

"Bildung" : ein schulpädagogischer Begriff?

Autor(en): **Tröhler, Daniel**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Infos & Akzente**

Band (Jahr): **5 (1998)**

Heft 1

PDF erstellt am: **23.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-917334>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Begriffsgeschichtliche Diskussion

«Bildung» - ein schulpädagogischer Begriff?

In der schulpolitischen Diskussion der Schweiz herrscht in Bezug auf klare Begriffe ein merkwürdiges Durcheinander, das seltsamerweise kaum zu Klärung Anlass gibt. Die Rede ist von den deutschschweizerischen Erziehungsdirektoren, die in der französischen Schweiz nicht etwa «directeurs de l'éducation» heissen, sondern «directeurs cantonal de l'instruction publique», was auf Deutsch bekanntlich «Kantonale Direktoren des öffentlichen Unterrichts» heisst. Unterricht ist aber nicht gleich Erziehung, und es hilft wenig, wenn das Insgesamt der politischen Bemühungen um Unterricht, Schulung und Erziehung dann auf Deutsch «Schweizerisches Bildungssystem» genannt wird und der Zürcher Erziehungsdirektor sich inskünftig Bildungsdirektor nennen will - der Begriff der Bildung wird einfach zwei ungleichen Begriffen (Erziehung/Unterricht) überstülpt, in der Hoffnung, dass sich die Probleme so einfach wie die Begriffe verstecken lassen. Dieses Unterfangen scheint in der Praxis geglückt zu sein, da kaum Bemühungen festzustellen sind, das Problem zu lösen, hält aber einem vertieften Nachdenken nicht stand.

Von Daniel Tröhler

Zugegeben: Der Begriff der Bildung ist attraktiv, nicht nur, weil er es offensichtlich schafft, zwei unterschiedliche Begriffe wie Erziehung und Unterricht unter sich zu subsummieren, sondern weil mit ihm ganz bestimmte Erwartungen an die Menschen verbunden sind: Ein gebildeter Mensch ist ein Mensch von besonderer Aura. Im Gegensatz zur Bildungspolitik nun, die mit dem konsensstiftenden Schlagwort umzugehen beliebt, bemüht sich die erziehungswissenschaftliche Diskussion in letzter Zeit vermehrt um den Begriff der Bildung, wobei die Versuche von der Rehabilitation des klassischen Bildungsbegriffs¹ bis hin zur Elimination aus der wissenschaftlichen Sprache reichen².

1 Bildung, Erziehung, Unterricht?

Heute ist es für uns selbstverständlich, dass der Bildungsbegriff ein pädagogischer bzw. ein schulpädagogischer Be-

griff ist. «Bildung» ist im heutigen Verständnis das Übergeordnete jeglicher pädagogischer Praxis, die höhere Weihe der Pädagogik. «Bildung» will mehr heissen als Wissensvermittlung - ein «gebildeter» Mensch ist daher keiner, der bloss viel Wissen und Können besitzt. Entsprechend hat Carl Friedrich von Weizsäcker die Frage, was ein gebildeter Naturwissenschaftler sei, so beantwortet: ein gebildeter Mensch, der professionell Naturwissenschaften treibt. Gebildet sein hängt folglich ganz offensichtlich nicht mit einer Berufsfähigkeit zusammen, sondern - mit einer inneren Qualität als Mensch. So ist Kerschensteiners Aussage zu verstehen: Bildung ist das, was übrigbleibt, wenn alles vergessen gegangen ist. Die hier vorgetragenen Überlegungen wollen weder in die bildungspolitische noch in die gegenwärtige erziehungswissenschaftliche Diskussion eingreifen - sie wollen viel weniger

(was aber auch mehr sein kann): Sie wollen deutlich machen, warum der Begriff der Bildung erstens so wichtig ist, dass er überhaupt Schlagwortcharakter erhalten konnte und warum er zweitens so problematisch ist, dass seine Elimination gefordert werden kann. Wichtig für diese Überlegungen sind zwei historische Tatsachen: Erstens, dass der Begriff der Bildung in seinem Ursprung nicht ein pädagogischer Begriff war, sondern ein theologischer, und zweitens, dass, als er um 1800 zum pädagogischen Begriff wurde, schon damals kaum Einigkeit bestand, was er zu bedeuten habe. Das zeigt eindrücklich ein Lexikonartikel von 1825, der feststellt, «dass von nichts häufiger als von Bildung die Rede sei, <so möchte dennoch vielleicht nichts schwerer zu bestimmen sei, als eben sie;> denn jeder bemesse sie nach seinem beschränkten Urteil und Interesse, jeder möchte sie für sich beanspruchen»³.

Aus dieser Stelle im *Rheinischen Conversationslexikon für die gebildeten Stände* (!) können wir also entnehmen, dass der Begriff der Bildung kurz nach 1800 das zentrale Wort in der intellektuellen Diskussion ist. Diese intellektuelle Diskussion wurde selbstverständlich von jenen Menschen geführt, die erstens Lesen und Schreiben konnten und zweitens Zeit und Geld hatten, sich an solchen Diskussionen zu beteiligen – und die dadurch eine neue Form von Öffentlichkeit repräsentierten: die «Gebildeten». Die Gebildeten schienen daher von dem am liebsten gesprochen zu haben, was sie selbst anging. Dadurch ist uns zur Klärung des Begriffs noch wenig geholfen, zeigt für die Zeit nach 1800 aber zweierlei auf: Erstens, der Begriff der Bildung ist, zumindest bei den «Gebildeten», ein zentrales Element ihres eigenen Selbstverständnisses. Zweitens, dem Begriff fehlt es an begrifflicher Schärfe.

Wenn aus heutiger Sicht davon ausgegangen wird, dass aus der (deutschen) Intelligenz um 1800 im Verlauf des 19. Jahrhunderts das Bildungsbürgertum hervorging, und dass im Zusammenhang mit dieser Etablierung des Bildungsbürgertums die Entstehung des modernen Schulsystems einhergeht, dann ergibt sich heute zumindest schulpolitisch die dringende Notwendigkeit, den Begriff der Bildung zu klären. Die Fragen, die uns hier beschäftigen, lauten: Woher stammt der Begriff der Bildung? Wer brauchte ihn für welchen Zweck? Wie konnte er zum zentralen (aber unscharfen) Begriff um 1800 werden? Und: Welche Konsequenzen könnte man daraus ziehen?

Der Artikel geht historisch vor. D.h., er beginnt da, wo er zum ersten Mal etwas «Höheres» bedeutet, wo er benutzt wird, die Gottesebenbildlichkeit des Menschen zu umschreiben – mit Schulpädagogik hat das gar nichts zu tun (Kap. 2.1). Danach wird gezeigt, wie sich der Bildungsbegriff im Zuge der Modernisierung der Welt verändert, ohne aber

den religiösen Hintergrund zu verlieren (Kap. 2.2). Entscheidend für die Pädagogisierung des Bildungsbegriffs (Kap. 4) im 18. Jahrhundert ist eine doppelte, einander bedingende Bewegung; nämlich die Ent-theologisierung und die Ästhetisierung des Bildungsbegriffs (Kap. 3). Dennoch bleibt der religiöse Hintergrund im Begriff enthalten, wenn auch nicht explizit, dient so dem sozialen Aufstieg des Bürgertums (Kap. 5), und bewahrt deswegen bis heute eine Aura des Höheren trotz seiner Probleme (Kap. 6). Inwiefern solche Vorstellungen für die heutige Schule wichtig und nützlich sind, soll am Schluss überlegt werden (Kap. 7).

2 Die unpädagogische Wurzel des Bildungsbegriffs

2.1 *Mystik (13./14. Jahrhundert)*

Man muss in der Geschichte sehr weit zurückgehen – bis in die Zeit der Gründung der Eidgenossenschaft –, um die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs mitverfolgen zu können. Diese Entstehung des Begriffs zeigt, dass es sich bei «Bildung» keineswegs um einen pädagogischen Begriff handelte, sondern um einen theologischen bzw. religiösen. Von diesem Ursprung hat sich der Begriff in der gesamten weiteren Entwicklung nie ganz lösen können.

In jener Zeit bemühten sich die sogenannten Deutschen Mystiker (z.B. Meister Eckhart), Auszüge aus der Bibel in die deutsche Sprache zu übersetzen, damit auch die Nonnen für ihre christliche Tätigkeit vom Wort Gottes hören konnten. Das Problem war, dass das Deutsche im Gegensatz zur lateinischen Sprache (in welcher damals meistens die Bibel gelesen wurde) keineswegs für transzendente Probleme «ausgerüstet» war: Es fehlten die adäquaten Begriffe. Eine Möglichkeit war, die lateinischen Begriffe zu verdeutschen (was dann ein «Fremdwort» ergeben hätte), und die andere Möglichkeit war, vorhandene deutsche Begriffe, die etwas ganz Alltägliches bedeuteten, zu spiritualisieren, zu

transzendieren. Im Falle von «Bildung» wurde die zweite Möglichkeit gewählt. Im Althochdeutschen hiess Bildung «bildunga» und bedeutete das schaffende Herstellen von Dingen, speziell von Töpfen.

»bildunga« war also das Wort, das sich Meister Eckhart (1260–1328) auswählte, um das lateinische Wort «imago» aus der Genesis (I, 26) zu übersetzen. Bei Meister Eckhart hiess diese Stelle dann: «daz die sêle nach got gebildet ist»⁴.

Bezogen auf die menschliche, durch den Sündenfall geprägte Lebenspraxis hiess das, dass der Mensch sich bemühen musste, in seiner Seele Gott wiederzufinden, der sich zwar in der Seele «eingebildet» hatte, aber durch den Sündenfall und die sündige Welt verdeckt worden ist. Ziel ist es, sich der «inbildung kreatürlicher bilder» zu «entbilden», sich also von den weltlichen, sündigen Bildern zu befreien, damit die Seele wieder das reine Bild Gottes in sich aufnehmen kann. Damit ist für den Bildungsbegriff um 1800 bereits etwas entscheidendes vorgezeichnet: Es geht in der Idee der Bildung letztlich um die Abwendung von der weltlichen Vielgestaltigkeit zur inneren Einheit der Seele mit Gott, zu ihrer «inneren Ruhe». «Bildung» ist daher ein theologischer Begriff, der das Streben der menschlichen Seele bezeichnet, in sich selbst Gott wiederzufinden. Die Mystiker glaubten, dass das nur in der strengen Abkehr von der Welt möglich werden kann.

2.2 *Naturphilosophie (16./17. Jahrhundert)*

Die Neuzeit der Weltgeschichte zeichnet sich ganz allgemein dadurch aus, dass die Menschen sich zusehends vermehrt Gedanken über die Welt und die Menschen machten als über Gott und die kosmologische Ordnung. Zunächst wurden die Laufbahnen der Planeten und Sterne beobachtet (was bekanntlich zur Erkenntnis führte, dass die Erde nicht im Mittelpunkt des Weltalls steht – eine Erkenntnis, die von der katholischen Kirche vehement mit der Inquisi-

tion verfolgt wurde), dann die natürlichen Abläufe der äusseren Natur auf der Erde und schliesslich die Entwicklungen der Pflanzen, Tier- und Menschenwelt. Diese Prozesse der Entwicklung wurden so verstanden, dass sich dadurch etwas herabbildet. Diese Vorstellung war aber noch immer religiös, weil die Denker davon ausgingen, dass die Natur (und so auch die menschliche Natur) von Gott geschaffen sei und dass es in ihr

der Mensch ursprünglich das Ebenbild Gottes (und daher höchstes irdisches Wesen), aber er hatte sich durch den Sündenfall verdorben. Das heisst, die Natur des Menschen war «schuldig», sodass der natürliche Entwicklungsgang sich nicht ohne weiteres zur Vollendung – zur Ebenbildlichkeit Gottes – bilden konnte: Dazu bedurfte es des Willens des Menschen. Durch diese Überlegung wurde die Willensbildung – und damit

die aber beide noch immer religiös begründet waren. Die eine Richtung ist streng rationalistisch – sie baut auf den Intellekt und wird wirkungsmächtig vom deutschen Philosophen Georg Wilhelm Leibniz (1646–1716) vertreten –, die andere Richtung ist streng antirationalistisch: Sie baut auf dem Gefühl auf und wird vom Pietismus getragen.

Es kann hier nicht darum gehen, die rationale Metaphysik von Leibniz oder das affektive Religionsverständnis des Pietismus im Detail vorzustellen. Wichtig ist, dass zwar der Höhepunkt der Ausbreitung des Pietismus in dieselbe Zeit fällt wie die Schaffensperiode von Leibniz (d.h. ca. zwischen 1670 und 1720), dass aber im Gegensatz zum Pietismus Leibniz in seiner Zeit nur wenig wahrgenommen wird; seine Wirksamkeit entfaltete sich erst gut 50 Jahre nach seinem Tod, d.h. in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts. Wichtig ist ebenfalls, dass der Pietismus die Zuwendung zur Welt bzw. zur menschlichen Praxis gegenüber dem 17. Jahrhundert noch verstärkt vertritt (zusammen mit der Aufklärungsbewegung), während Leibniz eine eminente Wirkung auf die Vorstellung hatte, dass jeder Mensch ein einzelnes, unvergleichliches Individuum ist.

Der Pietismus ist eine mächtige religiöse Frömmigkeitsbewegung des Protestantismus, die sich weniger an den theologischen Streitereien zwischen der protestantischen und der katholischen Kirche um die «wahre Lehre» beteiligen will, sondern sich auf die religiöse Praxis der Christen konzentriert. Im Zentrum steht die Vorstellung, dass der durch die Ursünde verdorbene Mensch wiedergeboren werden und so zu Gott in Beziehung treten kann, wobei der wiedergeborene Mensch dadurch unmittelbar Gottes Kind wird. Voraussetzung dazu ist – im Anschluss an die Naturphilosophie – der starke Wille. Die durch den Willen erzeugte Wiedergeburt des Menschen führt den Menschen dazu, dass Gottes Heiliger Geist in ihm die «Bildung der Vielheit zur Einheit» bewirkt. Das ist ein

Wenn aus heutiger Sicht davon ausgegangen wird, dass aus der (deutschen) Intelligenz um 1800 im Verlauf des 19. Jahrhunderts das Bildungsbürgertum hervorging, und dass im Zusammenhang mit dieser Etablierung des Bildungsbürgertums die Entstehung des modernen Schulsystems einhergeht, dann ergibt sich heute zumindest schulpolitisch die dringende Notwendigkeit, den Begriff der Bildung zu klären.

göttliche Gesetze (der Entwicklung) gebe, die der menschliche Verstand erforschen und so erkennen könne. Einer der wichtigsten Gedanken lautete dabei, dass in jedem weltlichen Ding von Anfang an vorbestimmt sei, zu was, zu welcher Form es sich zu entwickeln habe. Beispielsweise hatte die Zwiebel einer Tulpe zu einer Tulpe zu werden, sich zu einer Tulpe zu «bilden»: Jedes irdische Ding (also auch der Mensch) ist nach dieser Auffassung von «Geburt» an in einem gewissen Sinne vorbestimmt, zu was es sich «bilde». Dieses Denken war, wie gesagt, religiös geprägt – denn wer ausser Gott hätte diese Vorbestimmung in die natürlichen Anlagen geben können? –, bezog sich aber ganz auf die diesseitige Entfaltung der von Gott gegebenen Anlagen. Berühmtester Vertreter einer solchen Auffassung war der in Einsiedeln geborene Paracelsus (1493–1531).

Paracelsus und seine Nachfolger machten aber einen Unterschied zwischen der menschlichen Natur und der übrigen Natur. Für die gesamte Natur galt das Prinzip, dass sie sich von selbst bildet – mit Ausnahme des Menschen. Zwar war

steht dieser Bildungsbegriff im Feld des Pädagogischen – zu einer der zentralen Aufgaben des Menschen auf Erden; er sollte sich in der sündigen Welt bewähren und sich in ihr bilden, damit der Mensch zu seinem Ziel gelange, und zwar auf Erden: «Mensch, suche dich selber und siehe, was du bist.» Diese Forderung bedeutet dabei gegenüber der Mystik einen entscheidenden Schritt in die Moderne: Des Menschen Ziel ist nicht mehr, sich in Gott zu «überbilden» und sich von der Welt zu «entbilden», sondern seine (göttliche) Zielbestimmung auf Erden zu suchen und zu realisieren. Diese Zielbestimmung ist bereits wesentlich stärker auf das irdische Subjekt ausgerichtet als die mystische Überzeugung.

3 Voraussetzungen zur Pädagogisierung des Bildungsbegriffs im 18. Jahrhundert

3.1 Die Ausgangslage im 18. Jahrhundert

Der Gedanke, dass im menschlichen Wesen eine individuelle, wenn gleich auch religiöse Zielbestimmung liegt, zu der er sich bilden soll, wird im 18. Jahrhundert durch zwei durchaus unterschiedliche Richtungen weitergeführt –

entscheidendes Charakteristikum, das in seinen Wurzeln bis in die Mystik zurückreicht: Die Seele wird zur inneren Einheit, zur Geschlossenheit, und dadurch kann der Mensch in der zerrissenen, vielgestaltigen Welt mit «innerer Ruhe» handeln. Er geht in dieser problematischen Welt nicht unter, wird nicht ihr Sklave, nicht ihr Opfer.

Es ist kein Zufall, dass dieser Gedanke der Wiedergeburt durch den Willen an die Naturphilosophie erinnert, hat sich doch einer der wichtigsten Exponenten des Pietismus im 18. Jahrhundert, Friedrich Christoph Oetinger (1702–1782), mit ihr auseinandergesetzt. Allerdings ist Oetinger in dem Sinne moderner, als er sowohl die menschliche Lebenspraxis wie auch die menschliche Individualität noch stärker betont. Das Kind-sein Gottes des Wiedergeborenen bedeutet eben, dass der jeweilige Mensch durch seinen persönlichen Willen in eine persönliche Gotteskindschaft getreten ist. Dieses Eintreten ist aber nicht etwa ein einmaliger Akt, sondern verlangt vom Menschen – gerade weil der Mensch so stark in der irdischen Lebenspraxis verflochten ist (im Gegensatz zur Mystik, die weltabgewandt denkt) und deshalb als permanent gefährdet betrachtet wird – dauernde «Selbstbeobachtung», permanente Willensanstrengung, damit er nicht von Gott wegfällt. Für die Entstehung der Pädagogik war das sehr wichtig: die Willensschulung bzw. Willensbildung sollte einen gewichtigen Platz einnehmen. «Bildung» war dadurch an der Schwelle, ein pädagogischer Zentralbegriff zu werden, und zwar in doppelter Hinsicht: einmal als Willensbildung, dann als die Bildung (Gotteskindschaft), die sich durch einen gebildeten Willen ergibt.

3.2 Die Ästhetisierung des Bildungsbegriffs

3.2.1 Die Ent-theologisierung des Bildungsbegriffs

Fast gleichzeitig mit dem Pietismus entstand jene Bewegung, die man oft – nicht immer ganz zu Recht – mit dem 18.

Jahrhundert gleichsetzt: die Aufklärungsbewegung. Mit dem Pietismus ist der Aufklärungsbewegung gemeinsam, dass sie sich weniger um metaphysische Grundlagen des Weltverständnisses bemüht als um die menschliche Lebenspraxis. Im Unterschied zum Pietismus will die Aufklärung die menschliche Lebenswelt aber nicht mit dem Gefühl erkennen und verändern, sondern mit der Vernunft. Es ist indes eine deutsche Eigenart, dass viele Aufklärer pietistisch mitgeprägt waren, so dass die Aufklärung im deutschen Sprachgebiet letztlich immer auch – trotz der Vernunftgläubigkeit – religiös mitbestimmt blieb. Diese Religiosität der deutschen (und dadurch auch der schweizerischen) Aufklärung ist der zentrale Unterschied zur englischen und vor allem zur französischen Aufklärung.

Stark vereinfachend kann man sagen, dass im deutschen Sprachgebiet gegen Mitte des 18. Jahrhunderts der Pietismus als grosse Strömung im Grossen und Ganzen in die Aufklärung Eingang gefunden und sie wesentlich geprägt hat. Das hatte auf der einen Seite für die Aufklärung zur Folge, dass das wichtige erzieherische Moment des Pietismus (Willenserziehung) in sie floss und deren ohnehin erzieherisches Selbstverständnis noch erheblich verstärkte, und dass dadurch plötzlich das Gefühl – neben dem Verstand – wichtig wurde. Auf der anderen Seite hatte es zur Folge, dass der Bildungsbegriff zusehends ent-theologisiert wurde («theos» heisst auf griechisch Gott). Ent-theologisiert meint, dass Gott als theologischer Inbegriff einer religiösen Metaphysik zusehends unwichtig wurde. Ein guter Mensch sein hiess immer weniger, Kind Gottes zu sein, sondern gleich werden, wie Gottes Kind, der Gottmensch – also Jesus. Weder seine Zeugung (unbefleckt) noch seine Auferstehung standen dabei im Mittelpunkt des Interesses (und schon gar nicht das Alte Testament), sondern sein menschenliebendes, unegoistisches, dem Luxus gegenüber skeptisches Handeln.

Das Leben Jesu wurde zum Vorbild eines aufgeklärten, d.h. sowohl vernünftigen als auch moralischen Menschen. Für den Bildungsbegriff hatte das zur Folge, dass die Frage um Gott, seinen Sohn und den Heiligen Geist zusehends an Bedeutung verlor. Dieser Verlust hatte für die beiden pädagogischen Bildungsbegriffe (vgl. den Schlusssatz von 3.1) erhebliche Folgen: Auf der einen Seite wurde die Bildung im Sinne von Willensbildung mit dem Begriff der Erziehung gleichgesetzt, und auf der anderen Seite musste die wegfallende «Gotteskindschaft» einen neuen Bedeutungsgehalt finden: dieser wurde in der Ästhetik gefunden.

3.2.2 Die Rolle der Ästhetik

Ästhetik als wissenschaftliche bzw. philosophische Disziplin gibt es erst seit der Mitte des 18. Jahrhunderts. Im Zentrum standen zunächst die Fragen, was denn das Schöne sei, ob das Schöne bloss subjektiv sei und daher überhaupt nicht geeignet, wissenschaftlich bearbeitet zu werden.

Diese Fragen setzten sich mit zwei Überlieferungen aus der Antike auseinander: Die eine besagte, dass sich über Geschmack gar nicht streiten lasse, d.h., dass es keine «objektive» Schönheit gebe – diesem «Missstand» wollte man durch eine ästhetische Theorie entgegenreten. Die andere besagte, dass Schönheit vollkommen sei. Weil die Natur als vollkommen galt (im Gegensatz zum Menschen), galt als schön, was die Natur möglichst getreu nachbildet – wobei es einen riesigen Streit gab um die Frage, ob die Künstler nebst der Abbildung auch eigene Phantasie in das Kunstwerk einbringen dürfen oder nicht; ein Streit, den die beiden Zürcher, Johann Jacob Bodmer und Johann Jacob Breitinger, die der Phantasie mehr Raum lassen wollten, um 1740 zu ihren Gunsten entschieden und damit die gesamte deutschsprachige literarische Produktion bis hin zum Sturm und Drang von Schiller und Goethe vorzeichneten.

Dieser «Sieg» der beiden Zürcher war mitgetragen von einer Denkweise, die sich insbesondere in England in den ersten drei Jahrzehnten durchsetzte (und die von den Zürchern eifrig mitverfolgt wurde). Danach wurde die Zielbestimmung der Seele – im Gegensatz zum deutschen Pietismus – nicht in der Gotteskindschaft gesehen, sondern in ihrer Schönheit. Eine vollkommene Seele, so der Gedanke, der an die Lehre Platons von Athen anknüpft, sei die vollkommen schöne Seele. Diese Schönheit, so der wichtigste Theoretiker dieser Überlegungen, der Moralphilosoph Shaftesbury (1671–1713), beinhalte bereits die Moralität. Das heisst, dass eine vollkommene Seele sowohl schön als auch gut ist. Diesen Zustand der Seele nannte Shaftesbury «inward form» – was dann 1738 in einer deutschen Ausgabe prompt mit «innerer Bildung» übersetzt wurde. Die «innere Bildung» – im Gegensatz zur äusseren, am Verhalten und an der Bewegung orientierten Bildung – wurde so zum ästhetischen Zielbegriff.

Im Zusammenhang mit der Bedeutung des Schönen (Shaftesbury) und mit der Betonung der Phantasie (Bodmer und Breitinger) stellte sich die Frage, was der Geschmack, der die Schönheit wahrnimmt, sei: eine Verstandes- oder Gefühlssache? Die Entwicklung ab 1750 liess keinen Zweifel: Es war eine Gefühlssache, die aber deswegen nicht unvernünftig war, und zwar deswegen, weil man im Geschmack zusehends das zentrale Element der menschliche Seele zu erkennen glaubte, in welcher der Verstand ein Teil sei.

Pädagogisch gesprochen galt es also, den Geschmack zu schulen, zu «bilden», und zwar nun nicht über die Willenserziehung, sondern über die literarisch-ästhetische Erfahrung – nicht zufällig entstand in jener Zeit in England die Literatur des «sentiment», was in Deutschland wiederum die «Empfindsamkeit» auslöste, aus der sich dann der Sturm und Drang entwickelte. Nach Ansicht sowohl der Theoretiker als auch der Praktiker

der deutschsprachigen Literatur (im 18. Jahrhundert meistens in Personalunion, von Gottsched über Bodmer zu Lessing) sollte die Literatur von Beispielen bzw. Ereignissen berichten, die den lesenden Menschen innerlich dazu motivieren, Gutes zu tun. Von 1750 an wird ein Kunstwerk dann ästhetisch genannt, wenn es in der Lage ist, das Gemüt des Menschen so zu modifizieren, dass der Mensch moralisch gut handeln will. Indem er das tut, nimmt er Anteil an seiner eigenen Bildung: Er bildet seine Seele, sie strebt zu ihrer eigenen Vollkommenheit bzw. zu ihrer eigenen Schönheit.

4 Die Pädagogisierung des Bildungsbegriffs

Der Bildungsbegriff wird im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts von mehreren Faktoren geprägt, die zum Teil leicht sichtbar sind, zum Teil auch weniger. «Bildung» – nun nicht als Synonym für «Erziehung» – meint eine moralisch-ästhetisch vervollkommnete Seele. Obgleich die Ästhetik an die Stelle der pietistischen Gotteskindschaft gesetzt wurde, handelte es sich nicht um einen irreligiösen Begriff – ganz im Gegenteil. Zusammenfassend lassen sich folgende Faktoren aufzählen:

- Bildung bezieht sich auf die Innerlichkeit des Menschen, auf seine Seele.
- Die Seele wird nicht mehr primär theologisch verstanden, d.h. so, dass sie sich mit Gott «überbilden» soll, sondern religiös, und das heisst: moralisch.
- Die menschliche Seele ist a) individuell einzigartig und b) fast ins Unendliche vervollkommnungsfähig.
- Eine gebildete Seele ist eine, die nicht nur die kognitiven Seelenkräfte voll entfaltet hat, sondern das «Gemüt», das «Herz», den «Geschmack».
- Eine am Geschmack gebildete Seele bezieht sich aber nicht nur auf das Schöne, sondern gleichzeitig auf das Gute. Ästhetik und Ethik finden hier zu einer Einheit.
- Pädagogisch ist dieser Bildungsbegriff,

weil er davon ausgeht, dass der Mensch seine Seele insbesondere über die Literatur vervollkommen kann (die erfolgreiche Literatur in jener Zeit glaubte dies auch und war entsprechend ausgerichtet).

- Damit zusammenhängend wurde die Sprache als wichtigstes menschliches Merkmal empfunden – und daher der Sprach-, Literatur- und Kunstunterricht zum wichtigsten (pädagogischen) Bildungsmittel erhoben.

Keiner hat diese Faktoren deutlicher zusammengefasst und keiner hat sie in der Breite wirksamer gemacht als Goethe in seinem Bildungsroman *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795/96), wo das Ziel des Gebildeten der «Edelmann» ist. Deshalb sei im Folgenden ein längeres Zitat erlaubt. Wilhelm sagt – angesichts kleinbürgerlicher Enge und seinem Wunsch, ins Theater zu gehen: «Ich weiss nicht, wie es in fremden Ländern ist, aber in Deutschland ist nur dem Edelmann eine gewisse allgemeine, wenn ich sagen darf, personelle Ausbildung möglich. Ein Bürger kann sich Verdienst erwerben und zur höchsten Not seinen Geist ausbilden; seine Persönlichkeit geht aber verloren, er mag sich stellen, wie er will». Seine eigene Persönlichkeit voll entfalten, das aber ist das unbedingte Ziel Wilhelms: «Nun leugne ich Dir nicht, dass mein Trieb täglich unüberwindlicher wird, eine öffentliche Person zu sein, und in einem weitem Kreise zu gefallen und zu wirken. Dazu kommt meine Neigung zur Dichtkunst und zu allem, was mit ihr in Verbindung steht, und das Bedürfnis, meinen Geist und Geschmack auszubilden, damit ich nach und nach auch bei dem Genuss, den ich nicht entbehren kann, nur das Gute wirklich für gut und das Schöne für schön halte. Du siehst wohl, dass das alles für mich nur auf dem Theater zu finden ist, und dass ich mich in diesem einzigen Elemente nach Wunsch rühren und ausbilden kann. Auf den Brettern erscheint der gebildete Mensch so gut persönlich in seinem Glanz als in den obern Klassen;

Geist und Körper müssen bei jeder Bemühung gleichen Schritt gehen, und ich werde da so gut sein und scheinen können als irgend anderswo.»⁵

Was Goethe literarisch verbreitete, formulierte Wilhelm von Humboldt in derselben Zeit theoretisch in seiner Bildungstheorie. Ausgangspunkt von Humboldt ist das Verhältnis von Individuum und Welt mit dem Ziel, dass das Individuum «nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen» will, damit «seinem Wesen Werth und Dauer» verliehen werden kann. Die Welt wird in dieser Bildungskonzeption als blosser «Gegenstand» verstanden, der nötig ist, weil sich die «Kräfte» nur dann bilden können, wenn sie sich an der Welt reibend entfalten können. Letztes Ziel des durchaus unbewussten Strebens des Menschen sei es, die «Menschheit in unsrer Person»⁶ so weit wie möglich zu entfalten.

Das in der Begegnung mit der Welt anzueignende Wissen hat also weit höheren Wert, als bloss Kenntnis im Menschen anzuhäufen: Die Begegnung mit der Welt soll die Menschlichkeit, die Humanität im Menschen befördern. Diese Menschlichkeit, die Humanität, ist aber das, was unter dem Wesentlichen des Menschen verstanden wird, und das war (ganz der Lehre Shaftesburys verpflichtet) die moralisch-ästhetische Seele, der ausgebildete Geschmack. Pädagogisch stellt sich die Frage nach dem Wie. Humboldt ist überzeugt, dass sein eigenes Zeitalter kein geeignetes sei, um den Geschmack des Individuums – als zentralen Teil der Bildung – zu bilden, weil es, in seinen Worten, «unserm Zeitalter ... [an] Einfluss eines gebildeten Geschmacks auf die raisonnirenden und handelnden Kräfte» fehle. Weil sich der Geschmack aber nur in der Begegnung mit der Welt ausbildet, sich die eigene Gegenwart aber als für die Geschmacksbildung unwürdig erweist, wählt Humboldt die griechische Antike als Vorbild, an welchem sich der Geschmack zu bilden habe⁷. Die Griechen (das war auch für Goethe so), waren für die Neuhuma-

nisten, wie man ihnen später sagte, «nicht bloss ein nützlich historisch zu kennendes Volk, sondern ein Ideal»⁸. Der gesamten Moderne fehle es, so Humboldt, an der Harmonie und Ganzheitlichkeit der Griechen, wie sie sich in der Antike sowohl in der Philosophie, in der Literatur, in der Kunst und auch im geselligen Leben darstellten – alles Ideale, die in der Gegenwart nicht existierten. Zwar will Humboldt nicht die Antike neu aufleben lassen, weil er selber davon überzeugt ist, dass sich die Welt immer höher entwickelt, sieht aber im Studium der Antike die ideale Basis für das Individuum, seine Kräfte harmonisch zu entfalten – zu bilden. Und so überrascht es auch nicht, dass der allgemein als Begründer der modernen Pädagogik gel-

ist sozialgeschichtlich gesehen die Zeit, in welcher sich in Europa das Bürgertum als neue soziale Macht zu formieren beginnt. Das hat unter anderem damit zu tun, dass die Monarchien für Militär und Verwaltungsapparat zusehends Geld brauchten, das nicht mehr genügend aus den traditionellen Quellen (Landwirtschaft oder staatliches Handlungsmonopolssystem) geschöpft werden konnte, sondern vermehrt aus einem freien Wirtschaftssystem (Handel und frühindustrielle Produktion). Die produzierende (Unternehmer), verwaltende (Juristen) und lehrende (Gelehrte) Bevölkerungsschicht formierte sich zum modernen Bürgertum, wobei es – in der Monarchie – noch immer der politischen Rechte beraubt war (was dann im Endeffekt in

Das in der Begegnung mit der Welt anzueignende Wissen hat also weit höheren Wert, als bloss Kenntnis im Menschen anzuhäufen – die Begegnung mit der Welt soll die Menschlichkeit, die Humanität im Menschen befördern.

tende Johann Friedrich Herbart (1776–1841) als Hauslehrer in Bern mit seinen Zöglingen, die zum Teil das Schulalter noch nicht erreicht hatten, in griechischer Sprache (!) Homers *Odyssee* las – und seine erste systematische Reflexion seiner Hauslehrertätigkeit lautete entsprechend: «Über die ästhetische Darstellung der Welt, als Hauptgeschäft der Erziehung» (1804).

5 Der sozialgeschichtliche Aspekt

Um die Probleme, die sich hinter dem pädagogischen Bildungsbegriff verstecken, sichtbar zu machen, tut man gut daran, nicht nur die geistesgeschichtliche Entwicklung zu verfolgen, sondern auch zu fragen, ob gerade der Vorgang der Pädagogisierung des Begriffs einen sozialgeschichtlichen Aspekt hat, d.h., inwiefern die sozialen Bewegungen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts mit der Entwicklung des Bildungsbegriffs in Zusammenhang stehen.

Die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts

Frankreich zur Revolution führen sollte). Nun ist ein Stand, eine soziale Klasse, nicht nur durch die ökonomische Kraft bestimmt, sondern durch ein jeweils spezifisches Standesbewusstsein. Das war für die Monarchie und die Aristokratie das Bewusstsein der Erhabenheit aufgrund der Geburt bzw. der Familie. Dem setzte nun das aufstrebende Bürgertum die Erhabenheit der Bildung gegenüber, die «edle Seele», oder, wie Goethe sagte, den «Edelmann». Nicht die Geburt sollte über die soziale Stellung eines Menschen entscheiden, sondern seine Bildung. Diese soziale Verortung der Bildung passte auch hervorragend in das liberale Denken, das das Wirtschaftssystem zu prägen begann, wie ein zentraler Satz von Humboldt ausdrückt: «Der wahre Zweck des Menschen ... ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlassliche Bedingung»⁹.

Die Idee von einem ganzheitlichen, möglichst vollkommen ausgebildeten Menschen, der Geschmack an der Moralität gefunden hat und sich deswegen für das Gemeinwohl engagiert: das ist das Bildungsideal des «gebildeten» Bürger-

vertritt damit das Prinzip der Totalität, der Einheit und Harmonie der Seele, die im Gegensatz zur Welt steht, die als partikular, zufällig, auseinandergerissen verstanden wird. Diese Welt zu verbessern oder zu verändern, setzte daher gemäss

«Der wahre Zweck des Menschen ... ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlässliche Bedingung.»

tums nach 1800. Damit einher geht die Forderung nach einer liberalen Gesellschaft, die genügend Freiraum lässt, dass sich die menschliche Seele so vollkommen wie möglich entwickelt – mit möglichst wenig Hindernissen. Weil mit dieser Konzeption der Gedanke verbunden war, dass sich Moralität erzeugt, wusste sich das entstehende Bildungsbürgertum ethisch legitimiert – und dadurch gegenüber Aristokratie und Monarchie überlegen.

6 Das Problem des pädagogischen Bildungsbegriffs

Die aus der Ästhetisierung hervorgehende Pädagogisierung des Bildungsbegriffs geht einher mit der Etablierung des Bürgertums in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts.

Ein Problem, das mit diesem Vorgang zusammenhängt, ist, dass das Bildungsideal nach wie vor religiös bestimmt bleibt. Wenn Humboldt betont, dass die Bildung der Seele zwar eine Welt benötigt, aber nicht die gegenwärtige, sondern die antike, dann ist im Prinzip die ursprüngliche religiöse Konzeption der Mystik noch immer enthalten. Noch immer geht es um die Einheitlichkeit, Geschlossenheit oder meinetwegen Ganzheitlichkeit der Seele gegenüber der gegenwärtigen Welt. Diese gilt seit der Mystik als ungeeignet, zur «Überbildung in Gott», zur Einheit als «Gotteskind» oder eben nun zur Ganzheit oder «Humanität» zu gelangen. Bildung in dieser religiösen Konzeption

diesem Verständnis voraus, dass man gegenüber der Welt eine in sich geschlossene, ganzheitliche, harmonische Persönlichkeit ist.

Daraus ergibt sich ein erstes, grundsätzliches Problem. Es war nämlich gerade das Bürgertum, das sich durch «Bildung» gegenüber den anderen (vor allem: den oberen) Ständen moralisch legitimiert sah und sozialen Aufstieg anstrebte. Aber die beruflichen Tätigkeiten, Handel, Wissenschaft, Verwaltung differenzierten sich im Verlauf der Zeit zusehends. Es entstanden neue Wissenschaften, die Arbeit wurde in immer kleinere Schritte geteilt, und aus einem relativ einfachen Justizsystem entstanden nach und nach hochkomplexe gesetzliche Systeme, die nur noch von Spezialisten beherrscht werden konnten. Gerade das Bürgertum trieb auf der einen Seite die Partikularisierung der Welt voran – und suchte auf der anderen Seite die ethische Legitimation im Gegenteil: in der Harmonie der ganzheitlichen schönen Seele. Anders gesagt: Während sich das Persönlichkeitsideal auf eine einheitliche, harmonisch gebildete Innerlichkeit im Menschen richtete, errichtete das Bürgertum gleichzeitig eine partikularisierte Welt.

Doch daraus entstand das zweite, pädagogische Problem: Wie sollte dieses humanistische Ideal vermittelt werden? Zum einen bot sich die Literatur an. In der Lektüre sollte sich, so die Vorstellung, die Seele bilden. Das Problem war, dass Bücher im Verhältnis zum Einkom-

men um ein Vielfaches teurer waren als heute: Die allermeisten Menschen hätten, selbst wenn sie gewollt hätten, gar kein Buch kaufen können. Das bedeutete, dass die «Bildung» sich nur auf die Schichten bezog, die es sich leisten konnten. Zum anderen dachte man wohl, dass die Schulen die Menschen bilden könnten – ein Gedanke, der bis heute nicht verschwunden ist: Der neu eingeführte Lehrplan des Kantons Zürich beginnt mit dem Satz, dass die Volksschule eine «Stätte der Menschenbildung» sei. Doch wie tut man das? Dass es mit der Vermittlung von Wissen alleine nicht getan ist, hatten die Bildungsphilosophen des 18. Jahrhunderts klar gemacht (was sich bis zu Kerschensteiner und von Weizsäcker auswirkt, wie die eingangs erwähnten Zitate zeigen) und hatten dagegen das Studium der Antike propagiert. Auch das wirkt sich bis heute institutionell aus: Das humanistische Gymnasium war lange dasjenige, das Latein und Griechisch anbot.

Wenn indes die so verstandene Bildung in pädagogischer Hinsicht vom Studium der Antike bzw. der alten Sprachen her verstanden wird, dann müssen zwei Fragen gestellt werden: Erstens muss gefragt werden, ob das in seinen Fundamenten religiöse Bildungsziel für eine moderne Schule prinzipiell tragbar ist und ob es eine vernünftige Didaktik gibt, die dieses Ziel als vermittelbar denken lässt, und zweitens muss gefragt werden, ob dieses Ziel den demokratischen Prämissen entspricht, weil es nicht anzunehmen ist, dass die gesamte Bevölkerung durch die Schule so weit gebracht wird, dass es sich über die Kenntnisse der antiken Sprache in der Altertumskunde betätigt.

Das war auch nicht das Ziel der «Gebildeten» um 1800 – sie waren primär Liberale, keine Demokraten. Das Volk im Sinne von der Mehrheit der Bevölkerung, Tagelöhner, Bauern, Handwerker, Bedienstete (und deren Familie) stand nicht im Brennpunkt ihres Interesses.

7 Schlussbemerkungen

Das zu Beginn erwähnte Lexikon aus dem Jahre 1825 zeigt, dass der Bildungsbegriff schon damals als problematisch taxiert wurde, indem es feststellt, «dass von nichts häufiger als von Bildung die Rede sei, «so möchte dennoch vielleicht nichts schwerer zu bestimmen sei, als eben sie;» denn jeder bemesse sie nach seinem beschränkten Urteil und Interesse, jeder möchte sie für sich beanspruchen»¹⁰. Es ist nun evident warum. Erstens versteckte sich hinter dem Bildungsverständnis ein religiöses Motiv, das dem Wissen als Wissen entzogen ist, und zwar zum einen deshalb, weil Bildung ja beansprucht, mehr zu sein als Wissen, und zum anderen deshalb, weil die theologischen Fundamente, über die man sich hätte auseinandersetzen können, verwischt worden waren. Und zweitens steckte im Bildungsziel ein fundamentaler Individualismus, der davon ausging, dass jeder Mensch (potentiell) ein Genie sei (der Begriff «Genius», der in jener Zeit so oft von den «Gebildeten» gebraucht wurde, meint die Göttlichkeit des Menschen). Die Gebildeten fühlten sich als gebildet – eine wissenschaftliche Diskussion darüber, was das ist, konnte nicht geführt werden; und genau das bringt der Lexikonartikel ganz konzise zum Ausdruck.

Die hier gemachten Überlegungen zielen nicht primär auf die Gegenwart, sondern wollen einen Beitrag zur Klärung leisten, warum der Bildungsbegriff so wichtig ist (weil er religiös fundiert ist) und warum man versucht, ihn aus der wissenschaftlichen Diskussion zu verdrängen (weil über ihn wissenschaftlich gar nicht diskutiert werden kann). Es stellt sich aber für die Gegenwart tatsächlich die Frage, wie Wissenschaft mit Sphären umgeht, die über das Erfahrungswissen hinausgehen. Wenn der griechische Philosoph Aristoteles recht hatte, dass das Ganze stets mehr als die Summe seiner Einzelteile ist, dann muss

die Wissenschaft mit solchen Phänomenen umgehen können – sie darf nicht nur das erkennen wollen, was sie aufgrund

«Bildung» tönt zwar gut, erhaben, und deswegen ist dieser Begriff in der schulpolitischen Debatte so beliebt.

ihres Selbstverständnisses erkennen kann. Notfalls muss sie für gewisse Fragen das werden, was sie früher einmal war: eine philosophische Teildisziplin. Vielleicht kann man den Vorschlag eines weiteren, sehr prominenten Erziehungswissenschaftlers, Dietrich Benner, weiterentwickeln, der die Theorie der Bildung von der Theorie der Erziehung und von der Theorie des Unterrichts unterscheidet und ihre systematischen Bezüge diskutiert hat¹¹.

Das würde aber dazu führen, den Begriff der Bildung aus dem schulpolitischen Diskursfeld fernzuhalten, oder mit anderen Worten dazu führen, dass «Bildung» eben nicht als schulpädagogischer Begriff taxiert wird. «Bildung» tönt zwar gut, erhaben, und deswegen ist dieser Begriff in der schulpolitischen Debatte so beliebt. Der kantonalzürcherische Erziehungsdirektor, Chef des kantonalzürcherischen Bildungswesen, Ernst Buschor, zeigt dies deutlich, wenn er mit den Bildungsökonomien zusammen Bildung im Zusammenhang mit schulischen Abschlüssen, Diplomen o.ä. definiert. Das bedeutet, dass er «Bildung» mit «Wissenskompetenz» gleichsetzt, die ein Schüler oder eine Schülerin am Ende der Schulzeit erworben haben muss. Schule würde, wäre sie vom «Bildungsauftrag» befreit, von sehr vielen Ansprüchen entlastet, die sie gar nicht einlösen kann. Das hätte sie auch verdient – aber die Pädagogik als Erziehungswissenschaft müsste überlegen, ob «Bildung» nicht ein humanes Desiderat, eine menschliche Notwendigkeit sei (auch wenn sie dies religiös begründen sollte), und wie gesellschaftliche Institutionen bei der Bewältigung dieser Not-

wendigkeit helfen könnten. Und Ernst Buschor könnte dann – was er der Sache nach vertritt – auch begrifflich von Wis-

sensvermittlung (anstatt von «Bildung») reden und müsste dann trotz seiner politischen Zugehörigkeit zu einer christlichen Partei kein schlechtes Gewissen mehr haben.

- 1 So z. B. der renommierte Erziehungswissenschaftler Hartmut von Hentig in seinem neuen Buch, *Bildung: Ein Essay*. München 1996. Vgl. auch die Erläuterungen von Alois Suter in dieser Nummer, S. 3ff.
- 2 So z. B. ein weiterer renommierter Erziehungswissenschaftler, Dieter Lenzen, in seinem Artikel: «Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?» In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jahrgang 43, 1997, Heft 6 (November/ Dezember). Es muss allerdings betont werden, dass Lenzen vor allem den Begriff der Bildung, nicht so sehr das Prinzip des Bildungsgedankens ablehnt. Radikaler in der Kritik an einem solchen Bildungsbegriff ist dagegen Fritz Osterwalder im Artikel in dieser Nummer, vgl. S. 5ff.
- 3 Zitiert nach: Vierhaus, R. «Bildung». In: O. Brunner. *Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Bd. 1, Stuttgart 1972, S. 508–551, Zitat S. 537.
- 4 Zitiert nach: Lichtenstein, Ernst. *Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel*. Heidelberg 1966, S. 5.
- 5 Johann Wolfgang von Goethe. *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, Fünftes Buch, Drittes Kapitel. In: *Goethes Werke*, Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, München 1989, Bd. 7, S. 290–292.
- 6 Wilhelm von Humboldt. «Theorie der Bildung des Menschen.» In: *Werke in fünf Bänden*, Band I, Darmstadt 1980, S. 235.
- 7 Wilhelm von Humboldt. «Brief an Christian Gottfried Körner vom 19. November 1793.» In: *Werke in fünf Bänden*, Band V, Darmstadt 1981, S. 173.
- 8 Wilhelm von Humboldt. «Über den Charakter der Griechen, die idealische und historische Ansicht desselben.» In: *Werke in fünf Bänden*, Band II, Darmstadt 1986, S. 65.
- 9 Wilhelm von Humboldt. «Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen.» In: *Werke in fünf Bänden*, Band I, Darmstadt 1980, S. 64.
- 10 Zitiert nach: Vierhaus, R. «Bildung.» In: O. Brunner. *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Bd. 1, Stuttgart 1972, S. 508–551, Zitat S. 537.
- 11 Dietrich Benner. *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim 1987.

Dr. Daniel Tröhler ist Leiter der Pestalozzi-Forschungsstelle des Pestalozzi-Anums und Oberassistent am Pädagogischen Institut der Universität Zürich.