

„Bildung“ und „Erziehung“ - Kategoriengese als Gesellschaftsgeschichte¹

Bernd Fichtner

Bildung (B) und Erziehung (E) sind im deutschen Sprachraum weder in ihrem alltagssprachlichen Gebrauch noch als Begriffe der pädagogischen Fachsprache eindeutig bestimmt. Die Vagheit und Inkonsistenz des gegenwärtigen Begriffsgebrauchs führen zu einer kaum noch zu überblickenden Vielzahl und Vielfalt von Definitionsversuchen und Verwendungsweisen

In der Erziehungswissenschaft hat der Versuch, die Begriffe B. und E. theoretisch zu klären, zu unterschiedlichen und gegensätzlichen Ansätzen geführt. Sie lassen sich in drei Gruppen zusammenfassen:

In die begriffliche Bestimmung werden mehr oder weniger unvermittelt Annahmen eingeführt, die als Normen, Ziele und Ideale die Praxis anleiten sollen. Begriffe werden hier mit Handlungsprinzipien verwechselt (so z.B. Hönigswald 1927 aber auch Heymann 1996).

B. und E. werden als Grundbegriffe eines theoretischen Systems wertfrei, a-historisch und deskriptiv bestimmt. Grundbegriffe dieser Art benötigen jedoch immer absolute, letzte Fundamente entweder apriorischer oder empiristischer Herkunft (z.B. Brezinka 1974).

B. und E. werden als Ideen verstanden und sind in ihrer ideengeschichtlichen Bewegung hermeneutisch zu rekonstruieren. Diese Rekonstruktion gerät jedoch häufig zu einer Art „Gespenstergeschichte“, die so redet, als gingen Ideen durch die

¹ Der völlig überarbeitete Habilvortrag (1989) wird publiziert in einem Band der internationalen Studienreihe von ICHS bei Lehmann/Berlin.

Geschichte, richteten hier und dort dieses und jenes an und wären „verantwortlich“ für dieses oder jenes vergangene Geschehen, (z.B. Lichtenstein 1966)

Alle drei Ansätze stellen mehr oder weniger aporetische und dezisionistische Lösungsversuche mit gleichwohl universellen Definitionsansprüchen dar.

Im folgenden wird in der Perspektive der Tätigkeitstheorie² eine Alternative vorgestellt. Eine Kategorie ist hier mehr als ein irgendwie wichtiger Begriff und mehr als ein Schlüsselkonzept einer wissenschaftlichen Disziplin. Eine Kategorie ist ein „ideales Objekt“, also ein spezifisches *Erkenntnisverhältnis*. In einer Kategorie ist Wesentliches in einer besonderen Weise erfasst und auf den Begriff gebracht. In einer Kategorie ist ein Sachverhalt in seiner Allgemeinheit so begriffen, dass er zugleich als Methode und Instrument der Analyse genutzt werden kann. Kategorien stellen somit ein methodologisches Potential dar:

Kategorien kann man nicht erfinden, sich ausdenken oder einfallen lassen. Kategorien sind Ergebnis eines sozial-historischen Prozesses; ihre Allgemeinheit ist buchstäblich *gesellschaftlich erarbeitet*, sie ist Resultat praktischer Bewährung.

Kategorien bilden sich nicht primär als Denkformen, sondern als *Schemata von Tätigkeitsformen* heraus. Sie sind extrem verallgemeinerte Programme menschlicher Tätigkeit.

Die Entwicklung von Kategorien ist ein Prozess, der sich in den Handlungszusammenhängen des materiellen und ideellen Lebens einer Gesellschaft realisiert.

² Im Paradigma der Kulturhistorischen Schule ist dieses Kategorienverständnis im Rahmen einer allgemeinen Theorie der Tätigkeit systematisch vor allem von Judin (2009) erarbeitet worden. Überraschende Parallelen ergeben sich zur Rezeption der *Annales Histoire* durch die Historische Semantik bei Koselleck vor allem zu seiner Semantik „moderner Bewegungsbegriffe“ (u.a. 1979 u.1989, 300-375); im angelsächsischen Bereich ist diese Perspektive besonders in der „New Left“ entwickelt worden. (vgl. Stedman 1988)

In der sprachlich-begrifflichen Form wird der kategoriale Status dieser Schemata von Tätigkeitsformen explizit: Auf dieser Ebene vollzieht sich ein spezifischer Umschlag und eine spezifische Verarbeitung. Hier werden *Formen und Resultate* einer Praxis in die explizite Rationalität eines Erkenntnisverhältnisses transformiert. Jene werden dabei zu „idealen Objekten“, d.h. zu Kategorien.

In der Perspektive der Tätigkeitstheorie beschränkt sich der kategoriale Status von B. und E. nicht darauf, widerspruchsfreie Definitionen auszuarbeiten, begriffliche Voraussetzungen offen zu legen und die Art des Umgangs mit ihnen zu fixieren. B. und E sind nicht nur zentrale Grundbegriffe einer wissenschaftlichen Disziplin, mit denen ihr Gegenstand bzw. ihre Gegenstandsbereiche abgegrenzt und bestimmt werden. Als Kategorien ergeben sie sich keineswegs systemimmanent aus dem spezifischen Theoriezusammenhang der Erziehungswissenschaft, wie dies in der Regel in anderen Disziplinen der Fall ist.

Die Kategorien von B. und E. ergeben sich auch nicht aus der Faktengeschichte der Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse oder der historischen Analyse des pädagogischen Denkens. Sie sind aus historischen Phänomenen nicht einfach logisch deduktiv ableitbar. Vielmehr setzen beide, Historiographie wie Analyse pädagogischen Denkens die Kategoriengnese immer schon voraus. B. und E. sind außerhalb und zeitlich gesehen vor der Etablierung der Erziehungswissenschaft zu Kategorien geworden. (hierzu Bracht u.a.1990b) Die Klärung ihres kategorialen Status hat von der gesellschaftlichen Wirklichkeit und den historischen Prozessen, in denen diese Begriffe kategorialen Status erhalten haben, auszugehen. Kategoriengnese ist Teil der Gesellschaftsgeschichte.

Meine These lautet nun:

Mit der Entstehung und Formierung der bürgerlichen Gesellschaft entwickeln sich seit Beginn der Neuzeit zuerst „Bildung“ und dann „Erziehung“ zu selbständigen Diskursen, zu eigenständigen gesellschaftlichen Handlungs-, Bedeutungs- und Kommunikationszusammenhängen. Diese werden in der Institutionalisierung eines öffentlichen, allgemeinen und allgemeinbildenden Pflichtschulwesens erstmals inhaltlich und organisatorisch aufeinander bezogen und dadurch zu Kategorien.

Die philosophischen, politischen und gesellschaftlichen Handlungs- und Denkräume, in denen diese kategoriale Fixierung realisiert wird, sind die Aufklärung und ihre Aufhebung in der Philosophie des Deutschen Idealismus, die Französische Revolution und die Preußische Bildungsreform.

Mit Hilfe folgender Fragen möchte ich diese These entfalten: 1. Was sind und woher kommen Kategorien? 2. Was heißt es, die Kategoriengnese von B. und E. als Gesellschaftsgeschichte zu verstehen? 3. In welchen historischen Etappen vollzieht sich diese Kategoriengnese?

Der Versuch einer Beantwortung dieser Fragen soll dazu beitragen,

- das Potential der Tätigkeitstheorie für die Pädagogik als Wissenschaft und Praxis zurückzugewinnen,
- der aktuellen Moralisierung und Normatisierung der Begriffe B. und E. eine Alternative in ihrem kategorialen Status entgegen zusetzen und dabei für die Pädagogik als Wissenschaft und als Praxis die Wissens- u. Subjektproblematik neu zu bestimmen,
- den „deutschen Sonderweg“ der Kategoriengnese von B. und E. in ihren Möglichkeiten und Grenzen offenzulegen,

angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Transformationen und Umbrüche im Kontext von Globalisierung die Zukunft der Kategorien von B. und E. zu problematisieren.

1. Was sind und woher kommen Kategorien?

Gegenüber dem inflationären Gebrauch des Terminus „Kategorie“ beinhaltet für die Philosophie die Frage nach den Kategorien eines ihrer fundamentalen Probleme, nämlich inwiefern philosophisches Denken auf die Wirklichkeit (das Sein und das Seiende) bezogen ist und sie inhaltlich auslegt (vgl. Baumgartner u.a.1976).

In einem philosophischen Vorverständnis werden Kategorien häufig als universelle Formen verstanden, die wir zum Verstehen der Welt benutzen. In dieser Perspektive dienen sie dazu, Erscheinungen zu buchstabieren, um sie als Erfahrung lesen zu können. So müssen wir z. B. einen Gegenstand immer in seinem Eingebundensein in Raum und Zeit wahrnehmen. Hieraus wird jedoch oft abgeleitet, Kategorien seien so etwas wie eine „Brille“, durch die hindurch wir die Welt sehen. Zwischen ihr und dem Bewusstsein stünden die Kategorien – mehr oder weniger geeignet, dem Bewusstsein die Welt zu zeigen, wie sie wirklich ist. Dieses psychologische Verständnis von Kategorien wurde auf der Basis der Philosophie Kants³ zu einem verbreiteten Gemeinplatz, der jedoch gänzlich ungeeignet ist, sowohl ihre Genese als auch ihre Rolle in der Lebenspraxis der Menschen sowie ihre Funktion im Prozess der historischen Entwicklung einer Kultur zu klären.

³ Kategorien sind bei Kant apriorische Denkformen als Grundvoraussetzungen unserer Erfahrungen, apriorisch und unmittelbar gegeben, Werkzeuge des Wahrnehmens. Sie sind nicht an Erfahrung gebunden. Die Geschichte des Kategorienbegriffs hat in Europa einen Schwerpunkt in der logisch-ontologischen Philosophie des Aristoteles und einen anderen in der transzendental-logischen Theorie Kants. Mit dem Aufkommen der exakten Naturwissenschaften bildet sich im 19. u. 20. Jh. eine Neutralisierung des Begriffs „Kategorie“ heraus, die zu einem inflationären Gebrauch mit einer dominant psychologischen Ausrichtung führte. (vgl. Baumgärtner.u.a. 1976, 775)

Diesem Anspruch stellte sich eine Diskussion zum Kategorienproblem in der marxistischen Philosophie der Sowjetunion, getragen vor allem von Judin (2009), Lektorskij (1968; 1985) und Stjopin (1987). Ausgegangen wird hier von der Prämisse, dass die *historische Entwicklung der menschlichen Tätigkeit*, die Entstehung ihrer neuen Formen und Arten, die Grundlage für die Entwicklung von Kategorien bildet.

Stjopin charakterisiert z. B. die klassisch-philosophischen Kategorien wie Raum, Zeit, Ding, Eigenschaft, Inhalt, Form usw. als *Basiskategorien*. Sie fixierten die allgemeinsten *Objektbeziehungen* der menschlichen Tätigkeit und seien universell, weil die menschliche Tätigkeit sich prinzipiell das Gesamt der Wirklichkeit zum Gegenstand machen könne. Hiervon seien die Kategorien der Kultur zu unterscheiden, die in der allgemeinsten Form *Subjektbeziehungen*, also die Erfahrungen des gesellschaftlichen Verkehrs und der Einbeziehung des Individuums in das System der Gesellschaft charakterisieren. Beide Typen von Kategorien bildeten für jede Gesellschaft ein ganzheitliches System, eine Art Netz von Koordinaten, über das, was für die Menschen dieser Gesellschaft Wirklichkeit ist, überhaupt erst erfahrbar und erfassbar wird. (vgl. 1987, 77 ff.)

Für die Herausbildung der kulturellen Kategorien ist hiernach vor allem die Entstehung neuer Tätigkeiten im Kontext der Subjekt-Subjekt Beziehungen konstitutiv. Dies hat Karl Marx an dem instruktiven Beispiel der „Arbeit“ verdeutlicht.

In der Einleitung zu den „Grundrissen der Kritik der Politischen Ökonomie“ aus dem Jahre 1857 heißt es:

„Arbeit scheint eine ganz einfache Kategorie. Auch die Vorstellung derselben in dieser Allgemeinheit – als Arbeit überhaupt – ist uralte. Dennoch, ökonomisch in dieser Einfachheit gefasst, ist

„Arbeit“ eine ebenso moderne Kategorie, wie die Verhältnisse, die diese einfache Abstraktion erzeugen“ (1953, 24).

Als einzelne Etappen einer Kategoriengenesse führt Marx das „Monetarsystem“ auf, das den Reichtum allein im Geld fest macht. Es werde gefolgt vom „Manufaktursystem“, das die Quelle des Reichtums in der subjektiven Tätigkeit, konkret in der „kommerziellen und Manufakturarbeit“ sehe, die jedoch in einer gewissen Weise borniert nur als Tätigkeit des Geldmachens aufgefasst werden kann. Dagegen setzte das „physiokratische System“ nach Marx dann endlich eine bestimmte Form der Arbeit, „die Agrikultur“ als Reichtum schaffende Tätigkeit und Reichtum selbst als allgemeines Produkt der Arbeit:

„Es war ein ungeheurer Fortschritt von Adam Smith, jede Bestimmtheit der reichtumzeugenden Tätigkeit fortzuwerfen – Arbeit schlechthin, weder Manufaktur, noch kommerzielle, noch Agrikulturarbeit, aber sowohl die eine wie die andre. (...) Nun könnte es scheinen, als ob damit nur der abstrakte Ausdruck für die einfachste und urälteste Beziehung gefunden, worin die Menschen – sei es in welcher Gesellschaftsform immer – als produzierend auftreten. Das ist nach einer Seite hin richtig. Nach der andren hin nicht. Die Gleichgültigkeit gegen eine bestimmte Art der Arbeit setzt eine sehr entwickelte Totalität wirklicher Arbeitsarten voraus, von denen keine mehr die alles beherrschende ist. So entstehen die allgemeinsten Abstraktionen überhaupt nur bei der reichsten konkreten Entwicklung“ (a.a.O., 24f.).

Diese sieht Marx in der entwickeltsten Form der bürgerlichen Gesellschaften, den Vereinigten Staaten. Erst hier werde Arbeit, die eine uralte und für alle Gesellschaftsformen gültige Beziehung ausdrückt, als Kategorie der modernsten Gesellschaft praktisch:

„Dies Beispiel der Arbeit zeigt schlagend, wie selbst die abstraktesten Kategorien, trotz ihrer Gültigkeit - eben wegen dieser

Abstraktion - für alle Epochen, doch in der Bestimmtheit dieser Abstraktion selbst ebenso sehr das Produkt historischer Verhältnisse sind und ihre Vollgültigkeit nur für und innerhalb dieser Verhältnisse besitzen“ (a.a.O., 25.).

Ähnlich wie der Begriff der Arbeit umschreiben E. und B. einfachste und urälteste Beziehungen und Funktionen einer jeden Gesellschaft überhaupt, unabhängig von ihrer historischen Formation und den Intentionen ihrer Akteure.

Zielt die Praxis von Erziehung in jeder Gesellschaft darauf ab, Heranwachsende gesellschaftlich handlungsfähig zu machen, so beinhaltet die von Bildung, dass die Individuen sich die als Kultur vergegenständlichten Erfahrungen ihrer Gesellschaft in Form von Wissen, Kompetenzen und Fertigkeiten sowie von Einstellungen und Werten aneignen. E. und B. können so als Aufgabe der Gesellschaft verstanden werden, sich selbst im Wechsel der Generationen zu reproduzieren, d.h. sich zu erhalten und zu verändern. Es liegt auf der Hand, dass diese einfachsten und urältesten Beziehungen am Anfang gesellschaftlicher Entwicklung relativ ununterschieden ineinander übergehen, wie kulturanthropologische Studien über heute noch lebende Gesellungseinheiten von Jägern und Sammlerinnen zeigen (Alt, 1975, 308 ff.; Lee & DeVore 1976). Im Kontext der europäischen Neuzeit jedoch werden sie in einer vorher nicht gekannten Qualität erstmals zu eigenständigen gesellschaftlichen Handlungszusammenhängen.

Diese Eigenständigkeit entfaltet sich auf verschiedenen Ebenen. Wie sie sich in einem zusammenhängenden Prozess heterogener Praxen herausbildet, gilt als offenes Forschungsproblem. (vgl. u.a. Cole 1996, 90 ff.) Zu fragen wäre hier, in welcher Weise in diesem Prozess jene „Gleichgültigkeit“ gegenüber bestimmten Formen von E. und B. als ein Allgemeines gesellschaftlich erarbeitet wird; ferner, inwiefern diese gesellschaftlich erarbeitete Verallgemeinerung gerade

eine sehr entwickelte Totalität konkreter Praxen von Erziehung und Bildung voraussetzt, von denen keine mehr die alles bestimmende ist. Diese Prozesse müssten in ihrer historisch konkreten Entwicklung analysiert und bestimmt werden. Schließlich wäre dann der Frage nachzugehen, inwiefern erst in dieser Entwicklungsphase E.“ und B. als Kategorien der *modernen Gesellschaft* allgemein werde, obwohl sie doch einfachste und urälteste Beziehungen einer jeden Gesellschaft ausdrücken.

Sozialgeschichtliche Studien, wie die von A. Gurjewitsch (1997) und A. Borst (1973) haben am Weltbild und den Lebensformen des Mittelalters gezeigt, dass das System der Kategorien dieser Kultur, ihr Koordinatennetz solange erhalten bleibt, wie es die Reproduktion der für die Gesellschaft notwendigen Tätigkeitsarten gewährleistet. Die Auflösung eines traditionellen Koordinatennetzes und die Herausbildung neuer Kategorien müssten hiernach mit einem Wendepunkt der menschlichen Geschichte verbunden sein. Als ein solcher kann die Herausbildung und Formierung der bürgerlichen Gesellschaft im Kontext der europäischen Kultur verstanden werden.

2. Die Kategoriengese von „Erziehung“ und „Bildung“ als Gesellschaftsgeschichte

Geht man davon aus, dass erst im Kontext der Formierung der bürgerlichen Gesellschaft B. und E. eigenständige Handlungs-, Bedeutungs- und Kommunikationszusammenhänge werden, so ist die Frage nach der Entstehung, den Funktionen und den Wirkungen dieser Eigenständigkeit die Schlüsselfrage, die einen Zugang zur Komplexität der Kategoriengese eröffnet.

Die Aufgabe möchte ich zunächst negativ charakterisieren: Kategoriengese kann weder auf Wirtschafts- und Sozialgeschichte noch auf Mentalitäts- und Ideengeschichte reduziert werden. Das

methodologisch reflektierteste Programm, das eine solche Reduzierung verhindern kann, sehe ich in einer Konzeption von Gesellschaftsgeschichte, wie sie vom Arbeitskreis für moderne Sozialgeschichte unter Führung von W. Conze vorangetrieben und in der „Bielefelder Schule“ weiterentwickelt wurde. (vgl. Kocka 1986) Diese kann jedoch für meine Frage nicht unvermittelt angewandt und umgesetzt werden.

R. Koselleck und die Autoren des von ihm maßgeblich konzipierten Lexikons „Geschichtliche Grundbegriffe“ haben Sprache als Medium und Element politisch-sozialer Wirklichkeit zum Gegenstand historiographischer Analysen gemacht. (vgl. Brunner u.a.1972) Die Kombination von hermeneutischer Sprachwissenschaft mit sozial- oder politikwissenschaftlicher Strukturgeschichte zeigt jedoch auch Grenzen. Die Vermittlung von semantischen, politik-, sozial- und wirtschaftsgeschichtlichen Analysen stellt eine hochkomplexe Aufgabe dar. Begriffsgeschichtliche Strukturmodelle werden häufig nur mit realgeschichtlichen Belegen angereichert und aufgefüllt und umgekehrt anderweitig gewonnene Strukturmodelle mit sprachgeschichtlichen Belegen abgestützt.

Die Sprache historischer Quellen kann nicht einfach auf das von ihr Bezeichnete und damit auf einen bloßen Informationsträger vergangener Sachverhalte reduziert werden. Sie ist vielmehr eine relativ autonome Dimension historischer Wirklichkeit. Kosellecks Unterscheidung zwischen Sprache als „Indikator“ und Sprache als „Faktor“ politisch-sozialer Sachverhalte kann nicht auf die hermeneutische Übersetzungsproblematik historischer Quellentexte eingeeengt werden. Sprache stellt eine eigenständige Ebene dar, auf der die sozialen Erfahrungen bei der Herausbildung neuer Tätigkeitsformen in explizites Bewusstsein, in Erkenntnisverhältnisse umgewandelt werden, die als Begriffe und Argumentationsformen in den gesellschaftlichen Prozessen Funktionen haben.

Für die Geschichte von Begriffen sind also nicht individuelle Subjekte, die Definitionen setzen und ausgeben, verantwortlich zu machen. Ebenso wenig kann die Entwicklung eines Begriffs auf die Abfolge von Transformationen dieser Definitionen reduziert werden. Begriffe sind auf Diskurse, also auf gesellschaftliche Prozesse bezogen; sie fungieren in ihnen zugleich als ihr Resultat und ihre Voraussetzung. Sie etablieren und stabilisieren Sinn in Diskursen und durch Diskurse.

Für meine Frage nach der Kategoriengese ist schließlich zu beachten, dass über die synthetisierende Perspektive der Gesellschaftsgeschichte das Gesamt geschichtlicher Entwicklung als sozialer Wandel begreifbar werden soll. Gesellschaftsgeschichte ist hier Forschungsgegenstand und angestrebtes Resultat. Die Erforschung der Kategoriengese von E. und B. erfordert jedoch eine umgekehrte Perspektive. Von einer Gesamtvorstellung gesellschaftlicher Entwicklung ist die Eigenständigkeit spezifisch pädagogischer Praxisformen und ihre Transformation in ein explizites Erkenntnisverhältnis, d.h. in Kategorien zu klären. Hierzu ist eine *eigenständige erziehungswissenschaftliche Sichtweise und Fragestellung* auf Gesellschaftsgeschichte erforderlich.

Die Gesamtheit sozialer Verhältnisse im Prozess ihrer Entwicklung stellt für eine erziehungswissenschaftliche Sichtweise eben nicht nur einen Systemzusammenhang für das funktionale Wirken objektiver Faktoren, Strukturen und Elemente dar. Geschichte ist für die Erziehungswissenschaft nur in dem Maße angemessen verstanden, wie ihre Subjekte und deren Subjektivität berücksichtigt sind. Das Subjekt erscheint jedoch erst dann als besonderer Gegenstand, wenn Geschichte als Resultat der Tätigkeit der Menschen begriffen und als historischer Entwicklungsprozess menschlicher Individualität untersucht wird.

Die Erforschung der Kategoriengese von B. und E. erfordert also nicht nur wegen der Fülle der Fakten und Daten unterschiedlichster Herkunft und wegen der Gefahr, diese unkontrolliert zu addieren, einen spezifischen theoretischen Bezugsrahmen. Ein solcher hätte folgenden Ansprüchen zu genügen:

Er müsste Gesellschaftsgeschichte als „objektiven Prozess“ in seinen Vermittlungen zwischen Ökonomie, Sozialstruktur, Politik und anderen Bereichen vorstellen und zugleich als Resultat der Tätigkeit der Menschen und damit als historischen Entwicklungsprozess ihrer Subjektivität. Er müsste dabei methodologisch das Paradox fruchtbar machen, dass sich in der zielgerichteten und bewussten Tätigkeit der Menschen Verhältnisse ausbilden, die nicht nur vom Bewusstsein und der Tätigkeit unabhängig sind, sondern auch als deren sozialen Determinanten wirken.

Er müsste Gesellschaftsgeschichte der Neuzeit als einen funktionalen Kontext vorstellen, von dem aus die Ausbildung neuer eigenständiger Tätigkeitsformen erklärbar und begreifbar wird.

Er müsste überprüfbare Hypothesen zur Herausbildung von E. und B. als eigenständigen Diskursen und ihrer Transformation in ein Erkenntnisverhältnis, d.h. in Kategorien formulierbar machen.

Aus ihm müssten Hinweise zur angemessenen Periodisierung entwickelt werden können, die den zu untersuchenden Entwicklungszeiträumen entsprechen.

Ich schlage nun vor, in einer *epistemologischen Perspektive* einen solchen gesellschaftsgeschichtlichen Bezugsrahmen zu entwickeln. Zu suchen ist hier eine Ebene, die zwischen Kategoriengese und den einzelnen Bereichen der Gesellschaft wie Wirtschaft, Kultur, politische Herrschaft u.a. vermittelt. Eine solche sehe ich im Wissen und seinen sozialen Funktionen im weitesten Sinn. Die Veränderung des Wissens und seiner sozialen Funktionen halte ich dabei für die Schlüsselstelle der Kategoriengese. Es ist nun zu zeigen, inwiefern

diese Schlüsselstelle sowohl eine *Gesamtperspektive* wie zugleich den Bezug auf das *Subjekt* dieser Prozesse ermöglicht.

Die Epoche des Mittelalters zeigt in epistemologischer Hinsicht eine innere Einheitlichkeit. Die unterschiedlichsten Bereiche menschlicher Tätigkeit wie Wirtschaft, Politik, Recht, Kunst, Religion, Wissenschaft und Philosophie besitzen in dieser Epoche keine eigene „professionelle Sprache“. All diese Bereiche sind nichts anderes als einheitlich geprägte Funktionen der sozialen Lebenstätigkeit der Menschen dieser Epoche und Resultat ihres Modells der Welt, wobei die Theologie als höchste Verallgemeinerung der sozialen Praxis der Menschen ein allgemeines „Bedeutungssystem“ liefert, in dem die Mitglieder dieser Gesellschaft sich erkennen, begreifen und handeln. Dem liegt ein Wirklichkeitsbegriff zu Grunde, nach dem die ganze Welt als Text, als großes Buch voller Schriftzeichen verstanden wird. Wissen bedeutet Entzifferung dieser Zeichen. Wahres Wissen kann sich im Mittelalter nur auf das beziehen, was selbst unveränderbar ist. Wissen beinhaltet Erkennen der Zeichengestalten einer vorgegebenen Ordnung der Welt.

Man muss sich die Geschlossenheit, das Beharrungsvermögen und die Selbstgenügsamkeit des mittelalterlichen Weltbildes vor Augen halten, um die Tiefe des Umbruchs zu verstehen, der schließlich zu dem offenen Weltbild der Neuzeit führt. Für diesen Umbruch sind nicht unmittelbar die Veränderungen in Produktion, Handel, Verkehr und Verwaltung, auch nicht die wichtigen Verschiebungen im Alltagsleben von ausschlaggebender Bedeutung, sondern vor allem der in und mit diesen Prozessen sich vollziehende Wandel des Wissens und seiner sozialen Funktion. Mit der Auflösung des einheitlichen Bildes von der Welt, die sich vor allem als Trennung von Glauben und Wissen vollzieht, wird das gesamte Verhältnis der Menschen zur Wirklichkeit der Tendenz nach über Wissen vermittelt

und geregelt. In epistemologischer Hinsicht lässt sich dies so beschreiben:

Wissen wird universell, d.h. alles kann Gegenstand des Wissens werden, alle können Wissen erwerben, Wissen wird allgemeingültig. Folglich muss es eine universelle Methode der Entwicklung von Wissen geben, der eine ebenso universelle subjektive Qualität zu entsprechen hat, die Fähigkeit universell lernen zu können.

Wissen wird eigenständig, d.h. im Wissen trennen sich der Inhalt, die Bedeutung von ihren Darstellungsformen. (hierzu ausführlich Foucault 1974) Wissen wird selbst Gegenstand des Wissens und verselbständigt sich in der Wissenschaft zu einem neuen gesellschaftlichen Bedeutungssystem. Damit wird aber auch die Vermittlung des Wissens eigenständig. Sie bringt tendenziell eigenständige Praxisformen hervor, die auf ebenso eigenständige soziale Systeme (Organisationen und Institutionen) drängen.

Wissen wird subjektiv, d.h. es wird das Verständnis entwickelt, dass Wissen immer Wissen von Subjekten ist. Es ist nicht nur Mittel der Aneignung der Welt, sondern auch Mittel der Produktion von Subjektivität.

In diesen drei Tendenzen (hierzu ausführlich Rückriem 1992, 31–52; Fichtner 2008, 131-194) bricht die Einheit von Subjekt- und Objektseite des Wissens, während des gesamten Mittelalters in Gott als der dritten Instanz garantiert, auseinander. Die Entsprechungen von Subjekt und Objekt sind nun immer wieder neu, von Fall zu Fall herzustellen. *Ein* solcher spezifischer Fall ist die Entstehung und Herausbildung von E. und B. als eigenständigen gesellschaftlichen Diskursen. Die Herausbildung der Eigenständigkeit der Kunst zu Beginn der Neuzeit und komplementär zu ihr der Naturwissenschaften können als analoge Beispiele für das Auseinanderbrechen der Einheit von Subjekt- und Objekt-Seite des Wissens vorgestellt werden.

3. Etappen der Kategoriengnese von „Erziehung“ und „Bildung“.

Die Veränderung des Wissens und seiner sozialen Funktion artikuliert sich in sehr unterschiedlichen Formen und auf sehr verschiedenen Ebenen. Ihr Verlauf erlaubt, drei Etappen der Kategoriengnese auszumachen. Es sind dies, die Etappe von der Renaissance zu den großen Didaktik-Entwürfen des 17. Jh., die Etappe der Aufklärung und die der Institutionalisierung eines öffentlichen Unterrichts in der Französischen Revolution und der Preußischen Bildungsreform.

Die folgenden Ausführungen haben programmatischen Charakter. Sie stellen nicht Ergebnisse, sondern Perspektiven vor. Ich habe die einzelnen Etappen sehr unterschiedlich gewichtet. In der ersten Etappe soll die Annahme plausibel gemacht werden, dass in der sozialen Verallgemeinerung des Modells des modernen Intellektuellen zuerst B. zu einem eigenständigen Handlungs-, Kommunikations- und Bedeutungszusammenhang wird. Mit B. sollen in dieser Etappe die vielfältigen Formen jener gesellschaftlichen Praxis bezeichnet werden, in denen Wissen im weitesten Sinn sozial verallgemeinert wird. B. meint noch nicht jenes hochaufgeladene Begriffsfeld, das als Konzept der „allgemeinen Menschenbildung“ im Übergang zum 19. Jahrhundert politisch-strategische Funktionen erhält. Die zweite Etappe, das Zeitalter der Aufklärung, in dem die Eigenständigkeit von E. herausgearbeitet wird, kann hier nur cursorisch behandelt werden, um den Hauptakzent auf die dritte Etappe zu setzen. Hier soll deutlich werden, wie in der Institutionalisierung eines allgemeinen, öffentlichen Pflichtschulwesens E. und B. erstmals komplementär aufeinander bezogen werden und kategorialen Status erhalten.

Die erste Etappe: Von der Renaissance zu den großen Didaktik-Entwürfen des 17. Jahrhunderts

In der europäischen, vor allem aber der italienischen Renaissance verkörpern Maler und Bildhauer, Architekten, Naturwissenschaftler, Musiker und nicht zuletzt Humanisten in zahlreichen Varianten und Ausprägungen ein einheitliches, bewusst gelebtes, *personales Modell* einer unmittelbaren Einheit von Wissen und Haltung zum Wissen. Erstmals begründet Wissen hier eine neue Handlungs- und Kommunikationsform, die dem Einfluss religiöser und politischer Mächte tendenziell entzogen ist. Wissen ist hier nicht nur objektiv, Mittel die Welt zu verstehen, sondern auch subjektiv, Medium der Entfaltung von Individualität.

Dieses Modell wird praktisch gelebt. Es handelt sich keineswegs um ein privatistisches und individualistisches Modell. Im Gegenteil, in ihm kann sich zum ersten Mal in der europäischen Geschichte das Individuum als Subjekt der Kultur, d.h. als *allgemeines Subjekt* wahrnehmen. Das Verhältnis zwischen Wissen und Anwendung von Wissen stellt nicht mehr ein partikuläres, gleichsam nur technologisches Problem dar. Die *Einheit von Wissen und persönlicher Einstellung zum Wissen* ist Voraussetzung dafür, dass Wissen in einem umfassenden Sinn gesellschaftlich praktisch werden kann, indem es auf einen sozialen Kontext als Ganzes bezogen wird. Das Ganze dieses sozialen Kontextes ist die moderne Stadt, genauer der Stadtstaat der italienischen Renaissance. Die kreative und sozial exklusive Elite der Renaissance zeigt vielfältigste Formen der Umsetzung und Realisierung dieses personalen Modells. Exemplarisch hat dies die umfassende Ausstellung zu Biographie und Werk des Malers, Architekten, Stadtplaners und Designers Giulio Romano an seinem Wirken in Mantua gezeigt. (vgl. Gombrich 1989)

Das personale Modell jener Einheit von Wissen und Einstellung zum Wissen möchte ich nun als heuristisches Konzept für die

Erforschung der Kategoriengese nutzen: Es enthält in sich alle Grundzüge, Beziehungen und Momente, die in den folgenden historischen Kontexten gleichsam nach außen verlagert und in eigenständigen Diskursen von B. und E. dann getrennt voneinander differenziert und ausgearbeitet werden.

Es ist nun naheliegend, diesen historisch neuen Typ eines allgemeinen Subjekts in einer unmittelbaren Entsprechung zum Typ des Kaufmanns bzw. Bankiers zu verstehen, ihn also von der Ökonomie her abzuleiten. P. Burke und F. Braudel haben im Kaufmann und Bankier der Renaissance einen solchen Typ vorgestellt, der in der Aktivität des Stadtbürgers ein neues soziales Paradigma verkörpert, das jedoch nur in den oberen Schichten universalen Charakter erlangt habe: Die Leistung dieser Kaufleute und Bankiers schließe weit mehr ein als die Wahrnehmung bestimmter neuer Rollen oder die Lösung bestimmter Probleme, wie die Erfindung der doppelten Buchführung, des Wechsels usw. Ihrer tagtäglichen Arbeit sei es zu verdanken, dass das zuvor unbekannte Bewusstsein der sozialen Rolle und der sozialen Aufgabe überhaupt geboren wurde. Die verblüffende Übereinstimmung zwischen dieser Schicht und der kreativen Elite der Künstler und Humanisten könnte man damit erklären, dass diese „frühbürgerliche Praxis“ eben einen kulturellen Ausdruck suchte und dass die kreative Elite mit der Kultur der Renaissance den Kaufleuten jene Antworten lieferte, die sie erwarteten (vgl. Burke 1984, 85ff.).

Mit diesem Schema wird jedoch die neue Qualität und strukturelle Tiefe der Renaissancekultur und vor allem die Spezifik des personalen Modells, das von dieser künstlerischen Elite gelebt wurde, nicht angemessen begriffen.

Nach L. Batkin ist die Kultur der italienischen Renaissance nicht einfach eine Umsetzung und Kodierung äußerer politischer oder ökonomischer Impulse und Anregungen in ein spezifisches Formen-

und Zeichensystem. Im Unterschied und Gegensatz zum Mittelalter habe die Renaissance als Kultur eine völlig eigenständige profane Sprache entwickelt. Erstmals gehe hier die Kultur von sich selbst genügenden Zielen, Stimuli und Methoden aus und gerade das gestatte ihr in einem vorher nicht gekannten Ausmaß, besondere gesellschaftliche Funktionen auszuüben und Gesellschaft überhaupt zu gestalten. Sie versetze die Gesellschaft ihrer Zeit in Erstaunen und Bestürzung, weil sie nicht ihr „antwortet“, sondern sich selbst (vgl. Batkin 1981, 84ff.).

Die Mitglieder dieser sozial exklusiven Elite verkörpern als „nobilitas literaria“ vor allem in der Gruppe der Humanisten einen Typ des Intellektuellen, den es im Mittelalter nicht gegeben hat, die Intelligenz (vgl. Burke 1984, 41ff.). Wie schwierig es ist, sie als soziale Gruppe zu fixieren, wird schon anhand des Vergleichs zwischen Lorenzo de Medici, Sandro Botticelli, Giovanni Pico della Mirandola, Ermolao Barbaro und Aldus Manutius, d.h. zwischen einem Fürsten, einem Maler, einem Grafen, einem Priester und einem Verleger sichtbar. Nicht die äußere Form der Tätigkeit, auch nicht die soziale Rolle und der professionelle Status, allein der Inhalt der Tätigkeit, das neue Wissen ist bei ihnen der gemeinsame Bezugspunkt. Es allein begründet und organisiert den Typ der Persönlichkeit als modernen Intellektuellen.

Aus der Fülle von Belegen nur ein Beispiel: Pico della Mirandola reist im Alter von 24 Jahren nach Rom, um dort im Apostolischen Senat vor einem riesigen Auditorium von Theologen, Wissenschaftlern und Künstlern seine „Rede über die Würde des Menschen“ zu halten. An Hand von 900 Thesen verteidigt er seine berühmte Idee: Jeder Mensch könne zu einem gottähnlichen Wesen werden, wenn er nur wolle. Pico della Mirandas Gott spricht hier den Menschen wie folgt an:

„Keinen bestimmten Platz habe ich dir zugewiesen, auch keine bestimmte äußere Erscheinung <'proprium faciem'> und auch nicht irgendeine besondere Gabe habe ich dir verliehen, Adam, damit du den Platz, das Aussehen und alle die Gaben, die du dir selber wünschst, nach deinem eigenen Willen und Entschluss erhalten und besitzen kannst. Die fest umrissene Natur der übrigen Geschöpfe entfaltet sich nur innerhalb der von mir vorgeschriebenen Gesetze. Du wirst von allen Einschränkungen frei nach deinem eigenen freien Willen, den ich dir überlassen habe, dir selbst deine Natur bestimmen. In die Mitte der Welt habe ich dich gestellt, damit du von da aus bequemer alles ringsum betrachten kannst, was es auf der Welt gibt. Weder als einen Himmlischen noch als einen Irdischen habe ich dich geschaffen und weder sterblich noch unsterblich dich gemacht, damit du wie ein Former und Bildner <'plastes et fictor'> deiner selbst nach eigenem Belieben und aus eigener Macht zu der Gestalt dich ausbilden kannst, die du bevorzugst. Du kannst nach unten hin ins Tierische entarten <'degenerare'>, du kannst aus eigenem Willen wiedergeboren werden <'regenerari'> nach oben in das Göttliche.“
(Würde des Menschen, 9)

Mit erstaunlicher Gelassenheit sieht Pico della Mirandola der Auseinandersetzung in Rom entgegen: Wer die Wahrheit auf seiner Seite habe, bleibe immer Sieger. Aufrichtig und ehrlich erklärt er, nichts an ihm sei außergewöhnlich. Bei aller Leidenschaft für die Wissenschaft sei er kein Gelehrter, man möge ihn nicht nach seiner Jugend, sondern nur nach dem Inhalt seiner Thesen beurteilen (vgl. Würde des Menschen).

Die literarische Form, in der das neue Wissen und persönlicher Stil sich als Einheit ausdrücken, sind die „lettere“ als spezifische Verbindung von Sprachkunst, Literatur, Gelehrsamkeit einerseits und „edler Gesinnung“, Tugend und Würde andererseits. Wissen ist hier weder schöngeistige Literatur noch moderne Wissenschaft; als

„lettere“ hat es universelle, kosmische und zugleich ethisch-religiöse Bedeutung. Die Einheit von Wissen und Haltung zum Wissen ist kein theoretisches Problem, sie wird praktisch gelebt und kommt vor allem im *persönlichen Lebensstil* zum Ausdruck.

Bestimmend für die literarische Form der „lettere“ wird der „dialogo“. Er wird als Genre neu entdeckt und in das Zentrum des literarischen und geistigen Lebens gestellt. Äußerlich hängt er mit dem Auftreten und dem Lebensstil dieser Intelligenz zusammen, innerlich mit einem bestimmten Aufbau und einer bestimmten Auffassung des Denkens selbst. Nach L. Batkin ist der „dialogo“ nicht nur eine spezifisch ästhetische Ausdrucksform dieser Zeit, sondern er enthält in seiner Struktur alle grundlegenden Besonderheiten dieses Typs von Kultur. Er sei sowohl Werk, Resultat dieser Kultur als auch deren Schaffensprinzip. Er verkörpere sowohl eine *Methode der Vermittlung eines Inhalts* als auch – und vor allem – eine *Methode der Schaffung eines Inhalts*. Er bringe die Denkstruktur dieser Kultur, das Kernstück ihrer Weltbeziehung zum Ausdruck, das, was der Denker nicht über sich, sondern durch sich aussagt (vgl. Batkin 1981, 265ff.).

Meines Erachtens liegt hier, noch in einem literarischen Genre versteckt, das bestimmende Muster der Wissensauffassung vor, die bis zum Ende des 18. Jh. gültig bleibt. Darstellung und Entwicklung von Wissen sind identisch. Im Konzept der „Methode“ wird dann im 16./17. Jh. diese Identität als Einheit ausgearbeitet und auf den Begriff gebracht. Die „Methode“ wird zu einem Schlüsselkonzept für alle Fragen der Vermittlung und Entwicklung von Wissen im pädagogischen Kontext.

Hierzu muss jedoch der enge elitäre Rahmen der „nobilitas literaria“ überschritten und gesprengt werden. Dies gelingt nur dort, wo in den verschiedenen reformatorischen Strömungen die Verbreitung des Wissens als Moment der religiösen Reform und als

Beitrag zu der organischen Einheit von Intellektuellen und gläubigen Massen angesehen wird. Nur hier wird Wissen als Gegenstand der Didaktik pädagogisch thematisierbar. Hier wäre im Einzelnen zu zeigen, inwiefern in dieser Leitperspektive eine Vielzahl oft spekulativer Didaktik-Systeme entstehen, unter denen der utopische Entwurf von Komensky (Comenius) besonders hervorragt. Die *Methode der Darstellung des Wissens* wird in all diesen Ansätzen *zugleich als Methode seiner Repräsentation im Individuum* angesehen. Aneignung von Wissen als Entwicklung von Subjektivität, als pädagogischer Prozess der Ausbildung einer einmaligen und unwiederholbaren Persönlichkeit wird oder genauer kann in diesem Kontext jedoch grundsätzlich nicht thematisiert werden. Wesentliche Voraussetzungen hierfür werden erst in der folgenden Etappe entwickelt.

Die zweite Etappe: Die Epoche der Aufklärung und das Thema „Erziehung“

Die soziale Sprengkraft von Wissen und jetzt vor allem von wissenschaftlichem Wissen wird erst im 18. Jahrhundert freigesetzt. Die schon von Comenius erhobene Forderung, allen das gesamte Wissen verfügbar zu machen, ist nicht mehr utopisches Postulat, sondern wird in der gesellschaftlichen Bewegung selbst in vielfältigen Formen auf die Tagesordnung gesetzt. Das soziale Subjekt dieses Verallgemeinerungsprozesses ist nicht mehr die elitäre „nobilitas literaria“ als „Republik der Gelehrten“, sondern die *bürgerliche Öffentlichkeit*.

Bezogen auf diesen Kontext wird in der Epoche der „Aufklärung“ die gesellschaftspolitische Idee eines durch die Entwicklung des menschlichen Geistes bedingten gesellschaftlichen Fortschritts

erarbeitet, zugleich aber auch das eigene Recht des Kindes entdeckt. Im Spannungsfeld beider Konzepte wird „Erziehung“ zu einem zentralen Diskurs des 18. Jahrhunderts, d.h. zu einem eigenständigen Handlungs-, Bedeutungs- und Kommunikationszusammenhang, der sich in vielfältigen Formen artikuliert. Ausführlich und differenziert empirisch belegt hat Oelkers (2004) diesen Diskurs vorgestellt.

Die dritte Etappe: „Erziehung“ und „Bildung“ in der Institutionalisierung eines öffentlichen Pflichtschulwesens

Diese Etappe markiert in besonderer Weise einen qualitativen Einschnitt der Veränderung des Wissens und seiner sozialen Funktion. Wissen wird erstmalig in einem gesamtgesellschaftlichen Maßstab praxisrelevant – und zwar auf zwei Ebenen, die im Verlauf der historischen Entwicklung immer mehr in Wechselwirkung treten. Zum einen wird Wissen, vor allem als wissenschaftliches Wissen in der Industrialisierung Technik und Technologie. Es wird für die materielle Produktion wie auch die staatliche Administration unmittelbar genützt. Zum anderen wird es gesamtgesellschaftlich praxisrelevant als Gegenstand eines öffentlichen und allgemeinen Pflichtschulwesens.

Auf diese Prozesse antwortet die bürgerliche Gesellschaft mit zwei unterschiedlichen und gegensätzlichen Lösungen: In Frankreich entwickelt das Bürgertum im Kontext der Französischen Revolution ein Bildungswesen, dem das Paradigma „*Wissen als Sprache*“ zu Grunde liegt. In Preußen dagegen ist über eine „defensive Modernisierung“ (vgl. Wehler 1987, 363ff.), über Reformen von oben, eine bürgerliche Gesellschaft erst noch zu entwickeln. Das Bildungswesen spielt dabei eine zentrale Rolle. Diesem Ansatz liegt das Paradigma „*Wissen als Subjektivität*“ zu Grunde.

Gehört die Forderung nach öffentlichem Unterricht zum Gemeingut der französischen Aufklärung in ihrer Spätphase, so zählt der erste Versuch ihrer Realisierung zu den großen historischen Leistungen der Französischen Revolution. Die „Erklärung der Menschenrechte“ fixiert nicht nur ein umfassendes System politischer Garantien für die Entfaltung bürgerlicher Öffentlichkeit, sondern auch zum ersten Mal das soziale Grundrecht auf Unterricht. Im Artikel 22 heißt es:

„Der Unterricht ist ein allgemeines Bedürfnis. Die Gesellschaft muss mit aller Kraft den Fortschritt der öffentlichen Vernunft fördern und den Unterricht für alle Staatsbürger öffnen“.

Condorcet, Philosoph und Mathematiker, begründet im Jahre 1792 vor der Legislative ausführlich einen Gesetzesentwurf, der die Schaffung aller institutionellen und inhaltlichen Voraussetzungen zur Verwirklichung dieses Grundrechtes vorsieht. Der Entwurf konzipiert eine einheitliche Organisation des Unterrichtswesens, in der Wissenschaft eine führende Rolle einnimmt und zugleich die institutionelle Autonomie von Schule und Unterricht der Garant für die freie Entwicklung fortschreitender Aufklärung ist:

„Nachdem wir den Unterricht von jeder Obrigkeit befreit haben, hüten wir uns davor, ihn der öffentlichen Meinung untertänig zu machen; er muss dieser vorausgehen, sie verbessern, sie formen, nicht aber ihr folgen und gehorchen.“ (1949, 92)

Der Gesamtkonzeption liegt die Prämisse zugrunde, dass die Entwicklung der menschlichen Gattung als Träger des wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritts sich unmittelbar im Individuum über einen wissenschaftlichen Unterricht reproduzieren lasse. Pädagogischer Optimismus und objektivistische Wissensauffassung bedingen sich hier wechselseitig. Die Allgemeingültigkeit von Wissen verbürgt die Möglichkeit

allgemeinen Unterrichts und umgekehrt ist dieser der Garant für die *soziale Verallgemeinerung von Wissen*.

M. Lepeletier nimmt diese Gedanken auf und radikalisiert sie in einem umfangreichen „Plan für eine Nationale Erziehung“, der von Robespierre 1793 als Gesetzesvorlage vorgestellt wird, die zum erstenmal Erziehungsforderungen vom *Standpunkt der Besitzlosen* enthält. Um die tatsächliche Gleichheit auf dem Gebiet von Schule und Unterricht zu erreichen, schlägt Lepeletier vor, allen Kindern einen gemeinsamen, gleichen und obligatorischen Schulunterricht zu geben:

„Ich verlange, dass ihr dekretiert, dass (...) alle Kinder ohne Unterschied und ohne Ausnahme, gemeinsam erzogen werden sollen auf Kosten der Republik und dass alle genießen unter dem heiligen Gesetz der Gleichheit dieselbe Kleidung, dieselbe Nahrung, denselben Unterricht, dieselbe Sorgfalt erhalten“ (Alt 1949,166f)

Im einzelnen korrespondiert in diesem Gesetzesentwurf eine rigide Verzicht auf jede Individualisierung und Heterogenität von Lernprozessen mit einem funktionalistischen Gesellschaftsbegriff. Der Einzelne wird Mitglied der Gesellschaft, indem er dem Ganzen durch die Ausübung einer Funktion dient. (hierzu im einzelnen ausführlich Benner/Hellekamps 2004,950f.)

Der Plan stößt zunächst auf großen Beifall, bei Änderung der politischen Lage wird er dann zunächst kritisiert, entschärft und schließlich überhaupt nicht verwirklicht. Durch die Freiheit für Privatschulen und Privatlehrer wurde das Bildungsmonopol der besitzenden Schicht gesichert⁴.

⁴ Nach dem Sturz der Jakobiner war es mit einer radikalen Erziehungsreform endgültig vorbei. Die Volksschulen wurden der Aufsicht der Gemeinden unterstellt, d.h. praktisch dem Einfluss der Kirche. Die mittleren und höheren Schulen kamen fest und rigide unter die Aufsicht des Staates, d.h. des Besitzbürgertums. Die breiten Massen mussten sich in den Elementarschulen mit Moralunterricht und mit Lesen, Schreiben und Rechnen begnügen. Frankreich, das klassische Land der bürgerlichen

Seine klarste institutionalisierte Gestalt jedoch hat das Programm einer *sozialen Verallgemeinerung des Wissens* in der *Ecole Polytechnique* gewonnen. Sie wird auf dem Höhepunkt der Revolutionskämpfe von der Jakobinerregierung 1794 als naturwissenschaftlich technische Ausbildungsstätte gegründet und entwickelt sich sehr schnell zum führenden mathematisch-naturwissenschaftlichen Zentrum Europas. Mit ihrer Gründung beginnt eines der glanzvollsten Kapitel in der Geschichte der Naturwissenschaften und der Mathematik, vor allem deshalb, weil sie einen völlig neuen Typ von Hochschule darstellt. Sie sollte nicht nur die Technik und besonders den Maschinenbau auf eine theoretische Grundlage stellen, sondern generell zur Verwissenschaftlichung der gesamten gesellschaftlichen Praxis beitragen.

Die „Darstellende Geometrie“ von G. Monge fungiert in der Aufbauphase als zentrales die gesamte innere Organisation bestimmendes Prinzip. Als Sohn eines Messer- und Scherenschleifers ist Monge im Ancien Regime von jedem Zugang zur höheren Wissenschaft ausgeschlossen. Ebenso kann er auch nicht Offizier werden und wird daher nur in die der Offizierschule angegliederte Gipsschule aufgenommen, wo Hilfsarbeiten wie das Modellieren von Baelementen in Gips auszuführen waren.

Schon bald entdeckt Monge bei einem schwierigen Problem der Fortifikation die Grundelemente seiner späteren „Darstellenden Geometrie“, die er systematisch ausbaute und zu einer zusammenhängenden Theorie der Orthogonalprojektion entwickelt. In Anbetracht der militärischen Bedeutung wird das Konstruktionsverfahren sofort als Staatsgeheimnis behandelt. Erst nach der Revolution darf Monge öffentlich über die „Darstellende Geometrie“ vortragen, die schließlich 1797 in einer

Revolution, ist ein Beispiel dafür, das sich in der „Öffentlichen Schule“ relativ früh in der Geschichte das Problem der Chancengleichheit stellte (vgl. auch Benner/Hellekamp 2004, 949ff.).

zusammenfassenden Darstellung im Druck erscheint. Dies Buch erweist sich als unübertreffliches Hilfsmittel der Konstruktion, vom Bauwerk bis zum Maschinenelement. Es wird in modifizierter Form auch heute noch als *Technisches Zeichnen* gelehrt. In ihrer Orientierung auf die praktische Anwendung ist die „Darstellende Geometrie“ so angelegt, dass sie *zugleich* als das entscheidende Prinzip der gesellschaftlichen Vermittlung dieses Wissens fungiert. (vgl. Wußing 1983, 303ff)

Gaspard Monges Buch kann als vollkommener Ausdruck der pädagogischen Grundkonzeption der Ecole Polytechnique gelten. Alle Fragen der Anwendbarkeit einer Wissenschaft werden in engem Zusammenhang mit Problemen ihrer Kommunizierbarkeit gestellt. Zugrunde liegt diesem Ansatz jene für die Französische Aufklärung typische Idee, Wissen sei eine Sprache. Als Konzeption liegt sie detailliert ausgearbeitet in Condillacs „Logik“ vor, einer Auftragsarbeit für den polnischen Erziehungsrat und als solche zum Gebrauch für die Nationalschulen in Polen bestimmt. 1780 erstmals gedruckt erwirbt sie in Frankreich sehr schnell großes Ansehen. So werden 1795 z.B. 1.400 Exemplare zur Verteilung an die neuen in die Ecoles Normales aufgenommenen Studenten angeschafft. Die „Logik“ wird zu einem Standardtext des Ausbildungswesens in Frankreich. Sie kann als das wichtigste methodologische Buch des 18. Jh. gelten. Condillac versucht hier, die Entwicklung des menschlichen Denkens systematisch aus zwei Quellen abzuleiten, und zwar aus der sinnlichen Erfahrung und dem Gebrauch von Zeichen. Seine zentrale These besagt, dass jede Sprache eine analytische Methode und jede analytische Methode eine Sprache sei. (vgl. Condillac 1959)

Das Paradigma „*Wissen als Sprache*“ stellt eine didaktische Konzeption dar, die durchaus den Anforderungen der Zeit gerecht wurde. Ihre praktische Umsetzung in der didaktischen Konzeption der

Ecole Polytechnique bringt zum ersten Mal zum Ausdruck, dass die Entwicklung der Wissenschaften durch ihre Anwendungen reguliert wird und sie reflektiert gleichzeitig dabei, dass Existenz und Anwendung von Wissenschaft untrennbar von ihrer Kommunikation und damit von der Lösung des Bildungsproblems sind.

Die Schwächen dieses Lösungsversuches liegen in dem beanspruchten Universalismus. Er ist keine hinreichende Basis, die *Eigenständigkeit des Anwendungsproblems wie auch des Bildungsproblems* vor allem in seiner pädagogischen Dimension zu reflektieren. Der Universalismus dieses Konzeptes impliziert, dass die Anwendung wie auch die Entwicklung des Wissens im Lernprozess zu einer gleichsam automatischen Angelegenheit werden, bei der es keine Probleme gibt, sofern nur die entwickelte Sprache hinreichend klar, deutlich und vernünftig ist. Für „Emile“, d.h. für die Ausbildung von Subjektivität als Einmaligkeit und Unwiederholbarkeit einer Persönlichkeit ist in dieser Konzeption kein Platz.

Ganz anders die Situation in Preußen. Im politischen Zusammenbruch von 1806/07 wird eine umfassende Rückständigkeit auf ökonomischem, technologischem, militärischem und politischem Gebiet deutlich, auf welche die reformbereiten Gruppen mit jener Strategie einer „defensiven Modernisierung“ in der Form der preußischen Reformen reagieren.- (vgl. Wehler 1987, 397ff.)

Mit der Preußischen Bildungsreform als einem Moment jener defensiven Modernisierungspolitik hat institutionell ein scheinbar konservatives Konzept gesiegt. Denn gegen das französische Vorbild wird bewusst auf die institutionelle Kontinuität der sogenannten „Gelehrtenschule“ bzw. des Gymnasiums gesetzt. Und dennoch wird etwas völlig Neues geschaffen, das einen radikalen und revolutionären Bruch mit allen tradierten Vorstellungen von Schule und Unterricht bedeutet. Das Neue besteht unter einer institutionellen Perspektive gesehen darin, dass diesen Institutionen eine innere,

pädagogische Definition unterlegt wurde, die ihre Aufgaben und Funktionen eigenständig und nur in der Logik dieser Definition und damit in *Distanz* zu äußeren Anforderungen einzelner gesellschaftlicher Praxisfelder bestimmt.

Diese pädagogische Definition ist nichts anderes als das Konzept der „*Allgemeinen* Menschenbildung“. Es fungiert als politische Strategie der Entwicklung jenes völlig neuen Typs von Schule und Unterricht in seiner organisatorischen und institutionellen Gestalt.

Die Philosophie des Deutschen Idealismus stellt hierfür einen spezifischen Denkraum und ein elaboriertes Paradigma zur Verfügung: *Wie kann Wissen und vor allem wissenschaftliches Wissen als Subjektivität konzipiert bzw. wie kann Allgemeines im Individuum real werden?*

Indem in der Epoche von Kant bis Hegel Wissen als Tätigkeit und damit das Subjekt der Tätigkeit in den Mittelpunkt philosophischen Fragens rücken, wird der historische und veränderliche Charakter der Subjektivität, die Eigentümlichkeit des Individuums ein zentrales Thema. Der Gegensatz von wissenschaftlichem und nichtwissenschaftlichem Wissen zeigt sich als ein relativer. Wissenschaft wird nicht mehr im Gegensatz zu vor- und außerwissenschaftlichen Formen des Wissens gesehen. Religion, Kunst, Mythologie, Wissenschaft, aber auch das Wissen des Praktikers im Unterschied zu dem des Theoretikers sind nun Formen des Wissens, deren Beziehungen zueinander überhaupt erst gesehen werden können.

In diesem Kontext – so meine Annahme – vollzieht sich die Kategoriengenese im engeren Sinn als ein Prozess, in dem drei Probleme systematisch in einen Zusammenhang gebracht, konzeptuell geklärt und vor allem praktisch gelöst werden: Das Problem der Begründung „Allgemeiner Menschenbildung“, das Problem ihrer Sicherung und schließlich das ihrer

Institutionalisierung in einer einheitlichen Organisation und Struktur (vgl. Fichtner 2008, 174-194).

Ich kann hier nur exemplarisch und sehr skizzenhaft am „Beispiel Schleiermacher“ auf das letzte Problem eingehen. Schleiermacher hat in einer entscheidenden Phase die Entwicklung des öffentlichen allgemeinbildenden Schulwesens im Kontext der preußischen Bildungsreform mitbestimmt. 1810 wird er Direktor der Berliner Wissenschaftlichen Deputation und ist bis 1815 Mitglied der von Humboldt geleiteten Sektion für Kultus und Unterricht. Er ist maßgeblich an den Beratungen und der Erstellung des „Süvernschen Normalplans“ beteiligt. Wissenschaftliche Politikberatung ist also der Kontext, in dem in der praktisch-politischen Perspektive von Lehrplanarbeit B. und E. inhaltlich aufeinander bezogen werden. (vgl. Lohmann 1984)

Das Allgemeine in B. und E. wird nicht mehr, wie noch bei Humboldt, in der Wissensform mit dem höchsten Grad an Verallgemeinerung, dem wissenschaftlichen Wissen begründet, sondern in der Totalität der „sittlichen Gemeinschaften“, die als „Wissenschaft“, „Staat“, „Kirche“ und „Geselligkeit“ bürgerliche Öffentlichkeit konstituieren. Dem „realistischen“ Verständnis von bürgerlicher Öffentlichkeit entspricht bei Schleiermacher seine Bestimmung des Verhältnisses von Individuum und Menschheit. Während alle anderen Lebewesen nur als Exemplare ihrer Gattung existieren, erfordert die Menschheit zwingend die Eigentümlichkeit der Individuen und die unendliche Vielfalt ihrer Unterschiede. Menschheit wird bei Schleiermacher immer im Neben- und Nacheinander der Generationen und Einzelwesen gedacht. Einerseits trägt jedes Individuum als „eigentümliches“ historisch-konkretes Wesen den hinreichenden Grund seiner Entwicklung“ in sich selbst (Pädagogische Schriften I, 9). Andererseits entwickelt es seine

Individualität nur in der Teilhabe am geschichtlichen und gesellschaftlichen Zusammenhang der Gattung.

E. und B. werden bei Schleiermacher prinzipiell voneinander unterschieden, um komplementär aufeinander bezogen zu werden. Auf der einen Seite wird aus dem „Gattungsbewusstsein“ das „Selbstbewusstsein“ hervorgebracht, worin die Möglichkeit von Erziehung überhaupt angelegt ist, auf der anderen Seite geht aus dem „Selbstbewusstsein“ das „Gattungsbewusstsein“ hervor, worin alle „Bildung“ des Menschen enthalten ist. Alle erziehende Tätigkeit einer „äußeren Einwirkung“ ist nur insofern pädagogisch, als ihr der Charakter des Bildens als „Entwicklung der geistigen Kraft“ zugesprochen wird.

Bei der inhaltlichen und organisatorischen Strukturierung des Bildungswesens konzipiert Schleiermacher „Erziehung“ im engeren Sinn als „Entwicklung der Gesinnung“ und „Bildung“ als Herausbilden von „Fertigkeit“ im Sinne der Formung intellektueller Verstandeskräfte. „Gesinnung“ ist bei Schleiermacher als „innere konstante Lebenstätigkeit“ (Pädagogische Schriften I, 102) das Prinzip des gemeinsamen Lebens“ (ebd., 142). Sie kann nur durch Erziehung als unterstützend-entwickelnde Tätigkeit erweckt und modifiziert werden. „Fertigkeit“ dagegen steht für Wissen, Kenntnisse, Fähigkeiten, für intellektuelle Verstandeskräfte, die methodisch-technisch zu entwickeln sind.

Damit wird nicht mehr wie noch im Paradigma „Wissen als Sprache“ die Aneignung von Wissen unmittelbar und mechanisch mit einer Verbesserung der Sittlichkeit in Verbindung gebracht. „Gesinnung“ und „Fertigkeit“ bestimmen sich gegenseitig. In ihrem komplementären Bezug auf Wissen ist „Gesinnung“ ein Moment seiner Verallgemeinerung, und zwar als Einstellung und Haltung zum Wissen. Diese Einheit ist bei Schleiermacher immer darauf bezogen, Wissen anwenden zu können, und zwar in der aktiven Gestaltung

gesellschaftlicher Verhältnisse durch ein erzogenes und gebildetes Subjekt. Weil „Gesinnung“ und „Fertigkeit“ sich wechselseitig bestimmen, verbinden beide von unterschiedlichen Ausgangspunkten aus zwei Forderungen an das Individuum:

„Erstens, dass der Gemeingeist in ihm lebendig geworden sei, ohne welchen er kein selbsttätiges Glied sein kann (...). Zweitens, dass der Einzelne irgendeinen Teil der Aufgabe der ganzen Gesellschaft lösen könne“ (ebd., 105).

Bei Schleiermacher wird erstmals explizit reflektiert, dass öffentlicher Unterricht eine eigenständige pädagogische Form der Organisation von Wissen erfordert, die nicht unmittelbar aus der Struktur wissenschaftlichen Wissens abgeleitet werden kann. „Lehren“ ist für Schleiermacher die allgemeine pädagogische Form der Tätigkeit im öffentlichen Unterricht, die gewährleistet, dass Kenntniserwerb zu einem Moment der Gesinnung wird. „Auf die Gesinnung zu wirken, kann aber niemals ein unmittelbares Objekt für die Schule sein“ (Pädagogische Schriften II, 143). Die Einwirkung auf die Gesinnung ist notwendig als Bildungsprozess zu organisieren, d.h. über die Jahrgangsklasse und ihre in Bildungsstufen gegliederte Abfolge. Dies erzwingt den Übergang von einem Konglomerat isolierter Lektionen zu einem System von Unterrichtsfächern. Als eigenständige, neue gesellschaftliche Wissensform ist das Unterrichtsfach nicht mehr unmittelbar durch von außen vorgegebene Wissensbestände oder Praxisfelder bestimmt. Es hat die Funktion, das Alltagswissen der Schüler in der Heterogenität ihrer sozialen Kontexte und Lebenswelten einerseits und das wissenschaftliche Wissen andererseits im Unterricht überhaupt aufeinander beziehbar zu machen. Daraus ergibt sich die Schlüsselstellung des „Deutschen Unterrichts“ (ebd. 145ff.) als Unterrichtsfach und integrierendes Prinzip des Fächerkanons. Schule wird damit ein pädagogisch

strukturierter eigenständiger Binnenraum. (vgl. Lohmann 1984, 277ff.)

Die Autonomie dieses pädagogischen Raumes setzt den Bezug auf Gesellschaft voraus:

„Gesinnung und Fertigkeit, beides in seinem ganzem Umfang gedacht, begreifen alle Forderungen, die das Leben an den Zögling, wenn er aus dem Gebiete der Erziehung austritt, machen kann“ (Pädagogische Schriften I, 107).

Das allgemeine Schulwesen dient nicht nur der Befähigung zu staatlicher Leitung, sondern auch zur Teilhabe an der Öffentlichkeit. Diese ist das entscheidende Forum, auf dem nach Schleiermacher der Gegensatz von „Regierenden und Regierten“ reguliert wird. So ordnet er insbesondere das Gymnasium nicht dem Staat, sondern der gebildeten Gesellschaft zu. Die staatliche Organisation des Schulwesens dient nur der Beschleunigung des Übergangs zur bürgerlichen Gesellschaft und ist nach deren Etablierung dieser zu übergeben (vgl. Pädagogische Schriften I, 166ff.). Schleiermacher sieht realistisch, dass sich in der Gliederung des allgemeinen Schulwesens die Sozialstruktur reproduziert. Die Verwissenschaftlichung der Praxis durch E. und B. ist nur in dem Maße möglich, in welchem innerhalb der jeweiligen Praxis selbst schon wissenschaftliche Momente angelegt sind.

Der in der preußischen Bildungsreform entwickelte neue Typ von Schule und Unterricht stellt eine gesellschaftliche Antwort auf Fragen und Probleme dar, die aus dem Zusammenhang von Wissenschaft und gesellschaftlicher Praxis resultierten. In der praktischen Lösung dieser Fragen erhalten E. und B. kategorialen Status – was hier nur programmatisch am Beispiel „Schleiermacher“ angedeutet werden konnte.

Betrachtet man die Kategoriengese von „Erziehung“ und „Bildung“ als eine pädagogische Antwort auf das Problem des

Zusammenhangs von Wissenschaft und gesellschaftlicher Praxis im Kontext der Industrialisierung, dann erschließt ihre Rekonstruktion in bestimmter Hinsicht eine neue Sichtweise und ein neues Verstehen dieses Zusammenhangs. Wissenschaft ist nicht nur dadurch in die Gesellschaft integriert, dass sie zur Erforschung objektiver Prozesse und ihrer Steuerung durch technologisches Wissen beiträgt. Wissenschaft hat auch die Aufgabe, zur Entwicklung eines allgemeinen, sozial verbreiteten Wirklichkeitsverständnisses beizutragen. Wissenschaft hat hier die Funktion von Kultur und Reflexion.

Das allgemeine Schulwesen kann in dieser Perspektive als eine spezifische *pädagogische Thematisierung und Umsetzung des Zusammenhangs von Wissenschaft und gesellschaftlicher Praxis* gesehen werden. In dieser Perspektive wird Schule zu einem konstitutiven Faktor von Öffentlichkeit selbst, der diese wesentlich verändert und bereichert. Erst über die pädagogische Definition gehört Schule zur „zivilen Gesellschaft“ (Gramsci 1980), der nicht-staatlichen Sphäre des öffentlichen Lebens. Erst jetzt stellt sie ein Gebilde mit eigener Logik und Gesetzmäßigkeit dar, dessen Wirkungen in einer funktionellen, nur auf den Aspekt der Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse fixierten Analyse nicht adäquat erfasst wird.

In der öffentlich organisierten E. und B. hat das Programm der Aufklärung, dass Wissen zur Autonomie befähigt und alle an seinem Fortschritt teilhaben sollen, institutionelle Gestalt gewonnen.⁵ Das im gegenwärtigen Verständnis von „Erziehung“ und „Bildung“ dieser Zusammenhang auf unterschiedliche Weise verkürzt und verdrängt

⁵ Die aktuellen Tendenzen einer Entkopplung von Wissenschafts- und Bildungssystem, die in Deutschland im Rahmen von Globalisierungsprozessen über die Neuen Technologien zur Zeit entschieden vorangetrieben werden, können gerade vermittels des kategorialen Zusammenhangs von „Bildung „ und „Erziehung“ politisch eingeschätzt werden.

wird, ist auch Zeichen einer umfassenden „Krise des Wissens“. Condorcet und Monge, Humboldt und Schleiermacher wussten, dass wissenschaftlicher Fortschritt der Einheit und allgemeinen sozialen Verfügbarkeit des Wissens bedarf, um zum gesellschaftlichen Fortschritt zu werden. „In einer Zeit, in der die demokratische Kontrolle wissenschaftlich technischer Entwicklung zur Überlebensfrage der Menschheit geworden ist, sind Einheit und soziale Verfügbarkeit des Wissens aktueller denn je“ (Bracht u.a. 1990a, 936).

Literatur

- Alt, R. 1949: Erziehungsprogramme der Französischen Revolution. Berlin/Leipzig.
- Alt, R. 1975: Vorlesungen über die Erziehung auf den frühesten Stufen der Menschheitsentwicklung (eine Auswahl 1956). In: Ders. Erziehung und Gesellschaft Berlin, 308–372.
- Batkin, L.M. 1981: Die italienische Renaissance. Versuch einer Charakterisierung eines Kulturtyps. Frankfurt/M.
- Baumgartner, K.M., Gerhardt, G., Konhardt, K., Schönrich, G. 1976: Kategorie, Kategorienlehre. In: Ritter, J., Gründer K.(Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd.4. Basel/Stuttgart, 714–776.
- Burke, P. 1984: Die Renaissance in Italien. Sozialgeschichte einer Kultur zwischen Tradition und Erfindung. (engl.1972) Berlin.
- Borst, A. 1973: Lebensformen im Mittelalter. Frankfurt M./Berlin.
- Bracht ,U., Fichtner, B., Mies, Th., Rückriem, G. 1990a: Erziehung und Bildung. In: Sandkühler, H-J. (Hrsg): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Bd.1. Göttingen, 918–939.
- Bracht, U., Fichtner, B., Rückriem, G. 1990b: Erziehungswissenschaft. In: Sandkühler, H.J. (Hrg): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Bd. 1. Göttingen, 909–918.
- Brezinka, W. 1974: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München/Basel.
- Brunner, O., Conze, W., Koselleck, R. 1972 ff.: Geschichtliche Grundbegriffe, Bd. 1–6. München.
- Cole, M. 1996: Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: a evidência da pesquisa transcultural. In: Moll, L .C. (ed.) Vygotsky e a educação. Implicações

- pedagógicas da psicologia sócio-histórica. (amerik. 1990), Porto Alegre, 85–106.
- Condillac, E.B. de. 1959: Die Logik oder die Anfänge der Kunst des Denkens / Die Sprache des Rechnens. (frz. 1780) Hrsg. von G. Klaus. Berlin.
- Condorcet, M.-J.-A.-C. 1949: Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeinen Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens (1792). In: Alt, R.(Hrsg.): Erziehungsprogramme der Französischen Revolution. Mirabeau – Condorcet – Lepeletier. Berlin / Leipzig.
- Foucault, M. 1974: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt.
- Fichtner, B. 2008: Lernen und Lerntätigkeit. Ontogenetische, phylogenetische und epistemologische Studien. International Cultural-historical Human Studien (ICHS) Bd. 24. Berlin.
- Gombrich, E.H. 1989: “Anticamente moderni e modernamente antichi” Note sulla fortuna critica di Giulio Romano pittore. In: Giulio Romano. Ausstellungskatalog Mantua. Milano, 11-14.
- Gramsci, A. 1980: Zur Politik, Geschichte und Kultur. Hrsg. von G. Zami. Frankfurt/M.
- Gurjewitsch, A.J. 1997: Das Weltbild des mittelalterlichen Menschen. (russ.1972). . 5. Aufl. München.
- Heymann, H.W. 1996: Allgemeinbildung und Mathematik, Weinheim u. Basel.
- Hönigswald, R. 1927: Studien zur Theorie pädagogischer Grundbegriffe. Stuttgart.
- Judin, E.G. 2009: Systemansatz und Tätigkeitsprinzip. Methodologische Probleme der modernen Wissenschaft. Hrsg. von Georg Rückriem. Berlin. International Cultural-historical Human Studien (ICHS) Bd. 28. Berlin.
- Kocka, L. 1986: Sozialgeschichte. Begriff – Entwicklung – Probleme. Göttingen.
- Koselleck, R. 1979: Begriffsgeschichte und Sozialgeschichte. In: Ders., Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt/M, 107–129.
- Koselleck, R. 1989: Vergangene Zukunft. Zur Semantik Geschichtlicher Zeiten. Frankfurt
- Lee, R.B. & DeVore, I. (Eds.) 1976: Kalahari Hunter-Gatherers. Cambridge Mass.
- Lektorskij (Lektorski), V.A. 1968: Das Subjekt-Objekt-Problem in der klassischen und modernen bürgerlichen Philosophie. Berlin-
- Lektorskij (Lektorski), V.A. 1985: Subjekt – Objekt – Erkenntnis. Grundlegung einer Theorie des Wissens. Frankfurt M.

-
- Lichtenstein, E. 1966: Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckehart bis Hegel. Heidelberg.
- Lohmann, I. 1984: Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen. Eine Fallstudie zur Lehrplantheorie F.E.D. Schleiermachers. Frankfurt/Bern/New York.
- Marx, K. (1952): Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie. 1857–1858. Berlin.
- Oelkers, J. 2004: Aufklärung. In: Benner, D., Oelkers, J. : Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/basel.
- Pico della Mirandola, G. 1997: Rede über die Würde des Menschen/Oratio de hominis dignitate , hg. und übersetzt von Gerd von der Gönna. Stuttgart.
- Rückriem, G. 1992: Pädagogik als praktische Vermittlungswissenschaft. Versuch einer tätigkeitstheoretischen Interpretation F.A.W. Diesterwegs. In: Fichtner, B. Menck, P. (Hrsg) : Pädagogik der modernen Schule.. Adolph Diesterwegs Pädagogik im Zusammenhang von Gesellschaft und Schule. München, 31-52.
- Schleiermacher, Frd. 1957: Pädagogische Schriften. Unter Mitwirkung v. Theodor Schulze hrsg. v. Erich Weniger. 2 Bände. Düsseldorf – München.
- Schleiermacher, Frd. 1966: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Weniger, E. (Hrsg.): Friedrich Schleiermacher. Pädagogische Schriften. Bd.1. Frankfurt M./Berlin/Wien.
- Stedman, J. 1988. Klassen, Politik, Sprache. Für eine theorieorientierte Sozialgeschichte, hg. Von P. Schöttler, Münster.
- Stjopin, W. 1987: Zur prognostischen Natur des philosophischen Wissens. In: Gesellschaftswissenschaften. (Jg.31, H.2) 73–90.
- Wehler, H.-U. 1987: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd.II. Von der Reformära bis zur industriellen und politischen „Deutschen Doppelrevolution.“ 1815 1845/49. München 1987.
- Wußing, P.(Hrsg.) 1983: Geschichte der Naturwissenschaften. Köln.