

Die Entwicklungstatsache

Die Liga für Organisierung des Fortschritts leitet aus der Entwicklungslehre Darwins die philosophische Anschauung ab, daß der innere Naturberuf der Menschheit ihre Selbstvervollkommnung ist.

THOMAS MANN

DER ZAUBERBERG

Entwicklung als Begriff und Konzept stellt für die Diskussionen um lebenslanges Lernen ein explizites Fundament dar, das aber in den programmatischen Dokumenten kaum einer Reflexion unterzogen wird. Zumeist wird der individuellen Entwicklung – operationalisiert als Lernen – ein wesentlicher Beitrag zur Enkulturation beigemessen. Entwicklung wird als Mechanismus eines Fortschritts- und Wettbewerbsdenkens verstanden und auf der biologischen, kulturellen und individuellen Ebene adressiert. Im deutschsprachigen Raum wird diese Entwicklung im Biologischen, aber vielmehr noch im Individuellen mit dem Bildungsbegriff eng geführt. Das gegenständliche Kapitel gibt einen Überblick über die entwicklungsgeschichtliche Betrachtung der Natur und liefert einen Abriss der Entwicklung des deutschen Bildungsbegriffs. Den abschließenden Teil bildet ein Überblick über die literarische Figuration des Entwicklungsdenkens im Hinblick auf die Dualität von Individuum und Gesellschaft.

Der biologische Entwicklungsgedanke ist in das Denken des 20. Jahrhunderts so fest eingeschrieben, dass eine konkrete Bezugnahme auf dessen intellektuellen Protagonisten und auf diesbezügliche Konkretisierungen gar nicht mehr explizit erforderlich zu sein scheint oder sehr verkürzt durch einen Hinweis auf Darwin erfolgt. Dass evolutionäres Denken auch für das hier verhandelte Konzept des lebenslangen Lernens wesentliche Bezüge liefert, zeigt sich, wie bereits mehrmals erwähnt, daran, dass schon der Erwachsenenbildner Yeaxlee dezidiert, Bio-

logie und evolutionäres Denken gleichsetzend, auf das Schaffen Darwins und auf dessen übergreifend theoretische Wirksamkeit hinweist: »Since that day we have become biologically minded« (Yeaxlee, 1929, p. 38). Und auch der einleitende Abschnitt von Faures Bericht *Learning to be*, der die faktischen Grundlagen der neuen Sichtweise von der Notwendigkeit der *lifelong education* begründen soll, belegt, wie vorne mehrmals ausgeführt, die Bedeutung evolutionären Denkens für das Konzept des lebenslangen Lernens. Die Vergesellschaftung von individueller Erfahrung respektive Wissen wird im Faure-Bericht als existenziell für das Überleben der Art Mensch hervorgehoben. Derart gelänge es, die Nacktheit des Menschen, der keine spezifische Anpassung für seine Umwelt aufweist (siehe Faure et al., 1972, p. 3f), zu kompensieren. Diese Begrifflichkeit lässt keinen Zweifel daran, dass Faure die Diskussion des Menschen als ein Mängelwesen sowie insbesondere der darwinsche Selektionismus als Prämissen dienten: »Locked in a permanent struggle against environmental conditions, he [man, PS] organized his existence and little by little created his society for group endeavour.« (Ebd., p. 4) Allein die Weitergabe des Wissens von Generation zu Generation stellte – so die Annahme im Faure-Bericht – denn auch sicher, dass die Menschheit eine derart nachhaltige und weite Verbreitung in den unterschiedlichsten Lebensräumen der Erde finden konnte. Die Entwicklungsnotwendigkeiten werden daher ausgehend vom biologischen Entwicklungsdenken auf individuelle und kulturelle Dimensionen des Menschen hin umgelegt.

Wenngleich die Sichtweise der Naturwissenschaften, die insbesondere im 20. Jahrhundert so deutlich von positivistischen Wissensverständnissen geprägt waren, den Eindruck von konsolidierten Lehrmeinungen vermitteln, zeigt sich bei näherer Betrachtung wesentlicher Konzepte und Wissensbestände, dass dahinter oftmals ein Konsens von widerstrebenden Ansätzen oder ein labiles Gleichgewicht von verwandten, aber nicht deckungsgleichen Positionen liegt. So sind die soziale Robustheit des – nach außen oftmals monolithisch dargestellten – Theoriestandes sowie die Verlässlichkeit des methodischen Zugangs nicht unbegrenzt. Insbesondere die Betrachtung des biologischen Entwicklungsgedankens weist nicht nur wissenschaftshistorisch eine erhebliche Diversität auf, sondern zeigt auch, dass darin bis zum heutigen Tag nicht bis in letzter Konsequenz ausverhandelte Sichtweisen aufgehoben sind. Dem soll im ersten Abschnitt in der gebotenen Kompaktheit und hinsichtlich der Bezüge zum Gesamtthema nachgegangen werden.

Die Tatsache der individuellen Entwicklung war, ausgehend vom körperlichen Entwicklungsprozess vom Säugling bis ins Greisenalter, evident und in Erweiterung oder Ergänzung der organischen Entwicklung als der primäre Gegenstand erzieherischer Intervention unstrittig. In einer säkularen Sichtweise auf

das Weltgeschehen rückte sodann auch die Frage nach der Rolle des Menschen selbst hinsichtlich der verantworteten bzw. gestalteten Entwicklung der Menschheit ins Blickfeld.

Diese Bezüge zeigen sich nicht allein im Aufgreifen der Entwicklungsidee im intellektuellen Klima, in dem die Diskussionen um das lebenslange Lernen stattfinden, sondern – wie schon die beiden vorne angeführten Bezugnahmen illustrieren – auch durch konzeptive Zugriffe auf die Begriffe, Bilder und Metaphern der wissenschaftlichen Entwicklungstheorien. Wie bereits erwähnt, hat sich Dewey schon früh differenziert mit dem Entwicklungsgedanken Darwins auseinandergesetzt (vgl. Dewey, 1965) und in seinem Konzept von *growth* als erzieherische Dimension und in der Konzeption *experimenteller Erfahrung* exploriert. Dazu im nächsten Abschnitt mehr.

Im Faure-Bericht klingen auch wesentliche Argumente der philosophischen Anthropologie an, werden jedoch, wie wenn sie unumstößlicher Wissensbestand der Menschheit wären, nicht thematisiert oder gar problematisiert. Der Mensch wird als biologisch unreif (*biologically unfinished*) dargestellt, das Lernen als *conditio humana* für das Überleben und die Weiterentwicklung des Individuums und in der Folge auch der Menschheit insgesamt benannt. »Es müssen statt der Instinkte andre verborgne Kräfte in ihm schlafen« (Herder, 1772, p. 38) schrieb Johann Gottfried Herder in seinen *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*, um Mängel zu kompensieren. Und Gehlen thematisierte in *Der Mensch seine Natur und seine Stellung in der Welt* im Jahr 1940 die körperlichen als auch psychisch-geistigen Unangepasstheiten in einer lebensfeindlichen Umwelt, um damit sein eigenes Konzept des *Mängelwesens* unter Bezugnahme auf Herder darzulegen. Eben diesen Entstehungskontext der philosophischen Anthropologie – wie Odo Marquard darlegte – kann man im Grunde nur vor dem Hintergrund des Verlusts der Gewissheit und des kulturellen Vertrauens in die Deutung des menschlichen Daseins durch geschichtsphilosophische Sichtweisen, wie sie im 19. Jahrhundert so wirksam waren, verstehen. »Anthropologie ist nur als Abkehr von der Geschichtsphilosophie möglich.« (Marquard, 1973, p. 134) Vornehmlich naturalistische oder pragmatische Erklärungen rückten an deren Stelle.

BILDUNG ALS UMFASSENDER BEGRIFF

Den Abschluss des gegenständlichen Kapitels bildet eine Schilderung der pädagogischen Provinz, des achten Kapitels des zweiten Buches von Goethes Wilhelm Meisters Wanderjahren (Wilhelmroman). Es handelt sich dabei um ein utopisches Alternativszenario zu den zu Wort-Schulen verkümmerten Erzie-

hungsinstanzen zu Lebzeiten Goethes. Goethes Begriff von Bildung war – durchaus im Einklang mit zeitgenössischen Sichtweisen – umfassender und nicht auf eine pädagogisch didaktische Dimension reduziert. Er verwendete den Begriff häufig, und zwar in vielfachen Kombinationen und unterschiedlichsten fachlichen Bereichen. Seine Werke sind deshalb wichtige Beispiele der immerwährenden Verschränkung des Individuellen und Gemeinschaftlichen im Zusammenhang mit individuellen Entwicklungs- und Bildungsprozessen. Zeitgenössisch wurde dem Begriff *Bildung* gar ein hoher systematischer Wert beigegeben, wie etwa die Preisschrift von Mendelsohn zeigt, wo Bildung als Überbegriff von Kultur und Aufklärung herangezogen wird und damit eine lebenspraktische und eine theoretische Ausprägung zum Ausdruck gebracht werden soll (vgl. Mendelsohn, 1843). Die Vorstellung der Weiterentwicklung, Höherentwicklung oder Vervollkommnung der Menschheit führt in den meisten Betrachtungen über den Weg des Individuums.

Das Goethe-Wörterbuch hat in akribischer Analyse rund 2.400 Belegstellen für das Verb *bilden* in dessen Werk nachgewiesen (Bd. 2, 1989, p. 670ff). Es war ein wesentlicher Begriff sowohl in Goethes Naturstudien, seiner Auseinandersetzung mit der bildenden Kunst wie auch seinem schriftstellerischen Schaffen selbst. Zu Goethes Bildungsverständnis sind umfassende und weitreichende Analysen vorgelegt worden (vgl. Günzler, 1981; Langguth, 2010), die nicht allein dessen pädagogische Dimension beleuchten, sondern auch physiologischen Aspekten (Reill, 1986, p. 143f) oder kosmetisch-medizinischen (vgl. Dane, 1994) nachgehen.

Anhand seiner Werke lässt sich insgesamt auf ein deutlich prozesshaftes, lebensimmanentes Bildungsverständnis schließen. Goethes Protagonisten durchleben oft geistige wie körperliche Veränderungsprozesse, über die sie – und auch der Autor – durchgehend reflektieren. Die Veränderungsprozesse selbst erstrecken sich über die gesamte Lebensspanne der Figuren und werden von inneren wie äußeren Einflüssen gesteuert (von innen nach außen als auch von außen nach innen). Die äußere Form Goethes erzählerischer Werke, insbesondere jener des Sturm und Drangs, sind oft fragmentarisch und besitzen offene Enden – typisch für diese Literaturepoche, aber auch kennzeichnend für Goethes prozesshaftes Bildungsverständnis.

Prototypisch kann hier auf einen Abschnitt aus dem Wilhelmroman verwiesen werden, nämlich den *Mann von fünfzig Jahren*. Dieser Briefeinschub erzählt von den Wandlungen eines alternden Herren und wurde in der Bearbeitung für die eigenständige Veröffentlichung im Jahr 1817 von Goethe deutlich ausgebaut (die Erstausgabe des Romans Wilhelm Meisters Wanderjahre stammt aus dem Jahr 1821, erweitert dann 1829). Der erkennbare äußere Verwandlungs- respek-

tive Alterungsprozess des Protagonisten, eines Majors, korrespondiert mit seiner veränderten Sicht auf sich selbst und auf die Personen des unmittelbaren Umfelds. Einzelne Ereignisse, etwa die Faltenbildung (!) der alternden Haut oder der Verlust eines Zahns, werden als Phänomene der anhaltenden Metamorphose erlebt. Auffällig scheint dabei auch, dass es vielfach genau die physiologische Grenze zwischen Innen und Außen ist, an der diese Veränderungen für den Protagonisten zuallererst erkennbar werden. Die Lebenspläne und die Ziele des Majors verändern sich mit voranschreitendem Altern. Goethe macht das Zusammenwirken der zumeist bewusst getrennt betrachteten Bereiche der Natur und der Kultur am konkreten lebenden Individuum anhand dessen anhaltenden *Bildungsprozess* sichtbar.

Wesentlich ist an dieser Stelle festzuhalten, dass Goethes Bildungsverständnis kein ausschließlich personenzentriertes Bildungskonzept darstellt, das allein auf individuelle Entfaltung abstellt, und auch kein Nationenbegriff ist, der auf Kulturmerkmale abstellt. Vielmehr liegt seinem Bildungsverständnis ein reflexiver Prozess zugrunde, der sich tätig mit der je gegebenen konkreten Umwelt, ob natürlich oder kulturell, auseinandersetzt.

Fremd sind den Beschreibungen Goethes auch statische Bildungsideale oder normative Vorstellungen, die einen teleologischen Prozess implizieren, sei er ein retrospektiver oder prospektiver. Bei wichtigen Denkern der *berufspädagogischen Klassik* (vgl. Gonon, 1997), die auch als wesentliche Protagonisten der deutschen Kulturphilosophie des 20. Jahrhunderts anzusehen sind, stieß diese Sichtweise auf intensive Rezeption und Goethes Reputation wurde in unterschiedlichen Nuancen durchaus zur Legitimation alternativer Bildungstheorien abseits des im deutschsprachigen Raum so gestaltungswirksamen Neuhumanismus herangezogen.

Litt als wesentlicher Repräsentant der damaligen Berufsbildungstheorie denkt 1927 in *Führen und Wachsenlassen* über die gänzliche Entbehrlichkeit eines Bildungsideals nach. Eine heftige Diskussion, begleitet von erheblichem *Gezänk*, wie er es im Vorwort der erweiterten Überarbeitung aus dem Jahr 1929 bezeichnet, bricht daraufhin im deutschsprachigen Raum los. Im gleichen Jahr veröffentlicht in England Reverent Yeaxlee sein schmales Bändchen mit dem Titel *Lifelong Education*.

LEBENDIGE NATUR IN ENTWICKLUNGSGESCHICHTLICHER SICHT

Die strukturierte Diskussion um lebenslanges Lernen griff zu Beginn und bis hin zu den ExpertInnenpapieren der 1970er Jahre immer in begründender Weise auf den Stand der biologischen Entwicklungstheorien zu und steht damit – zumindest implizit – in Opposition zu geschichtsphilosophischen Sichtweisen der Deutung des Denkens über die Entwicklung der Menschheit. Diese biologischen Theoriekonzepte sind aus heutiger Perspektive unstrittig oder zumindest in den Kernfragen weitestgehend unwidersprochen. Hinsichtlich der Rezeptionsgeschichte der Evolutionstheorien lässt sich in Wissenschaft, Philosophie und insbesondere der Wissenschaftsphilosophie ein deutlich differenzierteres Bild erkennen. Dies betrifft den Bestand des evolutionären Entwicklungsprozesses und dann noch viel mehr jene Mechanismen, die diesen Prozess tragen bzw. prägen. Für die hier verhandelte Fragestellung ist bedeutsam, inwiefern diese Diskussionen mit einem kulturellen Fortschrittsdenken eng geführt oder gar zur Deckung gebracht werden.

Da hier nicht der Raum ist, einen ideengeschichtlichen Gesamtblick zu bieten, der mit den verschiedenen Schöpfungsmythen, spätestens aber mit der griechischen Naturphilosophie sowie der Fundamentalopposition des eleatischen Denkens zu beginnen hätte, soll an der differenzierten Sichtweise angeknüpft werden. Es geht dabei um Entwicklung als einem sich manifestierenden Mechanismus sowie um Teleologie, die von Kant in den Anhängen zur *Kritik der Urteilskraft* (KdU § 80) als zwei nicht konstituierende Prinzipien des Verstandes dargelegt wurden. Dies, weil sie die wesentlichen Facetten des frühen Denkens und Sprechens über Entwicklung und Sein in sich aufgehoben haben, aber auch deshalb, weil diese Überlegungen für die Konstitution des wissenschaftlichen Denkens über die Entwicklungsprozesse eine wichtige Referenz waren.

David Hume argumentierte in den *Dialogues Concerning Natural Religion* (1779) wissenschaftlich und philosophisch gegen entwicklungsgeschichtliche Begründungszusammenhänge. Als Folge argumentierte Kant im Anhang zur *Kritik der Urteilskraft* (EA 1790) die Eingruppierung der Teleologie in die Systematik der Wissenschaften und setzte sich anschließend mit dem zeitgemäßen Reflexionsstand der biologischen Deszendenztheorien auseinander. In der Naturbetrachtung, insbesondere der Erklärung der *Naturprodukte*, sieht er keinen Anlass zur Mutlosigkeit oder Verzagtheit hinsichtlich des Anspruchs auf Natur-einsicht. Ein alleiniges Verweilen bei komparativer Anatomie ist für ihn nicht angezeigt, die Gefahr, damit das prinzipielle Erkenntnisvermögen des Menschen zu überspannen, sieht er nicht: »Die Übereinkunft so vieler Tiergattungen in ei-

nem gewissen Schema, das nicht allein in ihrem Knochenbau, sondern auch in der Anordnung der übrigen Teile zu Grunde zu liegen scheint, wo bewunderungswürdige Einfalt des Grundrisses durch Verkürzung einer und Verlängerung anderer, durch Einwickelung dieser und Auswickelung jener Teile eine so große Mannigfaltigkeit von Spezies hat hervorbringen können, läßt einen obgleich schwachen Strahl von Hoffnung in das Gemüt fallen, daß hier wohl etwas mit dem Prinzip des Mechanismus der Natur, ohne welches es überhaupt keine Naturwissenschaft geben kann, auszurichten sein möchte.« (KdU, p. 368) Wenngleich Kant entwicklungsorientierte Erklärungsansätze nicht für unplausibel hält, stuft er diese epistemologisch für nicht bedeutsam ein. Dies hat gewiss nicht mit dem Umstand zu tun, dass der Entwicklungsgedanke bei Kant und besonders seinen naturforschenden Zeitgenossen nicht präsent gewesen wäre. Vielmehr sind zwei Aspekte zu berücksichtigen. Zum einen bestand unter seinen Zeitgenossen die Mehrheitsmeinung, dass die Evolutionsdynamik – sofern diese bestand – zu einem weitgehenden Stillstand gekommen war. Zum anderen herrschte Konsens darüber, dass vorwiegend die Frage des Übergangs von der anorganischen zur organischen Natur das wirklich zentrale intelligible Problem darstelle – unabhängig ob dies als einmaliges Phänomen gesehen wird (Urzeugung) oder als anhaltende Erscheinung in der Reproduktion von Leben.

Den »Archäologen der Natur« (KdU § 80) steht es frei zu urteilen, so Kant, dass »anfänglich Geschöpfe von minderer zweckmäßiger Form« Nachkommen haben, die »ihrem Zeugungsplatze und ihrem Verhältnisse« angemessener wären. Das »gewagte[s] Abenteuer der Vernunft« (KdU, p. 370f FN), die Erzeugung »eines organisierten Wesens durch die Mechanik der rohen unorganisierten Materie« ist für ihn zunächst allein eine Herausforderung für die Erfahrungswissenschaft, die *bloße Vernunft* würde dem nicht widerstreiten. Erst die Verbindung der beiden Arten der Kausalität, nämlich des mechanischen Gesetzes (welches das Naturprodukt zu einem solchen macht) und des teleologischen Prinzips, das eine einengende oder ausschnittsweise Betrachtung der Naturerscheinungen darstelle, würde es problematisch werden lassen.

Wenngleich Kant keine Notwendigkeit für eine fundamentale Opposition zum naturalistischen Entwicklungsdenken sah, so wurde dies später von Hegel anders eingestuft. Hegels Befund war, wie bereits erwähnt, dass wissenschaftliche Evolutionstheorien der Natur grundsätzlich unangemessen wären. Der Evolutionstheoretiker Ernst Mayr meinte, das deutsche idealistische Denken insgesamt, besonders deutlich in Schellings Naturphilosophie, habe einen wissenschaftlich fundierten Entwicklungsgedanken selbst bei führenden deutschen Biologen so nachhaltig diskreditiert, dass dieser wo anders, nämlich in England Er-

folg hatte.²⁶ Allerdings muss festgestellt werden, dass auch in England vor den Arbeiten von Charles Darwin und Alfred Russel Wallace wenige evolutionäre Überzeugungen veröffentlicht worden waren, und die Naturtheologie wesentlichen Anteil an der Diskussion hatte. Insgesamt wird für die damalige Zeit ein intellektuelles Klima konstatiert, das materialistischen und daher atheistischen Zugängen kritisch gegenüberstand (E. Mayr, 2002, p. 335).

Die vom Systematiker Jean Baptiste Lamarck zu Beginn des 19. Jahrhunderts in mehreren Werken vorgelegten Konzeptionen der Arttransformation, der Veränderlichkeit der Arten durch Vererbung ontogenetisch erworbener Eigenschaften (durch Gebrauch und Nichtgebrauch, Ausübung von Fähigkeiten, Umwelteinflüsse), wurde schließlich gestaltungswirksam. Es konnte die naturphilosophischen Konzepte der *Kette der Wesen* und die *Stufenleiter-Idee* mit einer merkmalsbezogenen Systematik vereinbaren und leitete letztlich zu dem Stammbaumsystem über, das dann zum Durchbruch kam (Lefèvre, 2001, p. 184f).

Der Geologe, Biogeograf und akribische Taxonom Darwin legte vor dem Hintergrund eines empirisch fundierten Art- und Populationsverständnisses sein Auslesekonzept 1859 in *The Origin of Species* vor (Darwin, 1859). Eine zögerliche Publikationspraxis, denn er hatte seine Theorie der natürlichen Selektion bereits 1842 kurz skizziert und 1844 in Reinschrift gebracht (Jahn, 1990, p. 397). Robert Chambers hatte 1844 *Vestiges of the Natural History of Creation* (Chambers, 1844) anonym veröffentlicht und Wallace, der in Austausch mit Darwin stand, Arbeiten zur Entstehung neuer Arten (vgl. Wallace, 1855, 1858). Das Zögern Darwins deutet David Hull vor dem Hintergrund, dass er zunächst eine dem englisch-empirischen Geistesklima angemessene induktive Datenbasis schaffen wollte, um nicht den Anschein zu erwecken, Spekulation zu betreiben. Darwin nahm sich nachweislich vor, »die Erfordernisse für gute Wissenschaft zu erfüllen« (Hull, 1995, p. 87). Wie verwundert muss er gewesen sein, als er von Wilhelm Herschel, einem seiner naturphilosophischen Vorbilder, zu hören bekam, sein theoretisches Kernstück, der Mechanismus der natürlichen Selektion, wäre ein »law of higgledy-piggledy«, um im biologischen Jargon zu bleiben, Kraut und Rüben. Dass sein selektionistischer Erklärungsansatz nicht alle bekannten Anpassungsphänomene letztlich klären konnte, war Darwin bewusst und veranlasste ihn in späten Werken dazu, in seiner Interpretation der Pangenestheorie lamarckistische Auffassungen zu restituieren. Hull schließt mit der Einschätzung, dass eine Menge an methodologischen Einwendungen gegen die Arbeitsweise Darwins vorgebracht wurden, jedoch vorrangig um eine metaphysische

26 Offenbar hält Mayr auch bei seinen wissenschaftshistorischen Ausführungen die selektionistische Sichtweise konsequent durch.

Unzufriedenheit mit den zentralen Konsequenzen des Ansatzes zu kaschieren. Ein Umstand, der evolutionstheoretische Auseinandersetzungen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts intensiv beschäftigte sowie für die wissenschaftshistorische Forschung noch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts Fragen aufwarf.

Der anhaltende Disput über die Wirkmechanismen des Entwicklungsprozesses zwischen Neo-Lamarckisten und Neo-Darwinisten fand durch Integration von genetischen und populationsbiologischen Erkenntnissen letztlich in der synthetischen Theorie (vgl. Huxley, 1942; E. W. Mayr, 1942) ihr Ende. Die aktuelle Ausprägung der Evolutionstheorie, die mittlerweile den gesamten Erklärungshintergrund für die biologischen Phänomene abgibt, gibt wesentlich dem Selektionismus recht, nämlich, dass die Evolutionstheorie nicht am Individuum ansetzt und demnach keine *Ausmärztheorie* darstellt, sondern die Speziation (Artbildung) in den Vordergrund rückt. Der *struggle for life* vollzieht sich demnach auf der Ebene von Arten und Populationen. Die erkennbare Struktur der lebendigen Welt wurde damit mit dem Zufall sinnstiftend verknüpft. Teleologische Sichtweisen, welche die aktuelle Form retrospektiv als Ziel und Zweck ansahen, oder auch prästabilisierte Sichtweisen wurden letztlich durch eine mechanistische Sichtweise abgelöst. Diese hat seitdem auch zunehmend in der Deutung von psychischen und sozialen Phänomenen Platz gegriffen. Ein Fortschrittsdenken im Sinne einer Höherentwicklung lässt sich in dem Wechselspiel von anhaltender Diversifikation und Selektion nicht mehr legitimieren.

Auch mechanistische Naturerklärungen, wie wirkmächtig sie seitdem und aktuell auch sein mögen, blieben nicht unbestritten. Die dort ansetzende Kritik ging den aktuellen Diskussionen schon voraus. So benannte Nietzsche diese Sichtweise die »sinnärmste aller Welt-Interpretationen« (FW KSA 3, p. 373). Sie hätte aber disziplinierende, erzieherische Bedeutung, weil sie ein gut kombinierbares Erklärungsmodell sei, das sich in den »ewigen volkstümlichen Sensualismus« (JGB KSA 5, p. 14) ebenso einbettbar darstellt wie in »den demokratischen Instinkten der modernen Seele« (ebd., p. 22). Die Entwicklungstatsache selbst bleibt bei Nietzsche unwidersprochen. Allein, dass aus einer Kausalität des natürlichen Lebens eine Weltanschauung abgeleitet werden kann, dagegen argumentiert er. Mit seinem bekannten Aphorismus »Darwin hat den Geist vergessen« (GD, Streifzüge 14) weist er auf die fehlende kulturelle Dimension der Betrachtungen des Menschseins hin, die wesentliche Lebensbedingungen und damit Teil der Umwelt darstellten.

INDIVIDUELLE ENTWICKLUNG ALS AUS- UND EINBILDUNG

Didaktisierte, pädagogische Formate standen nicht am Beginn des Bildungsdenkens, ganz im Gegenteil. Eigentlich war der Beginn des Denkens und Sprechens über Bildung als ein individueller Entwicklungsprozess sehr alltagsnahe und personenbezogen. *Lehren*, insbesondere als professionelles Handeln trat erst später hinzu. Und seitdem ist das prekäre Verhältnis von Lehren und Lernen, das von einem Automatismus bis hin zur berufstypischen Simplifizierung von Lehrkräften reicht, das Lernen, das wäre etwas, was durch Lehren ausgelöst, angestoßen wird, ungekärt.

Etymologisches

Die etymologischen Wurzeln des deutschsprachigen Bildungsbegriffs, die bis ins 8. Jahrhundert zurück verfolgbar sind, weisen auf mehrfache Verwendungs- und Bedeutungsebenen der Wortsippe *bilden*, *Bild*, *Bildung* hin. Die indogermanische Wurzel *bil* hatte ursprünglich die Bedeutung von *spalten*, *behauen* oder von *passend*, *recht*, substantiviert dann *die aus Holz gehauene Gestalt*. Günther Dohmen will bei aller Vielgestaltigkeit des Begriffs die Gemeinsamkeit der »Grundvorstellung des Nachahmens, des Abbildens von etwas Ähnlichem, Nachahmenswerten« (Dohmen, 1964a, p. 30) ablesen können. Aber gerade die älteren indogermanischen Wurzeln lassen auch ein Zurichten erkennen, und zwar hin auf ein Vorbild oder Muster (*bilidōn*, *bilidari*, *bildunga*). Vorstellungen, die dahinter stecken, lassen sich in der Rückübersetzung althochdeutscher Übersetzungen aus dem Lateinischen erschließen, im Sinne von Ähnlichkeit oder Nachahmung mit den Begriffen *imitantur* die *piltint*. Auch das herstellende, handwerkliche oder künstlerische Formen und Gestalten hat enge Bezüge, so wird *figulus* (Töpfer) mit *leimbildari* übersetzt, *plastes* mit *bilidari*. Auch die Schöpfungstätigkeit Gottes hat denselben Wortstamm. Daran anschließend sind spiritualistische Ausgestaltungen des Begriffs beobachtbar, die in Folge den chronologisch ersten bildungstheoretischen Entwurf erkennen lassen. Dohmen erklärt, dass die ersten geistig-gedanklichen Anfänge des deutschsprachigen Bildungsdiskurses in der mystischen Imago-Dei-Lehre ihren Ursprung hatten.

Die zunächst religiösen, später naturphilosophischen, dann kulturtheoretischen Begriffe von Bildung zeigen bei aller Unterschiedlichkeit der Verwendung doch einen gemeinsamen Kern. Die Erkenntnis und Ausbildung einer ursprünglichen, zumeist göttlichen Anlage wird durch eine zumeist äußerliche Anregung oder eine Auseinandersetzung ausgelöst oder stimuliert. Inwiefern eine prästabilierte Anlage oder Kraft zur Ausbildung kommt bzw. diese sich auf ein Vor-

oder Gegenbild hin vollzieht, macht die unterschiedlichen Variationen des Begriffskonzepts aus. Eine weitere Gemeinsamkeit ist, dass äußerlich-körperliche und innerlich-spirituelle Entwicklungen unterschieden werden. Die Beziehung und auch die Wertung dieser beiden Komponenten eines Bildungsprozesses fallen in unterschiedlicher Weise aus. Zumeist werden die spirituellen, geistigen, *höheren* Komponenten aufgrund ihres gottähnlicheren Wesens als bedeutsamer bewertet. Das Körperlich-Äußerliche wird vielfach entweder als Spiegel des Inneren verstanden oder zumindest als Indikator dafür.

Wesentliche Unterschiede gibt es hinsichtlich der Legitimation der Anlagen oder Vorbilder. Waren diese zunächst stark religiös begründet, so beginnt ein Wandel dieses Verständnisses mit dem naturphilosophischen Denken der Renaissance. Damit in Verbindung steht die Frage nach der Verfügbarkeit dieser Bildung durch Individuen selbst oder auch mittels schulischem oder außerschulischem Lehren und Lernen. Unterricht, dessen Inhalt sowie Methode, rückt umso stärker in das Blickfeld der Überlegungen, je mehr das Ziel der Bildungsverständnisse nicht wesentlich die mystische Versenkung in Ewig-Göttliches oder die Annäherung an eine Gottesebenbildlichkeit ist, was andere Methoden als Lernen verlangte, nämlich Gebet, Meditation oder Askese, wenngleich das lebenslange Lernen zunächst durch eine anhaltende Auseinandersetzung mit offenen heiligen Texten thematisiert wurde.

Auch wenn belehrender Unterricht die organische Ausbildung von Anlagen kunstvoll stimulieren oder begleiten kann, so liegt die Erreichung damit verbundener Ziele – wie etwa die harmonische Ausprägung einer Persönlichkeit – nicht in dessen Verfügungsmacht.

Spirituelle und reformatorische Bildungsbegriffe

Die geistig-religiöse Bildungslehre bei Meister Eckhart weist wesentlich eine individualistisch-spirituelle Akzentuierung auf, die aufbauend auf die neuplatonische Emanationslehre eine seelische Bildung durch Gott erkennen lässt und die in begrenztem Ausmaß – nämlich in Form der Denk- und Vorstellungskraft – dem Menschen ein eigenes Vermögen zugesteht. Diese *neuerliche* Abbildung ist im Grunde eine Wiederherstellung der Reinheit und des Adels des inneren Menschen als gefallenem Geschöpf in einem unmittelbaren Verhältnis zwischen Gott als Schöpfer und dem individuellen Geschöpf.

In einer durchaus unbiblischen Überhöhung, weil die Menschwerdung des Christus geringer schätzend, betont Eckhart die geistige Bildung als gottnäher als

die leibliche Bildung.²⁷ Ohne auf die konzeptiven und theologischen Herausforderungen Eckharts (etwa die zeitlich-kreatürliche Gebundenheit göttlicher Vorstellungen) im Zusammenhang mit der reinen *Inbildung* genauer eingehen zu können, seien die von ihm ausgewiesenen Bedingungen angeführt, die anzunehmen sind, damit Gott sich in die menschliche Seele *einbilden* kann. So muss es in der individuellen menschlichen Seele etwas Ungeschaffenes, Göttliches geben, das von allem Kreatürlichen »ledic und vri« (PQ, p. 12) ist. Und weiters kann und darf dieses »*inbilden*« kein Werk der menschlichen Denk- und Vorstellungskraft sein, sondern es muss ausschließlich eine »göttliche gabe« (PQ, p. 12), allein »von siner gnåde« (PQ, p. 8) sein.

Diese *Rückführung* auf eine gottverwandte Innerlichkeit lässt eine ausgesprochene Ungleichwertigkeit entstehen. »waz ist min leben? Daz von innen bewegt wirt von im selber; daz entlept nit, daz von ussen wirt bewegt.« (PQ, p. 80). Eine Ziel- und Zweckbestimmung außerhalb dieses Gottesspiegels oder -keimes, ein äußerer Lebenszweck erscheint vergebens und sinnlos. Nichts anderes im Menschen lohnt sich ausgebildet zu werden als diese inneren Anlagen. Die Göttlichkeit muss ein- und ausgebildet werden, das Kreatürliche *entbildet* werden, um »den schaz, der verborgen lac in dem acker«, auszugraben (EM, p. 113). Im Umkehrschluss muss alles Irdische und damit unreine Äußerliche, das dieses Einbildungs-, Abbildungs- und Ausbildungsverhältnis beeinflusst, tunlichst fern- oder abgehalten werden, da sonst ein Abfall von der Reinheit riskiert werden würde.

Immer wieder spricht Eckhart von einem überbildet werden, »in einem bilde überbildet« (BgT, p. 32). Es wird deutlich, dass damit kein *Einprägen* gemeint sein kann, sondern ein gekoppeltes gemeinsames Bilden, ein Wiederaufhellen, Widerspiegeln bis hin zur Einheit. Bezüge zur platonischen Wiedererkenntnislehre sowie zur sokratischen Mäeutik, dem erinnerungslosen Wiedererkennen, sind unübersehbar. Ziel ist jedoch kein allgemein transzendentes Erkenntnisvermögen, sondern ein inneres Bild, das dem Bild Gottes so nah wie möglich kommt. So läuft der Bildungsprozess hin zu der *unio mystica*, dem zum Bild Gottes hin gebildet sein. Dies ist aber strikt kein kreatürlich-leibliches, sondern ein geistig-inneres Phänomen, demnach keine ganzheitliche Formung, sei sie von außen oder innen her gebildet.

Diese Deutungen, gewisslich auch Umdeutungen des christlichen Menschen- und Gottesbildes, sowie dessen Einbettung in eine mitkreatürliche Umwelt begründen eine Abkehr, wenn nicht gar Ablehnung des Werts praktisch-lebens-

27 Dohmen verweist in diesem Zusammenhang auf die spätantiken und joachitisch-spiritualistischen Bezüge Eckharts (Dohmen, 1964b, p. 38).

nützlichen Handelns und Wirkens hin zu einer reinen, geistigen Versenkung, die in den späteren, zumeist pädagogisch motivierten Bildungslehren wiederkehren wird. Wenngleich die mystisch-spekulative Deutung Eckharts Bezug auf die biblische Imago-Dei-Lehre nimmt, steht sie der spätantiken neuplatonischen Gedankenwelt näher als der christologischen. Die Beziehungen, die den Bildungsprozess ausmachen, laufen zwischen Gott und der Seele und nicht zwischen dem Menschen in und mit der kreatürlichen oder kulturellen Umwelt.

Bei Luther wandelt sich im Vergleich zu Eckhart vor dem Hintergrund des unüberwindlichen Schiasmas zwischen Schöpfer und gefallenem Geschöpf der Bildungsbegriff vom Gegen- und Widerbilden hin zum Vorbilden, *Fürbilden* und Einbilden. »Da es nach Luthers Überzeugung in der Seele des Menschen keine Imago Dei gibt, die dem sich einbildenden Geist Gottes gemäß wäre [...] reduziert sich für Luther die *Bildung* auf den Prozeß des gnadenhaften Einbildens [...]« (Dohmen, 1964a, p. 59f). Weil ein Organ der Wahrnehmung Gottes fehlt, wird die Menschwerdung Gottes erforderlich. Dessen Wirken wird nicht zuletzt durch die Aufzeichnung der Heiligen Schrift *vorbildend* für den Menschen. Es sind Gott und dessen Offenbarung, die *einbildend* via sinnlich vermittelter Worte und Bilder wirken. Der Geist Gottes liegt gemäß Luther für den Menschen im Evangelium eingeschlossen, »da hin er jn selbs gesteckt hat« (WA, p. 643).

Religionspädagogische Untersuchungen haben in letzter Zeit bei Luther auch frühe Formen des permanenten Lernbedarfs identifiziert und an zahlreichen Stellen nachgewiesen: »discere per totam vitam« (Sander-Gaider, 1996, p. 24ff). Lerngegenstand sind eben nicht die Schöpfung oder die gesellschaftlichen Anforderungen an allgemein menschliches oder professionelles Handeln, sondern die Heilige Schrift, wie Luther in der Schrift *Urteil von den geistlichen und Klostergelübten* 1521 schreibt: »quod et paulus timotheo commendat, discens: Permane in his, quae didicisti, sciens a quo didiceris. Non autem didicerat nisi verbum dei, ideo in solo verbo dei permanendum est.« (zit. nach Ledl, 2006, p. 10) Dieses (gläubige) Einbilden führt dazu, dass es zu einer Rückwirkung auf den Menschen kommt, der sich entsprechend dem Vorbild selbst dem Bilde annähert: »jmerdar spiegeln jnn dasselbig bild, auff das wir dasselb volkomen fassen und jm ehlich werden« (WA, p. 4607). Diese Bildbarkeit, »das ist die enderung, das ein mensch ynwenig anders wird« (WA, p. 246), ist von ihrem Anspruch her aber weiterhin wesentlich eine innere, die in der Folge jedoch auch – hier der markante Unterschied zu Eckhart – auf das Leibliche und »das Leben« (WA, p. 454) wirkt. Eine vollständige Vervollkommnung kann jedoch allein im Jenseits erreicht werden, wenngleich der Mensch »aber hie mus anfahen zu spiegeln und bilden.« (WA, p. 453). Dass Lernprozesse auch aktives Verlernen be-

deuten können, was die aktuelle Lehr-Lernforschung beschäftigt, um Neues zu lernen, war auch für den Reformator unstrittig. Dieses nicht mehr auf ein transzendentes Gegenüber ausgerichtete Verständnis stellt den Beginn einer Entspiritualisierung des Bildungsbegriffs dar.

Luther benennt des Weiteren eine Verarbeitungsdimension. Die *Imagination* wird als aktive Form eingemahnt sowie deren Übung eingefordert, analog zum modernen lernpsychologischen Begriff der Naturalisierung. Es wird erwartet, »das wir sein wort vleissig jnn unserem hertzen bewiegenten und so einbildeten, das schier natur draus würde« (WA, p. 246). Deutlich zeigt sich darin der Unterschied zum neuplatonischen Konzept der Erweckung oder Wiedererkennung. Dohmen erkennt darin eine »religiöse Ur- und Grundform des späteren pädagogischen Indoktrinationsprinzips.« (Dohmen, 1964a, p. 65) Er stellt fest, dass es bei Luther keine pädagogisch-didaktische Konzeptualisierung des Bildungsbegriffs gibt, vielleicht auch deshalb, weil im Grunde die (Glaubens-)Inhalte für den Menschen, Lehrer wie Schüler, nicht verfügbar sind. Gelernt wird »nicht jnn schulen noch von menschen, sondern von oben herab durch den Heiligen Geist«. Diese Verfügbarkeit wurde erst später durch andere Inhalte – wie etwa menschliche Geistesleistungen oder mitgeschöpfliche Natur – im Bewusstsein der Lehrenden neu interpretiert, jedoch auch bedingt durch markante Vertrauenskrisen in *das Menschliche* (Holocaust) sowie systemtheoretische Überlegungen (Konstruktivismus).

Organologisch-naturphilosophische Bildungsbegriffe

Bei Paracelsus nehmen Vernünftigkeit und Seele die Gestalt einer allgemeinen Kraft der Natur an. Die Quelle für Offenbarung ist für ihn nicht allein das Evangelium, sondern auch die Natur als Kreatur, die mit dem Menschen einen Schöpfer gemein hat. Dies begründet, dass ein Verständnisorgan gedacht werden kann, welches erschließt, was derselbe Autor der beiden *Bücher* geschaffen hat. Es ist das das Lesen im Buch der Natur, ein Bild, das wir von Galileo kennen. Diese Sicht leitet die Auflösung der Trennung von Offenbarung und Natur ein. Ein gemeinsamer, organischer Bildungsprozess macht eine Re-Integration wie bei den spiritualistischen Ansätzen nicht erforderlich. Die äußere Gestalt des Menschen wird gar als ein sichtbares Bild des Inneren angenommen, »denn in der Natur die unsichtbaren Ding sichtbar« werden, und »was der mensch heimlich in im hat, das zeigt die natur uswendig an.« (Paracelsus, 1923, p. 101)

Die Schriften des Naturforschers und Arztes Paracelsus stehen damit am Beginn einer langen Reihe naturalistischer, für das Geistesleben bedeutsamer Studien, die sich auf die Funktion der Körperbeschaffenheit, der Temperamenten-

lehre nach Aristoteles und Galen sowie auf typologische Schriften zu Geschlecht, Lebensalter, Nationalität etc. bezogen und stark durch die Charaktermorphologie der Renaissance geprägt waren. Daher überrascht es auch nicht, dass hier zunächst Ärzte eine dominante Rolle spielten, wie etwa Juan Huarte mit seinem Werk *Examen de Ingenios* (Prüfung der Köpfe zu den Wissenschaften, 1581 und dt. 1752). Niemand geringerer als der junge Gotthold Ephraim Lessing besorgte spät aber doch die Übersetzung des spanischen Werkes ins Deutsche. Huartes Arbeit markiert in Nachfolge der Werke von Juan Luis Vives (*De anima et vita* 1538, *De tradendis disciplinis* 1531) auch einen zentralen Ausgangspunkt für die empirische Psychologie unserer Tage. Sie diene der Identifikation geeigneter junger Kandidaten für die universitäre Ausbildung anhand äußerer Merkmale.

Das Leiblich-Kreatürliche wird wie bei Paracelsus mit einer entelechischen Bildungskraft gedeutet, die Nahrung im umfassenden Sinn assimiliert. Wobei nicht von einer naturhaften Prädestination ausgegangen wird, sondern Imagination und Wille wirken durch ein inneres Ordnungsprinzip auf die äußere Bildung, die »Bildnuß [des Menschen, PS] ist die Anathomey« (Paracelsus, H 1:88 zit nach 2008, p. 358).

Diese Bildung erfolgt nach einem inneren Bild, das bereits angelegt ist, und zeichnet damit deutlich eine Bedeutungsverschiebung nach. Von einem allein religiös geprägten Bildungsbegriff hin zu einer Bildung auf Basis von natürlichen, wenngleich durch den Schöpfer grundgelegten Gesetzen. Dadurch kann Naturerkenntnis die Grundlage von Selbsterkenntnis werden und nicht mehr (nur) das Evangelium (Dohmen, 1964a, p. 73).

Pädagogisch motivierte Bildungsbegriffe

Von Paracelsus selbst geht für einen pädagogischen Bildungsbegriff kein direkter geistesgeschichtlicher Impuls aus. Jedoch wird aufbauend auf dergestaltige naturphilosophische Verständnisse des Menschen ab Mitte des 18. Jahrhunderts ein pädagogisch motivierter Bildungsbegriff möglich. Dieser glaubt einerseits an ein Einpflanzen von Lehren – es war dies zunächst noch *Gottes Wort* im pietistisch-reformatorischen Verständnis –, andererseits an die Ausbildung der Seelenkräfte. Pflanzen und Bilden sind jene beiden Metaphern, die beschreiben, wie die Schulmeister das Wachstum, die Kultivierung von Leib und Seele befördern. Je nachdem, ob diese aus dem pietistischen Wiedergeburtendenken oder dem philosophisch-aufklärerischen Verständnis erwachsen, wird das eine oder andere betont.

Um keine Vermengung der natürlichen und göttlichen Anlagen des Menschen zu provozieren, wird von Johann Friedrich Flattich konzeptiv zwischen formaler Ausbildung der Seelenkräfte und der materiellen Belehrung unterschieden. Erstere soll zeitlich vorausgehen und an »indifferenten Mitteln« (zit. nach Dohmen, 1964b, p. 102) erfolgen, vornehmlich am lateinischen Sprachunterricht, an der Grammatik, Logik und Mathematik. Damit geht bei Flattich eine zurückhaltende Einschätzung des pädagogischen Interventionspotenzials einher. Sein pädagogischer Optimismus ist begrenzt durch die göttliche und natürliche Begrenztheit des Menschen selbst. Eine *künstliche Auferziehung*, ein *formiren* oder *modeln* lehnt er im Unterschied zu einigen seiner Zeitgenossen ab. Durch die Unterscheidung des bildenden Werts der formalen Bildung kann für Flattich eine gottgefälligere, weniger böse, gefallene Gotteserkenntnis und Lebensbewältigung befördert werden.

Durch die einsetzende aufklärerische Bewegung wird dieser Ansatz zunehmend säkularisiert und die ausreichende formale Bildung nicht als Ergebnis, sondern durch Ausbildung der allgemein menschlichen Anlagen als deren Voraussetzung angesehen. Dies wurde nicht zuletzt deshalb denkbar, weil Natur – und der Mensch als Teil davon – in das Offenbarungsverständnis integriert wurde. Ein vollständig materiell-formaler Bildungsbegriff wurde möglich, der durch belehrenden Unterricht sich nicht zuletzt in der sich entwickelnden Umsetzung der Schulpflicht realisierte.

In der frühaufklärerischen und rationalistischen Sichtweise Christian Wolffs werden die Naturgesetze als eine neue Offenbarung zu Gesetzen der inneren Natur, die durch die menschliche Vernunft, den aufgeklärten Menschen erschlossen werden können. Die prästabilisierte Harmonie zwischen den Bewegkräften der Seele und des Körpers stellt sich für ihn in einem Dualismus dar. Für geistig innerliche Prozesse verwendet Wolff die Begriffe *Abbildern* und *Einbilden* und weicht damit von einem bisher eher entwicklungsorientierten Bildungsbegriff ab. (Dohmen, 1964b, p. 112) Eingebildet werden dabei jedoch keine *Bilder*, sondern klare gedankliche *Begriffe* (ebd., p. 115) von prästabilisierten Gesetzen.

In der Spätaufklärung wird der Bildungsbegriff insofern ausgedehnt, als er wie bei Mendelsohn die Menschenbildung einschließt, und zwar als formale Kultivierung und materielle Erkenntnisvermittlung. »Je mehr der gesellige Zustand eines Volks durch Kunst und Fleiß mit der Bestimmung des Menschen in Harmonie gebracht werden, desto mehr Bildung hat dieses Volk« (Mendelsohn, 1843, p. 400). Damit weist er wesentlich über den Anspruch natürlicher Entwicklung oder der Entfaltung angelegter Kräfte hinaus. Pädagogisch beeinflusste und geleitete Bildung wird zur wahren menschlichen Bildung. Andernfalls könnte der kulturelle Stand als vernunftgetriebener Weiterentwicklungsprozess über

die natürlichen Entwicklungen hinaus gar nicht tradiert werden. Eng gehen damit bei Mendelsohn eine hohe Wertschätzung der künstlerischen Schaffensprozesse sowie der Anspruch der Kultivierung der natürlichen, aber primär der verstandesmäßigen Anlagen des Menschen einher.

Daran schlossen sich Diskussionen an, die Bildungsziele der Ausbildung hin zu persönlicher Vortrefflichkeit oder Vervollkommnung und gesellschaftlicher Brauchbarkeit verhandeln, und diese beiden oftmals in einem Spannungsverhältnis sehen. Sie provozierten damit die Etablierung eines neuhumanistischen Bildungsbegriffs. Der reformpädagogische Denker Joachim Heinrich Campe, Privatlehrer Wilhelm v. Humboldts, stand Pate für diese spätaufklärerische Sicht. Und Humboldts Reife-Konzept (Reifeprüfung, Maturität) wird in der deutschen Kulturphilosophie eine detailreiche Diskussion auslösen. Diese bedient sich mehrfach auch des Gewährsmanns Goethe und seines wenngleich implizit ausgeführten Verständnisses moderner Subjektivität im beginnenden industriellen Zeitalter. Das Bewusstsein, dass Individuen in einer politisch, ökonomisch und hinsichtlich der Wissensbestände veränderten und sich stetig weiter verändernden Welt der Notwendigkeit andauernder Anpassungsleistungen ausgesetzt sind, beginnt zu keimen.

ENTWICKLUNGSROMANE

Nichts endgültig als Wissensbestand, als Vermögen betrachten zu können, da die Dynamik der Welt, in der wir leben, dies obsolet macht, ist bei näherer Betrachtung kein Phänomen der letzten Jahre oder Jahrzehnte. Schon Goethe hat mit einem nahezu prophetischen Spürsinn, wie Litt es in den 1960er Jahren wertschätzend, aber doch blumig beschrieb, dies in literarischer Form zum Ausdruck gebracht (Litt, 1955, p. 43).

Individuen und Gesellschaft, vorrangig die Politik, suchen seitdem nach mehr oder weniger intelligiblen Verfahren und Instrumenten, um damit umzugehen. Der halb scherzhafte Ausruf Eduards »Es ist schlimm genug [...], daß man jetzt nichts mehr für sein ganzes Leben lernen kann« aus Goethes Roman Die Wahlverwandtschaften (1809, Erster Teil, Viertes Kapitel) über die Entwicklung des wissenschaftlichen Wissens, mit der nun anhaltend Schritt zu halten wäre, weist auf ein Gedankengebäude Goethes hin, welches dieser in der Entwicklung der Wilhelm-Romane²⁸ gleichsam als integrierte lebenslängliche Entwicklungs-

28 Wilhelm Meisters theatralische Sendung, Wilhelm Meisters Lehrjahre und Wilhelm Meisters Wanderjahre.

konzeption entfaltet hat, wengleich man sich vor Augen halten sollte, dass es sich diesbezüglich um eine Zuschreibung handelt, denn eine explizit pädagogische Programmatik hat Goethe selbst ja nie vorgelegt.

Die Wahlverwandschaften, ursprünglich auch ein Teil der *Wanderjahre*, verselbstständigten sich literarisch oder besser gesagt editorisch (EA 1809), während Wilhelm Meister, der Lebensroman Goethes, ständig weiter bearbeitet und entwickelt wurde. Die letztlich in den Wanderjahren (EA 1821, erweitert 1829) niedergelegte Utopia der *pädagogischen Provinz* ist Litt zufolge der goethesche Weg eines Versuchs der Integration von individueller Entwicklung in die aufkeimenden gesellschaftlichen Anforderungen. Die darin angelegte Versöhnung des *klassischen* Bildungsbegriffs der Humanitätsbewegung mit dem Geist der neuen Zeit (Litt, 1955, p. 43) stellt damit eine frühe und dennoch reife Form der Fassung des Problems allgemeiner und spezieller Bildung dar.

Enkulturation als Entwicklungsprozess

Goethes Wilhelm-Romane stehen in einer langen Reihe von Entwicklungsromanen der deutschen Literatur, angefangen bei Wolfram von Eschenbachs Parzifal über Den abentheuerlichen Simplicissimus von Grimmelshausen bis hin zu Wielands Geschichte des Agathon. Die Voraussetzungen und Ziele einer solchen Entwicklung können höchst unterschiedlich sein. In der mittelalterlichen Epik ringt Wolfram von Eschenbachs Parzival damit, ohne Kenntnis des kulturellen Lebens aufgewachsen zu sein oder genauer ohne die Bräuche und Sitten, die den natürlichen Trieben des Menschen eine ritterliche Form zu geben versuchen. »Das weltfremde Aufwachsen des Knaben ist auch bei Grimmelshausen zunächst Mittel, für seinen Helden einen Standpunkt außerhalb der menschlichen Gesellschaft zu gewinnen, seine Auseinandersetzung mit den Daseinsformen, die er vorfindet, und sein Eingehen in die Welt sich unverhüllter vollziehen zu lassen.« (Gerhard, 1926, p. 63). Was den abentheuerlichen Simplicissimus als Entwicklungsroman auszeichnet, ist, dass er sich nicht in einer Schilderung des Lebenslaufes einer Person erschöpft, wie viele zeitgenössische Werke oder auch Nachläufer, sondern diesen als Charakterbild oder seelische Entwicklung anlegt (ebd., p. 90). Viele der dann entstandenen Werke bedienen sich der Bilder von Seefahrten, Schiffbrüchen und wunderbaren Errettungen von fernen Eilanden (ebd.), die allesamt metaphorische Bilder für Individualität und dessen Scheitern in der Welt, zumindest der Gefahr davon, sind.

Die nächste Ausprägung fand das Thema des inneren Werdens in den psychologischen Entwicklungsromanen als Wechselspiel des Lebens in und mit der Welt. Neben der seelenzergliedernden Analytik zeigen alsbald auch aufkläreri-

sche Einflüsse und auch die Wirkmächtigkeit des Empirismus Wirkung auf das schriftstellerische Schaffen (ebd., p. 92f). Neben oder vielmehr heraus aus der politisch-pädagogischen Tendenzliteratur des 17. Jahrhunderts und dem Staatsroman mit seinen politischen Utopien entwickelte sich eine zunehmende Betonung des Innenlebens und seines Ursprungs. Beispiel dafür ist Christoph Martin Wielands zweibändiger Roman *Geschichte des Agathon*. Agathon wächst im delphischen Heiligtum auf, also in einer genuin kulturellen und nicht in einer natürlichen Umgebung. Trotz jahrelanger Enttäuschung und vielfachem Unglück hält er lange an den überkommenen Ansichten und Normen fest. Mit einem zögerlichen Zweifel »Ist denn das Leben [...] ein unbeständiges Spiel des blinden Zufalls?« (Buch 1, Kap. 6) beginnt seine individuelle Entwicklung, die mit einer fundamentalen Erschütterung seines Glaubens an fest gegebene Normen endet.

Der sich abzeichnende Individualismus wird nicht allein für die Charakterbildung wirksam, sondern auch hinsichtlich der Ideale, die angestrebt werden. Die Notwendigkeit und nicht der Wille, mit der Welt in der gegebenen Form, »mit ihren inneren Ansprüchen, Gegebenheiten, Hemmungen zu ringen und den Ausgleich mit ihr zu finden« (Gerhard, 1926, p. 124), steht bei Goethes Bewältigung der Thematik im Vordergrund und unterscheidet sich damit von biografischen Ansätzen. Nicht die künstlerische Komposition von individuellen Wandlungen, sondern Entwicklung und deren Richtung sollen literarisch eingefangen werden. Die zeitliche Situierung und Entstehungsgeschichte der drei *Wilhelm-Romane* von Goethe machen sie zu einem Protokoll des Ringens um eine sinnstiftende Interpretation von Individuen mit der jeweils vorgefundenen Welt. Ihr Gegenstand ist deren allmähliches Hineinwachsen (vgl. ebd.). Die literarische Stellung des fragmentarisch gebliebenen Theaterromans *Wilhelm Meisters theatralische Sendung* ist durchaus diskutiert worden. Als Goethe viele Jahre später das Werk wieder heranzieht und daran anknüpft, hat sich die Spannweite seiner Fragestellungen geweitet. »Mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden, das war dunkel von Jugend auf mein Wunsch und meine Absicht« (Buch 5, Kap. 3), lässt Goethe seinen Protagonisten über sich selbst verlautbaren. Und den Autor selbst hören wir über die Entwicklung seiner Hauptfigur sagen »Seine Lebensbeschreibung ist ein ewiges Suchen und Nichtfinden; aber nicht das leere Suchen, sondern das wunderbare gutmütige Suchen begab ihn, er wähnt, man könne ihm das geben, was nur von ihm kommen kann.« (Buch 8, Kap. 4)

Wilhelm begegnet auf seinem Weg verschiedenen Frauengestalten, trifft Menschen außerhalb klar verorteter Gesellschaftskreise (die Komödianten), lernt die Werke Shakespeares kennen. Gerhard postuliert, dass seiner Entwicklung keine starre Programmatik oder Teleologie zugrunde liegt (Gerhard, 1926, p. 137f). Sein Weg führt aus einer Enge hin zu einer Mannigfaltigkeit von Welt,

die jedoch einer Selbstorganisation bedarf, um nicht Unübersichtlichkeit oder Beliebigkeit zu provozieren. »Der Mensch ist nicht eher glücklich, als bis sein unbegrenztes Streben sich seine Begrenzung bestimmt«, lässt Goethe Wilhelm in den Lehrjahren (Buch 8, Kap. 5) sagen. Einfache Dichotomien oder klar umrissene Einflussbereiche zwischen Individuum und Welt stellen nicht mehr die Lebenswirklichkeit dar. Das komplexe Miteinander von natürlicher, gesellschaftlicher und intellektueller Umwelt prägt die Lebenswelt und bietet dem Individuum Widerstand und Impuls. Nicht das Hineinfügen, -finden in eine gegebene Ordnung ist angezeigt, sondern die reflexive Suche nach einer solchen. Dass dieser Entwicklung Wilhelms keine klare Zielrichtung zugrunde liegt, ist nicht un bemerkt und unkritisiert geblieben. So merkte Schiller, dem Goethe Entwürfe zur Lektüre gab, in einem Brief (8. Juli 1796) an, dass eine »deutlichere Pronunciation der Hauptidee« fehle und auch die Ausweisung des »Ziels, bei welchem Wilhelm nach einer langen Reihe von Verirrungen endlich anlangt«. In einem Antwortschreiben Goethes (19. Oktober 1796) weist dieser auf seinen »realistischen Tic« hin, der dies nicht zulassen würde. »In der Aufgabe nicht in der Lösung, liegt die höchste Leistung des *Wilhelm Meister*« (zit. nach Gerhard, 1926, p. 153). Der Einzelne in einer ungeordneten Welt, das beschreibt die geistesgeschichtliche Weltansicht, die zum Ausdruck gebracht wird. Jedoch nicht in simplem Chaos findet sich der Mensch darin, sondern »[d]as Gewebe dieser Welt ist aus Notwendigkeit und Zufall gebildet; die Vernunft des Menschen stellt sich zwischen beide, und weiß sie zu beherrschen; sie behandelt das Notwendige als den Grund des Daseins; das Zufällige weiß sie zu lenken, zu leiten und zu nutzen.« (Buch 1, Kap. 9)

Nunmehr lässt sich sagen, dass der Titel Wilhelm Meisters Lehrjahre, des zweiten der Wilhelm-Romane, auf einen künftigen Zustand hinweist, den man als Könnerschaft, in weiterer Perfektion als Meisterschaft bezeichnet. Zumindest in den handwerklichen Tätigkeiten ist dies so und das gibt bereits einen Hinweis auf das, was in den Wanderjahren des Wilhelm Meister dann auch konkrete Ausgestaltung erfährt. Dieser Entwicklungsstand wird dabei aber nicht als Ziel, wenngleich als Ergebnis eines je individuellen Weges figuriert. Das Abgehen von deterministischen Laufbahnkonzepten hin zur Möglichkeit vielfältiger Wege in einem kaum begrenzten Weltgeschehen ist aber auch mit der Notwendigkeit gekoppelt, tatsächlich einen konkreten Weg zu gehen, dem eigenen Leben Form zu geben. Aber auch das will Goethe nicht als durchgängig anthropologische Herausforderung sehen. Die sich von Wilhelm selbst auferlegte *harmonische Ausbildung* ist als eine individuelle Norm zu verstehen, die nicht eo ipso Bildungsziel für andere sein kann. Dass eine entsprechende Selbsterkundung jedoch durchaus nicht in völliger Isolation oder Individualisierung erfolgen muss, son-

dem auch ein didaktisches Konzept annehmen kann, beschreibt Goethe in einem Abschnitt aus Wilhelm Meisters Wanderjahren, den er mit *Pädagogische Provinz* betitelt. Darin besucht Wilhelm seinen Sohn Felix in der gleichnamigen Erziehungsanstalt im ländlichen Italien. Dorthin hat er ihn geschickt, um nicht einem *holden väterlichen Irrtum* aufzusitzen, dass er alleine die denkbar beste Erziehung bieten könne. Wenngleich der künstlerischen Ausgestaltung unbestreitbar eine Idealisierung inhärent ist, ist dieser Romanabschnitt nachweislich das Ergebnis Goethes Auseinandersetzung mit der damaligen innovativen Erziehungspraxis. So belegen Karl Jungmann (1907) und Karl Muthesius (1908) für die Fellenbergschen Anstalten (Erziehungsinstitut für höhere Söhne) in Hofwyl im Kanton Bern, dass es eine Korrespondenz zwischen Goethe und Fellenberg gab. Sogar von einem Vor-Ort-Besuch Rehbeins, dem in engem Austausch stehenden Leibarzt Goethes, in diesem Institut, das in nicht spannungsfreier Auseinandersetzung mit Pestalozzi entwickelt und betrieben wurde und als Lehr- und Erziehungsanstalt in einen landwirtschaftlichen Musterbetrieb eingebettet war, wird berichtet (Saße, 2010, p. 52f).

Die pädagogische Provinz

Wilhelm verbringt zwei Tage in der pädagogischen Provinz und lässt sich von einem Aufseher die Einrichtungen der Anstalt zeigen und erklären. Die Erziehungsanstalt ist in Bezirke aufgeteilt, und zwar für Ackerbau, Viehzucht, Hirten-tum, Bergbau sowie verschiedene Handwerke und ausgewählte Künste. Jeder Zögling wird nach Veranlagung und Entwicklungsstand von einem Bezirk in den nächsten versetzt. Allein der Religionsunterricht wird für alle gemeinsam abgehalten. Aus heutiger Perspektive verwundert es, dass im curricularen Konzept der pädagogischen Provinz, immerhin einer Schule für *höhere Söhne*, klassische Sprachen, Unterricht in der jeweiligen Muttersprache sowie in den Naturwissenschaften erheblich vernachlässigt werden. Goethe selbst sagt nichts dazu, jedoch lassen sich durchaus schlüssige Motive benennen. So weist Otto Kohlmeyer (1923, p. 23f) darauf hin, dass das primäre Bildungsziel der Provinz eine unmittelbare Zugewandtheit zum realen gesellschaftlichen Leben ist und diese Lebentüchtigkeit durch die Verleitung zum Reden über das Leben oder gar über das Leben anderer nicht als zielführend erachtet wird. Dennoch ist erkennbar, dass die didaktische Konzeption bis ins Detail ausgestaltet wurde. Wilhelm fällt auf, dass die Kleidung der Zöglinge eine große Bandbreite an Schnitten und Farben aufweist, ohne dass damit ein Rückschluss auf deren Alter, Tätigkeit oder Ähnliches möglich würde. Auf seine Frage hin, welche Bewandnis es damit hat, verweist ihn der Aufseher in geheimbündlerischer Manier auf einen der *Oberen*, ei-

nen Leiter der Anstalt, denn er könne dazu nichts sagen. Von einem solchen erfährt Wilhelm in der Folge, dass die Wahl des Gewandes von den Zöglingen selbst getroffen wird und von den Aufsehern gleichsam als Persönlichkeitstest genutzt wird. Aus der Farbe könne auf die *Sinnesweise*, aus dem Schnitt auf die *Lebensweise* rückgeschlossen werden. Allein die Nachahmungsneigung der jungen Männer verfälsche diese Diagnose immerwährend. Aber dies ergäbe nur ein erstes Bild, denn Äußerlichkeiten dürften nicht überbewertet werden. Weiterhin, so wird beschrieben, herrschen in der pädagogischen Provinz keine gängigen Mittel, um für Zucht und Ordnung zu sorgen. So gibt es weder Tadel noch Lob, noch Auszeichnungen, Freiheits- oder gar körperliche Strafen. Die einzige Konsequenz bei einem Vergehen gegen die Verhaltensregeln ist die Entsagung des hoch ritualisierten Grußes und bei weiterer Nichtbeachtung der Ausschluss aus der Provinz.

Wilhelms Sohn Felix – aktuell bei den Pferdehirten – hatte bereits im Ackerbau und bei der Viehzucht Station gemacht, denn für alle Knaben ist die Beschäftigung mit landwirtschaftlicher Produktion Grundlage ihrer Ausbildung. Die erste Stufe der erzieherischen Unterweisung ist Gesang und Notenlehre mit dem Ziel, Hand, Ohr und Auge zu schulen, wodurch auch Grundlagen für Weiteres erlernt werden sollen. Daran schließt die Instrumentalmusik an. Fremdsprachenunterricht wird mit den Aufgaben der Hirten verbunden, die im regen Austausch stehen. Einen besonderen Stellenwert haben gestaltende, kunsthandwerkliche und künstlerische Aufgaben. »Der Mensch ist zu einer beschränkten Lage geboren. Einfache, nahe, bestimmte Zwecke vermag er einzusehen, und er gewöhnt sich, die Mittel zu benutzen, die ihm gleich zur Hand sind, sobald er aber ins Weite kommt, weiß er weder, was er will, noch was er soll und es ist ganz einerlei ob er durch die Menge der Gegenständen zerstreut oder ob er durch die Höhe und Würde derselben außer sich gesetzt werde. Es ist immer ein Unglück, wenn er veranlasst wird, nach etwas zu streben, mit dem er sich durch regelmäßige Selbsttätigkeit nicht verbinden kann.« (Goethe, Lehrjahre VI) Der Anfrage Wilhelms, ob die Zöglinge ohne systematischen oder vorbereitenden Unterricht nicht einer Überforderung ausgesetzt würden, lässt Goethe den Aufseher mit einer gleichnishaften, metaphorischen Antwort begegnen: »Wir sehen unsere Schüler sämtlich als Schwimmer an, welche mit Verwunderung im Elemente, das sie zu verschlingen droht, sich leichter fühlen, von ihm gehoben und getragen sind; und so ist es mit allem, dessen sich der Mensch unterfängt.« (Wanderjahre, 13. Kap.) Die Selbsttätigkeit auf alltäglicher Basis, auf realtätiger Grundlage ist wichtiges Mittel und gleichzeitig Ziel der Konzeption, nämlich gestaltende, schöpferische und nicht unterrichtete Menschen hervorzubringen.

Die hohe Sensibilität Goethes und seine Fähigkeit, den Übergang der relativ statischen bürgerlichen Gesellschaft in ihre frühindustrielle Form mit arbeitsteiligen Lebensformen wahrzunehmen, wird von Litt in kulturtheoretischer Perspektive positiv herausgearbeitet (Litt, 1955, p. 43f). Litt reflektiert dabei, wie Günter Saße es beschreibt, die »geschichtliche Modifikationen der Ich-Welt-Dichotomie vor dem Hintergrund sozio-kultureller Umbrüche« (Saße, 2010, p. 241). Die neu zu bestimmende Individualität, die nicht mehr durch die Zugehörigkeit zu einer bestehenden ständischen Ordnung festgelegt ist, verlangt, so Saße weiter, eine eigenständige Ausprägung der »Lebensentwürfe, Sinnorientierung und Gefühlsdispositionen« (ebd.). Dies mag auch den Untertitel der *Wanderjahre*: Die Entsayenden erklären. Die Sichtweise, die Goethe beginnend in der *Theatralischen Sendung* über die *Lehrjahre* letztlich in den *Wanderjahren* entfaltet, ist keine »kulturanthropologische Negation« (ebd., p. 245), sondern im Gegenteil eine Position, welche die Entfaltung einer Einzigkeit in den Rahmen der funktionalen Integration in eine differenzierte, arbeitsteilige Gesellschaft stellt. Die Entsayung eines »am Ideal individueller Totalität« ausgerichteten Lebensentwurfs darf jedoch nicht als »modernitätskritische[...] Klage« verstanden werden (ebd., p. 247). Vielmehr solle diese Beschränkung der Weg der Bewältigung der Orientierungslosigkeit des menschlichen Daseins sein. Denn in den Lehrjahren sagt Goethe schon über seinen Protagonisten: »Er konnte nicht was ihn umgab weder ergreifen noch lassen, alles erinnerte ihn an alles, er übersah den ganzen Ring seines Lebens, nur lag er leider zerbrochen vor ihm, und schien sich auf ewig nicht schließen zu wollen.« (FA 9, p. 951f) Das Laufbahnbild, das im konkreten Leben nicht gelingen will, drängt sich auf.

In eine Welt, wie Goethe sie zeichnet, wird man nicht hineingeboren, sondern man wird durch einen Entwicklungsprozess integriert (Saße, 2010, p. 253). Anstelle der Realisierung eines individuellen Lebensentwurfs wird Wilhelm eine Wanderschaft abgenötigt, die eine anhaltende Ausbalancierung von Fremd- und Selbstbild verlangt. Und die Zöglinge in der pädagogischen Provinz werden Grußritualen und einer Arbeitsdisziplinierung unterworfen (ebd., p. 252), um die Entwicklung des sittlich-religiösen Charakters, die Ansprüche der Individualität mit der Bindung an das allgemein gültige Gesetz zu vereinen. Sie sollen lernen in der Arbeit für andere, in der sozialen Betätigung, ihre Lebensaufgabe zu erkennen (Kohlmeyer, 1923, p. 19). Diese »Dominanz eines Pragmatismus, der alle Dimensionen menschlichen Daseins durchdringt« (Saße, 2010, p. 257), kann man kritisch beurteilen, resignativ zur Kenntnis nehmen oder ihr einen humanisierenden Charakter zusprechen. Alle drei Sichtweisen hat Goethe selbst schon ausgesprochen. In einer literarischen Zeitdiagnose sagte er im Tagebuch seiner italienischen Reise 1786, den Werftanlagen Venedigs ansichtig: »die Zeit des

Schönen ist vorüber, nur die Noth und das strenge Bedürfniß erfordern unsere Tage.« (WA III/1, 266) In den Lehrjahren schreibt er: »[e]s ist notwendig, daß sich der Mensch in einer größeren Masse verlieren lernt, daß er lernt, um anderer willen zu leben und seiner selbst in einer pflichtmäßigen Tätigkeit zu vergessen. Da lernt er erst sich selbst kennen, denn das Handeln eigentlich vergleicht uns mit andern«, was einzelne Vertreter der deutschen Berufspädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts gleich zu Klarstellungen veranlasste, dass darin kein Utilitarismus oder gar Sozialismus zu sehen wäre (siehe Kohlmeyer, 1923, p. 83f). Und hinsichtlich der Beschränkung von erzieherischen Prozessen meint Goethe: Durch die bewusst inszenierte spezielle Bildung in landwirtschaftlicher Tätigkeit, Handwerk, Sprachen sowie ausgewählter Kunst werden die Erprobung und Selbstkenntnis der Zöglinge befördert. »Dass ein Mensch etwas ganz entschieden verstehe, vorzüglich leiste, wie nicht leicht ein Anderer, in der nächsten Umgebung, darauf kommt es an. Eins recht wissen und ausüben gibt höhere Bildung als Halbheit im hundertfältigen. Allem Leben allem Tun, aller Kunst, muss das Handwerk vorausgehen, welches nur in der Beschränkung erworben wird.« (Wanderjahre, Zweites Buch, 12. Kap.) Die Verneinung des bildenden Werts des Unkonkreten lässt ihn gar schreiben: »Narrenpossen sind eure allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu.« (*Wanderjahre, ebd.*)

Eine Sicht, die in der deutschen Berufspädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts sehr positiv aufgenommen wurde. So schreibt Litt programmatisch: »Es ist nicht das Arbeitsprodukt, sondern einzig und allein der Mensch, um dessen willen auf Viel-, wo nicht Allseitigkeit der Ausbildung verzichtet wird.« (Litt, 1955, p. 49) Er erkennt in der Beschränkung auf unmittelbare, im tätigen Handeln erworbene Bildung unmissverständlich eine Hinwendung zum konkreten, individuellen Menschen, ein Motiv für Begrenzung und Beschränkung. Nicht die Zurichtung für eine zunehmend von »Technik diktierte[.] Arbeitsordnung« (ebd., p. 46) wäre demnach in solch spezieller Bildung anzuprangern. Wenngleich Litt die Gefahr sieht, dass falsch verstandene Ausbildung den Menschen zum »bloßen Sach-Walter auszutrocknen« (Litt, 1957, p. 92) im Stande ist. Er mahnt stattdessen, »die Humanisierung recht eigentlich in das Herz der sachlich-fachlichen Schulung vorzutragen, nicht aber in ein Jenseits dieser Schulung zu verbannen« (ebd.). Das Humane ausgewiesenen Schulen oder Fächern als ihren besonderen Stoff zuzuweisen, verfestige nur den zu überwindenden Dualismus von allgemeiner und spezieller (beruflicher) Bildung und verleite den »fachlich orientierten Unterrichtsbetrieb« (ebd., p. 93), sich von dem Auftrag einer durchgängigen und anhaltenden Humanisierung entlastet zu fühlen. Der werksetzende und nicht der beobachtende Mensch wurde damit ins Zentrum der Betrachtungen gerückt.