

Max Fuchs
Bildung und Lebensführung

Max Fuchs

Bildung und Lebensführung

Überlegungen zu einem zeitgemäßen Bildungsbegriff

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 978-3-96848-098-5
eISBN 978-3-96848-698-7

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2023
Arnulfstraße 205, 80634 München
Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12
e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

FÜR ANETTE

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Vorbemerkung | 9 |
| 1. Einleitung: Über das vielfältige Interesse am Bildungsbegriff | 13 |
| Teil 1: Zugänge zum Bildungsbegriff aus der Sicht unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen | 19 |
| 2. Zum philosophischen Umgang mit dem Bildungsbegriff | 23 |
| 3. Soziologische Zugänge | 37 |
| 4. Politische und rechtliche Zugänge zum Bildungsproblem | 45 |
| 5. Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung – zugleich eine Zwischenbilanz | 57 |
| Teil 2: Sozial-kulturelle Kontexte von Bildungsprozessen | 63 |
| 6. Einige Hinweise zu Begrifflichkeit und Methode | 67 |
| 7. Einige Befunde zu den sozialkulturellen Bedingungen des Aufwachsens | 73 |
| 8. Das Selbst und verwandte Begriffe | 85 |
| Teil 3: Bildung und Lebensführung – Bildung als Lebensführungskompetenz | 93 |
| 9. Unterschiedliche Auffassungen von „Bildung“ | 97 |
| 10. Der Mensch als Natur- und Kulturwesen: Anthropologische und kulturphilosophische Grundlagen | 109 |
| 11. Rahmenbedingungen des Aufwachsens: gesellschaftliche Herausforderungen und individuelle Widerfahrnisse | 123 |
| 12. Menschenbilder im Wandel: Die Moderne und moderne Sozialformen des Subjekts | 135 |

| | |
|---|-----|
| 13. Erziehungswissenschaft und gesellschaftlicher Wandel – Überlegungen am Beispiel der Frage nach einem Paradigmenwechsel in der Kulturpädagogik | 143 |
| 14. Epochaltypische Schlüsselprobleme und die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen | 161 |
| 15. Lebensführungs- und Daseinskompetenzen | 165 |
| 16. Bildung als Lebensführungskompetenz – Teil 1 | 179 |
| 17. Bildung und Lebensführungskompetenz – Teil 2 | 191 |
| | |
| Schlussbemerkungen | 203 |
| Literatur | 207 |

Vorbemerkung

An Büchern, die sich mit Bildung befassen und die vielleicht sogar diesen Begriff in ihrem Titel führen, ist kein Mangel. Selbst bei einer oberflächlichen Sichtung entsprechender Publikationen kann man in jeglicher Hinsicht eine kaum zu überschauende Heterogenität feststellen. So unterscheiden sich diese Bücher im Hinblick auf die Profession ihrer Autor*innen sowie der politischen, historischen, publizistischen, theoretischen und gelegentlich sogar pädagogischen Anliegen und Schwerpunkte, die sie thematisieren. Es kann sich um umfangreiche Erörterungen ebenso handeln wie um kürzere Schriften oder Manifeste. Solche Bücher können unterschiedliche Bereiche der Gesellschaft betreffen. Was dabei jeweils unter „Bildung“ verstanden wird, wird jedoch nicht immer deutlich. Deutlich wird allerdings, dass die jeweiligen Verständnisweisen keineswegs identisch sind. Oft haben solche Publikationen einen kritischen Tenor. Sie beklagen Defizite und schlagen Handlungsstrategien vor, die die beschriebenen Defizite beseitigen sollen. Der Adressat ist in vielen Fällen die öffentliche Hand, wobei Argumentationsstrategien oft darauf hinauslaufen, dass bei Nichtrealisierung der Vorschläge gravierende Verschlechterungen für den einzelnen Menschen oder die Gesellschaft als Ganzes eintreten: Bildungsdiskurse sind oft Krisendiskurse.

Vor dem Hintergrund einer solchen Heterogenität und einer geradezu inflationär zu nennenden Anzahl an einschlägigen Publikationen ist zu fragen, ob eine weitere Publikation zu diesem Thema überhaupt erforderlich ist. Doch ist es gerade diese heterogene Vielfalt an Auseinandersetzungen mit dem Bildungsbegriff, die dazu auffordert, einen Weg durch diesen Dschungel an Begriffsverwendungen, Interessenslagen und Zugriffsweisen zu suchen. Zwar gibt es durchaus solche Orientierungshilfen, doch ist nicht jede dieser Überblicksdarstellungen für jeden Zweck geeignet. Zudem scheint es mir gerade für solche Menschen, die sich professionell mit Fragen von Bildung und Erziehung befassen, notwendig zu sein, sich (und anderen) Rechenschaft über den eigenen theoretischen Hintergrund zu geben.

Der spezifische Zugang zu den Bildungsproblemen besteht im vorliegenden Text darin, die Frage nach einer (zeitgemäßen) Bildung und Bildungstheorie in einem engen Zusammenhang mit der Frage danach zu sehen, wie der Mensch in einer modernen Gesellschaft sein „Projekt des guten Lebens“ realisieren kann. Diese Fragestellung ist keineswegs neu. Man kann vielmehr feststellen, dass sie zu allen Zeiten, in allen Kulturen und im Rahmen aller kultureller Ausdrucksformen (Philo-

sophie, Wissenschaften, Künste, Religion, Mythen) eine zentrale Rolle spielt. Man interessiert sich zudem in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen wie etwa Politik oder Wirtschaft für diese Frage, wie Menschen ihr Leben führen, an welchen Werten sie sich orientieren und welche Ressourcen sie benötigen und zur Verfügung haben. Es entwickelten sich dabei recht unterschiedliche Vorstellungen über angemessene Formen der Lebensführung in Abhängigkeit von dem Platz, den die betreffenden Menschen in der Gesellschaft einnahmen.

Seit dem späten 18. Jahrhundert diskutiert man diese Problematik verstärkt unter dem damals neu eingeführten Begriff der Bildung. Es entwickelte sich zudem in der modernen Gesellschaft ein immer weiter ausdifferenziertes System von Bildungseinrichtungen, in denen man entsprechende Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen zu vermitteln versuchte. „Bildung“ verstanden als Lebensführungskompetenz hat daher zum einen mit der Entwicklung der Persönlichkeit in ihren verschiedenen Dimensionen zu tun, sie muss aber auch in einer komplexen Vielfalt gesellschaftlicher Einflussfaktoren gesehen werden.

Die gesellschaftlichen und die personenbezogenen Dimensionen von Bildung als Lebensführungskompetenz sollen in der vorliegenden Publikation in drei Teilen untersucht werden. Im ersten Teil soll am Beispiel unterschiedlicher disziplinärer Zugriffsweisen auf „Bildung“ gezeigt werden, dass die Komplexität der Verwendungsweisen des Bildungsbegriffs unvermeidlich ist.

Hinter diesem Ansatz steht die Überzeugung, dass zumindest die meisten der Auseinandersetzungen mit dem Bildungsbegriff ihre Legitimität darin finden, dass sie eine im Bildungsbegriff vorhandene Facette und Dimension in der je spezifischen Weise aufgreifen. Man kann sich also aus einer soziologischen, politikwissenschaftlichen, psychologischen, historischen, pädagogischen etc. Perspektive mit Bildung befassen, weil „Bildung“ gesellschaftliche, politische, psychologische und natürlich auch pädagogische Dimensionen hat, weil Bildung zudem ein Thema ist, das jeden angeht und in der Entwicklung der Gesellschaft die Entwicklung des Einzelnen eine entscheidende Rolle spielt. Dies gilt insbesondere dann, wenn man Bildung in einer engen Beziehung zu Lebensführung sieht. Allerdings ist es nicht möglich, jede Zugangsweise ausführlich zu erörtern: ich gebe nur einige Hinweise auf Themen und Methoden, weise aber zumindest auf weitere Fachliteratur hin, in der man vertiefende Auseinandersetzungen findet.

Ein zweiter Teil befasst sich mit dem Verständnis von „Welt“ und „Selbst“. Denn wenn Bildung als Entwicklung und Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen verstanden wird (vgl. Fuchs 2017), dann muss man auch erläutern, was jeweils unter „Welt“ und „Selbst“ verstanden werden soll.

In einem dritten Teil wird gezeigt, wie ein möglicher Weg zu der Theorie einer solchen Bildung als Lebensführungskompetenz aussehen könnte, die beides – die individuelle und die gesellschaftliche Entwicklung – berücksichtigt. Dabei geht es mir keineswegs um einen innovativen Anspruch. Ich bin vielmehr davon überzeugt, dass in der schon vorhandenen Vielfalt an theoretischen und praktischen Auseinandersetzungen mit dem Bildungsthema viele zutreffende und zu akzeptierende Positionierungen und Erörterungen zu finden sind.

1. Einleitung: Über das vielfältige Interesse am Bildungsbegriff

Der Altphilologe Manfred Fuhrmann beginnt sein zweites Buch über Bildung (2002) mit den Worten:

„‚Bildung‘ und ‚Kultur‘ sind zerredete, missbrauchte, geschundene Wörter. Vielleicht täte es ihnen gut, wenn sie eine Zeit lang geschont würden.“ (5)

Diese Kritik an der zweifellos vorhandenen Inflationierung im Gebrauch des Bildungsbegriffs hindert ihn jedoch nicht daran, selbst innerhalb kurzer Zeit zwei Bücher zu diesem Thema vorzulegen. Einen Grund gibt er direkt im Anschluss an den oben zitierten Satz an:

„Andererseits ist das, was sie bezeichnen oder einmal bezeichnet haben, wichtig. Sie sind es wert, dass man sich über sie verständigt. Es fehlt auch nicht an Anzeichen, dass wieder ein Bedürfnis nach Verständigung besteht.“ (ebd.)

Der Zeitpunkt, zu dem Fuhrmann seine beiden Bücher vorlegte, war ein Grund für die Veröffentlichung: Es war die Jahrtausendwende, also die Zeit, als sich zum einen der Bologna-Prozess entwickelte bzw. von Bildungspolitikern*innen unterschiedlicher Länder vorangetrieben wurde und zum anderen die erste PISA-Studie veröffentlicht wurde. Beides war insofern ein Grund für die von Manfred Fuhrmann vorgelegten Schriften, weil mit den beiden genannten Entwicklungen Überzeugungen und Orientierungen von Fuhrmann in Bedrängnis geraten waren. Zum einen entwickelte sich in dieser Zeit ein Trend, an Universitäten sogenannte „Orchideenfächer“ nicht mehr zu lehren, weil man in der ökonomischen Ausrichtung der neoliberalen Wissenschafts- und Bildungspolitik glaubte, dass diese wenig oder gar nichts zur Beförderung des „Wirtschaftsstandortes Deutschland“ beitragen können. Fuhrmann war als Latinist davon betroffen, weil damit auch das Schulfach Latein in Frage stand.

Zum zweiten sah Fuhrmann durch die gesellschaftliche Entwicklung mit ihrer Orientierung an ökonomischen Kennziffern und Erfolgen das Ende des bürgerlichen Zeitalters verbunden mit dem Ende des „europäischen Bildungskanons“ eingeläutet. Beide Schriften sind insofern von einer gewissen nostalgischen Wehmut geprägt. Fuhrmann sah „Bildung“, die er inhaltlich mit Bildungsgütern wie Philosophie, Geschichte, Theater, Konzertwesen, Museum, Bildungsreise, aber auch Mathematik und Naturwissenschaften (vgl. Fuhrmann 1999, Teil III) – und damit mit den entsprechenden universitären Lehrgebieten – identifizierte, geradezu als Rettungsanker für die Aufrechterhaltung dieser Disziplinen an.

Als eine erste Annäherung an den Bildungsbegriff kann man daher festhalten, dass dieser hier weniger als pädagogische Kategorie, sondern als Legitimation für die Existenzberechtigung bestimmter wissenschaftlicher Disziplinen verwendet wird. Zugleich steckt hinter dieser Verwendungsweise eine Kritik an gesellschaftlichen Entwicklungen und den dahintersteckenden Werten, bei denen Fuhrmann eine Abkehr von traditionellen humanistischen Werten vermutet. Der Bildungsdiskurs ist daher auch ein (normativ geprägter) kritischer Gesellschaftsdiskurs.

Eine so verstandene Bildung ist zudem aufs engste mit der gesellschaftlichen Gruppe des (Bildungs-)Bürgertums verbunden. Im 19. Jahrhundert konstituierte sich in Deutschland die Gesellschaft als bürgerliche Gesellschaft, was bedeutet, dass es eine Verschiebung der politischen und ökonomischen Macht auf das Bürgertum gab (vgl. etwa Nipperdey 1998). Die humanistische Bildung in enger Verbindung mit der Entwicklung und Etablierung der Künste und ihrer Infrastrukturen spielte hierbei eine entscheidende Rolle. So nannte schon Goethe Bildung den „Adelschlag des Bürgertums“. Eine so verstandene Bildung des Bürgers, so beschreibt es Manfred Fuhrmann (1999, 85 ff.), zeigt sich in einer spezifischen Lebensweise, die durch ein „kultiviertes“ Elternhaus und das humanistische Gymnasium eingeübt wurde. Der von Fuhrmann kritisierte Verfall der Gesellschaft besteht in dem Niedergang einer so verstandenen „kultivierten Bürgerlichkeit“ als Lebensform. Der Literaturwissenschaftler und Germanist Georg Bollenbeck (1994) hat in seiner oft zitierten Studie *Bildung und Kultur in ihrer Funktion als Deutungsmuster im 19. Jahrhundert* detailliert untersucht.

Damit wird deutlich, dass Bildung zwar ein pädagogischer Grundbegriff ist, doch kann man bezweifeln, dass er im Sinne von Herbart ein „einheimischer Begriff“ der Erziehungswissenschaft ist, also ein Begriff, für dessen Nutzung die Erziehungswissenschaft ein Deutungs-Monopol in Anspruch nehmen könnte. Vielmehr ist bereits durch die obigen Hinweise auf den Kontext der Intervention von Fuhrmann deutlich geworden, dass Bildung mit Wissenschaftspolitik, mit Professionalisierungsfragen in der Lehrerbildung, mit dem Lehrplan, mit Gesellschaftsanalyse und -kritik und insbesondere mit Veränderungsprozessen und Verschiebungen im Machtgefüge innerhalb der Gesellschaft zusammenhängt. „Bildung“ muss also nicht nur im Hinblick auf die Thematisierung von Entwicklungsprozessen der Persönlichkeit gesehen werden, der Begriff hat auch entschieden eine soziale und politische Dimension.

Insofern zur Bildung ein bestimmtes Bildungswissen gehört und dieses Bildungswissen über Möglichkeiten entscheidet, an gesellschaftlichen Errungenschaften zu partizipieren, zeigt sich auch hierbei die Berechtigung der Aussage von Francis Bacon zu Beginn der Neuzeit: „Wissen ist Macht“. Der Umgang mit dem

Bildungsbegriff hat nämlich nicht bloß die Funktion der individuellen Selbstverständigung, also der Reflexion des eigenen Platzes in der Welt, er dient nicht nur der Vergewisserung über den historischen Standort der eigenen Kultur (so wie Manfred Fuhrmann 2002 seinem Buch den Untertitel gibt: Europas kulturelle Identität): Die Thematisierung von Bildung enthält immer auch eine Orientierung auf zukünftige Entwicklungen, enthält die Hoffnung auf eine Verbesserung der Zustände, und dies sowohl in Bezug auf das Individuum als auf die Gesellschaft („Perfektibilität“). Dies wiederum wird dem Begriff (und seinen Anhängern) zum Vorwurf gemacht: der mit der Moderne verbundene Gedanke des Fortschritts, der ständigen Verbesserung, der Steigerung, des Wachstums, was heute als eine Ursache der Umweltzerstörung gesehen wird.

Im Zuge der Moderne-Kritik, gerade bei deutschen Adepten der französischen Poststrukturalisten, führt dies gelegentlich zu der Aufforderung zum Verzicht auf diesen Begriff (vgl. Fuchs 2022). Denn dieser steht – auch historisch – in enger Verbindung mit dem Konzept des Subjektes, das insbesondere gegen Ende des 18. Jahrhunderts in den Mittelpunkt – nicht nur der Philosophie – gerückt ist.

Dieses Subjekt, das man in dem genannten Kreis von Wissenschaftler*innen häufig als ein allmächtiges, isoliertes Individuum versteht, ist angesichts der Katastrophen der Moderne und der Tendenz zu Gewalt und Zerstörung und der Kontingenz von Entwicklungsprozessen in Verruf geraten. Der Begriff der „Bildung“ ist also vieles gleichzeitig: Hoffnungsträger für individuelle und gesellschaftliche Entwicklungen, aber auch eine ideologische Vorstellung, die reale Fehlleistungen verdecken soll, er liefert eine Zielformulierung für individuelle und gesellschaftliche Entwicklungen und ist zugleich ein Mittel im Kampf um Macht und Herrschaft.

Bereits diese knappen Hinweise und Überlegungen zum Begriff der Bildung zeigen, dass und wie er für unterschiedlichste Zwecke von unterschiedlichen Gruppen und Disziplinen verwendet werden kann, dass er zudem in kulturelle, soziale und politische Kontexte eingebettet ist und – mit unterschiedlicher inhaltlicher Füllung und Stoßrichtung – im Kampf um Macht und Einfluss gesellschaftlicher Gruppierungen verwendet werden kann. Es bietet sich also an, zu überprüfen, inwieweit die sogenannten W-Fragen sinnvoll sind: *Was* bedeutet jeweils Bildung? *Wozu* wurde dieser Begriff verwendet? *Wie, wo und durch wen* sollen Bildungsprozesse stattfinden? *Für wen* sind welche Bildungsangebote gedacht? *Wann* (bezogen auf das Lebensalter) sollen sie stattfinden und *welche Inhalte* spielen dabei eine Rolle? Es geht also um die Frage der Organisation des Bildungswesens, um die Rolle und Funktion von Bildungseinrichtungen, Bildungsangeboten und Bildungsinhalten, um Fragen der professionellen Vermittlung, der Bildungsziele und der jeweiligen Zielgruppen.

Hilfreich ist in diesem Zusammenhang die Artikelsammlung des österreichischen Philosophen Konrad Paul Liessmann (2017), der sein Buch – ähnlich wie Manfred Fuhrmann – mit einem Hinweis auf den inflationären Gebrauch des Bildungsbegriffs beginnt:

„Wer den aktuellen Bildungsdiskurs verfolgt, kann eine interessante Beobachtung machen. Die Karriere des Begriffs ‚Bildung‘ ist atemberaubend. ‚Bildung‘ ersetzt mittlerweile nicht nur Konzepte wie Pädagogik, Erziehung oder Unterricht, ‚Bildung‘ beschreibt nicht nur den Umgang mit Menschen von der Beschallung des Ungeborenen im Mutterleib über die Integration von Migrant*innen bis zur Einweisung von Senioren in den Gebrauch des Internets, sondern ‚Bildung‘ kann mittlerweile als wohlfeiler Joker überall dort eingesetzt werden, wo andere Institutionen oder Praktiken versagen. Wer Bildung sagt, hat immer recht.“ (7)

Ebenso wie Fuhrmann kapituliert Liessmann nicht vor dieser Situation, sondern er fragt danach, was man (heute) unter einem „Gebildeten“ verstehen könnte:

„Gesetzt den Fall, dass uns der in einem klassischen Sinne Gebildete tatsächlich noch einmal begegnete, wären wir wahrscheinlich ziemlich irritiert. Der Gebildete verkörperte all das, was der aktuelle Bildungsdiskurs gerade nicht mehr unter Bildung verstehen will. Dazu gehören ein fundiertes Wissen, das es erlaubt, auch ohne Zensurbehörde die Fakten von den Fiktionen zu trennen, ästhetische und literarische Kenntnisse und Erfahrungen, ein differenziertes historisches und sprachliches Bewusstsein, ein kritisches Verhältnis zu sich selbst, eine auf alldem gründende abwägende Urteilskraft und eine gesteigerte Sensibilität gegenüber den Lügen, Übertreibungen, Hypes, Phrasen, Moralisierungen und Plattitüden der Gegenwart. Allerdings ließe sich nichts von dem vorschnell der Forderung nach Nützlichkeit, Anwendbarkeit und schneller Verwertbarkeit unterordnen.“ (8)

Ein solches Verständnis von Bildung, so Liessmann, wäre heute angesichts der „grassierenden Kompetenzorientierungskompetenz“ und einer auf Verwertung setzende Bildungspolitik eine *Provokation* (9).

Wie kann man sich also einem derart schillernden Begriff nähern?

Man kann (und muss) die zahlreichen unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen in den Blick nehmen, so wie sie etwa in dem Handbuch Bildungsforschung (Tippelt 2002) beschrieben werden, nämlich als soziologische, erziehungswissenschaftliche, pädagogisch-psychologische, bildungsökonomische, historische, philosophische und politik- und rechtswissenschaftliche Bildungsforschung. In den letzten Jahren wurden noch geographische und neurowissenschaftliche Bildungsforschung ergänzt.

All diese Ansätze können sich dabei jeweils in den einzelnen Disziplinen weiter ausdifferenzieren. So unterscheidet Norbert Ricken (2006) in seiner „Genealogie der Bildung“ alleine unter den historischen Zugängen bereits nach alltagsweltlich, ideengeschichtlich, sozialgeschichtlich, begriffsgeschichtlich, diskursgeschichtlich und genealogisch. Auch in der Erziehungswissenschaft gibt es, entsprechend den unterschiedlichen Konzeptionen dieser Disziplin, unterschiedliche methodische Zugänge zur Frage der Bildung. Tenorth (in Tenorth/Tippelt 2012, 213f.) unterscheidet kritische, skeptische, existenzphilosophische, hermeneutische, phänomenologische, soziologische und politische Erziehungswissenschaft mit jeweils spezifischen Zugängen zu den Forschungsthemen. Ergänzt werden könnte diese Liste noch durch evolutionäre, psychoanalytische, systemtheoretische, historische, empirische, ökonomische oder rechtswissenschaftliche Pädagogik.

Zu erinnern ist auch an die Überlegungen von Max Scheler (1980) in seiner Wissenssoziologie, der im Hinblick auf Wissen Herrschaftswissen, Bildungswissen und Heilswissen unterschieden hat. Gerade im Hinblick auf das Heilswissen, also die Orientierungsfunktion, die Religionen im Leben der Menschen haben, kann zudem an einen theologischen Ursprung des Bildungsbegriffs erinnert werden, dass nämlich der Wortbestandteil „Bild“ im Bildungsbegriff auf die biblische Schöpfungsgeschichte des Menschen hinweist, dass nämlich Gott den Menschen ihm zum Bilde schuf („imago dei“).

Bildung ist – wie angedeutet – mit allen Bereichen der Gesellschaft verbunden, also mit Politik, Wirtschaft, Gemeinschaft und Kultur in ihren verschiedenen Ausprägungen. Die Auseinandersetzung mit der Gesellschaft bedeutet allerdings zumindest in der Neuzeit die Thematisierung des gesellschaftlichen Wandels in allen Facetten. *Wenn „Bildung“ etwas damit zu tun hat, wie der Einzelne beschaffen sein muss, um sein Leben in der jeweiligen Gesellschaft gestalten zu können, dann bedeutet dies, dass auch dieser Prozess des Wandels berücksichtigt werden muss.* In den letzten Jahren hat sich zur Beschreibung dieses Wandels der Begriff der „Transformation“ eingebürgert, sodass man auch von einer „transformatorischen Bildung“ spricht (siehe etwa Koller 2018). Prozesse des gesellschaftlichen Wandels laufen jedoch nicht immer in einer kontinuierlichen und harmonischen Weise ab, sondern man wird mit Brüchen, Widersprüchen und abrupten Veränderungen konfrontiert. Dies bedeutet im Hinblick auf den Bildungsbegriff, dass dieser auch Krisen, Gefahrensituationen und Widerfahrnisse berücksichtigen muss: Pathologien der Gesellschaft sind daher erhebliche Herausforderungen für Bildungsprozesse.

In diesem Zusammenhang ist etwa an das Konzept der epochal-typischen Schlüsselprobleme von Wolfgang Klafki (1991) zu erinnern, der mit der Benennung zentraler politischer und gesellschaftlicher Probleme (wie etwa Umweltzerstörung,

Krieg und Frieden, gesellschaftsbedingte Ungleichheit etc.) die Öffnung des Bildungsdiskurses für gesellschaftliche Problemlagen forciert hat (siehe Teil 3). Der Bildungsbegriff ist zudem kaum zu trennen von den beiden Begriffen „Kultur“ und „Subjekt“. Das bedeutet, dass alle Disziplinen, die sich mit Kultur und Subjekt befassen, bei der Reflexion des Bildungsbegriffs relevant sind.

In philosophischer Hinsicht bedeutet das etwa, dass Anthropologie und Kulturphilosophie zu berücksichtigen sind. Insbesondere dann, wenn man „Bildung“ in Verbindung mit der Entwicklung und Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen bringt (vgl. Fuchs 2017), spielen anthropologische und kulturphilosophische Erwägungen eine wichtige Rolle. Dem oben erwähnten Ansatz einer empirischen Bildungsforschung steht – oft kontrovers – die Bildungsphilosophie gegenüber. Es gibt in der Philosophie eine lange Traditionslinie bildungstheoretischer Erwägungen (vgl. etwa Rieger-Ladich 2020, der neben Soziolog*innen eine ganze Reihe einflussreicher Philosoph*innen mit ihren Beiträgen zur Bildungsphilosophie nennt).

Ich möchte als ein Beispiel die Philosophin Kirsten Meyer (2011) erwähnen, die ihre bildungstheoretischen Erwägungen ebenso wie im vorliegenden Text aufs engste mit dem Konzept eines „guten Lebens“ in Verbindung bringt. In eine ähnliche Richtung gehen Überlegungen, die den oft abstrakten Bildungsbegriff näher an die alltägliche Lebensrealität der Menschen insofern heranbringen, als sie „Bildung“ mit Lebenskunst, Lebenskompetenz, Daseinskompetenzen oder Lebensführung verbinden. Auf solche Konzeptionen gehe ich insbesondere im dritten Teil ausführlicher ein.

Teil 1:
Zugänge zum Bildungsbegriff
aus der Sicht unterschiedlicher
wissenschaftlicher Disziplinen

Auch ohne dass bislang präziser bestimmt worden ist, was „Bildung“ bedeutet, kann man davon ausgehen, dass jeder von uns in irgendeiner Weise mit Bildung zu tun hat. Wir besuchen Bildungseinrichtungen, wir erwerben allgemeines und Fachwissen, wir versuchen, unser Projekt des guten Lebens zu gestalten. Dabei bringen wir bestimmte Begabungen und Anlagen mit, wir stellen fest, dass wir für bestimmte Aktivitäten keine besondere Eignung haben, wir entwickeln Vorlieben und Haltungen zur Welt und zu den Problemen, die uns diese Welt beschert und die oft genug von Menschen – und vielleicht sogar von uns selbst – gemacht wurden. Mit all dem hat „Bildung“ zu tun, da sie die Art und Weise unserer Lebensführung prägt.

Im Hinblick auf die in diesem Teil beabsichtigte Darstellung unterschiedlicher Zugriffsweisen auf das und Umgangsweisen mit dem Bildungsthema wäre es nun komfortabel, wenn sich einzelne Aufgaben und Herausforderungen bei der Lebensbewältigung und Lebensgestaltung so definieren ließen, dass sie in den Zuständigkeitsbereich nur einer einzigen Fachdisziplin fielen. Dies ist offensichtlich nicht der Fall: Denn *Fragen des Aufwachsens und die Herausforderungen bei der Bewältigung von Widerfahrnissen und von geplanten und ungeplanten Aufgaben sind stets interessant und relevant für unterschiedliche Disziplinen*. Man kann sich mit ihnen im Hinblick auf ihre soziale Genese und auf ihre Bedeutung für Fragen der Macht ebenso befassen, wie man den Einzelnen mit seinem Wissen, seiner Werteorientierung, seiner körperlichen Beschaffenheit bei der Bewältigung dieser Aufgaben in den Blick nehmen kann. Alle Probleme und Herausforderungen, denen der Mensch begegnet, haben soziologische, politische, psychologische, pädagogische etc. Dimensionen.

Wenn im Folgenden ein Vorgehen gewählt wird, das eine Annäherung an den Bildungsbegriff aus der Perspektive unterschiedlicher Disziplinen beschreibt, so ist dies lediglich als analytische Aufteilung zu verstehen. Auch die Reihenfolge der je disziplinären Bearbeitung und der unterschiedlichen Zugangsweisen bedeutet keine Hierarchie, vielleicht mit Ausnahme des ersten Kapitels, bei dem es um eine philosophische Annäherung an den Bildungsbegriff geht, da sich Philosoph*innen schon in Zeiten mit Bildungsfragen befasst haben, als es die sich erst noch entwickelnde Erziehungswissenschaft und die anderen Disziplinen noch gar nicht gab. Man darf zudem die folgenden Kapitel, die sich mit je fachspezifischen Zugangsweisen zum Bildungsbegriff befassen, nicht so verstehen, dass eine umfassende Darstellung der jeweiligen Forschungsaktivitäten geplant sei. Dies ist offensichtlich nicht möglich, da sich die entsprechenden Diskurse dynamisch entwickelt und sich in dieser Entwicklung sehr stark ausdifferenziert haben. Immerhin hat diese Entwicklungsdynamik reiche Früchte getragen, sodass es in jedem der angespro-