

Lost in megalomania

Daniel Tröhler

((1)) Krassimir Stojanov identifiziert in seiner Diskussionsvorlage „Bildung“ als Inbegriff aller Humanwissenschaften. Er tut das mittels einer syllogistischen Denkfigur, in dem er die „Entwicklungsbedingungen und Ausprägungen von Humanität“ zur genuinen Forschungsaufgabe aller Humanwissenschaften erklärt und „Bildung“ als „Entwicklung von Humanität“ ((40)).

((2)) Stojanovs Problem ist, dass die Humanwissenschaften diesen Inbegriff als ihre gemeinsame Grundlage nicht anerkennen, obwohl sie das „sollten“ ((3)). Die Ursache der tatsächlichen „Randexistenz“ des Bildungsbegriffs ((4)) sieht er darin, dass die Erziehungswissenschaft, die in den „60er und in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts“ ((5)) als Disziplin etabliert worden sei, sich „nicht nur“ für Erziehungs- sondern eben auch für „Bildungsthematiken“ zuständig erklärte. Das habe dazu geführt, dass sich seither die anderen Humanwissenschaften und vor allem die Philosophie für den Bildungsbegriff als nicht mehr zuständig „fühlen“ ((5)). Bildungsphilosophie werde jetzt noch bestenfalls im Rahmen der Erziehungswissenschaft betrieben und müsse sich „in der Regel dem disziplinären Code der Erziehungswissenschaft unterordnen“ ((5)).

((3)) Stojanovs Unterfangen einer „begriffsanalytischen Rekonstruktion von ‚Bildung‘“ ((2)) bzw. einer „ausschließlich begriffsanalytisch, d.h. philosophisch“ erfolgten Erörterung des Bildungsbegriffs ((40)) scheint ihn von der Notwendigkeit eines Nachweises obiger Zerfallsgeschichte zu entbinden. Es stellt sich aber schon die Frage, wieso eine begriffsanalytische bzw. philosophische Argumentation überhaupt einer solchen Zerfallsgeschichte bedarf. Der Grund liegt wohl im beliebten Doppel-Gestus von Lamento und Apologie, der weit weniger in der Philosophie als in der Pädagogik beliebt ist, wo er nicht selten einfach Schwächen der Argumentation und des Nachweises verdeckt. Wer das Schlechte im Namen des Guten bekämpft, darf in aller Regel auf die Nachsicht des pädagogischen Publikums hoffen.

((4)) Um „ausschließlich begriffsanalytisch, d.h. philosophisch“ ((40)) vorzugehen, bedient sich Stojanov der „Methode“ des „reflexiven equilibrium“ ((12)), die auf Noam Chomsky und John Rawls zurückzuführen ist. Beide – Chomsky und Rawls – sind insofern Universalisten, als sie hinter empirisch feststellbaren Unterschieden eine universale Struktur bzw. Ordnung annehmen, die mit der empirischen Pluralität in Verbindung stehen. Dieser Universalismus – sowohl in der Linguistik (zum Beispiel Whorf 1956; Fishman 1982; Lakoff 1987; Gumperz & Levinson 1996) als auch in der politischen Philosophie (zum Beispiel Sandel 1982; Taylor 1992) alles andere als unbestritten – wird von Stojanov nicht zufälligerweise vorausgesetzt und auch nicht gegen die Kritik verteidigt, denn es ist dieser universale Anspruch, der mit dieser „Methode“ verbunden ist, der ihn zweifellos reizt.

((5)) Die „Methode“ des „reflexiven equilibrium“ geht von

alltäglichen Intuitionen aus, die sich mit „theoretischen Propositionen“ ((12)) vermitteln lassen. Diese Intuitionen im Zusammenhang mit „Bildung“ findet Stojanov in Abgrenzungen zu Konnotationen, die mit Erziehen, Lernen und Sozialisation verbunden sind ((13)). So decke sich „Bildung“ – im Unterschied zur Erziehung – „mit dem gesamten Prozess der *Persönlichkeitsentwicklung* des menschlichen Individuums“ ((14)), und die Beschäftigung mit „Wissen, Literatur und Kunst“ transzendiere das Individuum von seiner Umwelt, und damit auch die Dimension der Sozialisation ((14)). Und vom Lernen unterscheidet sich Bildung insofern, als ersteres lediglich Prüfungswissen bedeute, ohne dass diese erlernten Wissensbestände „irgendwelche Spuren in den Persönlichkeiten der Studierenden hinterlassen“ ((15)).

((6)) Auf dieser Grundlage fasst Stojanov die intuitiv vorhandenen Konnotationen zu „Bildung“ zusammen: Bildung ist Persönlichkeitsentwicklung, und das heißt, dass jemand „wissenschaftliches, literarisches und künstlerisches Wissen auf“ die „eigene Lebensführung anwendet“, dadurch den eigenen Sozialisationshorizont überschreitet und sich dergestalt „zur *vernünftigen Autonomie*“ erhebt ((16)). Was es jetzt im Sinne der Methode des „reflexiven equilibrium“ noch bedarf, ist, diese intuitiven Grundbegriffe „theoretischen Reflexionen über die Bildungskategorie“ zu unterziehen ((19)).

((7)) Diese Operation wird mit Richard Rorty initiiert, und das ist problematisch, weil Rorty für Stojanovs Anliegen eigentlich nicht nützlich ist. Rorty entwickelt seine Philosophie gegen Kants Epistemologie (Rorty 1979, S. 357) – und damit indirekt gegen John Rawls –, nach welcher es die menschliche Aufgabe schlechthin sei, Essenz zu beschreiben und auf dieser Basis gesichertes Wissen zu entwickeln. Gegen diese essentialistische Epistemologie führt Rorty seine Lesart von Gadamer's Bildungsbegriff an, den dieser in *Wahrheit und Methode* (Gadamer 1960) entwickelt und, so Rorty, als Ersatz für das wahre Wissen als Ziel von Denken definiert habe (Rorty 1979, S. 359). In diesem Zusammenhang lässt sich Rorty von Gadamer's Bildungsbegriff inspirieren, wobei in dieser Hinsicht seine Gadamer-Lektüre weit problematischer ist als Stojanov andeutet ((24)) (Murphy 2010, S. 160ff.). Rorty schlägt für die englische Sprache den Begriff „edification“ für *Bildung* vor (Rorty, 1979, S. 360), mit dem es ihm aber darum geht, den hermeneutischen Prozess zu beschreiben, der unausweichlich einsetzt, wenn Fremderfahrung, also Pluralität (und gerade nicht Universalität), wahrgenommen wird: „... in the hermeneutic activity of making connections between our own cultural and some exotic culture or historical period, or between our own discipline and another discipline which seems to pursue incommensurable aims in an incommensurable vocabulary“ (Rorty 1979, S. 360). Ähnlich argumentiert Rorty 1999 in *Philosophy and Social Hope*, dass es stets darum gehen sollte, genügend phantasievoll zu sein, um interessante Alternativen zu seinen eigenen gegenwärtigen Überzeugungen zu finden (Rorty 1999, S. 34).

((8)) Mit „edification“ geht es Rorty also tatsächlich um die Überwindung des eigenen Sozialisationsrahmens, aber nicht, wie Stojanov annimmt, in Richtung Universalismus

bzw. „objektiven Wissens“, das Rorty, als Neo-Pragmatist, ohnehin ablehnt, sondern in Richtung Pluralismus (und damit: in Richtung Bescheidenheit). Mit Hilfe von Rortys Philosophie die oben festgestellten intuitiven Grundbegriffe theoretisch zu reflektieren ((19)) hätte deutlich machen können, dass beide Begriffe, *Bildung* und *Persönlichkeit* fast nur im deutschen Sprachraum vorzufinden sind, und in Italien, Spanien, Frankreich, England und den USA gerade nicht (und vermutlich auch an den meisten anderen Orten der Welt nicht). Diese Differenz Erfahrung hätte insofern „edification“ auslösen können, wenn dieser Sachverhalt erkannt, anerkannt und die eigene bildungsphilosophische Sozialisation relativiert hätte und damit (endlich) erkannt worden wäre, *Bildung* und *Persönlichkeit* als kulturell determiniert zu verstehen und nicht als universell.

((9)) Aber genau das gelingt Stojanov nicht. Der gesamte ideologische Kosmos, in dessen Kontext er den Bildungsbegriff entwickelt, also der deutsche Idealismus, wird hier einfach vorausgesetzt, mit deutlicher Vorliebe für den monistischen Universalisten Hegel über den unverbesserlichen Dualisten Kant. Dabei folgt Stojanov in der Analytik des Bildungsbegriffs Gadamer, der in seiner Diskussion über Bildung die Bedeutung der Goethe-Zeit für die Herausbildung des Bildungsbegriffs (Gadamer 1969, S. 7ff.) betonte, die sich zwischen Kant und Hegel „vollendet“, wobei Humboldt in diesem Prozess eine tragende Rolle zukommt (S. 8). Stojanov folgt dieser historischen Interpretationslinie mit der Behauptung, dass „Bildung“ spätestens seit Wilhelm von Humboldt als Bezeichnung für die Verwirklichung des Begriffs der Menschheit in der individuellen Person verwendet“ worden sei ((3)).

((10)) Das sind historische Thesen, die aber nicht historisch diskutiert, sondern universalisiert werden. Dabei gäbe es gute Untersuchungen, die zeigen, wie und wieso der Bildungsbegriff und die Bildungstheorie in dieser Zeit – Nohl nannte sie vor über 100 Jahren nicht von ungefähr *Die deutsche Bewegung* (Nohl 1970) – in Deutschland in einem ersten Schritt populär und dann pädagogisiert wurden und welche Unterschiede schon nur zur deutschsprachigen Schweiz existierten (Horlacher 2004) und wie stark sie dabei von anti-westlichen Motiven und Antiken-Sehnsucht geprägt waren. Diese Attraktion scheint sich, in Deutschland, durch die beiden folgenden Jahrhunderte aufrecht erhalten zu haben (Horlacher 2011), bis hin zu Stojanov, der indes die Forschungsergebnisse historischer Rekonstruktion ignoriert und sich so (im Sinne Rortys) selber einer Bildungschance beraubt.

((11)) Nicht Differenz und Pluralität, sondern Absolutheit wird gesucht und vorausgesetzt; was innerlich total sein soll, muss auch im Äußeren eine Entsprechung finden. Im Neukantianismus, der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sowie bei Thomas Mann war das Äquivalent zur Bildung das Volk bzw. die Volksgemeinschaft, die beide in anti-westlicher Polemik den pluralen Lebensformen und der Demokratie entgegengehalten wurden (Natorp 1918, S. 131; Nohl 1926; Nohl 1933, S. 21, S. 27; Mann 1918/1993, S. 262ff.) und bei Hegel – auf den sich Stojanov am Schluss seiner Ausführungen bezieht – ist es gleich die ganze Welt

in ihrer historischen Totalität, in welcher Bildung erst ihren Sinn entfaltet ((35-37)).

((12)) Hegel gelangt, so Stojanov, „zu einer der scharfsinnigsten Bestimmungen der Bildungskategorie in der gesamten Geschichte der Humanwissenschaften“ ((35)), in welcher das „dynamisch-dialektische Bildungsverhältnis zwischen (subjektivem) Geist und (objektiver) Sittlichkeit“ beschrieben wird ((35)). Darin geht es um die „absolute Bestimmung“ von Bildung, die in einer „höheren Befreiung“ gesehen wird, die ihrerseits als „absolute[r] Durchgangspunkt“ betrachtet wird. Dieser „absolute Durchgangspunkt“ führt den Menschen weg von seiner „unmittelbaren, natürlichen“ Substantialität hin zur „geistigen, ebenso zur Gestalt der Allgemeinheit erhobenen subjektiven Substantialität der Sittlichkeit“. Dieser Prozess der „Befreiung ... im Subjekt“ wird als „die harte Arbeit gegen die bloße Subjektivität des Benehmens, gegen die Unmittelbarkeit der Begierde sowie gegen die subjektive Eitelkeit der Empfindung und die Willkür des Beliebens“ gedeutet, mit dem Ziel, „daß der subjektive Wille selbst in sich die Objektivität gewinnt, in der er seinerseits allein würdig und fähig ist, die Wirklichkeit der Idee zu sein“ ((35)).

((13)) In Hegels antidualistischem Monismus ist die Natur nichts als der „sich entfremdete Geist“ (Hegel 1830/1970b, S. 25), und Geschichte hat ihren Sinn darin, die Entfremdung des Geistes wieder aufzuheben: Das Wesen des Geistes ist die Rückgewinnung seiner absoluten Freiheit (Hegel 1822ff./1970, S. 527) – während das Wesen der Natur „ein Problem“ bleibt (Hegel 1830/1970b, S. 25). Deren Ziel ist es, „sich selbst zu töten“ und Geist zu werden, damit sie sich „als Idee wieder zu erkennen“ und „sich mit sich zu versöhnen“ vermag (Hegel 1830/1970b, S. 538). Insofern ist Geschichte Ausdruck der Bewegung göttlicher Vernunft (1830/1970a, S. 47), die deswegen aber keineswegs Glück zu befördern hat, im Gegenteil (1833/1970, S. 42ff.).

((14)) In diesem geschichtsphilosophischen Kontext ist Hegels Bildungsbegriff situiert, als geistige Bewegung des natürlichen Menschen, der sich selber über die Erhöhung zum objektiven Geist dem Absoluten zubewegt, das sich in der Geschichte realisiert. Es ist evident, dass diese Freiheit zur geistigen Partizipation nur wenigen Menschen gelingen kann, während die allermeisten anderen Menschen in ihrer „unmittelbaren, natürlichen“ Substantialität, in ihrer „Begierde“, „subjektiven Eitelkeit“ sowie der „Willkür des Beliebens“ gefangen bleiben. Unverhandelbare Totalität ist hier ebenso gegeben wie ein damit verbundener arroganter Elitismus: „Die Voraussetzung dafür ist, dass das bildende Subjekt sich mit überindividuellen Wissensbeständen befasst und sie in ihren inferentiellen Zusammenhängen untereinander versteht“, und das ist noch nicht genug, denn „dieses Verstehen setzt wiederum voraus, dass das Individuum diese Wissensbestände, die normalerweise in sämtlichen wissenschaftlichen und künstlerischen Disziplinen beheimatet sind, mit seinen lebensweltlichen Erfahrungen und Intuitionen in Verbindung setzt“ ((37)). Also: Bildung im von Stojanov gemeinten Sinne kann nur die Person erlangen, welche die inferentiellen Zusammenhänge von Wissen versteht, die in „sämtlichen wissenschaftlichen und künstlerischen

Disziplinen beheimatet sind“ und die auf die eigene Person bezogen werden: ein Universalgenie, mit anderen Worten.

((15)) Vor diesem Hintergrund erkläre ich mich als ungebildet, und zwar nicht nur, weil ich mit historisch-komparativem Blick – im Sinne von Rortys „edification“ – glaube verstanden zu haben, vor welchem Hintergrund Deutschlands „Dichter und Denker“ um 1800 sich überhaupt die Konstruktion zuerst einer inneren (Bildung) und dann einer äußeren (Weltgeschichte) Totalität zu eigen machten, und ich bisher keinen triftigen Grund gefunden habe, zum Beispiel amerikanische, französische oder englische Alternativen – als empirisch feststellbare Alternativen – zu ignorieren, sondern auch, weil ich – in Übereinstimmung mit Rorty – von der Faktizität des Pluralen ausgehe, Andersartigkeit nicht auf die Differenz von sinnlicher Individualität und geistiger Objektivität reduziere und auch den Beitrag nicht akademisch gebildeter Menschen zur Gestaltung menschlichen Glücks – das Hegel nicht interessierte – nicht nur für wichtig, sondern für entscheidend halte. Das Glück des Menschen und deren Fähigkeit, sich selbst zu regieren, hat nicht nur die deutschen Idealisten nicht sonderlich interessiert, Demokratie ist in der Bildungsdiskussion in Deutschland bis heute marginalisiert. Dies allerdings nicht zum Vorteil der Theoriequalität der bildungstheoretischen Diskussion und deren interdisziplinären und – *horribile dictu* – internationalen Anschlussfähigkeit.

Literatur

- Fishman, J. A. (1982), „Whorfianism of the third kind: Ethnolinguistic diversity as a worldwide societal asset“, *Language in Society* 11, 1–14.
- Gadamer, H. G. (1960). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Gumperz, J. J. & Levison, S. C. (Eds.) (1996). *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hegel, G. W. F. (1970). Fragment zur Philosophie des Geistes. In: *Georg Wilhelm Friedrich Hegel Werke Band 11: Berliner Schriften 1818-1831* (S. 517-550). Frankfurt am Main: Suhrkamp (original 1822ff.).
- Hegel, G. W. F. (1970). Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. In: *Georg Wilhelm Friedrich Hegel Werke Band 12*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (original 1833).
- Hegel, G. W. F. (1970a). Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse. Erster Teil. Die Wissenschaft der Logik. Mit den mündlichen Zusätzen. In: *Georg Wilhelm Friedrich Hegel Werke. Band 8*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (original 1830).
- Hegel, G. W. F. (1970b). Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse. Zweiter Teil. Die Naturphilosophie. Mit den mündlichen Zusätzen. Band. In: *Georg Wilhelm Friedrich Hegel Werke Band 9*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (original 1830).
- Horlacher, R. (2004). *Bildungstheorie vor der Bildungstheorie. Die Shaftesbury-Rezeption in Deutschland und der Schweiz im 18. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Horlacher, R. (2011). *Bildung*. Bern: Haupt/UTB.
- Lakoff, G. (1987): *Women, Fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mann, T. (1993). *Betrachtungen eines Unpolitischen*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag. (Original 1918).
- Murphy, S. (2010). *Effective history: On critical practice under historical conditions*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Natorp, P. (1918). *Deutscher Weltberuf. Band 2: Die Seele des Deutschen*. Jena: Diederichs.
- Nohl, H. (1926). Die Einheit der pädagogischen Bewegung. *Die Erziehung*, 1, 57–61.
- Nohl, H. (1933). Theorie der Bildung. In H. Nohl und L. Pallat (Hrsg.),

Handbuch der Pädagogik, Band I (S. 3–80). Langensalza: Beltz.

Nohl, H. (1970). *Die deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770-1830*. Hrsg. O. F. Bollow und F. Rodi. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press.

Rorty, R. (1999). *Philosophy and Social Hope*. London: Penguin Books.

Sandel, M. (1982). *Liberalism and the limits of justice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Taylor, C. (1992). *Sources of the self. The making of the modern identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality. Selected writings of B. L. Whorf*. Ed. J. B. Carroll. Cambridge, MA: MIT Press.

Adresse

Prof. Dr. Daniel Tröhler, University of Luxembourg, Institute of Education & Society, Campus Walferdange, 7220 Walferdange, Luxembourg.
Email: daniel.troehler@uni.lu