

Im Begriffsgeflecht. Zur Entstehung der Bildungssemantik um 1800 zwischen Selbstorganisation, Leben, Mensch und Markt

SEBASTIAN MANHART

Humboldt gibt in seiner Anthropologie für die Praxis der Bildung eine paradoxe Maxime aus. Die gezielte Charakterbildung solle alles „nicht anders, als unter der Bedingung einer vollkommenen Freiheit ausführen [...]. Alles soll von selbst entstehen [...].“ Alles geschehe „mit gänzlicher Vermeidung alles Scheins von Absicht“ (Humboldt 1960c: 345). Aber wie soll das gehen? Wie kann eine gezielte Bildung stattfinden und doch alles von selbst ablaufen? Wie überlässt man etwas seinen inneren Kräften, seinem eigenen Wachstumspfad, wenn man es doch bilden will, und das Ergebnis der Bildung offenbar einen Unterschied gegenüber dem bloßen Wachstum macht? Wie kann es ‚vollkommene Freiheit‘ geben, wo eine bestimmte Bildung stattfindet? Und wie hat man sich eine Handlung vorzustellen, die so gewollt wird, als ob man sie nicht will, die man also absichtlich unabsichtlich tut? Dass diese und ähnliche Fragen nahe liegen, wenn man Freiheit und Ordnung zusammen verwirklichen will, war nicht nur Humboldt bewusst. Es sind Konzepte wie Bildung und Markt, die es seit dem 18. Jahrhundert erlauben, sowohl diese Probleme aufzuwerfen als auch deren Lösung dauerhaft aufzuschieben.

Ohne die Existenz anderer Bedeutungsquellen bestreiten zu wollen, ist es vor allem die im Folgenden näher erläuterte Fassung von Bildung, welche die weite Verbreitung des Begriffs ermöglicht hat. Bildung bringt die soeben angedeutete paradoxe Konstellation im Umgang mit selbstdämmigen, sich selbst organisierenden Zusammenhängen – und das ist schon bei Humboldt und seinen Zeitgenossen nicht nur der Mensch – nämlich so auf den Begriff, dass deren „Auflösung“ einer vielfältigen konkreten Praxis überlassen werden kann. Auf diese Weise wird Bildung zum zentralen semantischen Attraktor des sich langsam entfaltenden Erziehungssystems, der den in jeder Erziehungspraxis

aufrscheinenden Widerspruch von freier Entfaltung und externer Beeinflussung der Subjekte so zu behandeln erlaubt, dass die Paradoxie nicht dauerhaft die Praxis oder die Kommunikation paralysiert. Ganz im Gegenteil scheint nichts so anregend auf Kommunikation zu wirken wie eine semantisch schön bekleidete Paradoxie.

Die Vereinnahmung von Bildung durch die Erziehungswissenschaft, ihre Rolle als Leitsemantik für die pädagogische Praxis, ist aber zum Ausgang der Aufklärung noch alles andere als ausgemacht. Die Semantik des Bildungsbegriffs stabilisiert sich um 1800 in einem Netz von Parallelbegriffen, die sich wechselseitig illustrieren, partiell substituieren, miteinander konkurrieren und hierüber semantisch allmählich pfadabhängig evoluierten. Bemerkenswerterweise ist der diesem Begriffsgefecht zugrunde liegende gemeinsame Problembezug und damit die Verwandtschaft einiger zentraler Begriffe der Moderne in den gegenwärtigen Diskussionen insbesondere der Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik kaum noch präsent. So ist es zwar wieder üblich geworden, sich auf Bildung zu berufen, wenn es um die Ausweitung oder auch Verteidigung des Einflussbereiches der Erziehungswissenschaft geht. In der oft moralisch grundierten Kritik am Neoliberalismus, an den Methoden der Kontextsteuerung im New Public Management oder an den individualisierten Zumutungen selbstorganisierten lebenslangen Lernens kommt zumeist gar nicht in den Blick, dass der mit Bildung verbundene Anspruch an die Selbsttätigkeit der Subjekte gerade in dieser Hinsicht kein sanftes Ruhekissen ist. Die historisch mit dem Bildungsbegriff verbundenen formalen Analogien im Umgang mit dem Phänomen sich selbst organisierender Systeme machen diesen, wenn schon nicht untauglich, so doch zu einem schwierigen Kandidaten, wenn es um eine diesbezügliche Verteidigung der Pädagogik geht. Einen besonders hohen Stellenwert genießt in der Debatte nach wie vor der Humboldtsche Begriffsvorschlag. Dies ist bemerkenswert, weil kaum ein anderer der bekannteren deutschen Liberalen mit seiner politisch-sozialen Auffassung so nah am interventionsabstinenten Nachtwächterstaat, so weit weg vom Sozial- und Wohlfahrtsstaat ist wie er. Humboldts Staatsauffassung entspricht sein Bildungs- und Subjektbegriff und dies hat neben historischen vor allem theoriesystematische Gründe. Seine aus dieser Konstellation abgeleiteten Forderungen, z.B. für die Armenpflege (Humboldt 1960a: 84ff.), würden nicht wenige derjenigen, die sich heute gern auch auf Humboldts Bildungsbegriff und Menschenbild berufen, schlicht als neoliberal geißeln. Seine Attraktivität für die pädagogische Debatte lässt sich vermutlich damit erklären, dass sein Konzept von Bildung am Anfang des pädagogischen Bildungsdiskurses zu stehen scheint und über die Bezüge auf Selbsttätigkeit, Freiheit und Mensch-

heitlichkeit leicht der hohe moralische Anspruch der Pädagogik bedient werden kann.¹

Die hier in Rede stehende Fassung des Bildungsbegriffs gehört in den Kontext eines Perspektivenwechsels, der in Reaktion auf das Scheitern absolutistischer Reformanstrengungen und der Französischen Revolution über das ganze politisch-philosophische Spektrum hinweg stattfindet. Dominiert in der Aufklärung, verkürzt gesagt, die Vorstellung einer Freisetzung der Vernunft aus den überkommenen Verhältnissen, so gewinnen um 1800 jene die Oberhand, die sich um eine stärkere soziale und naturbezogene Rückbindung der Vernunft bemühen. Das führt nicht nur bei konservativen Autoren dazu, die Vernunfthaltigkeit der gegebenen Verhältnisse zu betonen, sondern auch deren Wandel, den nach wie vor erwarteten Fortschritt, als *lebendige* Entwicklung zu konzeptualisieren. Je nach politischer Ausrichtung ist dann dieses Fortschreiten dem Wollen des Einzelnen mal mehr, mal weniger entzogen. Vor dem Hintergrund der in der Revolution sinnfällig gewordenen Gefahr einer zunehmenden Erosion der Tradition durch die bloß kontingenzen Entscheidungen des Einzelnen wächst die Distanz zu der dem Denken der Aufklärung zugeschriebene Annahme einer übermäßigen Vernünftigkeit des Menschen. Es ist eine der zahlreichen Ironien der Geschichte, dass die zum Ende der Aufklärung immer stärker betonte Freiheit und Vernunft des Menschen, die Möglichkeit seiner individuellen Selbstbestimmung durch die Vernunft, in ihrer Bedeutung gerade durch den systematischen Gebrauch der Vernunft erheblich beschnitten wird. Es sind nämlich gerade die im Rahmen des neuen Wissenschaftsverständnisses der Philosophischen Fakultät entwickelten Konzeptualisierungen von Freiheit als Selbsttätigkeit und Selbstorganisation (vgl. Manhart: 2005; 2008a), die dazu führen, dass die Erwartungen an die individuellen Steuerungsmöglichkeiten des Einzelnen sowohl gegenüber sich selbst als auch im Hinblick auf soziale Zusammenhänge herabgesetzt werden.

Für den hier interessierenden Zusammenhang ist dabei von zentraler Bedeutung, dass diese wissenschaftlichen Einsichten im Kontext sich überlagernder disziplinär-semantischer Felder gewonnen werden, deren semantischen Verflechtungen z.B. am gemeinsamen Problembezug zentraler Begriffe und Theoreme abgelesen werden können (vgl. Manhart 2006; 2007). Bei dem Versuch der wissenschaftlichen Erklärung des biologischen Lebens, der Beschreibung komplexer Tauschprozesse als Marktgeschehen und der Konstitution des Individuums wie auch gesellschaftlicher Ordnungsmuster als Bildung werden auf ganz ähnliche Weise traditionelle Beschreibungsmuster göttlicher wie menschlicher Selbsttätigkeit und Selbstorganisation reformuliert und d.h.

1 Zu einigen gegenläufigen Konsequenzen der für ‚Bildung‘ spezifischen Verbindung von Freiheit, Wissen, Sozialisation und Erziehung in der Gegenwart sowie zu den strukturellen Nähen der Begriffe Bildung und Markt vgl. Manhart 2008b.

begrifflich auf wissenschaftliche, also methodisch konstituierte „Gegenstände“ bezogen. Die diesen Erklärungen und Beschreibungen zugrunde liegenden logischen Kausalmodelle liegen aber den noch kaum ausgeprägten disziplinären Unterscheidungen wie auch jener von Natur- und Kulturwissenschaften voraus. Biologische Lebensprozesse, wirtschaftliches Marktgeschehen und die Bildung des Menschen und seiner Geschichte illustrieren sich daher in vielen Schriften der Zeit wechselseitig. Dem Lebensbegriff kommt hierbei allerdings eine gewisse Führungsrolle zu. Denn zum einen läuft über diesen die Zurückdrängung bzw. Ergänzung der in der Aufklärung dominierenden linear-kausalen Ordnungsvorstellungen (Mechanik, Maschinenmetaphorik) und der daran gekoppelten tabellarisch-hierarischen Nomenklaturen (Linnés Ordnung der Arten, die Tabellenstatistik, Enzyklopädien) zugunsten auf wechselseitiger Bedingtheit und Zirkularität abstellender Kausal- und Ordnungskonzepte, die regelmäßig mit dem Verweis auf den lebendigen Organismus illustriert werden. Zum anderen statthen sich die Wissenschaften des noch weitgehend undifferenzierten disziplinär-semantischen Feldes der Staats- und Geschichtswissenschaften, zu denen auch die noch wenig profilierte „Erziehungswissenschaft“ zählt, mit der unaufhaltsam anwachsenden Dignität der empirischen Wissenschaften aus, ohne sich dabei allerdings auf die Physik² beziehen zu müssen (vgl. Manhart 2008a).

Mit den theoretischen Konzepten des Lebens, der Bildung oder des Marktes wird eine vernünftige Begründung einer relativen Unverfügbarkeit der menschlich-sozialen Verhältnisse möglich, die den weiter anwachsenden politischen Steuerungsambitionen absolutistischer, etatistischer wie auch demokratischer Provenienz entgegenstehen. Es entspricht den politischen Tendenzen der Zeit, dass es die Analogie erlaubt, die Vernunft vom einzelnen Menschen auf überindividuelle Allgemeinheiten übergehen zu lassen: auf die Idee der Menschheit und Geschichte bei Herder und Humboldt, den Staat bei Hegel, oder wie bei den Anhängern von Adam Smith auf die Wirtschaft. Hier vermittelt dann die selbsttätige Wirkung der *invisible hand* im Marktgeschehen die individuell gar nicht immer vernünftigen Entscheidungen des Einzelnen zur Vernünftigkeit des Ganzen. Auch die weiterhin verbreiteten Erziehungsambitionen werden zumindest auf der Theorieebene dahingehend modifiziert, dass der Mensch nur in Rücksicht auf die externen Eingriffen entzogenen Bildungsbedingungen seiner Natur, seine als Bildsamkeit gefasste Selbsttätigkeit erzogen werden kann. Das ist an sich nicht neu, bedarf aber in den Zeiten der neuen Wissenschaftsauffassung anderer Begründungsmuster, die

2 Deren schon fortgeschrittene Mathematisierung wird von zahlreichen Vertretern der anderen Wissenschaften in der Philosophischen Fakultät als eine Art symbolischer Mechanisierung begriffen, was deren Befürchtung nährt, auf diese Weise bloß ‚totes Wissen‘, statt ‚lebendiger Erkenntnis‘ zu produzieren.

der Bildungsbegriff bedient. Schließlich ist auch die Selbsttätigkeit der bewussten Kontrolle dieses Einzelnen weitgehend entzogen.

Humboldt ist nicht nur eine Schlüsselfigur bei der Etablierung des Bildungsbegriffs, sondern auch bei der Transmission biologisch grundierter Konzepte der Selbstorganisation in das disziplinär-semantische Feld der Erziehungswissenschaft und der Geschichte. Neben der langen, hier nicht berücksichtigten theologischen Tradition einer Formulierung von Konzepten der Selbstverursachung ist der Begriff des sich selbst organisierenden Lebens und seiner organischen Ordnung für Humboldt von grundlegender Bedeutung. Die Kontamination des Bildungsbegriffs mit Einsichten aus der biologischen Forschung kann hier allerdings nur exemplarisch über ihre Reflexion bei Kant in den Blick kommen. Kant hat in für den damaligen Diskurs seltener Klarheit die Selbstorganisation des Lebens konzeptualisiert und mittels Analogiebildung die Übertragung der dabei gewonnenen begrifflichen Möglichkeiten auf das Feld sozialer Zusammenhänge empfohlen (I). Der Verweis auf einige weitere Autoren wie auch Humboldts Verbindung von Bildung und Lebensbegriff soll die weite Verbreitung der dabei entwickelten Semantik belegen. Es kann aber auch hier nur bei Andeutungen bleiben (II).³ Ein kurzer Blick auf einige sich aus der Theorie der Selbstorganisation ergebende Konsequenzen für die Möglichkeiten einer Steuerung entsprechender Prozesse beschließt die hier vorgenommene Rekonstruktion des Bildungsbegriffs (III).

I.

In seiner Kritik der Urteilskraft verbindet Kant den philosophischen Diskurs über die Schwierigkeiten der Kausalerkenntnis explizit mit den zu seiner Zeit aktuellen Erkenntnissen aus der Biologie, um daran die Notwendigkeit einer eigenständigen Beschreibungs- und Erklärungsform bestimmter, nämlich selbstdärfender Naturprodukte zu demonstrieren.⁴ Kant geht von dem Problem aus, dass es in der Natur Gegenstände gebe, die sich nicht befriedigend aus – hinsichtlich ihrer Produkte zufälligen – Ursache-Wirkungs-Mechanismen erklären lassen. Gemeint sind an dieser Stelle erst einmal Lebewesen; jedoch geht es Kant vor allem darum, die Mittel in die Hand zu bekommen, die Vernunftfähigkeit des Menschen mit seiner Freiheit und damit einer anderen Form der Verursachung wissenschaftlich zusammen zu denken. Wie allerdings die „Vereinigung zweier ganz verschiedener Arten von Kausalität“ in

3 Vgl. für weitere Belege Manhart 2005 und ausführlicher auch hinsichtlich der mittelalterlichen philosophisch-theologischen Tradition Manhart 2008.

4 Vgl. zum diskurstgeschichtlichen Hintergrund von Kants Überlegungen in der entstehenden Biologie der Aufklärungszeit Lenoire 1985; zu dessen Vorgeschichte im so genannten „Vitalismus der Aufklärung“ bei Herder u.a. vgl. Pross 1999; Reill 1994; Garber 1999.

einem Körper zu denken sei, „begreift unsere Vernunft nicht; sie liegt im übersinnlichen Substrat der Natur“ (UK A370). Versuche man es trotzdem, so müsse neben der dem Verstand zugänglichen Ursache-Wirkungs-Verknüpfung (*nexus effectivus*) auch noch eine „Kausalverbindung nach einem Vernunftbegriffe“ in Anspruch genommen werden. Kant betont, dass es sich hier lediglich um eine ‚Als ob‘-Unterstellung von Naturzwecken im Sinne eines *nexus finalis* handelt, auf die man angewiesen sei, wenn man nicht auf Gott als Erklärung zurückgreifen wolle (UK A286). Über den wahren Charakter der in Frage stehenden inneren Struktur organischer Körper kann das menschliche Erkenntnisvermögen aber nichts herausfinden, gerade weil sich der menschliche Geist des Konzeptes der raumzeitlichen Kausalität als Bedingung der Möglichkeit vernünftiger Erkenntnis bedienen muss.⁵ Genau dies gibt Kants durchaus nicht so zurückhaltenden Zeitgenossen und Nachfolgern reichhaltige Möglichkeiten zur religiös-mystischen Aufladung des Lebens- wie auch Bildungsbegriffs wie es bei seiner Verwendung zur Beschreibung der konstitutiven Dynamik menschlicher Individuen, des Marktes oder von Staaten auch überaus nützlich ist, dass er einen Prozess auf den Begriff bringt, dessen Elemente immer beides, sowohl Zweck als auch Mittel sind.

Denn nach Kant sind es nun folgende Bestimmungen, die es nötig machen, Naturprodukte als Naturzwecke zu denken: „ein Ding existiert als Naturzweck, wenn es von sich selbst [...] Ursache und Wirkung ist“ (UK A282). So könne man das Wachstum eines Baumes nur erklären unter der Voraussetzung, dass „die Materie“, die der Baum sich aus der Umwelt „hinzusetzt“, von ihm „zu spezifisch-eigentümlicher Qualität“ „verarbeitet“ werde, „welche der Naturmechanismus außer ihr nicht liefern kann, und [er – S.M.] bildet sich selbst weiter aus, vermittelst eines Stoffes, der, seiner Mischung nach, sein eigenes Produkt ist“ (UK A283).⁶ Die einzelnen Teile eines solchen Naturproduktes sind also „nur durch ihre Beziehung auf das Ganze möglich“ (ebd. A286). Und will man jetzt nicht, wie bei einem Kunstwerk, dessen Schöpfer zur Ursache erklären, dann müsse man annehmen, „daß die Teile desselben sich dadurch zur Einheit eines Ganzen verbinden, daß sie voneinander wechselseitig Ursache und Wirkung ihrer Form sind.“ Das bedeutet, dass ein Teil nicht „nur durch alle übrigen da ist“, sondern „auch als um [...] des Ganzen willen existierend, d.i. als Werkzeug (Organ) gedacht“ werden muss, dass aber zugleich kein Werkzeug ist, indem es „ein die andern Teile hervorbrin-

-
- 5 Zur grundsätzlichen Kritik dieses Vermögens, die hier als Hintergrund von Kants Als-ob-Strategie immer mitzudenken ist vgl. Kant KrV A19ff.
 - 6 Die Nähern dieser Formulierung zu den Autopoiesis-Konzepten der neueren Systemtheorie sind natürlich kein Zufall, sondern beruhen auf der Bearbeitung desselben Problems, wie auch die Inanspruchnahme der Zellbiologie zur Erarbeitung und Illustration des Konzeptes (Maturana, Luhmann) auf ganz ähnliche disziplinäre Konstellationen verweist.

gendes Organ ist“ (ebd. A287). Ein solches „Produkt“ heiße dann zu Recht ein „*sich selbst organisierendes Wesen*“ (ebd. A288).

Da aber an der Herstellung jener selbstorganisierten Stofflichkeit außerhalb des Naturproduktes alle Kunst scheitere (ebd. A283), sind der menschlichen Fähigkeit zur technischen Reproduktion dieser Selbstorganisation deutliche Grenzen gesetzt. Diese Konsequenz aus dem Konzept eines lebendigen Naturprodukts macht dessen Nutzung sowohl für konservative Interpretationen der sozialen Wirklichkeit nach der Revolution als auch für marktliberale Theoretisierungen des Wirtschaftsgeschehens attraktiv. Das Lebendige gibt aber auch die Vorlage für jene ab, die unter der Bildung des Menschen sein selbstdurchsetzendes Werden – geistig wie körperlich – verstehen, in das Einzugreifen tunlichst vermieden werden soll. Zu diesen gehört auch Humboldt, dessen Staat sich daneben noch aus Wirtschaft und Armenwesen strikt heraushält, zumindest solange, wie es ihm an einer adäquaten Bildungstheorie, die eine Theorie der Selbstorganisation ist, fehlt.⁷

Kant nimmt nun zur Erläuterung des sich selbst organisierenden Organismus noch einmal kritisch das Maschinenmodell auf. Von der kausalen Mechanik soll auf diese Weise die *bildende Kraft* der lebendigen Natur abgegrenzt werden. In einer Uhr, so Kant, sei zwar „ein Teil das Werkzeug der Bewegung der andern“, aber kein Teil bringe das andere hervor und daher gewönnen diese ihre Form durch ein Wesen, das außerhalb dieser Uhr stehen müsse. Keine Uhr bringe eine andere Uhr hervor oder bessere sich selber aus, „welches alles wir dagegen von der organisierten Natur erwarten können.“ Die organisierte Natur „besitzt“ daher für Kant in Abgrenzung von der bloß mechanisch arbeitenden Maschine eine „in sich *bildende Kraft*, [...] eine sich fortpflanzende *bildende Kraft*, welche durch das Bewegungsvermögen allein (den Mechanism) nicht erklärt werden kann“ (UK A289f.). Kant verweist darauf, dass eine so verstandene organisierte Natur kein „Analogon der Kunst“ sein kann, die sich nicht selbst hervorbringen könne, sondern eher ein „Analogon des Lebens“, womit die hier interessierende, weil in der Folgezeit so massiv ausgebaute zentrale Analogie zwischen Bildung und sich selbst hervorbringendem, sich selbst organisierendem Leben als Analogie ganz wörtlich im Spiel wäre. Zugleich macht er gerade in diesem Zusammenhang noch einmal auf einen Punkt aufmerksam, der in der Rezeption vermutlich einen nicht geringen Teil der Attraktivität des Lebens- wie Bildungskonzeptes ausmacht. Denn bei der Erklärung des Lebens, so Kant, müsse man bekennen, dass man die „bloße Materie“ zur Erklärung dann eigentlich mit einem „Prinzip“, also einer Seele begaben müsse, womit man sich den Künstler doch wieder in das Haus der Materie holen würde. Gegenüber einer Erklärung mit

7 Zu Humboldts Versuch eine praktisch relevante Bildungstheorie vorzulegen vgl. seinen einleitend zitierten „Plan einer vergleichenden Anthropologie“ (Humboldt 1960c).

Bezug auf Gott hätte man dann eigentlich nichts gewonnen (ebd.). Kant geht es ja, seinem Verständnis von Wissenschaft folgend, um eine Erklärung von Naturprodukten, die mit dem „kleinst-möglichen Aufwande des Übernatürlichen“ auskommt, also nicht nur der Theologie, sondern auch der Teleologie so wenig als möglich Bedeutung einräumt (vgl. UK A374).⁸ Allerdings ist auch er fest davon überzeugt, dass sich das Problem „der ersten Erzeugung eines in sich selbst Zwecke enthaltenden und durch sie allein begreiflichen Dinges“ (UK A368) nicht allein im Rekurs auf ein „Aggregat vieler Substanzen“, also bloß kontingenter materieller „Ursachen“, befriedigend lösen lasse. Das selbstorganisierte Ganze ist eben nicht die Summe seiner Teile. Daher sei die „Autokratie der Materie in Erzeugungen, welche von unserem Verstande nur als Zwecke begriffen werden können, [...] ein Wort ohne Bedeutung“ (UK A369).⁹

In der Art wie Kant hier das Problem der Selbstorganisation der Selbstorganisation am Beispiel der Entstehung des Lebens behandelt, weiß er sich mit seinem naturwissenschaftlichen Gewährsmann „Herr(n) Hofr. Blumenbach“ einig, auf dessen biologische Forschungen er sich im besonderen Maße stützt. Dieser Umgang mit dem Problem ist gerade auch für die Geistes- und Kulturwissenschaften zentral, weil seine wissenschaftliche Vertagung, d.h. seine Formulierung und Reformulierung, nicht aber Lösung, bis in die Gegenwart¹⁰ vor allem auch über den Lebens- und Bildungsbegriff läuft. Dies induziert auch dessen besondere semantische Qualität, sein unscharfes Bedeutungsspektrum zwischen Wissenschaft, Alltag und mystisch-moralischer Überhöhung. Kant markiert aber noch deutlich das Problem, dass mit dem Rekurs auf ‚lebendige Bildung‘ in sozialen Zusammenhängen zumeist eher verschleiert wird: „Denn, daß rohe Materie sich nach mechanischen Gesetzen ursprünglich selbst *gebildet* habe, daß aus der Natur des Leblosen Leben habe entspringen, und daß Materie in die Form einer sich selbst erhaltenden Zweckmäßigkeit sich von selbst habe fügen können“, erkläre Blumenbach mit Recht, so Kant, „für vernunftwidrig“. Trotzdem erkläre er, soweit es gehe, mithilfe des „Naturmechanismus“, indem er dieses „Vermögen der Materie“ einen „Bildungstrieb“ nenne, der „gleichsam unter der höheren Leitung“ eines „unerforschlichen Prinzip[s]“ ihrer „ursprünglichen Organisation“ stehe (UK

8 Kant startet in dieser Frage also einen neuen Anlauf einer so weit wie möglich gehenden wissenschaftlichen Erklärung; denn schon Leibniz hatte ja für sein Prinzip der „prästabilierten Harmonie“, also des Zusammenhangs von Körper und Geist genau dasselbe in Anspruch genommen: „Eben dies aber nenne ich die prästabilisierte Harmonie. Hierbei wird jeder Begriff des Wunders aus den rein natürlichen Ereignissen entfernt; vielmehr geht alles seinen geregelten, durchaus verständlichen Weg“ (Leibniz 1996b: 320).

9 Dies geht gegen Herder (vgl. Kant 1998e: 791 [A21]).

10 Leben ist ja bis heute auch naturwissenschaftlich noch nicht voll verstanden, vielleicht weil es das Leben als ein Gesamtphänomen schlicht nicht gibt.

A375). Das aber nehmen nicht nur Fichte¹¹ und Humboldt in ihren Bildungskonzepten wie auch die historischen Staatswissenschaftler im Hinblick auf die Stufen der Entwicklung und die formale Ewigkeit des Staates wieder auf, sondern dies hatte im Grundsatz auch schon Leibniz für seine Monaden postuliert, allerdings nicht in Bezug auf die Kausalität der Freiheit, sondern auf die Verursachung durch Gott. Die Entstehung von Monaden sei nämlich nur als Schöpfung vorstellbar und ihre Existenz deshalb ewig.¹² Denn was wie Tiere und Pflanzen und damit auch die Seele „nicht zu leben beginnt“, hört auch nicht „zu leben auf“ (Leibniz 1996b: 322). Die Bewegung der Monaden könne nur einem „inneren Prinzip“ folgen, d.h. sie bewegen sich von selbst,¹³ da eine äußere Ursache „ja keinen Einfluß auf ihr Inneres haben“ könne.¹⁴ Und auch diese innere Bewegung, soweit sie ein Effekt von „Perzeptionen“ der Monade ist, sei „aus mechanischen Gründen, d.h. aus Gestalt und Bewegung, nicht erklärbar“ (Leibniz 1996c: 605).

Von Anfang an läuft die Figur der Selbstorganisation also auf das Dilemma der eigenen Begründung, die Selbstorganisation der Selbstorganisation hinaus und auch der „Bildungstrieb“ ist nur eine Chiffre für das Fehlen einer Erklärung. Man verankert in der Zirkularität des Lebendigen, was man nicht erklären kann, und lässt sich dann, zumindest in der Folgezeit von seiner Entfaltung als individuellem Leben, Bildung oder Markt faszinieren. Das Konzept des Lebens erscheint als evidenter (ich lebe, also funktioniert Selbstorganisation!) wie auch naturwissenschaftlich ausreichend abgesicherter Vorgriff auf eine dann allerdings bis heute ausbleibende theoretische Lösung. Der Bildungsdiskurs ist einer der überaus wortreichen Stränge einer Ver- und Bearbeitungen dieser Parusieverzögerung.

Für die Zeitgenossen der Revolution lag es nahe, die hier gewonnenen begrifflichen Möglichkeiten auf soziale Verhältnisse zu übertragen. Dabei konnte man die ‚organisierte Sozialität‘ einmal als Natur, als „Analogon des Lebens“ im Sinne Kants auffassen, ein andermal als „Analogon der Kunst“ betrachten, eine nicht nur politisch nützliche Ambivalenz. Da menschliches Leben offensichtlich mit der allmählichen Entstehung von Bewusstsein einhergeht, konnte auch dieser Strang mit seinen Bezügen zu Freiheit, Vernunft, Sozialität und Sittlichkeit an das Begriffsfeld von Leben und Bildung angegeschlossen werden. „Vermittelst der Vernunft“, so behauptet und nutzt Kant

11 Fichte liegt hinsichtlich des Lebensbegriffs teilweise noch stärker auf der Argumentationslinie Humboldts (vgl. Fichte 1971: 109ff.).

12 Insoweit sind alle Lebewesen ewig (vgl. Leibniz 1996a: 310).

13 Leibniz nennt diese auch „Lebensprinzipien“, also „Seelen“ (vgl. Leibniz 1996b: 319).

14 Leibniz 1996c: 604. Für Leibniz steht fest, dass dann zumindest in dem „Samen“ „nicht nur der organische Körper [...], sondern auch eine Seele in diesem Körper und mit einem Worte, das Lebewesen selbst“, enthalten ist („Präformatio[n]“) (ebd.: 617).

selbst jene Verbindung von Freiheit und Leben, „ist der Seele des Menschen ein Geist (mens, [...]) beigegeben, damit er nicht, ein bloß dem Mechanism der *Natur* und ihren technisch-praktischen, sondern auch ein der Spontaneität der *Freiheit* und ihren moralisch-praktischen Gesetzen angemessenes *Leben* führe. Dieses Lebensprinzip“, Fichte spricht wenig später stärker naturalisierend vom ‚Lebenstrieb‘; „gründet sich nicht auf Begriffen des *Sinnlichen*, welche insgesamt zuvörderst [...] *Wissenschaft*, d.i. theoretische Erkenntnis voraussetzen, sondern es geht zunächst und unmittelbar von einer Idee des *Übersinnlichen* aus, nämlich der *Freiheit*, und vom moralischen kategorischen Imperativ“ (Kant, 1998b: A495f.). Diese „Idee des Übersinnlichen“, die „hyperphysische Grundlage des Lebens des Menschen“ lässt sich auch für Kant doch immerhin als „Lebensprinzip“, d.i. das „Bildungsprinzip“ illustrieren und wie das Leben sein eigener Zweck ist, so ist auch der kategorische Imperativ kein „bloßes Mittel, sondern [...] *an sich selbst Pflicht*“, d.h. Zweck (ebd.) und gleiches gilt in Analogie hierzu für Bildung, Person, Staat und Markt. Das die Analogie dabei tragende Moment ist, so Kant in einer Reflexion über die Notwendigkeit der Versinnlichung unsinnlicher Verstandesbegriffe, die unterstellte „Ähnlichkeit [...] zwischen der Regel, über beide“ – Staat und Handmühle sind seine Beispiele – hinsichtlich ihrer „Kausalität“, also ihres Zusammenhangs „zu reflektieren“ (UK A253). Bei den hier interessierenden Analogiebildungen von Leben und Bildung, Leben/Bildung und Geist, Leben/Bildung und Geschichte, Leben/Bildung/Organismus und Staat etc. fungiert das Leben als das grundlegende „Symbol für die Reflexion“ (ebd.). Kant selbst hat schon darauf hingewiesen, dass die Übertragung des Wortes Organisation, das er eindeutig aus dem Feld der Reflexionen zur Struktur des Zusammenhangs von organischen Lebewesen entnimmt, auf den Staat durchaus „schicklich“ sei. „Denn jedes Glied soll freilich in einem solchen Ganzen“ – also dem Staat – „nicht bloß Mittel, sondern zugleich auch Zweck, und, indem es zu der Möglichkeit des Ganzen mitwirkt, durch die Idee des Ganzen wiederum, seiner Stelle und Funktion nach, bestimmt sein“ (UK A290).¹⁵ Schon parallel zu Kant und verstärkt in der Folgezeit wird diese Möglichkeit der Analogiebildung zwischen dem Leben, seiner Bildung und organisierten sozialen Zusammenhängen von zahlreichen weiteren Autoren genutzt; man verzichtet allerdings zumeist auf Kants zurückhaltende Fassung

15 In der zweiten Auflage der „Kritik der reinen Vernunft [1787]“ parallelisiert er den Aufbau seiner Kritik mit der „Natur“ der „reinen spekulativen Vernunft [...], die einen wahren Gliederbau enthält, worin alles Organ ist, nämlich alles um eines willen und ein jedes einzelne um aller willen, mithin jede noch so kleine Gebrechlichkeit, sie sei ein Fehler (Irrtum) oder Mangel, sich im Gebrauche unausbleiblich verraten muß“ (KrV B XXXVIIif.).

einer Naturzwecklehre im Modus des Als-ob und ontologisiert diese auch im Bereich des Sozialen.¹⁶

II.

Überhaupt sind die sich an den Lebens- und Naturzweckdiskurs anschließenden Konzepte und Debatten von den begrifflichen Differenzierungen und wissenschaftlichen Skrupeln, die sich noch bei Kant finden, zumeist weitgehend frei. So wird immer wieder gern und emphatisch ein direkter Zusammenhang von Leben und Gott hergestellt. In den Worten des seinerzeit recht bekannten Professors für Medizin Christoph Wilhelm Hufeland hört sich das dann z.B. so an:

Unbestreitbar gehört die Lebenskraft unter die allgemeinsten, unbegreiflichsten und gewaltigsten Kräfte der Natur. Sie erfüllt, sie bewegt alles, sie ist höchstwahrscheinlich der Grundquell, aus dem alle übrigen Kräfte der physischen, vorzüglich organischen Welt fließen. Sie ist's, die alles hervorbringt, erhält, erneuert, durch die die Schöpfung [...] hervorgeht, als das erste Mal, da sie aus der Hand ihres Schöpfers kam. Sie ist unerschöpflich, unendlich – ein wahrer Hauch der Gottheit. Sie ist's endlich, die, verfeinert und durch eine vollkommene Organisation exaltiert, sogar die Denk- und Seelenkraft entflammt, und dem vernünftigen Wesen zugleich mit dem Leben auch das Gefühl und das Glück des Lebens gibt (Hufeland 1984: 35).

Hufeland gehört auch zu denjenigen, die das Wort „Bildungstrieb“ in direktem Zusammenhang mit Selbstproduktion und Selbstorganisation verwenden.

Die nächsten Wirkungen der Lebenskraft sind nicht bloß, Eindrücke und Reize zu perzipieren und darauf zurückzuwirken, sondern auch die Bestandteile, die dem Körper zugeführt werden, in die organische Natur umzuwandeln (d.h. sie nach organischen Gesetzen zu verbinden) und ihnen auch die Form und Struktur zu geben, die der Zweck des Organismus erfordert (d.h. die plastische Kraft, *Reproduktionskraft*, Bildungstrieb) (Hufeland 1984: 46).

Nur durch weitere Analogiebildungen kann ein solcher Bildungsbegriff pädagogisch werden, wobei die der Analogie zugrunde liegende Annahme bestimmter Kausalverhältnisse im Sinne der Selbstorganisation/Selbsttätigkeit

16 Es kommt für die hier unterstellte Begriffsverschiebung übrigens nicht darauf an, ob Kant von seinen Zeitgenossen so gelesen worden ist. Der Nachweis für die hier unterstellte Begriffsumstellung wird rein empirisch durch entsprechende Belegstellen erbracht. Sie selber kann nicht von der Kantrezeption abhängen, sondern Kants Ausführungen sind ein Teil von ihr. Ihre Darlegung dient hier zur exemplarischen Erschließung des Raums der damals verfügbaren Denkmöglichkeiten.

nun auch im menschlichen Individuum als gegeben unterstellt wird. Diese Übertragung bis hin zur Fusion von Selbstorganisation und Freiheit als Voraussetzung und Ergebnis von Bildung scheint den Zeitgenossen nun kaum Schwierigkeiten bereitet zu haben.

So wird auch Jean Paul, um nur ein weiteres Beispiel aus dem Übergangsfeld von Biologie und Pädagogik zu nennen, poetisch-mystisch, betont das fehlende Wissen und spielt auf die seinerzeit recht zahlreichen elektrisch-galvanischen Experimente und Theorien an, wenn er von den Ursachen des Lebens und der mit diesem Phänomen bezeichneten Organisierung der nur mechanisch verbundenen Körpermassen spricht: „Der Seelenblitz, den wir Leben nennen, und von welchem wir nicht wissen, aus welcher Sonnenwolke er fährt, schlägt ein in die Körperwelt und schmelzt die spröde Masse zu seinem Gehäuse um, das fortglüht, bis der Tod ihn durch die Nähe einer andern Welt weiter entlockt“ (Paul 1963: 63). Das Problem der Selbstorganisation der Selbstorganisation wird noch an der gleichen Stelle angesprochen und, wie bei Kant und Fichte, durch das Außerkraftsetzen der Zeitenfolge und mit dem Verweis auf den „Bildungstrieb“ als Basis der Selbstdynamik aufgefangen. Im „Ur-Nu“ habe sich, so Jean Paul, „der unsichtbare Ich-Strahl zum Farbenspektrum seiner körperlichen Erscheinung auf einmal gebrochen“ und „erst hinter ihm“ schlage „der Puls die erste Sekunde“ an. Da sei aber schon über Anlagen, Geschlecht und Aussehen eines jeden Kindes „entschieden“. „Denn die Einheit des Organismus, dieses Staats im Weltstaate“ – man beachte die Verkettung von Leben, Kind, Organismus und Staat –, „d.h. das verkörperte System von Gesetzen, kann nicht allmählich, wie die einzelnen Teile, die es regiert, sich anhäufen; z.B. der Bildungstrieb, der das durchsichtige Kind-Antlitz nach dem väterlichen oder großväterlichen abformt, kann nicht in den neunmonatlichen Phantasien der Mutter, sondern muß im Kinde selber wohnen“ (ebd.). Die ursprünglich als (theo-)logischer Fehler gegeißelte kausale Zirkularität einer Selbstschöpfung wird ausgehend vom Phänomen des Lebens um 1800 zur üblichen Konzeptualisierungsform zahlreicher sozialer Ordnungen und ihrer Dynamik (Markt, Staat, Geschichte etc.). Ein dement sprechendes Verständnis von Bildung entsteht und stabilisiert sich im Rahmen einer semantischen Familienähnlichkeit mit diesen Begriffen und legt zugleich ähnliche Praktiken des Umgangs mit den Phänomenen nahe – bis hin zu damit verbundenen Werten und Zielen (Freiheit, Individualität, Originalität). Die erst einmal als Problem erscheinende wissenschaftlich prekäre Semantik bietet allerdings die Möglichkeit, die logischen Aporien einer Selbstbegründung durch einen Ebenenwechsel aufzufangen, was der Attraktivität des Konzeptes offensichtlich nicht gerade geschadet hat. Je nach Interessenlage lässt sich dieser Ebenenwechsel nämlich zur Postulierung einer transzendenten Freiheitskausalität und/oder des Einflusses Gottes nutzen und steht damit vielfältigen politischen Instrumentalisierungen offen.

Auch bei Humboldt¹⁷ findet sich der Zusammenhang von Bildung und Leben und dabei der Schritt über die Naturkausalität hinaus hin zur allein noch durch Gott bedingten und daher für den Menschen zwar erfahrbaren, sich aber der wissenschaftlichen Analyse letztlich entziehenden geheimnisvollen Freiheitskausalität. Unter die Kategorie des Lebendigen fällt auch bei ihm nicht nur der Mensch, sondern es werden ebenso die hinter den sozialen Zusammenhangsstrukturen und der geschichtlichen Entwicklung stehenden Kräfte, die ‚Ideen‘ und ‚Wirkprinzipien‘ als lebendig apostrophiert (vgl. Humboldt 1960f.). Damit verändert sich auch die Wissenschaft. In einer Reflexion auf die aus der Struktur des Lebendigen folgenden methodischen Schwierigkeiten der Forschung betont Humboldt, dass „jede Erscheinung in der Natur, ohne Ausnahme, [...] nach nothwendigen Gesetzen aus den Umständen erklärt werden“ könne und im Sinne einer die Vernunft befriedigenden Erklärung, die „auf Vernichtung des Zufalls gerichtet“ sei (Humboldt 1960d: 380), auch erklärt werden muss. Zugleich fordere aber diese Vernunft auch, dass „alle Handlungen, auch die kleinste nicht ausgenommen“ durch die eigene Kraft verursacht werden müssten, ohne dass weder das eine noch das andere „bewiesen werden könne“. In aller Deutlichkeit zeigt sich hier das schon von Kant bekannte Dilemma, welches aus dem Versuch entsteht, die menschliche Natur, das menschliche Leben, mit den Mitteln der menschlichen Natur zu erforschen. Auf die Erkenntnis der wissenschaftlich nicht aufklärbaren paradoxen Struktur der individuellen wie sozialen Existenz des Menschen reagiert Humboldt mit der Übernahme der neuen Begriffe bzw. Begriffssassungen Leben, Selbsttätigkeit, Bildung, Individualität. Explizit in Kenntnis dieser Paradoxie verknüpft er sie zu einem neuen Theoriegebäude wie auch methodischen Ansatz. Weder der Mensch, so Humboldt, könne eine Schranke seines Erkenntnisvermögens leiden, und dieses treibe ihn zur Einsicht in seine völlige Bedingtheit, noch könne er von seiner sittlichen Freiheit absehen, die einer völligen Bedingtheit durch die Welt der Erscheinungen schlicht entgegenstehe (vgl. Humboldt 1960d: 381). Methodisch verlangt daher Humboldt jede Kette menschlicher Akte so weit zurückzuverfolgen, bis auf eine „Handlung ursprünglicher Selbsttätigkeit“, bis zu einem „unbegreiflichen Punkt“ (Humboldt 1960e: 511). Nur in dieser methodischen Synthese von Kausalanalyse und Freiheitsunterstellung glaubt er dem „Geist der Menschheit“ nahe kommen zu können, der eine „lebendige Kraft“ sei, die „überall belebende Funken“ aussendet, aber nur bei freier Entfaltung eine „bildende Kraft“ sein kann (Humboldt 1960e: 512f.). Der Zufall, die „Willkür“, ist als Entst-

17 Vgl. zum Folgenden aus der reichhaltigen Literatur zu Humboldt nur Benner 1995; Koller 1999; zu den historisch-begrifflichen Voraussetzungen und Konsequenzen vgl. Vierhaus 1972; Tenorth 1997; Tenorth 2003; Witte 2003; A. Schäfer 2005, bes. S. 150ff.

hungsgrund auch hier die explizit ausgeschlossene Alternative.¹⁸ Humboldts Rückführung aller menschlichen Akte auf einen „unbegreiflichen Punkt“ läuft daher mit der Annahme einer „ursprünglichen Selbsttätigkeit“, wie schon bei Kant, Leibniz, Fichte und Hufeland, auf das für „Leben“ konstitutive, aber eben nicht weiter „erforschbare Lebens- und Bildungsprinzip“ hinaus (UK A375; vgl. Hufeland 46; Leibniz 1996b: 322). Dieses „Geheimnis“ steht am Ende jeder Kausalanalyse, egal ob sie zeitlich-historisch oder systematisch vorgeht.

Es ist die Selbsttätigkeit in der Form der Selbstreferentialität, die nicht nur Humboldt am „Leben“ – neben der Verknüpfung von Freiheits- und Naturkausalität – fasziniert und die insbesondere hinsichtlich der Wirksamkeit von direkten Interventionen den nun auch theoretisch begründbaren Zweifel aufkommen lässt, ob nicht, wenn Selbsttätigkeit und Freiheit hinsichtlich von Mensch und Gemeinschaft vorauszusetzen sind, von selbst alles viel besser geschieht. Dementsprechend geht Humboldt hinsichtlich der Entstehung von Personen im Kontext des sozialen Zusammenlebens davon aus, dass es für die Entstehung einer „originelle[n] Individualität“ aus dieser bildenden Kraft des Lebens genüge, wenn man sich „nur vollkommen zum Menschen“ „ausbilde“ und dabei den „Spielraum“ nutze, den „die allgemeine Trefflichkeit der Mannigfaltigkeit im Einzelnen in jeder Gattung erlaubt“. Die Unterstellung einer selbsttätigen Lebens- bzw. Bildungskraft ermöglicht es, die der Freiheit als Prinzip zuträgliche Vorstellung zu pflegen, man könne auf direkte Interventionen, also z.B. auf Erziehung, weitgehend verzichten. Die lebendige Kraft wirkt nämlich vor allem jenseits der Erziehung, also „nicht durch angelegte Plane, absichtliche Veränderungen, überhaupt nicht durch eine auf die andern gerichtete Thätigkeit“. „Seine bildende Kraft“ „übt“ das allein durch sich selbst wachsende Leben vielmehr „bloss dadurch, dass es da ist, dass es handelt und wahrgenommen wird“. Diese aus sich selbst entstehende, lebendige und daher „bildende Kraft“ (Humboldt 1960e: 512f.) ist der „Geist der Menschheit“ (ebd.: 514). Er bildet die „Individualität“, indem es in dieser das mit seinem eigenen Prinzip Gemeinsame – den Bildungstrieb des Lebens – zur „erwärmenden Flamme“ entfache. Die unbestimmte Möglichkeit der Gattung, d.h. die individuelle Möglichkeit zur Willkür, wird in diesem zirkulären Prozess der Bildung zur Individualität geläutert, d.h. (selbst-)bestimmt. Dieses Individuum „bestimmt“ in den Akten seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt „die andere Individualität“ so, dass sie das ihr „eigenthümlichste [...] aufzufinden“ in die Lage versetzt wird, indem es die „innere geistige Lebenskraft“ weckt. Von selbst „bildet“ sich daher der „Charakter“, der nur deshalb

18 Vgl. Humboldt 1960d: 381. So auch schon Kant (GMS BA125), wo er ausführt, dass die Annahme von Freiheit der Vernunft „notwendig“, wie „reine Vernunft [...] aber praktisch sein könne, das zu erklären, dazu ist alle menschliche Vernunft gänzlich unvermögend“.

dem Individuum auch „gemäss ist“. Immer gehe es also um die Wirkungen von lebendigen Personen oder Werken; denn der „grosse Mensch prägt seine Person auch seinem Werke ein“ und selbstverständlich ist nur das „lebendige“ Werk in der Lage auch zu „bilden“, während das „todte“ nur „belehren“ könne (ebd.: 513). Leben und Tod – deutlicher kann man den Unterschied zwischen Bildung und Unterricht kaum formulieren. In jedem Fall hat die daraus resultierende „Vervollkommnung“ auch keine Grenze – das schon bekannte Element der Unendlichkeit –; denn „es ist die Energie einer lebendigen Kraft, und das Leben wächst durch das Leben“ und genau deshalb ist es auch von einer „allgemeinen Wirksamkeit“ (ebd.: 512). Ergänzend sei hier erneut an eine Formulierung Jean Pauls erinnert, die seiner gymnasialen Antrittsrede entnommen ist: „Da sich jedes Leben durch nichts fortpflanzt als durch sich selber, z.B. nur Taten durch Taten, Worte durch Worte, Erziehen durch Erziehen“, so bestünde für Erzieher nur die Hoffnung Zöglinge zu Erziehern zu veredeln – eine Hoffnung, die nicht nur für einen Erzieher von durchaus zweifelhafter Qualität ist und der bei Jean Paul eine ebenso große Hoffnung auf die Unwirksamkeit jeder geplanten Erziehung entspricht (vgl. Paul 1963: 29).

III.

Dass sich diese absichtslose Dynamik und Fortpflanzung des Lebens, die Beeinflussung der Individuen durch sie, wenn man von ihr weiß, entsprechend der im Leben angelegten und im Menschen auch hervorgebrachten Synthese von Geist und Natur selbst wieder absichtlich benutzen lässt, hat schon bei Humboldt zu einer die Selbsttätigkeit berücksichtigenden Fassung von Erziehung geführt, die von ihm als absichtlich unabsichtlicher Prozess der Bildung konzipiert wird (vgl. Manhart 2003). Die Verflechtung von Freiheits- und Naturkausalität im Leben ist die Basis für die zu Beginn angeführte Anweisung Humboldts, Bildungsprozesse ohne allen ‚Anschein von Absichtlichkeit‘ ablaufen zu lassen. Das ist als Anweisung natürlich nur sinnvoll, wenn absichtliche Interventionen trotz allem weiterhin möglich sind. Der liberale Staats-skeptiker Humboldt entwickelt sein Bildungskonzept auch in Auseinandersetzung mit den Erziehungsprogrammen der Staatspädagogik seiner Zeit. In seinen Überlegungen zu den ‚Grenzen der Wirksamkeit des Staates‘ lehnt er 1792 denn auch die direkte staatliche Einflussnahme auf den Einzelnen ab. Symptomatisch ist die zur Begründung eingesetzte Metaphorik: Wer im Dienste des Staates anderes vorschlage, der müsse sich den Vorwurf gefallen lassen, aus „Menschen Maschinen machen“ zu wollen (Humboldt 1960a: 72), tote Mechanismen also, während „Bildung“ als selbsttätige, lebendige Entwicklung des Menschen zu einem harmonischen „Ganzen“ „Freiheit“ und „Mannigfaltigkeit der Situationen“ voraussetze (ebd.: 64), zwei Elemente, die

mit dem Zwang und der Gleichförmigkeit des staatlichen Handelns nicht gegeben seien.

,Bildung‘ dient seither sowohl als Strukturkategorie wie als Steuerungsbegriff, bezeichnet also Ursache und Folge, Ergebnis und Prozess, die Verbindung von Innen und Außen eines mit der Umwelt immer in Kontakt stehenden, sich aber selbst organisierenden Lebendigen. Bildung meint zugleich die Form des je konkreten lebendigen Subjekts wie auch des dieses Subjekt bildenden Prozesses. Bildung ist auf den Menschen bezogen entweder Selbstbildung als Charakterformung in aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt oder die überaus anspruchsvolle, die Selbstdynamik und Freiheit des Menschen anerkennende und d.h. praktisch in die Beeinflussung mit einkalkulierende Variante der Erziehung, deren organische wie intelligible Basis die Selbstorganisation des Lebendigen ist. Bildung in dieser Form ist, modern gesprochen, bewusst gesteuerte Sozialisation, was praktisch bedeutet, dass sie nicht steuerbar ist. Bildung geschieht dabei immer absichtlich unabsichtlich. Sie kann vom Individuum ausgehen, das sich bestimmten Umwelterfahrungen absichtlich aussetzt, die dann als Bildungsmittel unabsichtlich auf es wirken. Oder Bildung geht von der Umwelt aus; dann beruht sie auf der Manipulation dieser Umwelt durch einen dann nicht selten abstrakten Erzieher, z.B. die Universität oder den Staat. Auf ‚lebendige‘ Völker und Staaten übertragen, wie es im 19. Jahrhundert üblich ist (Kultur- und Bildungsstufenlehren), läuft deren Bildung ganz analog zu der des einzelnen Menschen weitgehend als Selbstbildung ab, indem sich das Volk und der Staat selbstdynamisch mit der sie umgebenden Natur und ihren Nachbarn auseinandersetzen. Die historisch nachvollziehbare Bildungsrichtung des Volkes und des Staates ist dann von der Politik ebenso zu beachten, wie die mit der jeweiligen Bildungsstufe vorgegebene Angemessenheit jeder einzelnen Maßnahme (vgl. Manhart 2008a). Das gleiche gilt von der ebenfalls mit einzukalkulierenden Eigenlogik der gesellschaftlichen Teilbereiche wie Wirtschaft, Recht und Erziehung.

Bildung als aktiver Prozess setzt die Freiheit als Selbstdynamik voraus. Der ‚unbegreifliche Punkt‘, an dem sich seither die theoretischen und praktischen Modelle abarbeiten, bleibt die Selbstorganisation der Selbstorganisation. Den Sprung von der unbelebten Natur zum Leben, von der Passivität des Bewirkten als Folge einer *causa efficiens* zur Aktivität der zumeist mit der *causa finalis* in Verbindung gebrachten Selbstdynamik kann man bis heute nicht überzeugend erklären und im 19. Jahrhundert kommt man ohne einen Lebens- und Bildungstrieb als naturwissenschaftliches Gegenstück zur Freiheit nicht aus. Die Entstehung des Lebens bleibt ein Geheimnis, dass mit dem Verweis auf eine im Anfang wie auch aktuell vorliegende und wissenschaftlich nicht weiter aufklärbare zirkuläre Verknüpfung von Ursachen und Wirkungen nur immer wieder beschreibend aktualisiert wird. Wissenschaftsmethodisch läuft die Abwendung vom Vorbild einer linearen Mechanik auf

ernste Zweifel an der Erklärungskraft bzw. der Reichweite der *causa efficiens* hinaus und eröffnet damit die Möglichkeit die *causa finalis* erneut zu Ehren kommen zu lassen – eine für die Geisteswissenschaften des 19. Jahrhunderts elementare Voraussetzung im Blick auf die spätere Behauptung methodischer Eigenständigkeit. Die diesbezügliche Pointe der hier angedeuteten Diskursgeschichte ist aber, dass man sich bei dieser wissenschaftlichen Rehabilitierung der *causa finalis* nicht von den ‚Naturwissenschaften‘ abwendet, sondern erst einmal lediglich einen Wechsel von der Physik zur Biologie als Leitwissenschaft vollzieht. Auch ersetzt man nicht sogleich die Methode des Erklärens durch die des Verstehens. In der Zeit des Vormärz spielt diese Differenz denn auch wissenschaftssystematisch noch kaum eine Rolle. Denkbar bleibt nämlich auch eine funktionale, organologische Beschreibung selbsttätiger Zusammenhänge. Allerdings: Der Wechsel der Erklärungsstrategie und die damit verbundene Abwendung von der Physik und die Hinwendung zur Biologie verringern langfristig den Kontakt zur Mathematik. Der Weg der ‚Geisteswissenschaften‘ führt erst einmal weg von Forschungsstrategien, die auf die mathematische Absicherung der Ergebnisse über Messungen setzen.

Steuerungstheoretisch läuft die Operationalisierung des Konzeptes der Freiheit als Selbstorganisation auf Formen der Kontextsteuerung hinaus, die zumeist als Bildung von Personen begrifflich erfasst und nicht selten auch normativ aufgeladen werden. Man denke nur an Schleiermachers Salon, die Universität Humboldts bis hin zur Lernumgebungen arrangierenden konstruktivistischen Didaktik oder der gegenwärtigen Frühpädagogik (Liegle 2006, G. Schäfer 2005; Fthenakis 2004). Die Strukturanalogen zu wirtschaftsliberalen Steuerungstheorien sowohl der Subjekte über Anreizsysteme als auch des Marktes durch Rechtsvorgaben oder im Falle des Finanzmarktes über die indirekte Steuerung der Geldmenge durch Zinsen sind offensichtlich.¹⁹ Zwar kann man nun scheinbar leicht individuelle Einzigartigkeit als Ergebnis von Bildung gegen bloß individuelle Eigenständigkeit als Ergebnis und Voraussetzung des Marktes ausspielen. Die aus diesem Anspruch für die Pädagogik resultierenden Probleme hat allerdings schon Schleiermacher im Blick auf die besonderen Bedingungen massenhaft ablaufender organisierter Erziehungsprozesse deutlich gesehen: Denn die Vorstellung einer selbsttätigen Entwicklung böte unzweifelhaft die Möglichkeit, so Schleiermacher, sich entweder mit der Hervorbringung des allgemein menschlichen oder des besonderen zu befassen. „Und so wird wohl auch wahr sein, daß, wer in der Ausübung der einen begriffen ist, sich über die andere tröstet“ (Schleiermacher 2000: 289). Will nun aber z.B. „der Staat“ zur allgemeinen Gleichheit erziehen, so könne er „nicht von der Voraussetzung ausgehen, daß die Ähnlichkeit mit dem Staat-

19 Vgl. auch zur ‚kommunikative[n] Gouvernance‘ des Marktes wie seiner Akteure Priddat 2005: 243ff.

te schon angeboren sei, [...] sondern“ die Regierung „will eben dieses Prinzip erst erwecken und hineinbilden. Die von ihr geordnete Erziehung wird also eine bürgerliche sein, die höhere Ausbildung der Eigentümlichkeit aber wird sie entweder von selbst kommen sehen oder sie den Bemühungen anderer überlassen“ (ebd.). Hingegen sei es nun typischer „pädagogischer Dünkel“ genau diese Eigentümlichkeit herausbilden zu wollen:

denn nichts verleitet mehr zu leerer Selbstgefälligkeit als die Einbildung, diese zarte Blüte der Natur, mag sie sich nun als Genie in der Kunst und Wissenschaft oder als charakteristische Anmut im Leben offenbaren, durch künstliche Mittel hervorlocken und zeitigen zu können, ein Abweg auf welchen die öffentliche Erziehung, eben weil sie nur in großen Massen arbeitet, zum Glück niemals verfallen kann (Schleiermacher 2000: 290).

Neben ambitionierten Modellen einer totalen Kontextsteuerung à la Rousseau erlaubt also gerade auch die Unterstellung von Selbstdäigkeit auf Seiten der Subjekte einen pragmatischen Umgang mit den Mitteln und ein entspanntes Verhältnis zu den Folgen organisierter Erziehung. Dass gerade auch der Markt, wie jedes Element der Geschichte überhaupt, ein Bildungsmittel sein könnte, daran hätte es jedenfalls weder für Schleiermacher noch für Humboldt einen Zweifel gegeben.

Ganz in dem bisher diskutierten Sinne reflektiert auch Jakob Friedrich Fries²⁰ 1803 die beschränkten Einflussmöglichkeiten des einzelnen Menschen gegenüber einer sich über ihn hinweg und durch ihn hindurch vollziehenden, sich also selbstdäig organisierenden Geschichte der Menschheit. Ein schon bei Kant, Herder und Lessing auftauchendes Verständnis von Bildung aufnehmend, das die Geschichte der Menschheit wie auch des einzelnen Individuums als zumindest im Hinblick auf ihre Selbstdäigkeit analoge Prozesse auffasst, führen für ihn alle Steuerungsversuche derselben in ein zentrales Dilemma. Dessen Formulierung als ein die Vernunftambitionen jedes planmäßigen Handelns beständig konterkarierenden Paradox, dass sich nur durch das Genie einzelner Helden der Praxis auflösen lässt, ist besonders auch für den pädagogischen Diskurs über die äußere Beeinflussung von Selbstorganisationsprozessen, also Bildung, symptomatisch geworden:

Geschichtlich stellt die Bildung eines Volkes den Kampf der Reflexion oder Spekulation mit der rohen Natürlichkeit vor. Sobald ein Volk die erste Rohheit verlässt, so zeigen sich in allerley Versuchen der Künstlichkeit Eingriffe des Verstandes, wel-

20 Fries war mit den Diskussionen um die Ursache und Kausalstruktur des Lebendigen aus seiner Jenaer Professorenzeit gut vertraut ebenso wie mit der Kantschen Philosophie, der er in seinen Werken immer wieder seine Reverenz erwies.

cher danach ringt der Natur die Leitung der Geschäfte abzunehmen und sie der Kunst in die Hände zu liefern. Hierdurch muß ein langer Zustand des Streites und der Inkonsequenz herbeygeführt werden, von dem alle Geschichte der Menschen bisher nur verschiedene Grade zeigt, bis endlich einmal die Regierungen im Stande sein werden, ihre Verwaltung nach einer Uebersicht des Ganzen zu leiten, wodurch der Sieg des Nachdenkens und der Vernunft über die Natur errungen wäre, indem sich dann die Bildung des Menschen mit Konsequenz planmäßig betreiben ließe, und somit das Menschengeschlecht die Zügel seines politischen Schicksals dem Ungefähr entrissen hätte und sich nun mit freyer Selbstthätigkeit zu bewegen vermöchte. Dieser Zustand der Veredlung der Menschheit ist ein Ideal, dessen Erreichbarkeit nicht bestritten werden kann; nur daß sich freylich nicht planmäßig die Planlosigkeit aufheben läßt, sondern alles durch einzelne geschickte Griffe und die hervortretende Kraft einzelner Helden erlangt werden muß (Fries 1974: 140f.).

Neben einer in den organisationalen Gefügen der Moderne erzwungenen pragmatischen Praxis im Sinne Schleiermachers erlaubt es ein an Freiheit und Selbstbestimmung gekoppeltes Konzept von Bildung, im alltäglichen Scheitern an der praktischen Erreichbarkeit dieses Ideals festzuhalten und ein moralisch aufgeladenes Selbstverständnis des Pädagogen zu pflegen, der sich in seiner Rolle als tragischer Held im fast aussichtslosen Ringen mit den gegenläufigen Mächten der Moderne doch recht gemütlich einrichtet. Eine Positionierung, die dem wissenschaftlichen Diskurs der Erziehungswissenschaft nicht nur bei der Auswahl seiner Klassiker, sondern vor allem auch seiner Gegner selten gut getan hat.

Literatur

- Benner, Dietrich (1995): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform, Weinheim: Juventa.
- Fichte, Johann Gottlieb (1971): „System der Sittenlehre nach den Principien der Wissenschaftslehre [1798].“ In: Sämtliche Werke. Hg. von I. H. Fichte, Bd. IV: Zur Rechts und Sittenlehre II, Berlin: Veit, S. 1-365.
- Fries, Jakob Friedrich (1971): Philosophische Rechtslehre und Kritik aller positiven Gesetzgebung, mit Beleuchtung der gewöhnlichen Fehler in der Bearbeitung des Naturrechts [1803]. In: Sämtliche Schriften. Bd. 9: Schriften zur angewandten Philosophie, Aalen: Scientia.
- Fthenakis, E. Wassilios (2004): „Bildung neu konzeptualisiert: Zur (längst fälligen) Reform der frühkindlichen Bildung.“ In: Christine Henry-Huthmacher (Hg.), Jedes Kind zählt: Neue Wege der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung, St. Augustin: o.A.

- Garber, Jörn (1999): „Selbstreferenz und Objektivität: Organisationsmodelle von Menschheits- und Weltgeschichte in der deutschen Spätaufklärung.“ In: Hans Erich Bödecker/Peter Hanns Reill/Jürgen Schlumbohm (Hg.), *Wissenschaft als kulturelle Praxis, 1750-1900*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 137-185.
- Hufeland, Christoph Wilhelm (1984): *Makrobiotik oder die Kunst, das menschliche Leben zu verlängern* [1796], Frankfurt/M.: Insel.
- Humboldt, Wilhelm von (1960a): „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen [1792].“ In: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Werke in fünf Bänden*. Hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Bd. I: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, Darmstadt: WBG (abgekürzt: *Werke Bd. I*), S. 56-233.
- Humboldt, Wilhelm von (1960b): „Theorie der Bildung [ca. 1792].“ In: *Werke Bd. I*, S. 234-240.
- Humboldt, Wilhelm von (1960c): „Plan einer vergleichenden Anthropologie [ca. 1795].“ In: *Werke Bd. I*, S. 337-375.
- Humboldt, Wilhelm von (1960d): „Das achtzehnte Jahrhundert [1796].“ In: *Werke Bd. I*, S. 376-505.
- Humboldt, Wilhelm von (1960e): „Über den Geist der Menschheit [1797].“ In: *Werke Bd. I*, S. 506-518.
- Humboldt, Wilhelm von (1960f): „Betrachtungen über die Weltgeschichte.“ In: *Werke Bd. I*, S. 567-584.
- Kant, Immanuel (1998a): *Kritik der reinen Vernunft*. In: *Werke in sechs Bänden*. Hg. von Wilhelm Weischedel, Bd. II, Darmstadt: WBG [zit. KrV].
- Kant, Immanuel (1998b): „Verkündigung des nahen Abschlusses eines Traktates zum ewigen Frieden in der Philosophie.“ In: *Werke*, Bd. III: *Schriften zur Metaphysik und Logik*. Hg. von Wilhelm Weischedel, Darmstadt: WBG, S. 405-416.
- Kant, Immanuel (1998c): *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* [1785]. In: *Werke in sechs Bänden*. Hg. von Wilhelm Weischedel, Bd. IV: *Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie*, Darmstadt: WBG [zit. GMS].
- Kant, Immanuel (1998d): *Kritik der Urteilskraft*. In: *Werke in sechs Bänden*. Hg. von Wilhelm Weischedel, Bd. V: *Kritik der Urteilskraft und Schriften zur Naturphilosophie*, Darmstadt: WBG [zit. UK].
- Kant, Immanuel (1998e): „Rezension zu Johann Gottfried Herders Ideen Teil I. und II [1785].“ In: *Werke in sechs Bänden*. Hg. von Wilhelm Weischedel, Bd. VI: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, Darmstadt: WBG, S. 781-794.
- Koller, Hans-Christoph (1999): *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*, München: Fink.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (1996a): „Betrachtungen über die Lehre von einem einigen, allumfassenden Geiste.“ In: *Philosophische Werke in vier*

- Bänden. Hg. von Ernst Cassirer. Bd. 1: *Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie*, Teil 1, Hamburg: Meiner, S. 305-316.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (1996b): „*Betrachtungen über die Lebensprinzipien und über die plastischen Naturen*.“ In: *Philosophische Werke in vier Bänden*. Hg. von Ernst Cassirer. Bd. 1: *Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie*, Teil 1, Hamburg: Meiner, S. 317-326.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (1996c): „*Monadologie*.“ In: *Philosophische Werke in vier Bänden*. Hg. von Ernst Cassirer. Bd. 2: *Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie*, Teil 2, Hamburg: Meiner, S. 603-621.
- Lenoire, Timothy (1985): „*Kant, von Baer und das kausal-historische Denken in der Biologie*.“ In: *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte* 8, S. 99-114.
- Liegle, Ludwig (2006): *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Manhart, Sebastian (2003): „*Absichtlich unabsichtlich. Zum Verhältnis von Politik, Bildung und Pädagogik um 1800*.“ In: Dirk Rustemeyer (Hg.), *Erziehung in der Moderne. Festschrift für Franzjörg Baumgart*, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 95-142.
- Manhart, Sebastian (2005): „*Der metaphorische Mensch. Zur Analogiebildung von Mensch, Staat und Geschichte in der Aufklärung und im Vormärz*.“ In: Friedrich Jaeger/Jürgen Straub (Hg.), *Was ist der Mensch, was Geschichte? Annäherungen an eine kulturwissenschaftliche Anthropologie*, Bielefeld: transcript, S. 241-278.
- Manhart, Sebastian (2006): „*Disziplinäre Felder. Zur Theorie der Disziplinbildung am Beispiel der Geschichts- und Staatswissenschaften im Vormärz*.“ In: Dirk Rustemeyer (Hg.), *Formfelder. Genealogien von Ordnung*, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 141-176.
- Manhart, Sebastian (2007): „*Disziplin, Fach und Studiengang. Grundbegriffe der Disziplingeschichtsschreibung*.“ In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 13, 2, S. 14-22.
- Manhart, Sebastian (2008a): *In den Feldern des Wissens. Zum Verhältnis von Studiengang, Fach und disziplinärer Semantik in den Geschichts- und Staatswissenschaften (1780-1860)*, Würzburg: Königshausen & Neumann (in Vorbereitung).
- Manhart, Sebastian (2008b): „*Der Preis der Freiheit. Bildung, Wissen Organisation*.“ Erscheint in: ZSE (in Vorbereitung).
- Paul, Jean (1963): *Levana oder Erziehungslehre* [1806], Paderborn: Schöningh.
- Priddat, Birger P. (2005): *Unvollständige Akteure. Komplexer werdende Ökonomie*, Wiesbaden: VS.
- Pross, Wolfgang (1999): „*Die Begründung der Geschichte aus der Natur: Herders Konzept von ‚Gesetzen‘ in der Geschichte*.“ In: Hans Erich Bödecker/Peter Hanns Reill/Jürgen Schlumbohn (Hg.), *Wissenschaft als kult-*

- turelle Praxis, 1750-1900, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 187-225.
- Reill, Peter Hanns (1994): „Die Historisierung von Natur und Mensch. Der Zusammenhang von Naturwissenschaften und historischem Denken im Entstehungsprozeß der modernen Naturwissenschaften.“ In: Wolfgang Küttler/Jörn Rüsen/Ernst Schulin (Hg.), Geschichtsdiskurs Bd. 2: Anfänge des historischen Denkens, Frankfurt/M.: Fischer, S. 48-61.
- Schäfer, Alfred (2005): Einführung in die Erziehungsphilosophie, Weinheim: Beltz.
- Schäfer, Gerd E. (2005): Bildung beginnt mit der Geburt, Weinheim: Beltz.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (2000): Über den Beruf des Staates zur Erziehung. In: Pädagogische Schriften, Bd. I. Hg. von Michael Winkler, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 272-290.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1997): „„Bildung“ – Thematisierungsformen und Verwendungsweisen in der Erziehungswissenschaft.“ In: Zeitschrift für Pädagogik 43, S. 969-984.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2003): „Form der Bildung – Bildung der Form.“ In: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.), Form der Bildung – Bildung der Form, Weinheim: Beltz, S. 7-21.
- Vierhaus, Rudolf (1972): „Bildung.“ In: Otto Brunner u.a. (Hg.), Geschichtliche Grundbegriffe Bd. I, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 508-551.
- Witte, Egbert (2003): „Bildung und Imagination. Einige historische und systematische Überlegungen.“ In: Thomas Dewender/Thomas Welt (Hg.), Imagination – Fiktion – Kreation. Das kulturschaffende Vermögen der Phantasie, München: Saur, S. 317-340.