Frankfurt.
- HORKHEIMER, M./ADORNO, T. W. (1986): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt am Main. HUMBOLDT, W. v. (1979): Bildung und Sprache. Eine Auswahl aus seinen Schriften. Besorgt von C. Menze. Paderborn. HUMBOLDT, W. v. (1980): Theorie der Bildung des Menschen. Werke in fünf Bänden. Bd. I, Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt, 234-241.
- KLAFKI, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.
- KRÜGER, H.-H./OLBERTZ, J.-H. (Hg.) (1997): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen.
- LANGEWAND, A.: Bildung. In: Lenzen, D. (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek, 1995, 69-98. LICHTENSTEIN, E. (1971): Bildung. In: Ritter, J. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. I, Basel/Stuttgart, Sp. 921-937.
- LOHMANN, I./RILLING, R. (Hg.) (2002): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen.
- MUNDLOS, H. (1997): Aufbruch mit Hindernissen. In: Rutz, M. (Hg.): Aufbruch in der Bildungspolitik. Roman Herzogs Rede und 25 Antworten, München.
- OECD (Hg.) (1996): Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren. Paris.
- PICHT, G. (1965): Die deutsche Bildungskatastrophe. München.
- PLEINES, J.-E. (2000): Bildung im Umbruch. Hildesheim.
- POSTMAN, N. (1999): Die zweite Aufklärung. Vom 18. ins 21. Jahrhundert. Berlin.
- SCHÄFER, A. (1989): Verhinderte Erfahrung. Zum Ausgangspunkt der Bildungskonzeptionen Rousseaus und Adornos. In: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim, 43-64.
- SCHWANITZ, D. (1999): Bildung. Alles was man wissen muss. Frankfurt am Main.
- SCHWENK, B. (1989): Bildung. In: Lenzen, D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1, Reinbek 1989, 208-222.
- SPAEMANN, R.: Wer ist ein gebildeter Mensch? In: Scheidewege, Jahresschrift für skeptisches Denken 24 (1994/95), 34-37.
- STEENBLOCK, V. (1998): Praktische Philosophie – Konkretionen Philosophischer Bildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, H. 4, 222-232.
- SÜNKER, H. (1992): Bildungstheorie als pädagogisch-politisches Paradigma. Zur Bedeutung Heydorns »Überleben durch Bildung heute«. In: Marotzki, W./Sünker, H. (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Weinheim, 59-74.
- SÜNKER, H. (Hg.) (1994): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit, Frankfurt am Main.
- TENORTH, H.-E.: »Bildung« – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., 1997, 969 –984.