

Ingrid Lohmann

Bildung und Gesellschaft

Die Entstehung ihrer Beziehung am Beginn der Moderne

1 Einleitung

Ich möchte versuchen, einen Überblick zu geben zum Thema *Bildung und Gesellschaft*, und zwar mit Schwerpunkt auf der historischen Herausbildung der *Beziehung* von Bildung und Gesellschaft. Dass beide zueinander in Beziehung stehen, ist in bestimmter Hinsicht nämlich ein Sachverhalt, der in der Neuzeit erst im Zusammenhang mit der Herausbildung einer eigenständigen politischen Sphäre entsteht. Wie ist das zu verstehen?

In verschiedenen pädagogischen Darstellungen, z.B. bei Herwig Blankertz in seiner *Geschichte der Pädagogik*, wird auf Erziehung, Unterweisung, Schulen im Mittelalter und im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit zurückgeblickt. Aber es gibt in der Erziehungswissenschaft doch einen weit verbreiteten Konsens darüber, dass das, was unter moderner Pädagogik, unter moderner Bildung und Erziehung zu verstehen ist, sich frühestens seit der Renaissance und der Reformation herausbildet, ja meist grenzt man den Zeitraum noch weiter ein und sagt, dass die für die Moderne kennzeichnende Beziehung von Bildung und Gesellschaft erstmals mit Rousseaus Schriften *Emile* und *Contrat Social* von 1762 konzipiert, in Deutschland realpolitisch erst nach 1800 konstituiert wird.

Es hat natürlich immer Sachverhalte, Institutionen, politische Kämpfe gegeben, in denen sich Menschen gebildet, in denen sie sich Wissensbestände angeeignet haben, und es hat in allen Gesellschaften Einrichtungen gegeben, in denen Kultur, Wissen und moralische Überzeugungen einer Generation an die nächste Generation tradiert wurden. Wenn man solche Prozesse als Erziehungs- und Bildungsprozesse bezeichnet, dann kann man sagen, Bildung und Erziehung gibt es immer. Sie sind insofern ganz grundlegende Dimensionen gesellschaftlicher Entwicklung und Reproduktion, zu allen Zeiten. Immer und überall da, wo Menschen – gleich in welchen historischen und kulturellen gesellschaftlichen Zusammenhängen – zusammenleben, gibt es kulturelle Tradierungen und also auch Erziehungs- und Bildungsprozesse.

Dennoch gibt es einigermaßen Einigkeit in der Pädagogik darüber, dass der Bildungsbegriff im engeren Sinne im deutschen Sprachraum um 1800 entsteht. Und diesen Umstand kann man damit in Verbindung bringen, dass damals eine neue Aufmerksamkeit auf Fragen der Bildung gerichtet, dass es nicht mehr als selbstverständlich angesehen wurde, wie die nachwachsende Generation in die Gesellschaft hineinwächst. Eine solche *eigenständige* Thematisierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen entwickelt sich ideengeschichtlich in der Aufklärung, sozialgeschichtliche Wirksamkeit erhält das neue Bildungsdenken in Deutschland dann vor allem ab dem frühen 19. Jahrhundert. Das vorangegangene 18. Jahrhundert wird auch das „pädagogische Jahrhundert“ genannt, weil in diesem Zeitraum und auch im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert zahlreiche pädagogische Schriften entstanden, in denen versucht wurde, Bildung und Erziehung theoretisch zu erfassen und als besondere Dimension des Gesellschaftlichen in ihrer eigenständigen Problematik zu begreifen. Was war der Hintergrund hierfür?

Dem beginnenden Zeitalter der Moderne hinzuzurechnen sind die Aufklärungsbewegungen in den europäischen Ländern, vor allem in England mit seiner *ökonomischen* Revolution (u.a. Frühindustrialisierung) und in Frankreich, wo die Aufklärung die bürgerliche *politische* Umwälzung der französischen Revolution einleitete. Aufklärungsschriftsteller und ihre Werke, auch die beiden schon genannten Werke Rousseaus, die *Enzyklopädie* von D'Alembert und Diderot und anderer französischer Philosophen und Literaten gingen dem voraus. Die *Enzyklopädie* war ein grandioser Versuch, den bis dahin erreichten Stand des Wissens zusammenzufassen und neu zu ordnen, und zwar so, dass es für eine bürgerliche Revolutionierung der Gesellschaft zugänglich und nutzbar würde. Aufklärung und Emanzipation des Bürgertums sind Prozesse, die mit Beginn der Neuzeit, verstärkt im 17. und 18. Jahrhundert einsetzen und sich im 19. Jahrhundert unter den veränderten Bedingungen der Technisierung und der industriellen Revolution fortsetzen. Die Beziehung von Bildung und Gesellschaft in der Neuzeit ist zu sehen vor diesem Hintergrund der Emanzipation des Bürgertums und der Herausbildung eines *modernen* Bürgertums.

Traditionale bürgerliche Schichten gab es auch im Mittelalter, mit dem Handelsbürgertum, mit Kaufleuten und Handwerkern, die in Gilden und Zünften organisiert und in den Städten angesiedelt waren. Dieses traditionale Bürgertum aber war in Mittelalter und Feudalismus nicht die gesellschaftlich führende Klasse, sondern das waren Adel und Königtum und der mit ihnen verbundene Klerus. Seit 1500 – eigentlich müsste man sagen, seit 1492, als Europa beginnt, sich als *Zentrum* zu einer *Peripherie* zu verhalten – verstärkten sich die Prozesse, in denen das Bürgertum erstarkte und sich aus den Fesseln der feudalen Gesellschaft zu emanzipieren begann. Der Erziehungsbegriff, um 1800 in Deutschland vor allem auch der Bildungsbegriff spielten hierbei eine zentrale Rolle. Kenntnisse und Tugenden des Bürgers, seine Moralität und die Nützlichkeit der bürgerspezifischen produktiven Tätigkeiten – Herstellung und Vertrieb von Gütern, verstanden als Beitrag zum Gemeinwohl – rückten in den Vordergrund. Aber die Kenntnisse und Tugenden bürgerlichen Gewerbefleißes verbreiteten sich nicht von selbst: sie mussten unterrichtet und zu ihnen hin musste erzogen werden, wie angesichts der Verheerungen des Dreißigjährigen Krieges, der bis 1648 in weiten Teilen Europas wütete, vor allem Comenius begriffen hatte.

Mit dem aufklärerischen Erziehungsbegriff von Comenius um die Mitte des 17. bis hin zu Campe, Basedow und anderen Pädagogen der Aufklärung gegen Ende des 18. Jahrhunderts war allerdings noch nicht an eine politische Sphäre gedacht, in der der Bürger sich als politisch mitgestaltender, für die Geschicke des Ganzen mitverantwortlicher *Staatsbürger* zu bewähren hätte und auf die hin er daher ebenfalls erzogen werden müsste. Immanuel Kant und Moses Mendelssohn, der in Königsberg lebende christliche und der in Berlin lebende jüdische Philosoph, gehörten in Deutschland zu den ersten Denkern, die Erziehung und Bildung auf die zu schaffende, neue Sphäre des Politischen bezogen. Diese Wendung hin zum *Ganzen* des gesellschaftlichen Prozesses aus der neuen Sphäre des Politischen heraus wurde mit der französischen Revolution und den von ihr geschaffenen politischen Institutionen auch in den deutschen Ländern zu einer konkreten Erfahrung. Sie war gleichzeitig der Rahmen für jene neue Dimension von Erziehungsvorstellungen, die der klassische moderne Bildungsbegriff bezeichnet.

2 Zum historisch-politischen Kontext des klassischen modernen Bildungsbegriffs

2.1 Die französische Revolution von 1789

Der Bildungsbegriff ist ohne den Hintergrund der französischen Revolution nicht zu denken. Mit der französischen Revolution von 1789 fand zum ersten Mal eine erfolgreiche bürgerliche politische Revolution statt. Dieses Datum, 1789 und die darauf folgenden Jahre, steht dafür, dass bürgerliche – zunächst im Verein mit unterbürgerlichen – Schichten sich daran machten,

die Adelherrschaft zu überwinden und eine bürgerliche Demokratie an die Stelle von Aristokratie und Königtum zu setzen. Dieser Vorgang wurde in den deutschen Ländern nicht nur von besorgten oder auch revolutionsbegeisterten Aristokraten, sondern auch von Angehörigen des Bürgertums, von Gelehrten an Universitäten, von Theologen, Philosophen, Staatsbeamten, Juristen usw. mit großer Aufmerksamkeit und mit durchaus gemischten Gefühlen verfolgt. Vor allem für die neuen Schichten eines modernen Wirtschaftsbürgertums, dem die ökonomischen Handlungsmöglichkeiten der Feudalgesellschaft zu eng geworden waren, die nicht zuletzt auch die Auswirkungen der in England längst im Gange befindlichen industriellen Revolution zu spüren bekamen, war die französische Revolution Signal für den Anbruch eines neuen Zeitalters.

Es besteht eine gewisse Einigkeit in der Historischen Bildungsforschung darüber, dass diejenigen Kreise, die in den *deutschen* Ländern an der Abschaffung der Feudalgesellschaft und an einer ökonomischen und politischen Revolutionierung der Verhältnisse interessiert waren, gleichzeitig zu schwach waren, um eine politische Revolution nach dem Vorbild der französischen Revolution durchführen zu können. Ersatzweise traten in deutschen Ländern und vor allem in Preußen der Bildungsbegriff, verbunden mit der Reform des Wissenschaftsbetriebs vor allem an den Universitäten, sowie des Erziehungs- und Schulwesens an die Stelle dessen, was in Frankreich die Revolution erbringen sollte, nämlich eine politisch-kulturelle Neugestaltung des ökonomischen Handlungsrahmens für das Bürgertum.

2.2 *Die Stein-Hardenbergschen Reformen ab 1807*

Für die politische Umsetzung der klassischen Bildungskonzeption, für ihr politisches Wirksamwerden überhaupt, waren in Preußen die Stein-Hardenbergschen Reformen entscheidend – großangelegte Reformen zentraler gesellschaftlicher Bereiche, die in den Jahren 1807/08 begannen. In ihrer Bedeutung für die Überwindung des spätfeudal-absolutistischen Regimes und eine einsetzende Modernisierung zentraler Bereiche des gesellschaftlichen Lebens in Preußen sind die Stein-Hardenbergschen Reformen mit der französischen Revolution verglichen worden, auch wenn sie aus Regierung und Verwaltung heraus, also „von oben“ initiiert und nicht „von unten“ erkämpft wurden. Dem Reformschub der Ära Stein/ Hardenberg war vorausgegangen, dass im Winter 1806/07 die preußischen Truppen bei Jena und Auerstedt eine vernichtende militärische Niederlage im Kampf gegen die französischen Revolutionstruppen erlitten. Diese Niederlage des preußischen Heeres im Kampf gegen die Truppen Napoleons wurde damals in hohem Maße verstanden als eine Niederlage des gesamten absolutistischen Regimes, als Niederlage der alten Gesellschaftsordnung.

In dieser Situation wurde in Preußen nicht das Königtum abgeschafft – so weit wie zumindest anfangs in Frankreich ging man nicht, und dass 1793 die Köpfe der französischen Königsfamilie und zahlreicher Aristokraten rollten, stieß viele deutsche Revolutionsbegeisterte doch ab. Aber es eröffnete sich ein politischer Gestaltungsspielraum für die an der Reform interessierten Kräfte in Preußen, also die modernen, neu entstandenen wirtschaftsbürgerlichen Schichten und ihre Intellektuellen, darunter viele Staatsbeamte, auch solche, die ihrerseits aus dem Adel stammten wie Wilhelm von Humboldt. Vor dem Hintergrund also jener militärischen Niederlage eröffnete sich die Möglichkeit, in Preußen umfassende Reformen von Staats wegen, „von oben“ einzuleiten, die unter dem Stichwort der Stein-Hardenbergschen Reformen zusammengefasst sind. Freiherr vom Stein, einer der führenden Reformbeamten, und Staatskanzler Hardenberg initiierten damals umfassende Verwaltungsreformen, außerdem die Reform des Heeres, die natürlich ganz wichtig war vor dem Hintergrund der militärischen Niederlage, welche auch mit den Befehlsstrukturen zu tun hatte, damit, wer Offizier werden konnte und auf der Basis welcher Qualifikation usw. – Ferner wurde die Gewerbefreiheit eingeführt; die Leibeigenschaft abgeschafft; die rechtliche Kategorie des Eigentums im Sinne umfassender, staatlich garantierter individueller Verfügungsrechte über das eigene materielle

und ideelle Vermögen wurde eingeführt; eine neue Städteordnung geschaffen, die die bürgerlichen Beteiligungsrechte am politischen Prozess ausdehnen sollte.

An Schaltstellen der Gesellschaft wurde eine Neubestimmung der Rechte und Privilegien eingeführt: Nicht mehr adelige Herkunft allein sollte schon dazu berechtigen, führende Positionen in Staat, Heer und Verwaltung einzunehmen. Sondern erst die tatsächliche Qualifikation des Einzelnen, seine (wissenschaftliche Vor-) *Bildung* sollte ihn dazu bestimmen, solche Positionen auszufüllen. Die Bemühungen um das Verbindlichmachen des griechischen Sprachunterrichts als Voraussetzung fürs Abitur sowie des Abiturs für den Zugang zur Universität waren dafür exemplarisch; von manchen waren sie explizit mit adelsfeindlicher Konnotation versehen.

2.3 *Gegner und Träger der Reform*

Insofern war *Bildung* um diese Zeit, um 1800 in Preußen und in anderen deutschen Ländern, auch eine Art Kampfbegriff gegen das alte Regime und die feudalen Kräfte: ein Kampfbegriff insofern, als er unmittelbar mit dem ökonomischen und politischen Emanzipationsprozess des modernen Bürgertums verbunden war. Der Historiker Jürgen Kocka und andere haben in dem Buch *Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert* herausgearbeitet, welches die sozialen Trägerschichten jenes Umwälzungsprozesses waren, nämlich anfänglich numerisch sehr kleine soziale Gruppen, vor allem die Träger der neu entstandenen großbürgerlichen Finanz- und Wirtschaftsunternehmungen (Manufakturen, Verlage, Banken) und ihre Intellektuellen, die Aufklärer. Zusammen mit den Reformbeamten waren sie es, die sich zum Subjekt einer neuen Vorstellung von Gesellschaft machten, für die der Bildungsbegriff eine zentrale Rolle erhielt.

In Berlin als der preußischen Hauptstadt zählten um 1800 zum neuen Wirtschaftsbürgertum nicht mehr als einige dutzend Personen, die von ihrer ökonomischen Tätigkeit her in nicht-zünftigen Tätigkeitsbereichen angesiedelt waren, z.B. Leiter und Besitzer von Manufakturen. Manufakturen waren nicht in den mittelalterlichen Gilden und Zünften organisiert, sondern sie standen außerhalb der traditionellen ökonomischen Regularien der Gilden und Zünfte. Das gleiche galt für Münzunternehmen und Banken, ebenfalls ein neobürgerlicher Tätigkeitsbereich, der außerhalb der überkommenen Gilden und Zünfte lag; dazu gehörten ferner Verlage, darunter Textilproduktion, aber auch Buch- und Zeitschriftenverlage usw.

Insgesamt waren es wohl nicht mehr als einige Dutzend Personen in der Hundertfünftausend-Einwohner-Stadt Berlin, die an jenen Umwälzungen, die mit den Stein-Hardenbergschen Reformen auf den Weg gebracht wurden, unmittelbares Interesse hatten. Zur Verbreiterung des bürgerlichen ökonomischen Handlungsspielraums waren sie an der Schaffung politischer Institutionen interessiert, die *alle* Klassen und Schichten in den Modernisierungsprozess einbeziehen sollten. Die Aufklärer selbst, als die eigentlichen Vordenker der Emanzipation und Modernisierung, entstammten zumeist selbst bürgerlichen Kreisen mit Zugang zu akademisch-universitärer Gelehrsamkeit, oft auch den neuen wirtschaftsbürgerlichen Schichten. Einige von ihnen waren zugleich als aufklärerische Denker *und* in den neuen, nicht-zünftigen Erwerbszweigen der Banken, Manufakturen und Verlage tätig; viele weniger wohlhabende arbeiteten nach ihrem Universitätsstudium zunächst zeitweilig als Hauslehrer in gutsituierten Bürger- oder Adelsfamilien.

Während dessen standen weite Teile des traditionellen Stadtbürgertums, aber auch die königstreuen Teile des Adels, viele der traditionellen Intellektuellen der spätfudalen Gesellschaft (Theologen, Juristen) und nicht zuletzt auch unterbürgerliche und bäuerliche Schichten der neuen Staats- und Bildungsidee, selbst den neugewonnenen Rechten und Freiheiten durchaus reserviert, ja vielfach ablehnend gegenüber. Und in der Tat wälzten die Stein-Hardenbergschen Reformen, auch wenn ihre Umsetzung mit dem Wiedererstarken der politischen Reaktion zum Teil abgebrochen wurde, Alltag, Erwerbs- und Lebenswelt großer Teile der Bevölkerung um, nicht immer zum handgreiflichen Vorteil, sondern oft mit der Folge

einer spürbaren Verschlechterung ihrer Lebensverhältnisse und auf jeden Fall mit der Folge massiver Verunsicherung (vgl. Axmacher 1987; Heine 1823).

In dieser Zeit, vor allem vermittelt über Wilhelm von Humboldt, erhielt der Bildungsbegriff *politische* Bedeutung und Wirksamkeit, und zwar nicht nur als theoretische Konzeption. Vielmehr wurde die Bildungskonzeption nun erstmals auch gesellschaftspolitisch relevant.

3 Zur inneren Struktur des klassischen modernen Bildungsbegriffs

3.1 *Bourgeois / Citoyen*

Die vorige Vorlesung endete mit den Stein-Hardenbergschen Reformen der Jahre ab 1807 sowie mit meiner Behauptung, die einige Rückfragen angeregt hat, dass Erziehung und Bildung und auch die Pädagogik selbst ein Projekt des neuzeitlichen Bürgertums sind. Dabei habe ich die Auffassung vertreten, dass die Geschichte bürgerlicher Erziehung vom Beginn der Neuzeit bis 1800 sich dadurch von der Bildungsgeschichte nach 1800 unterscheidet, dass das Bürgertum sich zuvor mit Verbesserungen seiner *ökonomischen* Handlungsbedingungen zufrieden gegeben hatte. Erst nach dem Vorbild der französischen Revolution wagte man auch in Deutschland, im Gefolge der gestiegenen eigenen ökonomischen Bedeutung auch die *politische* Herrschaft oder zumindest Beteiligung am politischen Prozess anzustreben. Insofern ist die französische Revolution – einschließlich ihrer ideellen Vorbereitung durch die Schriften Jean Jacques Rousseaus und ihre Rezeption – gerade auch für die Geschichte der Beziehungen von Bildung und Gesellschaft ein Eckdatum.

Ich möchte mit der heutigen Vorlesung auf die Binnenstruktur des klassischen modernen Bildungsbegriffs eingehen und versuchen zu zeigen, wie sich jene historische Konstellation darin niederschlägt. Dabei vertrete ich die These, dass sich im klassischen Bildungsbegriff, so wie er im frühen 19. Jahrhundert von Humboldt, Schleiermacher und anderen formuliert wird, die Struktur der bürgerlichen Revolution als ökonomischer *und* politischer Revolution wiederfindet, und zwar auf spezifische Weise.

Aus dem Diskussionszusammenhang der *Enzyklopädie* von D'Alembert und Diderot sowie der französischen Revolution stammt das Begriffspaar *bourgeois* und *citoyen*. Der Bourgeois ist der durch seine schaffende ökonomische Tätigkeit nützliche, erwerbstätige Bürger neuen Stils, der freie Einzelne jenseits der alten Bindungen an und Verpflichtungen gegenüber Standes- und Zunftordnung. Er ist Eigentümer seines Vermögens, seiner Arbeitskraft *und* seiner selbst als Person. Der Citoyen demgegenüber ist die notwendig ergänzende, andere Seite des Bürgers, der *Staatsbürger*, den nicht primär sein Einzelinteresse als wirtschaftendes Subjekt treibt, sondern der sich bewusst ist, dass er – damit sein eigenes Wirtschaftshandeln nicht zum Untergang aller übrigen Gesellschaftsmitglieder und möglicherweise auch seiner selbst führt – in gewissem Maße Gemeingeist und Gemeinsinn walten lassen, dass er Verabredungen für den gemeinsamen Handlungsrahmen treffen und einhalten muss, die seine je individuelle persönliche Freiheit einerseits auf Dauer stellen sollen, diese andererseits aber auch einschränken.

Der einzelne Bürger, der zu seinem eigenen Vorteil wirtschaftet, ist im Begriff des Bourgeois gefasst. Der Citoyen ist sein Komplement und meint den Staatsbürger, der um die Gesellschaftlichkeit des sozialen Zusammenlebens und die daraus erwachsende Notwendigkeit gemeinsamer Verabredungen und Vorkehrungen zum Wohle aller weiß und der auch entsprechend handelt. *Bourgeois* und *Citoyen* sind historische Konstruktionen, sie sind die zentralen *sozialen Leitfiguren* der Moderne, die sich nicht nur notwendig ergänzen, also komplementär zueinander sind, sondern die sich in dem ihnen gemeinsamen historischen Rahmen auch voneinander abspalten und zueinander in Gegensatz treten können. Oskar Negt (1974) hat dies präzise dargelegt. Als Staatsbürger ist der (männliche) Einzelne in juristischer Hinsicht gleichberechtigt mit allen anderen Staatsbürgern; er ist der Grundidee nach – niemals in der

historischen Realität – *unabhängig* vom tatsächlichen Umfang seines materiellen oder ideellen Vermögens Träger bestimmter Freiheitsrechte und damit politisch und ökonomisch handlungs- und entscheidungsfähiges Subjekt. Der ursprünglichen Idee nach, so wie sie in den radikaleren Varianten der klassischen politischen Philosophie des Liberalismus aufgestellt wurde, kommen jedem Staatsbürger also unabhängig vom Grad seines Reichtums und seiner Bildung bestimmte politische Beteiligungsrechte zu (bei fast allen Denkern galt dieses für die Frauen bis auf weiteres übrigens nicht).

Das Begriffspaar Bourgeois und Citoyen bestimmt nun auch den Rahmen und die Grundstruktur des klassischen Bildungsbegriffs. So wurde in den Stein-Hardenbergschen Reformen nicht nur die Notwendigkeit der umfassenden Entfaltung aller tätigen Kräfte des Einzelnen, sondern auch der notwendige *allgemeine Sinn* (Schleiermacher), der Gemeingeist des Einzelnen ausdrücklich angesprochen. Gleichzeitig wurde die Erziehung des Bürgers durch die neu zu schaffenden Institutionen bürgerlicher Öffentlichkeit als vorrangiges gesellschaftspolitisches Ziel benannt. An der Schaffung dieser neuen gesellschaftlichen Sphäre der *Öffentlichkeit* sollte sich der Bürger aktiv beteiligen, und durch solche Beteiligung sollte er sich selbst zum Staatsbürger erziehen oder bilden: „Was Erziehungs-Anstalten für die Jugend, das ist Theilnahme an den staatlichen Angelegenheiten für den Aeltern, er wird genöthigt, seine Aufmerksamkeit und Thätigkeit von dem Persönlichen auf das Gemeinnütziges zu wenden, er handelt unter Aufsicht der Oeffentlichkeit, eigennützliche Absichtlichkeit oder bare Eitelkeit würden von den Umstehenden bald entdeckt und gewürdigt“.

Die *Nassauer Denkschrift* von 1807 des Freiherrn vom Stein, aus der dies zitiert ist, ist eine der zentralen Programmschriften der Stein-Hardenbergschen Reformen. In dieser Denkschrift ging es um die Belebung des Gemeingeistes, um Bürgersinn, die Weckung, Sammlung und Benutzung aller Kräfte und zerstreuten Kenntnisse, es ging um den zu erzeugenden Einklang zwischen dem Geist der Nation, ihren Ansichten und Bedürfnissen und denen der Staatsbehörden, um die Belebung der Gefühle für Vaterland, Selbständigkeit und Nationalehre.

Wie spiegelt sich dies wieder in den klassischen Bildungstheorien? Ich gehe darauf zunächst ein, um im Anschluss daran die Differenzen zu den pädagogischen Auffassungen des 18. Jahrhunderts, vor allem zum Philanthropismus zu skizzieren.

3.2 *Kenntnisse und Fertigkeiten / Gesinnung*

Das Begriffspaar Bourgeois und Citoyen findet sich in den Bildungsauffassungen des frühen 19. Jahrhunderts wieder im Begriffspaar *Fertigkeiten und Kenntnisse* einerseits, *Gesinnung* andererseits. Breit entfaltet es Friedrich Schleiermacher in seinen *Pädagogischen Vorlesungen* von 1826. Wie ist das Begriffspaar zu verstehen?

Im Begriff der *Fertigkeiten und Kenntnisse* steckt auf der einen Seite der Versuch, innerhalb von (auch schulischen) Bildungsprozessen, wie sie mit der preußischen Bildungsreform ab 1809 auf den Weg gebracht wurden, alles zu erfassen, was die Wissenschaftsentwicklung der Neuzeit an nützlichen Kenntnissen und anwendungsrelevanten Wissensbeständen hervor gebracht hat. Dieser Aspekt ist dem Bourgeois zuzurechnen: Es sind seine „Realien“, d.h. *seine* auf den Erwerb bezogenen, anwendungsrelevanten, vielfältigen Wissensbestände, darunter nicht zuletzt die zahlreichen neuen Erkenntnisse aus dem naturwissenschaftlich-mathematischen und „technologischen“ Bereich. Mit dem Begriff der Kenntnisse und Fertigkeiten wird verallgemeinernd zusammengefasst, was es an Vielfalt des Wissens in einem sachbezogenen Sinne gibt; er enthält alles, was für den produzierenden, Handel und Gewerbe treibenden, Gewinn erwirtschaftenden einzelnen Bourgeois (sowie – in abgestufter Form – für die bei ihm beschäftigten abhängig Erwerbstätigen) allgemein von Nutzen sein oder werden könnte. *Kenntnisse und Fertigkeiten* repräsentieren innerhalb der Bildungskonzeption

gewissermaßen die neue Ökonomie und Kultur der angestrebten modernen bürgerlichen Gesellschaft.

Die Sphäre, in der die angestrebten neuen ökonomischen Verhältnisse auf politischem Wege ermöglicht und reguliert werden sollen, ist die *bürgerliche Öffentlichkeit*, das genuine Betätigungsfeld des Citoyen, der gewillt ist, die überkommene feudale Ständegesellschaft mit ihrer als gottgewollt behaupteten Obrigkeit-Untertanen-Ordnung zu bekämpfen und durch eine neue, demokratische politische Ordnung zu überwinden.¹ Diese beiden Denkfiguren – des nützlichen Wissens im Sinne des Bourgeois, der staatsbürgerlich-demokratischen Gesinnung des Citoyen – werden in den damaligen bildungstheoretischen Ansätzen unterschiedlich gefasst, aber sie sind in allen Varianten der klassischen modernen Bildungstheorie enthalten. Ihr Vorhandensein ist unterscheidendes Strukturmerkmal gegenüber anderen pädagogischen und Wissensauffassungen um 1800 (etwa des Utilitarismus der Spätaufklärung).

3.3 Unterrichten / Erziehen

Für Schleiermacher wie für andere Bildungstheoretiker seiner Zeit bestand nun der Sinn der neuen, der angestrebten (schulischen) Bildungsprozesse in der dialektischen *Verknüpfung* dieser beiden Pole. Fertigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln ist Sache des Unterrichts, die Gesinnung des Zöglings zu entwickeln ist Sache der Erziehung. Beide müssen in schulischen Prozessen, die *Bildungsprozesse* sein sollen, ineinandergreifen. Demnach kann es, wenn eine bürgerlich-demokratische Gesellschaft geschaffen werden soll, niemals nur um die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten gehen, denn das wäre ein Unterricht, der auf den Anspruch verzichtet, die an ihm teilnehmenden Zöglinge in die Lage zu versetzen, die *gesellschaftlichen Verhältnisse* selbst als Erwachsene aktiv und bewusst mitzugestalten. Aufgabe der *allgemein bildenden öffentlichen* Schule – und zunächst nur dieser – war es, der klassischen Konzeption nach, beides, die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten (Unterricht) und die Einwirkung auf die Entwicklung der Gesinnung (Erziehung) miteinander zu verknüpfen.

Es gab für Schleiermacher, schließlich war er hauptberuflich Theologe, auch eine Institution, deren Aufgabe nur darin besteht, auf die Gesinnung einzuwirken, nämlich die Kirche. Funktion der Kirche ist nach Schleiermachers Auffassung ebenfalls Einwirkung auf die Entwicklung der Gesinnung, aber eben mit den Mitteln der Liturgie, der kirchlichen Predigt und der religiösen Glaubenslehre. Auch die Aufgabe der Kirche besteht demzufolge in der Unterstützung bei der Schaffung veränderter, demokratischer gesellschaftlicher Verhältnisse. Jedoch kann es Schleiermacher zufolge nur Aufgabe der *Schule* sein, Kenntnisvermittlung und Gesinnungsbildung zusammenzuführen, und dadurch erhält natürlich die Erziehung in der Schule einen anderen Charakter als in der Kirche, eben weil sie an andere Prozesse gebunden, nämlich mit Prozessen der Wissensentwicklung bzw. Wissensvermittlung verknüpft ist. Die dialektische Verknüpfung der beiden pädagogischen Tätigkeiten – des Unterrichts und des Erziehens – ist Aufgabe der Schule. Dabei spielte der Bildungsbegriff als solcher für Schleiermacher übrigens keine ausschlaggebende Rolle; vielmehr setzte er sich primär mit der inneren Logik und den Beziehungen von Unterrichten und Erziehen auseinander, wie sie für die neue Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse angemessen sein würden.

¹ Wobei – wie fast durchweg in der klassischen politischen Philosophie des Liberalismus – das ökonomische Fundament der Klassen, die qualitativen Unterschiede ihrer Stellung in der bzw. zur Produktion sowie in den Besitz- und Eigentumsverhältnissen systematisch außer Betracht bleiben.

3.4 Das Konzept der Bildungsstufen: Komplementarität

Wenn nun Unterricht und Erziehung, Kenntnisvermittlung und Einwirkung auf die Gesinnung nicht einfach additiv nebeneinander stehen sollen, wie können sie miteinander verknüpft werden?

Bemühungen im Rahmen der preußischen Universitäts- und Schulreform, die als Teil der Stein-Hardenbergschen Reformen einsetzten und vom neuen Bildungsdenken geleitet waren, richteten sich darauf, wie man institutionell absichern kann, dass die beiden Prozesse der Fertigungs- und Kenntnisvermittlung auf der einen, der Gesinnungsbildung auf der anderen Seite sich gegenseitig ergänzen, durchdringen und wechselseitig steigern, sprich komplementär zueinander verhalten. Für den schulischen pädagogischen Prozess wurde dazu das Konzept der Bildungsstufen entwickelt. Es wurden drei Bildungsstufen konstruiert, um den Prozess wechselseitiger Durchdringung und Erweiterung von Gesinnung und Fertigkeiten pädagogisch anzuleiten: eine elementare, eine mittlere und eine wissenschaftliche Bildungsstufe, die je eigenständig sein und zugleich aufeinander aufbauen sollten. Für die nachschulischen höheren Bildungsprozesse war eine entsprechende Neugestaltung des Verhältnisses von Philosophie und Einzelwissenschaften, von Universität und Akademie entscheidend („Idee der Universität“).

Nicht nur für das Verständnis der damaligen Konzeption von *bourgeois* und *citoyen*, sondern ebenso des damaligen Versuchs, in das Gefüge der Fertigkeiten, Kenntnisse und Gesinnung Stufenfolge und Entwicklungsdynamik einzubringen, ist der Begriff der *Komplementarität* hilfreich. In einer komplementären Wissensauffassung greifen beide Seiten ineinander und transformieren sich gegenseitig, so dass ihre Bestandteile zwar begrifflich oder analytisch auseinandergehalten werden können; betont wird aber, dass sie sich in der Realität wechselseitig »durchfärben« und auch weiterentwickeln. Bezogen auf das Bildungsstufenmodell: Wenn etwa in der elementaren Bildungsstufe ein bestimmtes Niveau erreicht ist, so soll dieses Niveau vorausgesetzt werden können, wenn die Kinder in die mittlere Bildungsstufe eintreten. In dieser lassen sich dann aber nicht nur weitere, systematisch aufeinanderfolgende Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, sondern zugleich wird mit anderen, altersstufengemäß modifizierten pädagogisch-disziplinarischen Mitteln gearbeitet, die die Entwicklung der Gesinnung vorantreiben sollen (vgl. Lohmann 1984).

Die komplementäre Wissensauffassung birgt das Bemühen darum, die Bildung des bürgerlichen Wirtschaftssubjekts und die des Staatsbürgers dialektisch aufeinander zu beziehen. In der klassischen modernen Bildungstheorie gibt es dafür verschiedene Varianten; die wichtigste bestand darin, im Fächerkanon „Sprachen und Wissenschaften“ einander ergänzen zu lassen – so das Modell der Berliner wissenschaftlichen Deputation, die ab 1810 unter der Leitung Friedrich Schleiermachers die ersten staatlichen Lehrpläne entwickelte, die diesem Grundgedanken folgten. Die wissenschaftliche Deputation, selber eine institutionelle Neuschöpfung der Ära Stein/ Hardenberg, war bei der Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht, die ihrerseits unter der Leitung Wilhelm von Humboldts stand, im Innenministerium angesiedelt. Bei allen Varianten der damaligen Bildungstheorie bzw. ihrer schulpolitischen Umsetzung ging es um die Lösung des Problems, wie sich die Fülle der empirisch-historischen Einzelkenntnisse mithilfe von (sprachlicher oder mathematischer) Begriffsbildung *verallgemeinern* ließe. Dabei wurden sprachliche und mathematische Begriffsbildung übrigens als der Schulebene angemessene *Hinführung zur Philosophie* verstanden, während die Philosophie als solche erst auf der reformierten Universität Lehrgegenstand sein sollte (so jedenfalls die Auffassung Schleiermachers im Unterschied zu der Hegels).

3.5 Verallgemeinernde Begriffsbildung: Zeichensysteme

Das historisch Neue des Bildungsdenkens der Stein-Hardenbergschen Reformära gegenüber dem pädagogischen Denken der Aufklärung besteht im Modell formal verallgemeinernder Begriffsbildung. Anders als für die Pädagogik der Spätaufklärung findet Wissenserwerb im Rahmen der klassischen Bildungstheorie erst dann Anerkennung als *Bildungsprozess*, wenn dabei mit formal verallgemeinernden Zeichensystemen – Sprache, Mathematik, Musik (Humboldt) – operiert wird. Nur wenn die objektiv vorhandenen Wissensbestände ins »Eigentum« des Subjekts übergegangen und begrifflich einverleibt, wenn sie in diesem Sinne *subjektiv* geworden sind, hat man es mit *Bildung* zu tun. Zeichensysteme zeichnen sich dadurch aus, dass sie zu erkennende Wirklichkeit *und* Mittel der Erkenntnis zugleich sind und dass sie eine eigene, symbolhafte Wirklichkeit erzeugen und darstellen. Nur komplexe Zeichensysteme wie Mathematik und Sprachen sind – der klassischen Bildungstheorie zufolge – geeignet, das Individuum mit der universalen Fertigkeit zur begrifflich-formalen Verallgemeinerung des Wissens auszustatten, versetzen es in die Lage, Wissen *auf den Begriff zu bringen*.

Was ist das Besondere an Begriffen? Im *Königsberger Schulplan* von 1809 schreibt Humboldt, dass der Elementarunterricht – gemeint ist die unterste Bildungsstufe, die die ersten Schuljahre umfasst – die Kinder zunächst „bloß in Stand setzen soll, Gedanken zu vernehmen, auszusagen, zu fixieren, fixiert zu entziffern, und nur die Schwierigkeiten überwinden, welche *die Bezeichnung in allen ihren Hauptarten* entgegenstellt. Der Elementarunterricht ist noch nicht sowohl Unterricht, als er zum Unterricht vorbereitet und ihn erst möglich macht. Er hat es also eigentlich nur mit Sprach-, Zahl- und Maßverhältnissen zu tun.“ (Herv. IL)

Was gemeinhin einfach Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen genannt wird, ist nach dieser Auffassung also etwas ebenso Grundlegendes wie hochgradig Komplexes, nämlich der Erwerb der Fähigkeit, selbständig mit Zeichensystemen umzugehen. Die Wissensauffassung der klassischen Bildungstheorie fußt dabei auf der Erkenntnis, dass Zeichen oder Begriffe ihrerseits komplementär sind, dass sie eine doppelte Funktion haben. Sie stellen nämlich zum einen die mentale (kognitive, emotionale usw.) Repräsentation der Welt der Gegenstände und der sozialen Beziehungen dar (oder stellen diese *her*), zum anderen sind sie Mittel, diese² zu erforschen, zu erweitern, zu modifizieren, zu revolutionieren. In der Wissenschaftstheorie werden diese beiden Funktionen als *Komplementarität des Begriffs* bezeichnet, d.h. die repräsentationale und die instrumentelle Seite des Begriffs wirken zusammen, ergänzen und erweitern sich gegenseitig (vgl. Otte 1984). Auf Grundlage dieser Auffassung entwickelte die wissenschaftliche Deputation (Leitung Schleiermacher) bei der Sektion für den Kultus und den öffentlichen Unterricht (Leitung Humboldt) damals einen allgemeinen Lehrplan, in dem „Sprachen und Wissenschaften“ als komplementär, als sich ergänzende Funktionen im Prozess der Begriffsbildung (des Schülers) verstanden wurden. Demnach sollte es auch nicht möglich sein, einzelne Gegenstände des Lehrplans (Fächer) abzuwählen.³

Wenn Sie z.B. das Wort *Baum* in Ihrem Kopf aufrufen, dann haben Sie eine ganze Reihe von Vorstellungen, die Sie damit verbinden, die sich aus Ihren Erfahrungen, aus allen möglichen sprachlichen Verknüpfungen, aus Bildern usw. speisen, Sie reproduzieren *und* erzeugen also eine mentale Repräsentation von *Baum*, wenn das Wort in den Raum gestellt wird. Wenn wir dies jetzt abbilden könnten, dann würden verschiedene Repräsentationen von *Baum* sicht

² Je nachdem, wie konstruktivistisch die Epistemologie hier gedacht wird, bezieht sich „diese“ auf „die Welt der Gegenstände“ oder auf die „Repräsentation der Welt der Gegenstände“ (oder auf beides).

³ Auf Vorschlag des in der Deputation für den Bereich „Pädagogik“ zuständigen Gelehrten und Schulmanns Bernhards.

bar, die aber gleichzeitig zumindest soviel gemein haben, dass es uns möglich ist, dieses Gemeinsame zu erkennen und darüber zu kommunizieren. Deshalb können wir uns verständigen, wenn wir mit dem Wort Baum operieren, denn das Wort repräsentiert gemeinsame, geteilte Erfahrungen, Verknüpfungen, Bilder usw.⁴ – Gleichzeitig jedoch sind die Möglichkeiten der assoziativen (Neu-) Verknüpfung von Begriffen unbegrenzt: Es gibt, grob gesprochen, kein Ende aller Sätze, die man mit dem Wort Baum bilden kann. Sie können immer wieder neue Sätze damit bilden, neue Zusammenhänge entdecken oder erzeugen, sogar völlig unerwartete, gegen alle Konventionen verstoßende Verknüpfungen damit schaffen, wie es tagtäglich – in der Literatur, im Theater, in der bildenden Kunst, in der Poesie, im Film, im Traum, in interkulturellen Begegnungen, in wissenschaftlicher Forschung – geschieht. Das ist mit der instrumentellen oder explorativen Funktion von Begriffen gemeint.

Was Humboldt und die klassische Bildungsauffassung insgesamt auszeichnet, ist das Abzielen auf eine Wissensentwicklung (auch, aber nicht nur in der Schule), in der diese beiden Aspekte des Begriffs grundsätzlich *durch die erkennende und lernende Tätigkeit der Schüler selbst* verknüpft werden. D.h. die Schüler sollen nicht nur eine (ja immer auch begrenzte) Vorstellung von den Begriffsinhalten erwerben, sondern gleichzeitig lernen, dass und wie man mit Begriffen *selbsttätig* neue Verknüpfungen schaffen kann. Hier zeigt sich deutlich, wie die Wissensauffassung der klassischen Bildungstheorie mit gesellschaftspolitischen Intentionen verbunden ist, bei denen es den Individuen zukommt, an der Schaffung einer neuen Gesellschaftsordnung mitzuwirken. Der Einzelne muss und soll *Subjekt* seiner eigenen Wissensentwicklung werden, denn nur unter dieser Voraussetzung kann er als bürgerliches Wirtschaftssubjekt wie auch als politisch denkender und handelnder Staatsbürger an der Gestaltung der neuen Gesellschaft teilhaben. Daher soll er sich auch nicht mit fix und fertigen Repräsentationen (Darstellungen, Interpretationen) der Welt zufrieden geben, mit einem Wissen, das ein für allemal gegeben ist, sondern *so* über Wissen verfügen, dass dieses immer auch die Möglichkeit der Erweiterung und Erneuerung, ja erforderlichenfalls auch der Subversion und Revolutionierung in sich birgt.

Dies spricht Humboldt an einer Stelle des *Königsberger Schulplans* an, indem er sagt, Schulunterricht müsse immer darauf abstellen, die Zusammenhänge, die den Schülern im pädagogischen Prozess vermittelt werden, zur „Einsicht“ zu führen: Alles, was ihnen vermittelt wird, ohne dass sie eine eigene *Einsicht* in den Zusammenhang der Gegenstände erwerben, ist nach dieser Wissensauffassung vergeblich und unnütz. Der angestrebte Gesamtzusammenhang des auf der Basis von Selbsttätigkeit und Einsicht angeeigneten Wissens wurde im Rahmen der Stein-Hardenbergschen Reformen im Begriff der *allgemeinen, öffentlichen Bildung* gefasst (und deren intendierter Anwendungskontext im Erwachsenenalter wiederum war die politische Sphäre bürgerlicher Öffentlichkeit). Hierbei waren beide Attribute wichtig:

- die *formale Allgemeinheit* des Wissens, d.h. die sprachlich-begriffliche Verfügung des individuellen Subjekts über das Wissen. Denn erst die Einbettung des Wissens in ein allgemeines Zeichensystem (Sprache) ermöglicht die Repräsentation des Gesamtzusammenhangs der Welt und ihrer Beziehungen.⁵ Und nur auf diese Weise reduziert sich Wissen nicht auf

⁴ Andererseits wird von hier aus deutlich, vor welche Herausforderungen interkulturelles Lernen sich gestellt sehen kann.

⁵ Umgekehrt *begrenzt* die Reichweite unseres Zeichensystems (durch dessen historische Bedingtheit, aber auch durch Wortarmut, durch Denkverbote, durch machtförmig erzeugte Bedeutungsdominanzen o.ä.) unsere mentale Repräsentation und erkenntnishafte Durchdringung der Welt und der ihr inhärenten sozialen Beziehungen. Fredric Jameson vertritt die These, dass Prozesse der Globalisierung und darin vor allem die Existenz riesiger, anonymer, machtförmiger Gebilde (wie das globale Finanzsystem, wie transnationale Konzerne mit ihrem scheinbar unbegrenzten politischen Einfluss) zu den Faktoren gehören, die uns im Zeitalter der Postmoderne vor die Grenzen der mentalen Repräsentation stellen bzw. gegenwärtig die Frage nach der Repräsentierbarkeit der Welt überhaupt aufwerfen. Er schlägt in dieser Situation – in der, wie ich ergänzen möchte, die Funktionsweise der Repräsentation, wie sie der klassische moderne Bildungsbegriff vorsieht, an ihre Grenze geraten ist – den Begriff des *cognitive mapping* vor: Um der Frage nachzugehen, wie sich Individuen orientieren in einer Welt,

einzelne, spezielle Anwendungen, auch nicht auf die Summe der Einzelkenntnisse, geschweige denn auf Rezeptkenntnis, sondern hat *allgemeine* (universelle) Anwendungsrelevanz für die Praxis, die ja erst noch – als neugeschaffener gesellschaftlicher Gesamtzusammenhang – hergestellt, erzeugt werden soll;

- der *öffentliche* Charakter der Bildung, weil der neue Wissenstypus in direkter Beziehung zur Sphäre des Citoyen, zur Öffentlichkeit steht, in der die gemeinsamen Angelegenheiten besprochen und reguliert, in der Verabredungen zur Regelung des Gemeinwesens getroffen und eingehalten werden sollen. So jedenfalls der Grundgedanke der politischen Philosophie des Liberalismus, dem die klassische moderne Bildungstheorie angehörte.

3.6 Zur Differenz von spätaufklärerischer und neuhumanistischer Wissensauffassung

Ich will dies am Beispiel der neuhumanistischen Bildungsauffassung noch einmal verdeutlichen. Der Neuhumanismus heißt ja deshalb *Neuhumanismus*, weil ähnlich wie im älteren Humanismus die Bezugnahme auf die griechische Antike für den Bildungsprozess darin eine entscheidende Rolle spielte. Wilhelm von Humboldt war ein prominenter Vertreter dieser Auffassung. Bei ihm heißt es, man müsse für den Unterricht nur „Zahl und Beschaffenheit der Unterrichtsgegenstände nach der Möglichkeit der allgemeinen Bildung des Gemüts in jeder Epoche“ bestimmen und jeden Gegenstand „im Unterricht so behandeln, wie er am meisten auf das Gemüt zurückwirkt, um eine ziemliche Gleichheit in der Einstimmung auf die bürgerliche Gesellschaft“ zu erzeugen: „Auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebensowenig unnütz sein als Tische zu machen dem Gelehrten.“ (Humboldt 1809)

Der in den 1780er Jahren, also rund zwanzig Jahre vor Humboldt für die Bildungs- und Schulangelegenheiten zuständige preußische Justizminister von Zedlitz hatte das noch völlig anders gesehen. Ganz im Horizont aufklärerischen Denkens hatte er geschrieben, dass es eine Torheit sei, den künftigen Schneider, Tischler, Krämer wie einen künftigen Konsistorialrat oder Schulrektor zu erziehen, d.h. sie alle Lateinisch, Griechisch, Hebräisch zu lehren. 1809 sagt Humboldt genau das Gegenteil, nämlich, dass es höchst nützlich sein könne, wenn die Tischler Griechisch lernen (und die Gelehrten das Tischlern). In dieser pointierten Entgegensetzung von aufklärerisch-utilitaristischer Wissensauffassung und neuhumanistischer Bildungstheorie steckt eine entscheidende Differenz der Wissensauffassung zwischen den beiden philosophisch-pädagogischen Denkrichtungen. Die eine sagt, wir beschränken uns sinnvollerweise darauf, den Bürger mit den für ihn jeweils (ökonomisch) nützlichen Kenntnissen auszustatten; diese sind natürlich je unterschiedlich, denn der Bürger ist entweder Tischler oder Kaufmann oder Schuster oder Schulrektor. Zedlitz' und anderer Aufklärer Position ist: Den Bürger statten wir nur mit den Kenntnissen aus, die für seinen jeweiligen Erwerb sinnvoll und nützlich sind, also statten wir den Tischler natürlich nicht mit Griechischkenntnissen aus.

Anders Humboldt, der nicht den *materialen* Nutzen von Griechischkenntnissen für den Tischler im Sinn hat (den es für diesen, anders als etwa für den künftigen Theologen, nicht gibt). Humboldt hat vielmehr die *formelle* oder formal bildende Seite im Sinn, weil der Tischler eben nicht nur Tischler, sondern darüber hinaus Staatsbürger ist. *Dafür* wäre es definitiv auch für ihn, den Tischler, sinnvoll, sich mit der Geschichte, Politik, Kultur und Philosophie des antiken Griechenland vertraut gemacht zu haben. Der Rückbezug auf die griechische Antike hatte nach Auffassung der Neuhumanisten die Funktion, nicht etwa eine Menge fremdländischer Vokabeln und Grammatik im Kopf anzuhäufen. Vielmehr war damit die (sicher auch idealistische bzw. historisch faktisch das Bildungsbürgertum privilegierende) Vorstellung verbunden, dass man sich auf diese Weise mit der Kultur einer entfernten Epoche

die in wesentlichen Hinsichten eben gerade *nicht* mehr repräsentierbar scheint; vgl. Lohmann 2002.

vertraut macht, in der Vieles von dem enthalten schien, was man für die eigene künftige Gesellschaft anstrebte: eine politische Sphäre, mittels derer die Bürger selbst regierten oder zumindest informiert und interessiert genug waren, um die Regierenden zu kontrollieren; eine entwickelte Ökonomie, Sprache, Kultur und Philosophie. Das Studium des griechischen Altertums, so Humboldt (1793), eröffnet exemplarisch die Einsicht in die Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Handelns überhaupt, erzeugt *Urteilkraft*, und eben deswegen galt ihm dieses Studium als beste Propädeutik des Politischen.

Bei aller Abgrenzung in bestimmten Fragen konnten sich Neuhumanismus und klassische Bildungstheorie andererseits auf die Entwicklungsarbeit der Aufklärungsphilosophie und im pädagogischen Gebiet insbesondere auch der Philantropisten stützen. Denn die aufklärerisch-encyklopädische Wissensauffassung hatte es bereits geleistet, die große Menge der bürgerlich-nützlichen Wissensbestände, der Fertigkeiten und Kenntnisse zu strukturieren, die u.a. aus den naturwissenschaftlichen Revolutionen des 17. und 18. Jahrhunderts hervorgegangen waren. Sie hatte es bewerkstelligt, Einheit in die Vielfalt zu bringen, das Wissen zu ordnen und zu strukturieren. Die *Enzyklopädie* von D'Alembert und Diderot, die um die Mitte des 18. Jahrhunderts in Frankreich entstand, ist das herausragende Beispiel dafür. Darin wird versucht, alles nützliche Wissen so zu präsentieren, dass es immer wieder neu anwendbar ist.

Für die Enzyklopädisten und überhaupt für die Aufklärer stellte die *sprachliche Verfasstheit* (bzw. der subjektive Anteil) des enzyklopädisch gesammelten Wissens allerdings noch kein besonders zu beleuchtendes Problem dar; das wurde es erst für die Wissensauffassung der klassischen Bildungstheorie. Erst in deren Rahmen wurde problematisiert, dass Begriffe nicht einfach nur praktische Behälter für kognitive Inhalte sind, sondern dass mit Begriffen immer auch Weltbilder konstruiert werden; dass in die Generierung und Anwendung von Wissen subjektive Anteile eingehen und eingehen müssen; dass Begriffsbildung und Begriffsinhalte (historisch, kulturell, sozial) veränderlich sind; dass Individuen, die sich Wissen aneignen, dieses Wissen in gewisser Weise immer auch neu erfinden und dabei verändern. Weil sie dieses in aller Klarheit erkennt, wird für die klassische Bildungstheorie Sprache als Zeichensystem so wichtig und zugleich so problematisch (und nicht zufällig wird zur selben Zeit von Schleiermacher die Hermeneutik als Wissenschaft der Textauslegung und Interpretation über die Biblexegese hinaus generalisiert).

Dass die Trennlinien zwischen aufklärerischer Wissensauffassung und klassischer Bildungstheorie im Übrigen keineswegs immer klar sind – auch die zeichentheoretische Revolution war Produkt aufklärerischen Denkens –, zeigt z.B. der Umstand, dass es der französische Aufklärer Condillac war, der die Mathematik als *Sprache* im Sinne eines Zeichensystems konzipierte. Wenn Humboldt im *Königsberger Schulplan* schreibt, dass entweder Sprache oder „reine Mathematik“ Bestandteil der neuen Bildungsprozesse sein müssten, weil sie für die begriffliche Verallgemeinerung unerlässlich waren, dann legte er hierbei die Mathematikauffassung Condillacs zugrunde. Diese war Voraussetzung für die Trennung zwischen dem Zahl- und dem Größenbegriff (die überhaupt erst von „reiner Mathematik“ sprechen lässt) und für die Fundierung der Mathematik durch die Arithmetik, und es war *diese* Auffassung der Mathematik, die in der preußischen Bildungsreform bedeutsam wurde (die aber in der Bevölkerung auch auf Widerstand traf; vgl. Lohmann 1986, Bekemeier 1997).

3.7 Das Gesellschaftsmodell der klassischen Bildungstheorie

Die Gesinnungsbildung ist in der Wissensauffassung der klassischen Bildungstheorie von Anfang an eingeschlossen. In entsprechenden schulischen Vermittlungsprozessen fängt man nicht erst an, Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln und setzt anschließend die Gesinnung drauf, sondern beide Seiten des Bildungsprozesses greifen von Anfang an ineinander – sonst ist es kein Bildungsprozess. Dabei gibt es allerdings eine Stufenleiter: Das Höchste, was an Entwicklung erreicht werden kann, ist in Humboldts Vorstellungswelt die Position des leiten

den Staatsbeamten – nicht desjenigen alten Typs, der die Privilegien zäh verteidigt, die ihm aus seiner sozialen Herkunft erwachsen, sondern der leitende Staatsbeamte neuen Typs, gebildet, weltklug, kompetent, erfahren, mit Blick fürs Ganze begabt und die bürgerlich-kapitalistische Umgestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse vor Augen. Dieser ist sozusagen der Staatsbürger mit der entwickeltsten Gesinnung und den ausgebreitetsten Kenntnissen. In gewisser Weise hat Humboldt also seine eigene Tätigkeit samt dem Selbstverständnis, das er damit verband, sein Ideal des Staatsdieners für sein Bildungsdenken zum Modell genommen. Die Staatsbeamten, die in leitenden Positionen tätig sein sollten – solche neuer Art, die sich als Reformbeamte verstanden – sollten über die entwickeltste (ethische) Gesinnung, über den entwickeltsten Gemeingeist verfügen. Das setzte auch ausgebreitetste Kenntnisse voraus, das durften keine Dummköpfe sein, die ihre berufliche Position in erster Linie aufgrund ihrer sozialen Herkunft (aus Adel und Aristokratie) erhalten hatten. Die Zielvorstellung für die höchste Entwicklung der Gesinnung war für Humboldt der neue Typus des leitenden, und dabei unter öffentlicher Kontrolle der „Geleiteten“ stehenden, Staatsbeamten.

Wichtig ist für die klassische Bildungstheorie generell, vor allem aber auch bei Schleiermacher die Vorstellung, dass beide, Tischler und Staatsbeamter, sich in ein und demselben Universum bewegen, nämlich im bürgerlichen National- und Verfassungsstaat. In diesem regieren die einen, aber im Auftrag und unter Kontrolle der anderen, der Regierten, d.h. der bürgerlich Erwerbstätigen. Dabei wird in der Figur des Staatsbeamten in gewisser Weise der Citoyen arbeitsteilig abgespalten, der dem Bourgeois ja eigentlich stets inhärent sein soll; Humboldt trägt hier konzeptionell der politischen Schwäche des Neobürgertums Rechnung, für das eine Zeitlang die leitenden Staatsbeamten ersatzweise tätig werden. Insofern bricht sich der liberalistische Grundgedanke, dass der Einzelne sich nicht nur als Erwerbsbürger, sondern auch als Staatsbürger verhalten und die Regulierung der öffentlichen Angelegenheiten eben gerade *nicht* an die Staatsdiener (an Regierung, Verwaltung, Beamte) delegieren soll, an der Realität und den zuwiderlaufenden Vorstellungen der Beteiligten.

In Humboldts Variante der damaligen Reformkonzeption ist die Auffassung enthalten, dass die Staatsbeamten neuen Typs so etwas wie die entwickeltsten Citoyens sind, die dann natürlich nicht mehr auch noch einem bürgerlichen Erwerb nachgehen können: Man ist nicht gleichzeitig Fabrikherr und leitender Staatsbeamter, sondern eines von beiden. Die Staatsbeamten sind in diesem Gesellschaftsmodell eine arbeitsteilige Ausdifferenzierung, die der Bourgeois sich schafft, damit er nicht selber dauernd Staatsgeschäften nachgehen muss, sondern das machen die Staatsbeamten für ihn.

Diese Arbeitsteiligkeit spiegelt sich auch im Bildungsgang wieder; der gymnasiale Bildungsgang einschließlich des Universitätsstudiums – die wissenschaftliche Bildungsstufe – stellte primär auf die Qualifizierung von Personal für die Leitung der Gesellschaft ab: für die künftigen „Regierenden“ oder „Leitenden“ (Schleiermacher, Humboldt). Diejenigen, die später die Gesellschaft leiten, sollen die wissenschaftliche Bildung durchlaufen haben und nicht mehr wie in der alten Gesellschaft als adelig Geborene quasi automatisch ein Anrecht auf leitende Positionen haben. Hierbei wird der Anspruch auf *Wissenschaftlichkeit* der Bildung zur Waffe im Kampf gegen das Geburtsrecht des Adels auf bestimmte gesellschaftliche Positionen, und das Abitur erhält als Selektionsinstrument für den Prozess der wissenschaftlichen (Aus-) Bildung eine Rolle, die es vorher nicht gab.

Bei Schleiermacher war übrigens – anders als bei Humboldt – nicht der leitende Staatsbeamte, sondern der Kaufmann und Fabrikbesitzer die soziale Leitfigur seiner Bildungsauffassung. Ihm schwebte vor, dass vor allem der Fabrikbesitzer – wegen seines „Regiments“ über eine große Zahl von abhängig Erwerbstätigen und der ihm daraus erwachsenden kommunalpolitischen Verantwortlichkeit – in seiner Person den Bourgeois *und* den politisch Leitenden zu verkörpern habe. Für Schleiermacher stand daher auch nicht das Griechische im Zentrum der angestrebten Bildungsprozesse, sondern eine modifizierte Version des französischen Mo

dells *polytechnischer* Bildung: mit der deutschen Sprache als dem organisierenden Zentrum von Bildung, Lehrplan und Fächerkanon.

3.8 Die Ambivalenz des Gesinnungsaspekts

Humboldt neigte wohl eher dazu, die Frage nach dem ethischen Aspekt der Bildung mit der griechischen Sprache und Philosophie als Bildungsmittel für erledigt zu halten. Aber es gab noch ein anderes mögliches Bildungsmittel, anhand dessen die Frage der Entwicklung der Gesinnung diskutiert werden konnte, und das war die Religion bzw., für die Schule, Religionsunterricht. Als einer der führenden protestantischen Theologen und als Mitglied in der preußischen Bildungsverwaltung brachte Schleiermacher die Religion als Element in die klassische moderne Bildungsauffassung ein, und zwar nicht in der Variante der *allgemeinen Vernunftreligion*, die in der Spätaufklärung ins Spiel gebracht worden war, sondern sehr dezidiert die *christliche* Religion. Er band den Bildungsprozess, genauer: den Aspekt der innerhalb von Bildungsprozessen zu entwickelnden Gesinnung an die christliche Religion. Wenn man nun hinzunimmt, dass er, wie Humboldt, zu leitenden Staatsbeamten nur solche mit der entwickeltsten bürgerlichen Gesinnung aufsteigen sehen wollte, dann war – auch wenn er selbst diese Konsequenz vielleicht weder wollte noch durchdachte – automatisch impliziert, dass Juden von leitenden Staatsämtern auszuschließen waren.

Diese Auffassung vertrat nicht nur Schleiermacher; sie war vielmehr repräsentativ für die Auffassung aller damaligen christlichen Intellektuellen. Die entwickeltste Gesinnungsbildung an eine bestimmte Religion zu binden, nämlich an das Christentum, das Judentum somit davon auszuschließen, implizierte die Auffassung, dass die Juden zwar nützliche Bourgeois werden konnten – das war ihnen schlechterdings nicht abzusprechen, waren sie doch gerade auch in Preußen ökonomisch erfolgreich und ihre Wirtschaftstätigkeit im 18. Jahrhundert daher vom preußischen König entsprechend instrumentalisiert und gefördert worden. Aber bei den dominanten Auslegungen der klassischen Bildungstheorie war es nicht möglich, Juden als Angehörige der leitenden Staatsbeamtenschaft zu akzeptieren. Hier wurde die Konzeption also verlassen, wonach die entwickeltste Vorstellung von einem bürgerlich demokratischen Gemeinwesen in der geistigen Auseinandersetzung mit der griechischen Polis zu entwickeln war.⁶ Damit allerdings waren die Juden in der sich konstituierenden neuen bürgerlichen Gesellschaft von Anfang an diskriminiert. *Ihre* religiöse Gesinnung, wie immer entwickelt, galt in jedem Fall als eine geringerwertige. So wurden sie bereits in den Hochzeiten der Stein-Hardenbergschen Reformen explizit von bestimmten Staatsämtern und speziell vom öffentlichen Lehramt ausgeschlossen. Humboldt war damals einer der ganz wenigen, die sich explizit zumindest gegen diese letztere Auslegung wandten.

Quellen:

Humboldt, W.v.: Der Königsberger und der Litauische Schulplan. (1809) In: ders. Werke in fünf Bänden, hg. von A. Flitner und K. Giel. Bd. I, Darmstadt 1969².

Humboldt, W.v.: Über das Studium des Altertums und des griechischen insbesondere. (1793). In: Gesammelte Schriften, Bd. 1 (Leitzmann Edition).

Schleiermacher, F.: Pädagogische Schriften, hg. von E. Weniger und Th. Schulze. 2 Bde. (1957) Frankfurt am Main usw. 1983 und 1984.

Weiterführende Literatur:

⁶ Stattdessen griff man auf die christlich-abendländische Konstruktion einer Gegensätzlichkeit, ja Unvereinbarkeit von „Athen und Jerusalem“ zurück; vgl. dazu auch M. Olender: Die Sprachen des Paradieses. Religion, Philologie und Rassentheorie im 19. Jahrhundert (1989) Frankfurt a.M., New York 1995.

- Axmacher, D.: Widerstand gegen Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert. In: ZfPäd 33 (1987) S. 675-691.
- Bekemeier, B.: Martin Ohm (1792-1872). Universitäts- und Schulmathematik in der neuhumanistischen Bildungsreform. Göttingen 1997.
- Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- Bolle, R.: Jean-Jacques Rousseau. Das Prinzip der Vervollkommnung des Menschen durch Erziehung und die Frage nach dem Zusammenhang von Freiheit, Glück und Identität. Münster, New York 1995.
- Bracht, U. / B. Fichtner/ Th. Mies/ G. Rückriem: Erziehung und Bildung. In: Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Hg. von H.J. Sandkühler. Hamburg 1990. Bd. 1, 918-939.
- Döhn, L.: Liberalismus. In: F. Neumann (Hg.): Handbuch Politischer Theorien und Ideologien. Reinbek bei Hamburg 1977, 9-64.
- Heine, H.: Über Polen. (1823) In: Heines Werke, 12. Teil. Hg. von R. Pissin und V. Valentin. Berlin usw. o.J., 21-44.
- Herrlitz, H.-G./ W. Hopf/ H. Titze: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. (1981) Überarbeitete und ergänzte Neuauflage, Weinheim, München 1993, 13-28.
- Herrmann, U.: Aufklärung und Erziehung. Studien zur Funktion der Erziehung im Konstitutionsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft im 18. und frühen 19. Jahrhundert in Deutschland. Weinheim 1993.
- Klafki, W.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: ders. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel 1985, 12-30.
- Kleinau, E./ Ch. Mayer (Hg.): Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen. 2 Bde., Weinheim 1996.
- Kocka, J. (Hg.): Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert. Göttingen 1987.
- Koller, H. Ch.: Bildung in einer Vielfalt von Sprachen. Zur Aktualität Humboldts für die bildungstheoretische Diskussion unter den Bedingungen der (Post-) Moderne. In: L. Koch/ W. Marotzki/ A. Schäfer (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Weinheim 1997, 45-64.
- Lohmann, I.: Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen. Eine Fallstudie zur Lehrplantheorie Schleiermachers. Frankfurt am Main, Bern, New York 1984.
- Lohmann, I.: Über den Beginn der Etablierung allgemeiner Bildung. Friedrich Schleiermacher als Direktor der Berliner wissenschaftlichen Deputation. In: ZfPäd 30 (1984) 6, 749-773.
- Lohmann, I.: Schulklassensystem, Allgemeinbildung und Mathematikunterricht im frühen 19. Jahrhundert. In: Journal für Mathematikdidaktik 7 (1986) 1, 23-44.
- Lohmann, I.: Die Juden als Repräsentanten des Universellen. Zur gesellschaftspolitischen Ambivalenz klassischer Bildungstheorie. In: I. Gogolin/ M. Krüger-Potratz/ M. A. Meyer (Hg.): Pluralität und Bildung. Opladen 1998, 153-178.
- Lohmann, I.: Bildung und Eigentum. Über zwei Kategorien der kapitalistischen Moderne. In: „... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“. Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Helmut Peukert zum 65. Geburtstag. Hg. von S. Abeldt/ W. Bauer/ G. Heinrichs u.a., Mainz 2000, 267-276.
- Lohmann, I.: Cognitive Mapping im Cyberpunk. Wie Jugendliche Wissen über die Welt erwerben. In: P. Mayerhofer/ Ch. Spehr (Hg.): Out of this world! Beiträge zu Science-Fiction, Politik & Utopie. Argument Sonderband 288. Hamburg 2002, 171-184.
- Negt, O.: Öffentlichkeit. In: Wörterbuch der Erziehung, hg. von Ch. Wulff. Göttingen 1974, 438-443, bes. 439.
- Otte, M.: Komplementarität. In: Dialektik 8 (1984), 60-75.
- Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie, hg. von der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Weinheim 1990ff.
- Voßkamp, W.: Bildung ist mehr als Wissen. Die Bildungsdiskussion in historischer Perspektive. In: Mitteilungen der Alexander von Humboldt Stiftung 12/ 2000.