

# Philosophie der Bildung

Eine Zeitreise von den Vorsokratikern  
bis zur Postmoderne

herausgegeben  
von  
Volker Ladenthin



## **Inhalt**

*Volker Ladenthin*

### **Einleitung**

Bildung am Ende? 7

### **I. Demokrit**

Einführung: Fragmente zu einer Theorie der Bildung  
des Menschen 35

*Fragmente* 38

### **II. Platon**

Einführung: Dialog über das Lernen 45

*Menon* 48

### **III. Aristoteles**

Einführung: Unterricht und Erziehung – wozu? 63

*Politik* 67

### **IV. Aurelius Augustinus**

Einführung: Wie ist das Richtige im Falschen möglich? 81

*Bekenntnisse* 85

### **V. Erasmus von Rotterdam**

Einführung: Weisheit für jedermann, jeden Mann und jede Frau 95

*Der Abt und die gebildete Frau* 98

### **VI. Jan Amos Comenius**

Einführung: Alle alles auf allseitige Weise lehren 105

*Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen  
alles zu lehren* 108

### **VII. Jean-Jacques Rousseau**

Einführung: Analogien von Eigen-Sinn 129

*Julie oder Die neue Héloïse* 133

### **VIII. Wilhelm von Humboldt**

Einführung: Das Menschliche am Menschen 151

*Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück* 154

### **IX. Friedrich Nietzsche**

Einführung: Bildung heißt Leben 161

*Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* 165

### **X. Theodor W. Adorno**

Einführung: Die Negation des falschen Ganzen 173

*Erziehung – wozu?* 176

### **XI. Michel Foucault**

Einführung: Bildung nach dem Ende der Bildung 189

*Jenseits von Gut und Böse* 193

*Volker Ladenthin*

**Schlußbemerkung:** Am Anfang: Bildung! 207

**Quellennachweise** 213

**Auswahlbibliographie** 215

**Einleitung**  
Bildung am Ende?

I. Bildung im Widerstreit

1. Die Bildung und der Bildersturm

Die Bildung scheint am Ende. Die Vertreter des Bildungsbürgertums klagen über den „Bildungswahn“<sup>1</sup> oder decken die „Bildungslüge“<sup>2</sup> auf; sie empfehlen Kompetenzen statt Bildung,<sup>3</sup> möchten die Schule von einer Bildungs- zu einer Lehranstalt reformieren. Ist dies das Ende der Bildungsrepublik? Ein Auslöser für diesen Bildersturm der bildungsnahen Schichten gegen die Bildung war nicht etwa eine neue theoretische Einsicht, sondern eine von der *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (OECD) durchgeführte empirisch-quantitative Erhebung zum Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern. Das *Programme for International Student Assessment* (PISA) war geplant als zyklische „Erfassung basaler Kompetenzen der nachwachsenden Generation“<sup>4</sup>, die den Administrationen „Prozess- und Ertragsindikatoren“ für die Bildungspolitik „zur Verfügung“ stellen wollte. Dabei ging es erklärtermaßen nicht mehr um Bildung: „Die PISA zu Grunde liegende Philosophie richtet sich also auf die Funktionalität (. . .) der Kompetenzen (. . .) für die Lebensbewältigung.“<sup>5</sup> Das ist kein originelles Programm: Karl Abraham von Zedlitz (1731–1793) etwa, Schulplaner in der friderizianischen Administrati-

---

<sup>1</sup> Beck, Johannes: *Der Bildungswahn*. Reinbek bei Hamburg 1994.

<sup>2</sup> Fuld, Werner: *Die Bildungslüge. Warum wir weniger wissen und mehr verstehen müssen*. Berlin 2004.

<sup>3</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. 2003, S. 72–74.

<sup>4</sup> Baumert, Jürgen u. a.: PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen 2002, S. 11–38, hier S. 11.

<sup>5</sup> Ebd., S. 12.

on Preußens, hatte gefordert, daß „der Schulunterricht den Endzweck haben soll: die Menschen besser, und für ihr bürgerliches Leben brauchbar zu machen“<sup>6</sup>. Wenn man dies akzeptiert, so ist jedoch zu fragen, wer bestimmt, was „brauchbar“ ist? Bedarf es nicht einer eigenen Fähigkeit, die diese Maxime festlegt (also selbst nicht nur durch Brauchbarkeit bestimmt sein kann) und zudem das, was „brauchbar“ ist, erkennt, auswählt und festlegt – Bildung eben? Diejenigen, die auf Bildung für alle verzichten möchten, nehmen sie für sich in Anspruch. Die Einwände gegen das Konzept der Bildung haben Tradition: In seiner Geschichte über „Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters“ – nämlich „Bildung und Kultur“ – referiert Georg Bollenbeck die Geschichte der Bildungstheorie<sup>7</sup> und zugleich die der Bildungskritik: Das Konzept der Bildung sei weltfremd und unpolitisch, es habe Katastrophen wie Auschwitz nicht verhindern können und sei daher untauglich. Kurz vor den Katastrophen des 20. Jahrhunderts hatte Rainer Maria Rilke noch im Geiste jener angesprochenen Innerlichkeit einem jungen Mann empfohlen: „Es gibt nur ein einziges Mittel. Gehen Sie in sich.“<sup>8</sup> Nach der Katastrophe des Ersten Weltkriegs ist es analytische Satire, wenn Erich Kästner in seiner „Geschichte eines Moralisten“ einen alten Studiendirektor zum arbeitslosen Fabian sagen lässt: „Gehen Sie hin und bilden Sie Ihren Charakter, junger Mensch! Wozu haben wir Geschichte getrieben? Wozu haben wir die Klassiker gelesen? Runden Sie Ihre Persönlichkeit ab!“<sup>9</sup> Weitere Einwände, die immer wieder formuliert werden: Der Bildungsbegriff sei einseitig auf die Geisteswissenschaften ausgerichtet, er sei wissenschaftlich überholt, da er ungenau bis beliebig sei und vor allem eines: Er sei nicht operationalisierbar. Man könne nicht messen, ob jemand gebildet sei, weil Handlungsmotive nicht beobachtbar sei-

---

<sup>6</sup> Zedlitz, Karl Abraham von: Vorschläge zur Verbesserung des Schulwesens in den Königlichen Landen. In: *Berlinische Monatsschrift* 10 (1787) August – Achtes Stück, S. 97–116, hier S. 102.

<sup>7</sup> Bollenbeck, Georg: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt/M. – Leipzig 1994.

<sup>8</sup> Rilke, Rainer Maria: Brief vom 17. Februar 1903. In: Ders.: *Briefe an einen jungen Dichter*. Zürich 1997, S. 11–21, hier S. 13.

<sup>9</sup> Kästner, Erich: Fabian. Die Geschichte eines Moralisten [1931]. In: Ders.: *Gesammelte Schriften für Erwachsene. Bd. II. Romane I*. München – Zürich 1969, S. 7–193, hier S. 181.

en. Was nicht beobachtbar sei, sei auch nicht meßbar und daher in einer Demokratie nicht durchsetzbar. Zudem sei das Bildungskonzept in einer Epoche der Europäisierung und Globalisierung unpassend, da es ein typisch deutscher Begriff sei.

## 2. Die Bildung und das Bild des Menschen

Zumindest der letzte Einwand ist leicht zu widerlegen: Rainer Winkel zum Beispiel verweist auf die großartige Tradition der griechischen Bildungstheorie (der *paideia*)<sup>10</sup> oder der lateinischen *eruditio*.<sup>11</sup> Aus dem Fehlen eines Wortes kann zudem nicht auf die Abwesenheit einer Sache geschlossen werden: Es gibt in allen Kulturen dem Wort der „Bildung“ analoge Vokabeln. Und es gibt den Begriff – das, was man mit „Bildung“ meint. Manfred Fuhrmann und Dietrich Schwanitz haben mit ihren Büchern über *Bildung. Europas kulturelle Identität*<sup>12</sup> und *Bildung. Alles, was man wissen muss*<sup>13</sup> den Begriff für den europäischen Kulturkreis zu rekonstruieren versucht, recht einseitig allerdings, worauf Ernst Peter Fischer in seiner Replik *Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte* zu Recht hinwies.<sup>14</sup> In Theodor Fontanes Roman „Irrungen und Wirrungen“ wird in einer kleinen Szene die identitätsstabilisierende Bedeutung von Bildung ebenso illustriert wie die soziale Bedeutung von Bildungskritik: Der Erzähler notiert im Hinblick auf das des Englischen nicht mächtige Unterschichtenmädchen Lene und den verarmten Adligen Botho: „Der spöttelte freilich über Wissen und Bildung, aber sie war klug ge-

---

<sup>10</sup> Jaeger, Werner: *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*. 2 Bände. Berlin – Leipzig <sup>2</sup>1936.

<sup>11</sup> Winkel, Rainer: „Bildung allein genügt nicht!“ Aber: Ist der amerikanische Weg wirklich besser? In: *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* H. 4. (2004), S. 336–340.

<sup>12</sup> Fuhrmann, Manfred: *Bildung. Europas kulturelle Identität*. Stuttgart 2002.

<sup>13</sup> Schwanitz, Dietrich: *Bildung. Alles, was man wissen muß*. Frankfurt/M. 1999.

<sup>14</sup> Fischer, Ernst Peter: *Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte*. München 2001.

## II. PLATON

### *Einführung: Dialog über das Lernen*

Demokrit hatte darauf hingewiesen, daß Bildung auf Wahrheit und Sittlichkeit gerichtet ist und darin besteht, das rechte Maß in der Vermittlung und bei der Anwendung von Wünschen, Erfahrungen und Wissen zu finden. Diesen Hinweisen fehlen aber systematische Begründungen. Es wurde zudem nicht erklärt, wie Wahrheit und Sittlichkeit zu finden, wie das rechte Maß zu bestimmen und wie all dies so zu lehren sei, daß jeder Mensch zum Menschen wird. Diese Frage nimmt Platon auf – in einer besonderen Form: im Dialog.

Platon lebte von 428/27 bis 349/48 v. Chr. Er entstammte einer vornehmen Athener Familie. Zu seinen Lehrern gehörte Sokrates, den er in nahezu all seinen Dialogen als Lehrer (und zugleich Lernenden) auftreten läßt. Platon bereiste Unteritalien und Sizilien (399–388) und kam in Kontakt mit politischen Machthabern (mit Dionysos I und Dionysos II von Syrakus) – so daß seine philosophischen Fragen danach, wie eine gerechte Gesellschaft zu bilden sei und ob ein Philosoph die Politik beraten könne oder solle, durchaus erfahrungsgesättigt sind.

Die Form des Dialogs bot Platon zahlreiche Möglichkeiten der Darstellung und Lehre.<sup>1</sup> Er konnte Gegenargumente aufnehmen und sie widerlegen; er konnte den Lernprozeß nicht nur beschreiben, sondern dem Leser vorführen. Er konnte Wahrheit als Problem, als Aufgabe oder als Streit lehren. So war die gewählte Form des Dialogs bereits eine Antwort auf die Frage, wie denn Erkenntnis und Lehre zu gestalten sind: Ausgehend von Fragen, die man auf der Straße findet (denn viele Dialoge Platons heben auf dem Marktplatz an), nimmt der eine die Frage des anderen auf, es entwickelt sich ein Disput, in dem das bessere Argument leitend ist und nicht die ranghöhere Person. So ist im Dialog *Menon* ein Sklave Gesprächspartner des Sokrates. Bildung

---

<sup>1</sup> Vgl. Fischer, Wolfgang: Über das Lehren und Lernen von Philosophie bei Platon oder: Die dem Menschen eigentlich zukommende Bildung ist das Philosophieren; aber das Philosophieren ist nicht jedermanns Sache (1983). In: Ders.: *Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike*. Hohengehren 1997, S. 159–180.

ist keine Angelegenheit des Standes, sondern eine Sache der Vernunft. Und Lernen geschieht nicht durch Belehrung, sondern anlässlich des Selbstlernens, das durch Fragen ausgelöst wird.

Die Vernunft umfaßt bei Platon neben Rede und Dialog auch Metaphern und Erzählungen: Seiendes und Sein verhielten sich wie Schatten und Urbild zueinander, Lehren sei wie die Tätigkeit einer Hebamme, der Lehrende sei ein Zitterrochen usw. Die Bilder, Vergleiche und Metaphern eröffnen immer neue Blicke auf die Sache; sie sind vieldeutig. Sie müssen ausgelegt werden wie die Begriffe. Platon geht es nicht um die Macht eines visuellen Vor-Bildes, sondern um die Kraft eines öffnenden Sprach-Bildes.

Der Dialog zeigt, daß Erkenntnis kein Zustand, sondern ein Prozeß ist.<sup>2</sup> Lehren heißt, eine Erkenntnis auslösen. Lernen heißt erkennen. Im Dialog wird die übliche (aber falsche) Unterscheidung zwischen Erkennen und Lernen, zwischen Erkenntnisgewinnung und Erkenntnispräsentation aufgehoben. Erkenntnis ist nur möglich, weil und wenn Inhalte unter Wahrheitsanspruch präsentiert werden. Jede Erkenntnispräsentation (Lehre) setzt Wahrheit logisch (allerdings nicht faktisch) voraus. Wahrheitsansprüche sind immer an die Form gebunden, in der sie sich präsentieren, und umgekehrt – ein Kreislauf wechselseitiger Voraussetzungen.

In der Sprache ist dieser Verweiskreislauf zu beobachten. Es gibt kein Zeichen (Wort) ohne Inhalt; es gibt Inhalte aber nur als Zeichen (Wort). Dann aber sind die Dinge selbst nie zu erkennen, sondern immer nur die Zeichen, die auf die Dinge verweisen. Umgekehrt sind diese Zeichen aber nicht beliebig, denn sie verweisen auf die Wahrheit (Dialog *Kratylos*). Die Welt der Zeichen verweist auf die eigentliche Welt; das Seiende verweist auf das Sein, das wir selbst nicht schauen können („Höhlengleichnis“ in der *Politeia*). Wir sitzen in der Höhle, deren Grenze unsere Zeichen, unsere Sprache (oder allgemeiner: unsere Wahrnehmungskategorien) sind. Aus dieser Höhle kommen wir nicht heraus, weil wir nicht aus der Sprache herauskommen.<sup>3</sup> Aber wir ahnen, daß das, was wir sehen, nicht das ist, was wahrhaft ist. Wir sehen z. B. einen Kreis, aber er ist unvollkommen; und er bleibt unvollkommen, so sehr wir uns auch bemühen, ihn vollkommen zu gestal-

---

<sup>2</sup> Vgl. Kemper, Herwart: *Erziehung als Dialog*. Weinheim – Basel 1990.

<sup>3</sup> Vgl. Blumenberg, Hans: *Höhlenausgänge*. Frankfurt/M. 1996.

ten. Aber woher wissen wir, daß wir einen Kreis gestalten können und wollen, wenn wir noch nie einen Kreis gesehen haben? Woher wissen wir, was Gerechtigkeit ist oder daß es die Kategorie ‚Gerechtigkeit‘ überhaupt gibt, wenn es in der Welt unserer Erfahrung noch nie gerecht zugegangen ist? Allgemeiner formuliert: Wenn nie jemand das Sein der Dinge (die Urbilder, von denen die Sprache der Schatten ist) geschaut hat – warum weiß er um das Sein (das Gemeinte) des Seienden (des Gesagten)?

Ausgewählt wurde ein Ausschnitt, der die „sokratische Methode“ des platonischen Philosophierens vorstellt. Im Dialog *Menon* geht es um die Frage, ob Tugend lehrbar sei. Anlässlich dieser Frage demonstriert Sokrates – an einem mathematischen Beispiel –, daß Lernen durch Fragen ausgelöst wird und nichts ist, was der Lernende nicht auch von sich aus denken kann.

## Menon

Personen: Menon, Sokrates, ein Knabe des Menon, Anytos

### 1. Frage des Menon nach der Lehrbarkeit der Tugend

MENON: Kannst du mir wohl sagen, Sokrates, ob die Tugend gelehrt werden kann? Oder ob nicht gelehrt, sondern geübt? Oder ob sie weder angeübt noch angelernt werden kann, sondern von Natur den Menschen einwohnt oder auf irgendeine andere Art?

SOKRATES: O Menon, vor diesem waren die Thessalier berühmt unter den Hellenen und wurden bewundert ihrer Reitkunst wegen und ihres Reichtums, nun aber, wie mir scheint, auch der Weisheit wegen! Und nicht die letzten sind darin die Mitbürger deines Freundes Aristippos des Larisäers. Daran nun ist euch Gorgias schuld. Denn als er in jene Stadt kam, gewann er zu Liebhabern, seiner Weisheit wegen, die ersten unter den Aleuaden sowohl, zu denen auch dein Liebhaber Aristippos gehört, als unter den übrigen Thessaliern. Und so hat er euch auch diese Gewohnheit angewöhnt, daß ihr ohne Scheu und mit edler Zuversicht antwortet, wenn euch jemand etwas fragt, wie auch zu erwarten ist von denen, welche wissen. Denn auch er selbst bot sich ja dar jedem Hellenen, was nur jeder wollte, ihn zu fragen, und nie ließ er einen ohne Antwort. Hier aber, lieber Menon, steht es ganz entgegengesetzt; es ist ordentlich wie eine Dürre an Weisheit eingetreten, und sie scheint ganz aus unsern Gegenden fort zu euch gezogen zu sein, die Weisheit. Wenigstens wenn du hier jemand so fragen willst, wirst du nicht einen treffen, der nicht lachte und sagte: O Fremdling, du scheinst mich ja für gar glücklich zu halten, daß ich von der Tugend doch wenigstens wissen soll, ob sie lehrbar ist oder auf welche Art man sonst dazu gelangt; ich aber bin so weit davon entfernt, zu wissen, ob sie lehrbar ist oder nicht lehrbar, daß ich nicht einmal dieses, was die Tugend überhaupt ist, ordentlich weiß.

### 2. Problem des S.: Was ist Tugend selbst?

Auch mir selbst, Menon, geht es ebenso: ich teile die Armut in dieser Sache mit meinen Landsleuten und tadle mich genug darüber, daß ich

### Schlußbemerkung

Am Anfang: Bildung!

Bildung, das ist die Vorstellung, daß alles auch ganz anders sein könnte. Nämlich richtig.

Bildung entsteht aus der Erfahrung von Differenz: Es gab etwas vor einem, Geschichte. Es gibt etwas neben einem, Gesellschaft. Es gibt etwas außerhalb des Eigenen, Natur. Es gibt etwas über einem, Gott. In den großen Erzählungen wird der Mensch von Gott geformt (aus Lehm *gebildet*), aber eben nicht bestimmt. Er ist ein Naturprodukt, aber eines, das diese Natur erkennen und nutzen kann. Er ist geschichtlich geworden, aber nicht festgelegt. Er ist eingewoben in eine Sitte, aber nicht ihr Teil. Er ist Mensch unter Menschen, und doch von jedem unterschieden.

Und am stärksten noch sind die Differenzen des Menschen in sich selbst: die Differenz zur eigenen Vergangenheit, in der man sich an sich als jemand anderen erinnert; die Differenz im eigenen Denken, bei dem man dem eigenen Gedanken ins noch Unbekannte folgen kann. Denken, sagt Kant, heißt mit sich selbst reden. Mit einer Sprache, die uns den richtigen Ausdruck immer erst noch suchen läßt – also das Richtige, dem kein Sprechen genügt, uns ahnen läßt.

Weiter fordern uns heraus: Die Differenz zwischen Einsicht und Tun, die Verwunderung, daß wir der eigenen Einsicht folgen und nicht folgen können; die Frage, warum wir der eigenen Einsicht folgen sollen; die Differenz zwischen Sein und Sollen; die Differenz zwischen Mittel und Zweck, zwischen Zwecken, zwischen Zweck und Sinn.

Alle Bildungstheorie hob und hebt mit diesen Differenzen an. Sie sucht nach Vermittlungen, d. h., sie betreibt die Erkenntnis des einen, dann des anderen Zustands und sucht Möglichkeiten der verbindlichen Vermittlung. Erst diese Trias der Differenz umfaßt das Gesamt der Bildungstheorie.

Bildungstheorie thematisiert die Differenz zwischen Erkennbarem und prinzipiell unerkennbar Vorausgesetztem: die transzendente Differenz. Da sie unüberbrückbar ist, gibt es keinen abschließenden Gedanken, kein letztes Wort. Deshalb ist Bildung nie totalitär. Sie

weiß um die Mannigfaltigkeit und das Eine, um Differenz und Vermittlung, um die Geschichtlichkeit des Wissens, das sich um zeitlose Wahrheit bemüht. Bildung nimmt die Geschichtlichkeit des Augenblicks auf, um ihn auf ein absolutes Telos hin, das niemand formulieren kann, das gleichwohl vorausgesetzt und als verbindlich angesehen werden muß, weiterzudenken. Eine vorausgesetzte Einheit. Denn um die Vielheit zu erkennen, in ihren Differenzen zu erkennen, setzen wir die Einheit dessen voraus, was vielfältig ist. Ohne Einheit keine Differenz. Aber welche Einheit setzen wir voraus? Die Einheit der Person, die Einheit des Ichs? Die Einheit der Vernunft? Die Einheit dessen, was wir nicht wollen?

Dieser Moment zwischen Vielfalt und Einheit, dieser Moment zwischen der zu überwindenden und der erreichten Vorläufigkeit, dieser fruchtbare Augenblick des Erkennens ist nicht zu fixieren. Die Geschichte schon verlassen, die Zukunft noch nicht erreicht: das ist Lernen. Das Lernen läßt sich nicht fixieren, weil es sich ereignet. Darum auch kann man das Lernen nicht lernen. Darin unterscheidet es sich vom Handeln.

Das Leben besteht aus Routine. Lernen ist der Zustand zwischen zwei Routinen. Und Bildung bestimmt die Richtung zwischen diesen Routinen, zwischen den Handlungszwängen und Handlungsgewißeiten. Die Texte dieser Sammlung haben diesen Freiraum ausgelotet, sie haben ihn ausgeleuchtet, ihn beschrieben – aber sie füllen ihn nicht aus. Schon die frühen Überlieferungen pädagogischer Erfahrungen weisen darauf hin, daß Lernen nicht durch „Eintrichtern“ oder „Abrichten“ ausgelöst wird, sondern als ein selbsttätiger Akt verstanden werden muß. Die Platonischen Dialoge führen vor, wie Lehren und Lernen zueinander stehen: Der Lehrende leitet den Lernenden an, sich selbst zu belehren.

*Lehren* ist die verbindliche Aufforderung zu verbindlicher Selbsttätigkeit. *Lernen* ist Selbsttätigkeit in Ahnung einer Differenz, bei der man nie auf beiden Seiten zugleich sein und auch in der Mitte sich nicht aufhalten kann. Man denkt unter Anleitung die Sache. Und denken kann man immer nur selbst.

Bildendes Lernen ist ein Moment zwangloser Nötigung. Vorausgesetzt ist diesem Lernen die Freiheit des Denkens. Alles könnte auch ganz anders gedacht und gemacht werden. Also muß man sich entscheiden. Diese Entscheidung ist nicht vorgegeben, sondern frei. Die Entscheidung muß gesucht werden. Sie muß verantwortet werden – vor dem