

Bildung

A: tarbiya, takwīn. – E: education, formation.

F: culture, éducation, formation. – R: obrazovanie, sozdanie.

S: formación. – C: jiaoyu, wenhua 教育, 文化

Mit seiner doppelten Bedeutung von Erziehung und Entwicklung ist B ein ausgesprochen deutscher Begriff. Er weist Parallelen zum ital. *cultura* und zum russ. *prosvetschenie* auf, hat aber kein angelsächsisches Äquivalent, obwohl im Englischen gelegentlich von *enlightenment* oder *edifying* die Rede ist (Inglis 1985). Er bezieht sich auf den Prozeß der Formung, Kultivierung und Zivilisierung der Persönlichkeit. Er bietet eine Philosophie der Pädagogik und verknüpft die individuelle Entwicklung mit der gesellschaftlichen im Prozeß der Formierung gesellschaftlicher Wesen und gesellschaftlicher Organisationsformen.

1. Die Problematik läßt sich zurückverfolgen bis auf die im 18. Jh. geführte Auseinandersetzung mit den Folgen der zunehmenden Arbeitsteilung. Politische Ökonomen wie FERGUSON und Adam SMITH (von

Marx »Fatalisten« genannt) vertraten die Auffassung, daß der technische wie der soziale und geistige Fortschritt auf der Spezialisierung beruht, daß er deshalb die Entwicklungsmöglichkeiten der Menschen zwangsläufig vereinseitigt, die Gesellschaft in Klassen spaltet und die Gesellschaftsordnung durch die Schwächung der sozialen Bindungen zu unterminieren droht. Die »Fatalisten« akzeptierten die individuelle Verarmung und wandten sich der Frage der Klassen und der Gesellschaftsordnung zu. Der deutsche Idealismus sah auf die individuellen Kosten der Spezialisierung für Lebensführung und Persönlichkeit (PASCAL 1962). Nach der Französischen Revolution bemühte sich das liberale Bürgertum in Deutschland, Revolution und Gegenrevolution durch die Schaffung einer moralischen Gesellschaft zu vermeiden, deren harmonische Entwicklung die zerstörerischen Auswirkungen der Arbeitsteilung überwindet. Die Entwicklung der Person, von Persönlichkeit und Psyche, verknüpft sich mit der des Staatsbürgers, der zurückwirkt auf die gesellschaftliche und politische Ordnung, um die Vorbedingungen seiner Selbstformung zur reformieren. B verbindet auf diese Weise Pädagogik und Politik.

Die liberale Praxis der B war in der klassischen Tradition der philosophischen Rhetorik begründet, im Prozeß der »Formung« durch Erziehung (dem Erwerb von Wissen und Haltung) und Repräsentation (der Darstellung von Wissen). Dieser erziehende Formungsprozeß beinhaltet: 1. die Eingrenzung des Wißbaren durch die Herstellung einer geeigneten Beziehung zwischen dem Stoff, der Idee und dem Wort, 2. das Erlernen von Ausdrucksweisen durch eine hermeneutische Auseinandersetzung mit und der Aneignung von unterschiedlichen geistigen Traditionen und 3. die Entdeckung und öffentliche Darstellung des Verstehens, traditionell dadurch, daß einem Gegenspieler im öffentlichen Dialog Argumente vorgetragen werden (SMITH 1988). Dieser Prozeß der Erziehung von Individuen, die aktiv an einer objektivierten, »überpersönlichen« Sphäre von Texten arbeiten, lieferte eine dialektische Bedeutung von B, die HEGEL mit einer zweiten Bedeutung von B als der teleologischen Entfaltung vorgegebener Fähigkeiten verknüpft hat: die B von Individuen und Gesellschaft ist hier das Mittel zur Verwirklichung des Wesens menschlicher Vernunft im Prozeß der Selbsterzeugung der Idee.

Eine dritte Bedeutung kam im Laufe des 19. Jh. auf. Als Ideologie nationaler Erziehung institutionalisierte B den deutschen Staat und seine Bürokratie als Verkörperung der nationalen Kultur und protegierte eine elitäre intellektuelle Mittelschicht von »Mandarinern« (RINGER 1983). Der Erziehungsprozeß, der die aktive Beziehung zwischen dem Lernenden und den

objektivierten Texten betonte, wurde nun als ein eher passives, repetitives Einprägen von Texten betrachtet, die eine »wertgesättigte Persönlichkeit« (Ringer 1989) hervorbringt. B wurde eine nationalistische und berufliche Schulung, die den Lernenden angetan wird; sie wurde eine äußere Macht, die jede Klasse nach dem nationalen Bilde formt (SORKIN 1983).

Im bürgerlichen Denken des 18. und 19. Jh. finden sich also drei Bedeutungen von B: 1. als aktive Erarbeitung und Aneignung einer objektivierten Sphäre im Prozeß der Selbstformierung, 2. als innerer Prozeß der Entfaltung vorgegebener Fähigkeiten und 3. als eine bestimmte Formung durch eine äußere Gewalt.

2. Im Anschluß an Hegel nehmen MARX und ENGELS die erste dieser drei Bedeutungen auf, brechen aber ansonsten mit den liberalen Traditionen. Für den Idealisten HEGEL sind die Entfremdung des Menschen und das Bewußtsein dieser Entfremdung These und Antithese, die durch die »bildende« Bewegung als philosophischer Synthese aufgehoben werden. Für MARX und ENGELS sind sie ein Widerspruch, der durch die Dialektik der Praxis zu lösen ist. Die selbst-formende Praxis der B ist ein Moment, eine besondere 'erzieherische Praxis' in der umfassenden Praxis der Gesellschaftsveränderung.

Die Dialektik der Praxis basiert erstens auf einer neuen, weder materialistischen noch idealistischen Problematik. Sie nimmt die »sinnlich menschliche Tätigkeit« (ThF, MEW 3, 5), nicht das Bewußtsein und abstrakte Ideen zum Ausgangspunkt; ihre Voraussetzungen sind »die wirklichen Individuen, ihre Aktion und ihre materiellen Lebensbedingungen, sowohl die vorgefundenen wie die durch ihre eigne Aktion erzeugten« (DI, MEW 3, 20). Zweitens beruht sie auf einer Dezentrierung des Subjekts, der Herausnahme aus dem Subjekt-Objekt-Dualismus, und seiner Rezentrierung auf der Praxis als verändernder Tätigkeit der Menschen. »In dem Akt der Reproduktion selbst ändern sich nicht nur die objektiven Bedingungen, z.B. aus dem Dorf wird Stadt, aus der Wildnis gelichteter Acker etc., sondern die Produzenten ändern sich, indem sie neue Qualitäten aus sich heraus setzen, sich selbst durch die Produktion entwickeln, umgestalten, neue Kräfte und neue Vorstellungen bilden, neue Verkehrsweisen, neue Bedürfnisse und neue Sprache.« (Gr, MEW 42, 402) Die Praxis ist die transhistorische Dynamik, die Geschichte und Menschheit produziert, aber sie findet unter besonderen historischen Umständen statt, die durch die verändernde Tätigkeit früherer Generationen festgelegt sind, und wird von ihnen wiederum geprägt. Doch geht die DI davon aus, daß in der Geschichte »auf jeder Stufe ein materielles Resultat, eine Summe von Produktionskräften, ein

historisch geschaffenes Verhältnis zur Natur und der Individuen zueinander sich vorfindet, die jeder Generation von ihrer Vorgängerin überliefert wird, eine Masse von Produktivkräften, Kapitalien und Umständen, die zwar einerseits von der neuen Generation modifiziert wird, ihr aber auch andererseits ihre eignen Lebensbedingungen vorschreibt und ihr eine bestimmte Entwicklung, einen speziellen Charakter gibt – daß also die Umstände ebensosehr die Menschen, wie die Menschen die Umstände machen« (DI, MEW 3, 38).

Aus dieser Perspektive ist die liberale Abstraktion, »die Arbeitsteilung«, neu zu interpretieren: es geht um die besonderen historischen Umstände der kapitalistischen Arbeitsteilung. Eine von den Diktaten der Warenproduktion und der Profitrate beherrschte Praxis führt zur Transformation gesellschaftlicher Wesen in einseitig entwickelte 'Individuen'. »In der bürgerlichen Gesellschaft steht der Arbeiter z.B. rein objektivlos, subjektiv da; aber die Sache, die ihm *gegenübersteht*, ist das *wahre Gemeinwesen* nun geworden, das er zu verspeisen sucht, und von dem er verspeist wird.« (Gr, MEW 42, 404) Das Ziel der vollen menschlichen Entwicklung reduziert sich damit auf den Erwerbstrieb, den Sinn des 'Habens' (»Das Privateigentum hat uns so dumm und einseitig gemacht, daß ein Gegenstand erst der *unsrige* ist, wenn wir ihn haben«; Ms 44, MEW 40, 540), der wiederum der Warenproduktion und dem Profit dient. Dem liberalen Streben nach gesellschaftlicher Harmonie und individueller Selbsterfüllung durch B (als Verbindung von Pädagogik und Politik) hält MARX entgegen, daß die Antagonismen und Mißbildungen der bürgerlichen Gesellschaft nur zu überwinden sind durch eine Praxis, welche die Klassengesellschaft in eine neue »menschliche Gesellschaft oder die gesellschaftliche Menschheit« (ThF, MEW 3, 7) transformiert. Die Abschaffung des Privateigentums an den Produktionsmitteln ist die Vorbedingung für eine vollständige Emanzipation aller menschlichen Fähigkeiten.

Dieses Ideal der vollständigen Entwicklung aller menschlichen Fähigkeiten bleibt im Marxschen Werk konstant. Der 'epistemologische Einschnitt', der die Frühschriften (vor 1845) vom späteren Werk trennen soll (ALTHUSSER, FM, 34f), mag also das Ende eines anthropozentrischen Humanismus markieren, doch führt die Dezentrierung des Subjekts nicht zu einem völligen Antihumanismus. MARX spricht zwar im *Kapital* von Individuen als der Personifizierung ökonomischer Kategorien und als Trägern von Klassenverhältnissen und -interessen, doch hat dies eher den Sinn einer methodologischen Beschränkung. In den *Gr* bejaht er z.B. die Möglichkeit voll entwickelter Humanität selbst unter kapitalistischen Umständen. »So

erscheint die alte Anschauung, wo der Mensch, in welcher bornierten, nationalen, religiösen, politischen Bestimmung auch immer als Zweck der Produktion erscheint, sehr erhaben zu sein gegen die moderne Welt, wo die Produktion als Zweck des Menschen und der Reichtum als Zweck der Produktion erscheint. In fact aber, wenn die bornierte bürgerliche Form abgestreift wird, was ist der Reichtum anders, als die im universellen Austausch erzeugte Universalität der Bedürfnisse, Fähigkeiten, Genüsse, Produktivkräfte etc. der Individuen? Die volle Entwicklung der menschlichen Herrschaft über die Naturkräfte, die der sog. Natur sowohl wie seiner eignen Natur? Das absolute Herausarbeiten seiner schöpferischen Anlagen, ohne andre Voraussetzung als die vorhergegangene historische Entwicklung, die diese Totalität der Entwicklung, d.h. der Entwicklung aller menschlichen Kräfte als solcher, nicht gemessen an einem *vorhergegebenen* Maßstab, zum Selbstzweck macht? Wo er sich nicht reproduziert in einer Bestimmtheit, sondern seine Totalität produziert? Nicht irgend etwas Gewordnes zu bleiben sucht, sondern in der absoluten Bewegung des Werdens ist?« (MEW 42, 387) Der für die bürgerliche B entscheidende erzieherische Prozeß bleibt also erhalten, aber er wird positiv umgeformt und erweist sich als eine formierende Bewegung der Auflösung und Erneuerung, beruhend auf der »sinnlich menschlichen Tätigkeit«.

Diese Verbindung zwischen Praxis und individueller Veränderung macht es allerdings schwierig, eine spezifische Praxis der Erziehung zu identifizieren, ist doch die Entwicklung des Einzelnen weder von der gesellschaftlichen Entwicklung noch von der Geschichte zu trennen. Die entscheidende Frage ist, ob die Praxis der Erziehung immer nur ein Aspekt der Praxis im allgemeinen ist, so daß die individuelle und gesellschaftliche Veränderung sich nur spontan durch historische Prozesse entwickeln können, oder ob es eine besondere Praxis der Erziehung geben kann, die das gesellschaftliche Sein verändert und jene historischen Prozesse, d.h. die Transformation des Kapitalismus in eine neue, nicht-ausbeuterische Gesellschaftsorganisation, selbst vorantreiben kann. Und sofern es sie geben kann – wie wird dann »der Erzieher selbst erzeugt« (TbF, MEW 3, 5)?

Nach MARX vermag nur die auflösende und erneuernde Dynamik der revolutionären Praxis das gesellschaftliche Sein und Bewußtsein wie auch die Gesellschaftsorganisation zu verändern. Diese erzieherische Bewegung überwindet die Abstraktion der auf die individuelle Erziehung abgestellten liberalen B und die vulgärmaterialistischen Begriffe, die menschliche Entwicklung als das Resultat wechselnder Umstände und der Aufzucht erklären, aber nicht imstande sind,

diese wechselnden Umstände oder die Erziehung des Erziehers als Produkte menschlicher Arbeit zu erklären. Doch wird die Überzeugung, daß die Arbeit gesellschaftsverändernd wirkt, durch ihre kapitalistische Entwürdigung in Frage gestellt. Wie kann verelendete Arbeit politisch bewußt werden und die Akteure revolutionieren, ohne daß es ein Erziehungsprojekt gibt, das auf das 'Entlernen' oder 'Verlernen' der Unterdrückung hinarbeitet (SHEROVER-MARCUSE 1986)?

MARX' Äußerungen zur politischen Erziehung lösen dieses Dilemma nicht. Er betont die 'Schule der Arbeit' und die Bedeutung, die freie Arbeit statt Arbeit aus Notwendigkeit für die Entwicklung proletarischen Bewußtseins hat. Diese Themen finden ihr Echo in seinen sporadischen Kommentaren zur Schulbildung, in denen er die Bedeutung der Arbeit für Kinder höher ansetzt als die des Spiels und den Wert der produktiven Arbeit neben den der Schule stellt. Die polytechnische Erziehung wird als ein Ideal entworfen, das die Begrenzungen der Schulbildung, die von Dualismen wie geistig-manuell, Theorie-Praxis, Arbeit-Spiel strukturiert wird, überwindet und die Gesellschaftsveränderung durch die Verschärfung der Widersprüche beschleunigt (SMALL 1982, 1984). Doch verläßt sich MARX in diesen Konzeptionen von politischer Erziehung auf von außen kommende Erzieher, die den Erziehungsprozeß ermöglichen oder aktiv in ihn eingreifen (ADAMSON 1978).

3. Die Frage einer besonderen Erziehungspraxis wurde in der Zweiten Internationale zu einem Aspekt der sozialistischen Strategiedebatte. ROSA LUXEMBURG vertrat die Auffassung, proletarisches Bewußtsein werde sich spontan durch Praxis entwickeln, z.B. in einem Generalstreik, geführt von einer der Arbeiterbewegung entspringenden, lose organisierten Partei. LENIN lehnte dagegen Spontaneität ab zugunsten einer erzieherischen Kraft von außen. Mit dem Zusammenbruch der europäischen Revolutionen, dem Aufkommen von Stalinismus, Faschismus und Krieg gingen die Gewissheiten des wissenschaftlichen Sozialismus verloren. Die zunehmende Unsicherheit hat die Frage, was eine Praxis der Erziehung ausmacht, die zu gesellschaftlicher Veränderung beitragen kann, vielfach verschwinden lassen und statt dessen Fragen angeregt, die mehr allgemein pädagogischer Natur sind.

Eine bestimmte Tradition erforschte die Erziehungstätigkeit als einen Mechanismus, durch den sich der Kapitalismus trotz seiner periodischen Krisen und revolutionären Herausforderungen reproduzierte. Die Konstitution individueller Subjektivität innerhalb und unter der kapitalistischen Gesellschaftsordnung wurde im westlichen Marxismus durch Studien auf den Gebieten von Ideologie, Ästhetik und Psychoanalyse

untersucht (HELD 1990). In den 1970er Jahren hat sich das Interesse noch mehr vom Problem einer materialistischen B entfernt und dem Schulunterricht zugewandt, mit Untersuchungen, wie die riesige Institution der formellen Erziehung zur Reproduktion des Kapitalismus beigetragen hat (ALTHUSSER, *ISA*, 1977; BERNSTEIN 1975; BOWLES/GINTIS 1976; BOURDIEU/PASSERON 1970).

In diesem Forschungsstrang lassen sich zwei Haupttendenzen ausmachen. Die erste richtet sich auf dualistische Untersuchungen, die Reales und Symbolisches unterscheiden. So nimmt z.B. Jürgen HABERMAS zwei unterschiedliche Tätigkeitsbereiche an, die ihre je eigene Logik haben: die von instrumenteller Vernunft geleitete Arbeit und die diskursive Praxis, zu der kommunikatives Handeln gehört. Zweitens gibt es besonders deutlich in der Erziehungssoziologie eine Tendenz, Erziehung als etwas zu betrachten, was den einzelnen angetan wird und sie der repressiven Gesellschaftsordnung unterwirft. In den 1980er Jahren wurde diese schulische Verelendungsthese vor allem damit angefochten, daß die Individuen nicht passiv, sondern aktive Widerstandssubjekte sind (WILLIS 1979). Die Reproduktionstheorie hat also der Widerstandstheorie Platz gemacht, die aufs neue einen anthropozentrischen Individualismus bekräftigt und dafür sorgt, daß diese Diskussion unproduktiv zwischen Vulgärmaterialismus und Idealismus oszilliert. FOUCAULT (1976), Teile des Poststrukturalismus und HABERMAS haben Auswege aus dieser begrifflichen Polarität gezeigt, doch meist auf Kosten eines Begriffs der Gesellschaftsformation als komplexer Totalität und auf Kosten des Veränderungsprojekts, das den Marxismus im Kern ausmacht.

Eine im Blick auf gesellschaftliche Veränderungen besser begründete Praxis der Erziehung wurde durch das Werk von Antonio GRAMSCI angeregt, der ROSA LUXEMBURGS Polarität von Reform und Revolution in Frage stellt. Gesellschaftliche Veränderung verlangt einen Stellungskrieg mit einer gegenhegemonialen Praxis, die die bestehende Gesellschaftsorganisation auflöst und erneuert, indem sie eine bestimmte Lebensweise als Kultur (*civiltà*) konstituiert. Eine gegenhegemoniale Praxis der Erziehung wäre also darauf ausgerichtet, die Dynamik von Auflösung und Erneuerung in dieser kulturellen Arbeit zu organisieren und anzuleiten, indem sie kritische Einsichten in kohärentere Weltauffassungen oder Philosophien fördert, dabei die intellektuelle und praktische Arbeit der Menschen unterstützt und die bestehende Gesellschaftsordnung als anfechtbare Hegemonieapparate aufzeigt.

Solche verändernde Praxis würde zudem eine organische erzieherische Führung hervorbringen, denn

die Zivilisation ist es, die uns alle als Erzieher erzieht, indem sie klarmacht, wie eine von Warenproduktion und Profitgier beherrschte Gesellschaftsordnung Ungerechtigkeit, Ausbeutung und Unterwerfung produziert und die Entwicklung gesellschaftlicher Organisation und gesellschaftlichen Seins beschränkt und verformt. Die Zivilisation produziert und rechtfertigt *cultura* (Bildung), die intellektuelle und praktische Veränderungsarbeit der Auflösung und Erneuerung, die alte Strukturen der Gesellschaftsorganisation aufbricht und auf neue Weise re-formiert. »Mit dem Begriff der B wird die Antithese zum Erziehungsprozeß entworfen; sie bleibt zunächst unvermittelt. Erziehung ist verhängt [...]. B dagegen begreift sich als entbundene Selbsttätigkeit, als schon vollzogene Emanzipation. Mit ihr begreift sich der Mensch als sein eigener Urheber, versteht er, daß die Ketten, die das Fleisch aufschneiden, von Menschen angelegt sind, daß es eine Aussicht gibt, sie zu zerreißen.« (HEYDORN 1979, 10)

BIBLIOGRAPHIE: W. ADAMSON, »Beyond 'Reform or Revolution': Notes on Political Education in Gramsci, Habermas and Arendt«, in: *Theory and Society*, 6. Jg., 1978, H. 3, 429-60; B. BERNSTEIN, *Class, Codes and Control*, Bd. 3: *Towards a Theory of Educational Transmissions*, London 1975; P. BOURDIEU, J. C. PASSERON, *La reproduction. Eléments pour une théorie de l'enseignement*, Paris 1970; S. BOWLES, H. GINTIS, *Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie. Das Beispiel USA*, Frankfurt/M 1978; M. FOUCAULT, *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt/M 1976; D. HELD, *Introduction to Critical Theory: Horkheimer to Habermas*, Berkeley 1990; H. J. HEYDORN, *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*, Frankfurt/M 1979; F. INGLIS, *The Management of Ignorance. A Political Theory of the Curriculum*, Oxford 1985; F. LILGE, »Philosophy and Education in Hegel«, *British Journal of Educational Studies*, 22. Jg., 1974, 147-65; R. PASCAL, »'Bildung' and the Division of Labour«, in: *German Studies*, London 1962, 14-28; F. K. RINGER, *Die Gelehrten*, Stuttgart 1983 (*The Decline of the German Mandarins*, Cambridge/Mass. 1969); ders., »Bildung: the Social and Ideological Context of the German Historical Tradition«, in: *History of European Ideas*, 10. Jg., 1989, H. 2, 193-202; J. SCHMIDT, »The Concept of Totality and Lukács' Concept of Proletarian Bildung«, in: *Telos*, 24. Jg., 1975, 1-40; E. SHEROVER-MARCUSE, *Emancipation and Consciousness: Dogmatic and Dialectical Perspectives in the Early Marx*, Oxford 1986; R. SMALL, »Work, Play and School in Marx's Views on Education«, in: *Journal of Educational Thought*, 16. Jg., 1982, H. 3, 161-73; ders., »The Concept of Polytechnical Education«, in: *British Journal of Educational Studies*, 32. Jg., 1984, H. 1, 27-44; J. H. SMITH, *The Spirit and its Letter: Traces of Rhetoric in Hegel's Philosophy of Bildung*, Ithaca 1988; I. SOLL, »Hegel as a Philosopher of Education«, in: *Educational Theory*, 22. Jg., 1972, H. 4, 26-33; I. SORKIN, »Wilhelm von Humboldt: The Theory and Practice of Self Formation (Bildung) 1791-1810«, in: *Journal of the History of Ideas*, 44. Jg.,

1983, H. 1, 55-74; P. WILLIS, *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*, Frankfurt/M 1979.

TERRI SEDDON (UB, TL)

↔ Arbeiterkultur, Arbeiterkulturbewegung, Arbeitserziehung, Arbeitsteilung, Bewußtheit, Emanzipation, epistemologischer Einschnitt, Erziehung, Hegemonie, Hegemonieapparate, Hermeneutik, Humanismus, Intellektuelle, Kultur, Kulturarbeit, Kulturindustrie, Lernen, Massenkultur, Persönlichkeitstheorie, Selbstverwirklichung, Selbstzweck, Spontaneität, Zivilisation