

Johannes Bilstein · Jutta Ecarius (Hrsg.)

Standardisierung – Kanonisierung

Johannes Bilstein  
Jutta Ecarius (Hrsg.)

# Standardisierung – Kanonisierung

Erziehungswissenschaftliche  
Reflexionen



**VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN**

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

1. Auflage 2009

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe  
Springer Science+Business Media.

[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Satz: Anke Vogel, Ober-Olm

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-15670-5

# Inhaltsverzeichnis

<i>Johannes Bilstein/Jutta Ecarius</i> Vorwort.....	7
--	---

## **A Kanon, Bildung und soziale Normierung**

<i>Johannes Bilstein</i> Standardisierung und Kanonisierung: Zur Imaginations- und Begriffsgeschichte.....	15
--	----

<i>Carola Groppe</i> Kulturkritik und ‚Geistesgeschichte‘ als Kanonisierung. Debatten und Konflikte in den Geistes- und Sozialwissenschaften im Kaiserreich und in der Weimarer Republik .....	31
---	----

<i>Jutta Ecarius</i> Kanon, Diskurse und Tabuisierung. Pädagogische Theoriebildung am Beispiel von Jugend und Bildung .....	53
---	----

<i>Clemens Albrecht</i> Massenkultur, Kanon und soziale Mobilität. Eine kleine Ideologiekritik des Konstruktivismus .....	77
---	----

## **B Standards im Bildungskanon**

<i>Malte Brinkmann</i> Fit für PISA? – Bildungsstandards und performative Effekte im Testregime. Vorschläge zur theoretischen und pädagogischen Differenzierung von Bildungsforschung und Aufgabenkultur.....	97
--	----

<i>Robert Kreitz</i> Bildungsstandards: Kompetenz- oder Wissensstandards? .....	117
--	-----

## C Standardisierungsprozesse in Vorschule und Schule

*Helga Kelle/Marion Ott*

Standardisierung der frühen kindlichen ‚Entwicklung‘ und ‚Bildung‘ in Kindervorsorgeuntersuchungen ..... 141

*Kerstin Rabenstein/Sabine Reh*

Die pädagogische Normalisierung der ‚selbstständigen Schülerin‘ und die Pathologisierung des ‚Unaufmerksamen‘. Eine diskursanalytische Skizze ..... 159

*Christine Wiezorek*

Bildungsferne Jugendliche? Zur Problematik einer Standard gewordenen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Perspektive auf Hauptschüler ..... 181

## D Ästhetik und schulischer Kanon

*Eckart Liebau/Leopold Klepacki*

Hoch gelobt und tief verdammt: Das Theater im Kanon der (Schul-)Künste... 199

*Birgit Althans*

Trauer zeigen: Zur medialen Kanonisierung kollektiver Emotionen ..... 215

*Christiane Liermann*

Individualkonzepte unter dem Einfluss von Standardisierungsprozessen in der Schule ..... 235

*Stefan Orgass*

„... ohne kanonisches Wissen ... sind kulturelle Identität und Kommunikation kaum möglich“ – Kontradiktorisches zur musikalischen Bildung und ‚Uneuropäisches‘ im Werkkanon der Konrad-Adenauer-Stiftung ..... 251

## E Hochschule/Universität

*Volker Kraft*

Standardisierung *zwischen* Wissenschaft und Organisation ..... 273

*Peter Vogel*

Standardisierung von Studium und Lehre – Kanonisierung von Wissen? ..... 285

**Autorenverzeichnis** ..... 299

# Vorwort

*Johannes Bilstein/Jutta Ecarius*

Die seit einiger Zeit laufenden Debatten um einen verbindlichen Bildungskanon bzw. um Bildungsstandards beziehen sich mehr oder weniger ausschließlich auf die Gehalte und Gegenstände von Erziehungs- und Bildungsprozessen, auf die Frage also, welche Inhalte zum jeweiligen Kanon gehören und welche nicht. Dabei sind mit den Begriffen ‚Kanon‘ und ‚Standard‘ wesentlich umfassendere Problemkonstellationen angesprochen, die sich auf soziale Normierungsprozesse, auf die Logik und Problematik von Leistungs- und Kompetenzvergleichen, auf Schule, Vorschule und Jugendalter beziehen. Insofern benennt der Titel des vorliegenden Bandes ein wichtiges Grundproblem der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, das sowohl bildungsphilosophische als auch biographietheoretische, wissenstheoretische und anthropologische Perspektiven aufweist. Die Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, in der die Kommissionen „Bildungs- und Erziehungsphilosophie“, „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung“, „Pädagogische Anthropologie“ und „Wissenschaftsforschung“ zusammenarbeiten, ist diesen Fragen auf einer Tagung im Frühjahr 2007 an der Folkwang Hochschule in Essen nachgegangen. Die hier versammelten Beiträge gehen auf diese Tagung zurück.

In einem ersten Abschnitt werden die Problemkonstellationen von Kanon, Bildung und sozialer Normierung aus eher grundsätzlicher Perspektive in den Blick genommen. Der Beitrag von *Johannes Bilstein* versucht, begriffs- und imaginationsgeschichtliche Grundlagen von ‚Kanon‘ und ‚Standard‘ zu skizzieren und zeigt dabei insbesondere die militärische Herkunft beider Begriffe und ihre enge Verbindung mit ästhetischen Kategorien von Schönheit und Maß auf. Der Text von *Carola Groppe* behandelt Geistesgeschichte als Kanonisierungsgeschichte am Beispiel der Geistes- und Sozialwissenschaften in der Weimarer Republik und im Kaiserreich. Sie stellt zunächst die Trägergruppen des Kulturkrisendiskurses und der Geistesgeschichte vor, um dann die zeitgenössische Kritik an diesen Diskursen und insbesondere die pädagogisch motivierte Programmatik nachzuzeichnen. Mit besonderem Blick auf die Entwicklungsgeschichte der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird deutlich, dass und wie sich die kulturellen Intentionen dieser Gruppierungen in dem Versuch einer neuen Kanonisierung der relevanten Kulturgüter realisierte. Der Beitrag von *Jutta Ecarius* widmet sich der Entwicklung von Jugend-Theorien im 20. Jahrhundert und ver-

sucht, in dieser Entwicklung Standardisierungs- und Kanonisierungsprozesse nachzuzeichnen. Dazu zeichnet sie zunächst die Diskurse über Jugend in den 1950er Jahren nach und rekonstruiert die in diesen Diskursen deutlich werdenen Normierungs- und Kanonisierungstendenzen in Bezug auf jugendliches Verhalten. Dabei wird deutlich, dass die Standardisierungsmodelle, die den sozialwissenschaftlichen Diskursen implizit sind, ihrerseits wiederum Auswirkungen auf die pädagogischen Arbeits- und Handlungsfelder haben. Zugleich sind diese diskursiven Kanonisierungen immer auch mit Ausschlüssen von Diskursgehalten, mit Tabuisierungen verbunden. Der Beitrag von *Clemens Albrecht* setzt sich mit den historischen Veränderungen auseinander, denen der klassisch-bildungsbürgerliche Kanon im Laufe des vergangenen 100 Jahre ausgesetzt war. Dabei zeichnet der Autor nach, wie sich in den Bildungsinstitutionen allmählich neben den tradierten Bildungsgehalten auch Elemente der Massen- und Trivialekultur durchgesetzt haben und wie aufgrund dieser Tatsache eine neue Ideologiekritik des jeweils herrschenden Kanons entstanden ist. Eine stringent konstruktivistische Perspektive auf diese Entwicklung vermag dabei die damit verbundenen pädagogischen Probleme nur unzureichend zu erfassen.

In einem zweiten Abschnitt werden die Fragen bearbeitet, die sich mit der gegenwärtigen Auseinandersetzung um die Formulierung von Kompetenz- und Wissensstandards ergeben. *Malte Brinkmann* setzt sich in seinem Beitrag mit dem geradezu inflationären Gebrauch der Metapher ‚fitness‘ im Kontext der PISA-Debatte auseinander und gelangt auf diesem Wege direkt zu den aktuellen Kontroversen um die Reformbemühungen im Zeichen Neuer Steuerung und zu Fragen nach dem Verhältnis von Bildungsforschung, Lern- und Bildungstheorie sowie Unterricht. Eine genauere methodologische Analyse der KMK-Bildungsstandards führt den Autor zu den unerwarteten und performativen Effekten dieser Reform und zu den ungelösten methodologischen Problemen der KMK-Bildungsstandards. Demgegenüber zeigt sich die Notwendigkeit zu grundlagentheoretischer, pädagogischer und phänomenologischer Differenzierungen, die es ermöglichen, Modelle für eine pädagogisch zureichende Aufgabenkultur zu entwickeln. Auch der Beitrag von *Robert Kreitz* befasst sich mit den KMK-Bildungsstandards und untersucht insbesondere die Methodik des in die Bildungsstandards eingewebenen Kompetenztestmodells. Am Beispiel der Standards für das Fach Mathematik zeigt der Autor, dass die in den Auswertungen grundsätzlich unterstellten Beziehungen zwischen Aufgabenstellungen, Testverhalten, Testleistungen und Kompetenzen nicht bestehen. So erfährt man aus den Tests letztlich nicht, was die getesteten Schülerinnen und Schüler wissen bzw. können, sondern gewinnt bloß „komplexes Nicht-Wissen“. Dies hat Folgen für den Status der Bildungsstandards, die durch die Testaufgaben überhaupt erst Kontur gewinnen: Man weiß nicht genau, was es eigentlich ist, das da standardisiert wird.

Das dritte Kapitel des vorliegenden Buchs behandelt Standardisierungsprozesse in Vorschule und Schule und widmet sich insbesondere den impliziten Standardisierungstendenzen, die sich in unserem heutigen pädagogischen Alltag beobachten lassen. Der Beitrag von *Helga Kelle* und *Marion Ott* nimmt seinen Ausgang bei den gesellschaftlichen Diskursen zur kindlichen ‚Entwicklung‘ einerseits und zur ‚Bildung‘ andererseits. Am Beispiel der entwicklungsdiagnostischen Kindervorsorgeuntersuchungen wird genauer untersucht, wie sich diese diskursiven Konzepte entdifferenzieren und vermischen. Anhand eines Beobachtungsbeispiels aus einer neunten Vorsorgeuntersuchung, die zwischen dem 60. und 64. Lebensmonat eines Kindes erfolgt, wird im Einzelnen untersucht, inwiefern in den Vorsorgeuntersuchungen die Referenzrahmen ‚Entwicklung‘ und ‚Bildung‘ wechseln, wie differenzierte Standards bei der Überprüfung von einzelnen Kompetenzen der Kinder praktisch greifen, welche interaktionalen Rahmen und Modulationen dabei aktiviert werden und wie schließlich Zuständigkeiten für die beobachteten Phänomene zwischen Arzt und Mutter ausgehandelt werden. Der Beitrag von *Kerstin Rabenstein* und *Sabine Reh* widmet sich dem pädagogischen Diskurs über ‚Selbstständigkeit‘ und ‚Unaufmerksamkeit‘ bei Schülerinnen und Schülern und den damit verbundenen Standardisierungs- und Pathologisierungseffekten. Fokussiert auf die Diskussion um den ‚offenen Unterricht‘ in der Grundschule nehmen die Autorinnen die Bilder von schwierigen und auffälligen Kindern und vom nicht selbstständig arbeitenden Schüler bzw. der nicht selbstständig arbeitenden Schülerin in den Blick, die diesen Diskurs durchziehen. Ein Vergleich mit psychologischen/psychiatrischen Beobachtungsaufforderungen bzw. Beschreibungskategorien für Schüler und Schülerinnen, die nicht gut selbstständig arbeiten, zeigt, wie sehr die pädagogischen Diskurse von Metaphern der Krankheit durchzogen sind. ‚Aufmerksamkeit‘ wird auf diese Weise zu einem auch selektiv und exklusiv wirkenden Verhaltensstandard und Diagnose-Kriterium. Der Beitrag von *Christine Wieszorek* wiederum wendet sich der Hauptschule zu. Die Autorin untersucht, wie und auf welche Weise die Kategorie ‚bildungsfern‘ in pädagogischen und wissenschaftlichen Diskursen wirkt. Sie geht davon aus, dass nicht nur die Standardisierungsprozesse der Schule und des Bildungswesens insgesamt, sondern ebenso die wissenschaftlich gebräuchlichen und in diesem Sinne Standard gewordenen Erklärungsmuster und Kategorisierungen eine ungleichheitsreproduzierende Logik in sich tragen. Insofern behandelt der Beitrag die Frage, inwiefern in die Kategorie der Bildungsferne implizit eine Ungleichheitssemantik eingelassen ist, die zur gesellschaftlichen Wahrnehmung der Hauptschüler als den Gescheiterten, denen, die ‚nichts können‘ und ‚nichts wissen‘, beiträgt.

Der vierte Abschnitt des Bandes wendet sich den im engeren Sinne ästhetischen und künstlerischen Problemkonstellationen zu, die sich – einerseits – aus



Standardisierungsprozessen ergeben, und die andererseits Standardisierungsprozesse nach sich ziehen. Der Beitrag von *Eckart Liebau* und *Leopold Klepacki* geht der Frage nach, warum trotz historischer Vorbilder sich das Schultheater im Vergleich zu den anderen Schulkünsten und schon gar zu den wissenschaftsorientierten Fächern so wenig im Kanon der Schulfächer etablieren konnte. Die Autoren vermuten, dass der entscheidende Grund in den historisch gewordenen Eigenheiten und Eigenschaften des Theaters selbst zu suchen ist und blicken deshalb zunächst auf die Geschichte und Struktur des Theaters insgesamt, um dann die spezielle Variante des Schultheaters in den Blick zu nehmen. Dabei skizzieren sie die allgemeine Theatergeschichte und -struktur vor allem unter dem Gesichtspunkt der Rezeption, beim Schultheater dagegen legen sie den Akzent eher auf die Produktion. Als entscheidende Bildungs-Leistung theaterpädagogischer Arbeit stellen die Autoren Selbstbefremdung, schwellenhafte Kontingenzerfahrung und Training in Kontingenzverarbeitung heraus – und sie vermuten, dass es gerade diese Qualitäten des Schultheaters sind, die es Standardisierungsprozessen entziehen. Der Beitrag von *Birgit Althans* beschäftigt sich mit der medialen Kanonisierung kollektiver Emotionen. Aus der Perspektive der pädagogischen Anthropologie sucht die Autorin nach den Verläufen neu entstandener, epochal verankerter Kanonisierung von Verhaltens- und Erlebensformen und untersucht insbesondere drei verschiedene medial inszenierte Trauer-Ereignisse: Den Tod von Lady Di, die medialen Aufbereitungen des 11. Septembers und des Todes von Papst Johannes Paul II. Diese Trauerfälle wurden durch ihre mediale Verbreitung zu globalen Ereignissen einer gemeinsamen medialen Erfahrung, sorgten zugleich für neue Formen standardisierter kollektiver Emotionen. Der Beitrag von *Christiane Liermann* untersucht die Folgen des Standardisierungsprozesses durch das Zentralabitur für das Fach Musik und die jeweiligen Individualkonzepte von Musiklehrern insbesondere in Niedersachsen. Dabei zeigt sich, dass sich die befragten Lehrer durch die zentrale Vergabe von thematischen Schwerpunkten in ihrer pädagogischen Tätigkeit eingeschränkt fühlen, dass sie immer weniger Möglichkeiten sehen, auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Beschrieben wird aber auch eine neue Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern auf Grund der gemeinsamen Ungewissheit, welche Aufgaben in der Abiturprüfung zu erwarten sind. Die Lehrerinnen und Lehrer bedauern, dass sie nicht mehr auf frühere Erfahrungen mit bestimmten Themen zurückgreifen können und einen Teil ihrer Souveränität aufgeben müssen. Die Untersuchung zeigt, dass und auf welche Weise sich zentrale Unterrichtsvorgaben auf das Handeln im Unterricht auswirken und dass dabei die spezifischen Fächer-Kulturen eine entscheidende Rolle spielen. Der Beitrag von *Stefan Orgass* wendet sich den normativen Fragen zu, die mit Kanonisierungsprozessen verbunden sind. Kritisch setzt er sich damit auseinander, dass in der Idee des musikalischen Kunstwerks einer-

seits ein universalistischer Anspruch enthalten ist, der aber andererseits in den schulischen Kanonisierungen allzu leicht verloren geht. Insbesondere der Anspruch, mit schulisch-standardisierten Abläufen zur Ausbildung einer kulturell geprägten, europäisch-demokratischen Identität beizutragen, wird in seiner immanenten Widersprüchlichkeit kritisch beleuchtet.

Der letzte Abschnitt des vorliegenden Bandes nimmt schließlich die Strukturen und Folgen von Standardisierungsprozessen in den Hochschulen in den Blick. Der Beitrag von *Volker Kraft* beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Wissenschaft und Organisation und der zentralen Rolle, die Standardisierungsmechanismen in diesem Kontext spielen. In besonderer Hinsicht auf die Erziehungswissenschaft untersucht der Autor aus systemtheoretischer Perspektive, wie sich in der gegenwärtigen Lage das Verhältnis von Forschung und Lehre zugunsten der Lehre verändert und leitet daraus die Forderung nach organisatorischen Konsequenzen ab, z.B. nach der Etablierung eines eigenständigen Max-Planck-Instituts für Erziehungsforschung. Der Beitrag von *Peter Vogel* befasst sich mit der Standardisierung von Studium und Lehre an den Hochschulen im Hinblick auf das Fach Erziehungswissenschaft und versucht nachzuzeichnen, wie diese Disziplin auf die veränderten Normierungszwänge im Kontext der aktuellen Studien-Umstellungen reagiert. Analysiert werden dabei insbesondere die Standardisierungseffekte durch die im Laufe der Zeit entwickelten Kern-Curricula bzw. durch die Modularisierung von Studiengängen. Dabei wird als besondere Charakteristikum erziehungswissenschaftlicher Disziplinentwicklung herausgestellt, dass die Kriterien von Standardisierung und Kompetenz-Kanonisierung immer auch kritisch reflektiert werden müssen.

## **A Kanon, Bildung und soziale Normierung**

# Standardisierung und Kanonisierung: Zur Imaginations- und Begriffsgeschichte

*Johannes Bilstein*

## 1 Richtschnur und Wegweiser

Nimmt man die Bedeutungs- und Begriffsgeschichte von ‚Kanon‘ genauer in den Blick, so geht das im Lateinischen wie im Griechischen (‚canna‘) verwendete Worte auf ein Lehnwort aus dem Semitischen (z.B. hebr. ‚qana‘) zurück, das ein Rohr, genauer: ein Schilfrohr bezeichnet (vgl. Duden 1963: 306; Schott 1959). Dieses Rohr – der heutige Begriff der ‚Kanone‘ enthält noch eine Erinnerung daran – wird sowohl für die Herstellung von Körben oder Möbeln benutzt, vor allem aber dient es als Richtmaß und Leit-Größe, es bietet eine Referenz-Einheit für alles Gerade und Rechte. Wenn man die Geradheit eines Gegenstandes überprüfen will, greift man zu einem solchen Rohr. Diese Bedeutung verallgemeinert sich dann, sodass ‚Kanon‘ schon früh jede Norm, jede vollendete Gestalt und jede allgemein geltende Richtlinie bezeichnet (Szabo 1976, mit Belegen bei Homer, Euripides, Aristophanes, Platon und Aristoteles). In der bildenden Kunst werden bereits in der griechischen Antike (Polyklet) bestimmte Kunstwerke als Vorbilder, als ‚kanones‘ für die vollendete Gestaltung zum Beispiel der menschlichen Körpers angesehen und auch in der Musik taucht der Begriff auf: als Bezeichnung für die regelmäßigen Abstände der Töne auf den genormten Saiten-Instrumenten. Dementsprechend spielt ‚kanon‘ denn auch vor allem bei den die Musik als mathematisch verstehenden Pythagoreern eine zentrale Rolle. ‚Kanonisch‘ ist der Umgang mit einem Instrument dann, wenn es genau vorgegebenen Tonhöhen-Abständen folgt. So stehen sich denn in der musikalischen Theorie und Praxis eine lange Zeit die ‚Kanoniker‘ und die ‚Musiker‘ gegenüber (vgl. Ehrenforth 2005: 55ff.), und in dieser engen Nachbarschaft zu musikalischen Form-Vorgaben gerät der Begriff dann auch in die Mathematik und in die mathematische Proportionslehre.

Darüber hinaus und daran anschließend lassen sich dann rhetorische und im engeren Sinne philosophische Bedeutungen unterscheiden: Immer geht es um verbildliche Verhältnisse, um eine verbindliche Richtschnur und um ein Idealmaß – sei es in Bezug auf mathematische Verhältnisse, auf Körper-Proportionen, auf Wahrheit oder auf Tugend.

Auf diesem Weg kommt der Begriff des Kanon dann schließlich auch in die christlichen Philosophie bzw. Theologie – hier sind es die fest und durch Offen-

barung geheiligten Bücher der Bibel, die ‚kanonischen‘, das heißt verpflichtenden und unhinterfragbaren Charakter zugeschrieben bekommen (Crüsemann 1987; Ritter 1987). ‚Kanonisch‘ – das wird in diesem Kontext zu einem Ehrentitel, der höchst legitimierte Überlieferungs- und Textmaterial benennt.

Das bezieht sich zunächst auf das Alte Testament. Schon in der Septuaginta wird der Dekalog als ‚Kanon‘ bezeichnet, die zehn Gebote liefern also eine kanonische Richtschnur für alles richtige und gottgefällige Handeln. Bei Paulus verschiebt sich das dann: Da wird das alte, israelische Gesetz als ‚nomos‘ bezeichnet, während der neue Maßstab der Christen ‚Kanon‘ heißt: Friede und Erbarmen komme „alle, die nach dieser Richtschnur wandeln“ (Gal. 6, 16; Zahn 1888ff.). Ausdrücklich betont Paulus, dass diese Richtschnur von außen: von Gott also kommt. „Gewisse Leute“, so schimpft er, sind „nicht recht bei Sinnen, indem sie sich an sich selbst messen und sich mit sich selbst vergleichen. Wir jedoch wollen uns nicht maßlos rühmen, sondern nach dem Maße des Maßstabs, den uns Gott als Maß zugeteilt hat“ (2. Kor. 10,13). Ein göttlich verbürgtes Regelwerk bewahrt den Menschen auf diese Weise davor, sich nur noch selbstreferentiell zu definieren.

Diese Vorstellung konzentriert sich bei den Kirchenvätern dann auf die Texte selbst: Der Kanon, das ist die Sammlung der Heiligen Schriften des Alten und des Neuen Testaments, die von der christlichen Kirche als göttlich inspiriert anerkannt und in einen verbindlichen Katalog aufgenommen worden sind. Dieser Katalog ist zunächst durchaus noch aufzählend-neutral gemeint, eine Art Liste, die alles Wichtige enthält, wird dann aber seit dem 4. Jh. immer mehr mit normativen und regelgebenden Wirkungen verbunden (Zahn 1902). Der Kanon – das ist die Grundlage des Glaubens, die Richtschnur der Wahrheit, und das heißt auch: alle anderen Bücher, die nicht im Kanon aufgenommen sind, gelten als häretisch. Kanon und Zensur sind auf diese Weise von Anfang an eng miteinander verbunden (Assmann/Assmann 1987), da stellt die jüdisch-christliche Geschichte nur einen Einzelfall dar, dessen Logik sich auch bei Sakralisierungsprozessen in anderen Kulturen und Religionen nachvollziehen lässt (Colpe 1987). Jedenfalls kann die Frage, welche Texte denn nun im Einzelnen zum verbindlichen Kanon gehören, zum Gegenstand dramatischer und heftiger Konflikte werden, kann die Opposition gegenüber dem Kanon heftige Folgen haben. Das Tridentiner Konzil fasst am 18. April 1546 einen „Beschluss von den kanonischen Schriften“, („Decretum de canonicis scripturis“) (vgl. Smets 1869: 14f.), in welchem genau festgelegt ist, welche Bücher zur Heiligen Schrift gehören, und was mit denen passiert, die diesem Dekret nicht folgen:

„Wenn aber jemand diese Bücher ganz mit allen ihren Teilen wie sie in der katholischen Kirche gelesen zu werden pflegen und in der alten vulgaten (gangbaren) lateinischen Ausgabe enthalten sind, als heilige und kanonische nicht annähme und die

vorgenannten Überlieferungen mit Wissen und Willen verachtete, der sei im Banne.“ (Smets 1869: 15)

„Damit hatte die römische Kirche die Kanon-Frage endgültig erledigt.“ (Vischer 1959: 1121)

In der protestantischen Tradition sieht das anders aus – da entwickelt sich ein neues, kritisches und historisch reflektiertes Verhältnis zur institutionalisierten Tradition nicht zuletzt in der Auseinandersetzung mit Kanonisierungsansprüchen. Es kommt zu einer heftig aufflammenden Diskussion um den überhistorischen Charakter auch des christlichen Schrift-Kanons und um die Frage, ob sich auch der christliche Kanon nicht in der innerweltlichen Diskussion immer weiter entwickeln und verändern könnte oder gar müsste (Semler 1773). Für Schleiermacher jedenfalls erheben die protestantischen Kirchen geradezu den Anspruch, „in der genaueren Bestimmung des Kanon noch immer begriffen zu sein“ (Schleiermacher 1811/1830/2002: 181).

Durchaus offen ist also, ob mit ‚Kanon‘ feste, vielleicht gar transzendent legitimierte Vorgaben und Normen gemeint sind, oder ob diese Richtlinien als Ergebnisse diskursiver Versicherung angesehen werden: der kanonische Charakter des Kanon ist ganz und gar nicht unumstritten (Hahn 1987).

Was wiederum die Etymologie des Begriffes ‚Standard‘ angeht, so kommt dieses Wort nicht aus dem Lateinischen oder Griechischen. Es geht wahrscheinlich auf das altfränkische ‚standōrd‘, das heißt ‚Aufstellungsort‘ zurück und bewegt sich in einem zunächst eindeutig militärischen Kontext. Gemeint ist nämlich der Aufstellungsort der Soldaten, die sich um eine Fahne herum sammeln. Von dort aus entwickelt sich das altfranzösische ‚estandard‘ und schließlich das englische Wort ‚standard‘ – und gemeint ist immer ein optischer bzw. räumlicher Bezugspunkt, eine Richtschnur. Sie sollen helfen, eine größere Gruppe von Menschen zu versammeln und zu gemeinsamem Handeln zu befähigen: ein Fähnlein, das Gemeinschaftlichkeit allererst möglich machen soll.

Diese französisch-englische Begriffs-Tradition wandert dann im 19. Jahrhundert in die Kaufmannssprache und von dort nach Deutschland. ‚Standard‘ – das ist nun ein Muster, eine Normalversion einer Ware oder eines Gegenstandes, die zur Vervielfältigung und zum Vergleich dient, an der man sich im Handelsverkehr orientieren kann und die zugleich Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit garantiert (vgl. Duden 1963: 669). Interessant ist also auch hier – wie bei den Begriffen ‚Kanonisierung‘, wie bei ‚Elite‘, wie bei ‚Avantgarde‘ – die etymologische Reminiszenz an den Kontext militärischer Naturbeherrschung am Menschen, die im Begriff ‚Standard‘ mitklingt. Und interessant ist weiterhin die Erinnerung an kaufmännisch-ökonomische Normierungsnotwendigkeiten, die man sich mit seinem Gebrauch einhandelt (Bilstein 2006).

## 2 Maß und Einmaligkeit

Der Blick auf die Begriffe ‚Standardisierung‘ und ‚Kanonisierung‘ enthüllt eine paradoxe Grundfigur pädagogischen Handelns und erziehungswissenschaftlicher Reflexion, die sich durch die Geschichte des Nachdenkens und Redens über Erziehung seit ihrem Beginn hindurch zieht. Der planmäßige Umgang der älteren mit der jüngeren Generation kann einerseits immer nur im Hinblick auf Ziel- und Maß-Imaginationen stattfinden, orientiert sich andererseits immer auch an Vorstellungen von Einmaligkeit. Wer erzieht, will seinen Zögling nach einem Bilde gestalten, das von der Gesamt-Konstellation der kulturell verfügbaren Bilder präformiert ist, will und muss also standardisieren. Wer erzieht, gerät aber schnell auch in Konfrontation mit den Eigenheiten und Eigenarten seines Gegenübers, mit den je einmaligen und unwiederholbaren Seelenformen und Verhaltensfigurationen, die ihm vom Zögling entgegengebracht werden. Noch die Schleiermacher’sche Gegenüberstellung von Unterstützen und Gegenwirken reflektiert im Grunde diese widersprüchliche Gleichzeitigkeit: Beide Handlungsformen verhalten sich zugleich gegenüber Normierungs-Vorgaben und Einmaligkeits-Imaginationen (vgl. Schleiermacher 1826/1964: bes. 99-154; Schurr 1975: bes. 382-480; Blaß 1978).

Diese Paradoxie von Standardisierungszwang und Einmaligkeitswunsch liegt bereits der sokratischen Maieutik zu Grunde, die den Akzent auf innere, unvermittelte und damit einmalige Gehalte im Zögling legt, die der Hebammen-Erzieher nur hervorziehen, nicht aber produzieren kann. Dementsprechend steht er diesen inneren Gehalten, die vor jedem pädagogischen Eingriff da sind, denn auch zunächst ohnmächtig gegenüber. Ihm bleibt nichts anderes, als diese seine Ohnmacht zum Programm zu erheben, sich dem zu fügen, was ihm da an Vernunft- und Tugend-Elementen von der Seite des Zöglings entgegen kommt. Jedenfalls kann er nicht eingreifen, diese Vernunft und diese Tugenden nicht herstellen. Was immer bei der Erziehung herauskommt, folgt keinen Regeln und keinen von außen vorgegebenen Maßen, es ist als immer schon präformierter innerer Gehalt dem gestaltenden Zugriff entzogen (Bilstein 2007a).

Allerdings ist auch das Doppel-Gesicht der hier zu Grunde liegenden Hebammen-Metaphorik bekannt. Es geht bei der Arbeit an der geistigen Geburtshilfe nicht nur um das Hervorziehen des immer schon Vorhandenen, sondern auch um die Selektion des Hervorgebrachten. Pädagogen sind – schon in der sokratischen Variante – keineswegs nur nette Menschen, sie wirken vielmehr auch als gnadenlose Ausleser. Alle Gedanken, die nicht richtig sind, alle Imaginationen, die nicht passen, alle ‚eidola‘ werden ausgesondert und vernichtet: Im Namen der Ausrichtung an Vernunft und Tugend wird alles Nicht-Passende zerstört. Insofern folgt so verstandenes pädagogisches Handeln einem gnadenlosen Zwang zur Vereinheitlichung (Bilstein 2007b; Bilstein 2009).

### 3 Unmaß als Unrecht, Unmaß als Indiz

Die Erziehungstheorie ist in der europäischen Tradition nahezu von Anfang an doppelgesichtig: Sie ist auf Einmaligkeit und Standardisierung zugleich gerichtet, und die legendäre Figur des Sokrates kann da als Beispiel dienen. Nimmt man ihn als den imaginativen pädagogischen Prototypen, als der er in der europäischen Geschichte etabliert ist, so erscheint er einerseits als einmalig und von jeder Norm abweichend, als ortloses („atopos“) Unikum, (Platon, Symp 215 a2; 221 d2; Platon, Theait 149 a10; vgl. Böhme 1988: 19ff.) andererseits aber wirkt er über Jahrhunderte als Maßstab und geradezu kanonisches Vorbild (Fischer 1997; Fischer 2004; Bühler 2005; Bilstein 2007a).

Schon sein Aussehen nämlich folgt keineswegs den Standards idealer und proportionsgeordneter Physiognomik, sondern widerspricht allen normierten Schönheitsvorstellungen geradezu programmatisch. In der Rede des Alkibiades im platonischen Gastmahl (Platon, Symp) wird als eines der wichtigsten Merkmale des Sokrates vorgestellt, dass er zwar innerlich von wunderbarer Schönheit ist, dass er über eine Seele mit Idealmaßen verfügt, dass er jedoch außen, in seinem der Welt zugewandten Aussehen in kein Maß passt: Er ist schlicht hässlich. Der verehrte und geliebte Sokrates erscheint dem Alkibiades wie eine jener satyrhaften Silen-Figuren, die man aufklappen kann und in deren Inneren dann ein kleines Götterbild verborgen ist. An dieser Erzählung vom zugleich hässlichen und vollkommenen Sokrates orientiert sich dann auch die Abbild-Tradition: Dargestellt wird er in der Regel als ältlicher Mann von untergesetzter Gestalt, mit Bauch, Glatze, dickem Hals, vorquellenden Augen, aufgestülpter Nase und großem Mund mit dicken Lippen (vgl. Richter 1965: bes. 110-119).

Montaigne war über diese geradezu kanonisch tradierte Hässlichkeit des Sokrates zutiefst verdrossen. Er fand es ungerecht, dass jemand nach außen so hässlich erscheint, wenn er im Inneren so schön ist:

„Was nun Sokrates betrifft, dieses vollendete Beispiel aller großartigen Eigenschaften, verdrießt es mich, dass ihm, wie man sagt, ein Gesicht und ein Körper von äußerster Hässlichkeit beschieden war, was überhaupt nicht zur Schönheit seiner Seele passte – ihm, der die Schönheit derart liebte, dass sie ihn völlig hinzureißen vermochte. Die Natur hat ihm Unrecht getan.“ (Montaigne 1588/1998, III, 12: 534)

Nietzsche dagegen hat das Argument ins Physiognomische umgedreht: Wer draußen so hässlich ist, kann drinnen nicht schön, muss wohl ein Verbrecher sein.

„Die Anthropologen unter den Criminalisten sagen uns, dass der typische Verbrecher hässlich ist: monstrum in fronte, monstrum in animo. (...) War Sokrates ein typischer Verbrecher? (...) Alles ist übertrieben, buffo, Karikatur an ihm“ (Nietzsche 1888/1988: 69).



Auf jeden Fall entwickelt sich in der europäischen Diskurs-Tradition das Bild einer von allen ästhetischen Standards abweichenden Philosophien-Gestalt, die sich allen Normierungen entzieht und sich gerade durch ihre unharmonische und an keinerlei Richtlinien gebundene Erscheinung auszeichnet.

#### 4 **Athletik und Diätetik**

Trotz dieses Vorbildes jedoch ist die Entwicklung der europäischen Mentalitätsgeschichte einem anderen Traum gefolgt: Dem Traum von den ausgewogenen Maßen, von einer Ausgewogenheit, die zum verpflichtenden Standard wird. Dieser Traum bezieht sich auf tendenziell alles: Auf die Architektur der Gebäude, auf die Gestaltung der Landschaft, auf die Ordnung der Welt und des Kosmos und nicht zuletzt auf die Körper, die Gesichter und die psychischen Konstellationen der Menschen. Bei allem soll sowohl das jeweils Ganze als auch die jeweils einzelnen Elemente im richtigen, ausgewogenen Verhältnis zueinander sein; an diesem Standard der ausgeglichenen Maße wird alles gemessen. Was im Besonderen den menschlichen Leib angeht, so finden sich seit der frühen Antike zwei grundsätzlich unterschiedliche Weisen, ihn zu behandeln und damit das leiblich richtige Leben zu definieren: athletisch oder hygienisch-diätetisch. Und diese beiden Grundkonzepte bestimmen dann auch zwei unterschiedliche Standards.

Das athletische Verständnis menschlichen Lebens ist an Leistung und Wettkampf orientiert, und auf eine beschränkte Zahl von Sonderfähigkeiten bezogen. ‚Athletisch‘, damit ist eine im Bereich des sportlichen Wettkampfes zugespitzte Spezialistenleistung gemeint, für die man äußerst hart arbeiten muss, die Erfolg und Ansehen mit sich bringt, die aber auch mit allen nur möglichen Disproportionalitäten verbunden ist: *déformations professionnelles avant la lettre* (Sünkel 1972; Sünkel 1994).

Ringer, Speerwerfer und Läufer: das sind so einerseits – nicht zuletzt für die Porträtkünstler – bewunderte Vorbilder, andererseits aber auch von früh an diskreditierte Extremfiguren, denen man – zum Beispiel bei Galen im zweiten Jahrhundert nach Christus – nicht das Streben nach Gesundheit, sondern eher nach Krankheit unterstellt (vgl. Marcuse 1899: bes. 31-46). Es sind dumme, hypertrophierte Muskelmänner, denen Schönheit und Ebenmaß fehlen.

Solchen athletischen Grundkonzepten stehen diätetische Vorstellungen vom richtigen und guten Leben gegenüber, das sich im Gleichgewicht und im rechten Mittelton verwirklicht, dem eine austarierte Balance zwischen warm und kalt, hell und dunkel, satt und hungrig gelingt. Diese Diätetik geht letztlich auf Hippokrates und seine Vorstellungen von einer natürlichen Selbstheilungskraft zurück, die sich als Fähigkeit zur Equilibrierung und Re-Equilibrierung konkrete-

siert. Die Wirkungsgeschichte dieser Vorstellungen reicht über das Mittelalter, den bürgerlichen Sportunterricht bis in die Neuzeit herein. Wer sich solcher Diätetik entsprechend verhalten will, der muss Zeit haben, muss reich sein, damit er wirklich alles tun kann, was der Arzt ihm rät, dann aber lebt er länger und gesünder – auch wenn er dann vielleicht nicht gar so schnell laufen kann (Gil-Sotres 1996; Edelstein 1966; vgl. Schipperges 1962: bes. 241-251; Stünkel 1994).

Diese diätetisch-hygienische Tradition ist also an Vorstellungen von Ausgewogenheit und Gleichgewicht gebunden. Bezogen auf die equilibristische Grundtendenz der Humoralpathologie – das Gleichgewicht der Säfte als Grundlage aller Gesundheit – geht es vor allem darum, die wichtigsten Kräfte des menschlichen Lebens richtig auszutarieren. Es geht um gute Mischung (eukrasia) und richtiges Verhältnis (symmetria). Hunger und Sättigung, Wachen und Schlafen, warm und kalt sowie alle anderen menschlichen Erfahrungen müssen in einem umfassenden Gleichgewicht sein, über das sich Gesundheit und auch Schönheit letztlich definiert. Hygiene will Gleichgewicht (vgl. Jouanna 1996: bes. 67-69; Gmerk 1996).

Von Anfang an richten sich freilich auch kritische Blicke auf die Diätetiker und Hygieniker – vor allem dann, wenn sie von ihrer Sendung allzu sehr überzeugt sind, wenn sie ihre Idee vom Gleichgewicht allzu obsessiv verfolgen und so in einem neuen Ungleichgewicht landen: Wer es mit der Ausgewogenheit allzu ernst nimmt, wird dann schließlich zum Athleten der Diätetik und erntet nur noch Spott – zum Beispiel bei Platon (Platon *Politeia*, 406.b; vgl. Jaeger 1959: bes. 11-58; Böhme 1997: bes. 30). Und natürlich sind die Athleten viel interessanter und auch schöner: Sie verkörpern auch für alle anderen, für die mehr oder weniger notgedrungen im Gleichgewicht lebenden, zugespitzte Formen menschlicher Möglichkeiten: Sie sind Repräsentanten von Potentialität. Dennoch, trotz dieser frühen Kritik, wirken vor allem die diätetischen Traditionen, und mit ihnen überliefern sich Vorstellungen vom rechten Maß und von der Bindung des gelungenen Lebens an universelle Harmonien, wird der Traum vom Gleichmaß wichtig und immer weiter ausgeschmückt.

## 5 **Comparatio pro portione**

Diese Vorstellungen von Harmonie, Verhältnismäßigkeit und rechtem Maß schlagen sich dann auch in der Rhetorik nieder. Hier wird in der alltäglichen Praxis und im theoretischen Nachdenken nicht nur über die sprachlichen Formungs- und Gestaltungsmöglichkeiten verhandelt, hier wird darüber hinaus ein kontinuierlicher Diskurs zum Thema der Selbst-Ästhetisierung geführt und weiterentwickelt. Der gute Redner entwirft ein Bild von sich selber und präsentiert es in seinem möglichst richtigen, von schöner und guter Verhältnismäßigkeit geprägten Verhalten. Er entwirft sich selbst in seiner Rede als zugleich sprachliche und körper-

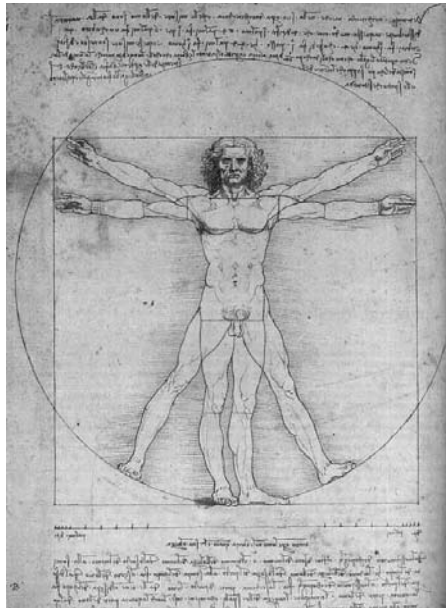
liche Gesamt-Erscheinung, als eine Art leiblich-sprachlich-geistiges Gesamtkunstwerk, das im Idealfalle in all seinen Elementen ein gelungenes, gut austariertes Ganzes darstellt.

Zu diesem Gesamt-Kunstwerk gehört nicht alleine die sprachliche Gestaltung, sondern auch – und nicht zuletzt – das leibliche Erscheinungsbild, das der Sprechende in seinen Gesten und Gebärden bieten (Bilstein 2005). Auch hier geht es um Ausgewogenheit und richtige Verhältnismäßigkeit – und zwar schon auf der Ebene der Benimmregeln und Schicklichkeitsgebote. Dass junge Leute auf der Straße die Hand nicht aus dem Oberkleid hervorziehen dürfen, dass auch Soldaten ihre Hände beim Reden unter dem Umhang zu halten haben – solche Vorschriften, legitimiert als ehrwürdige Verhaltenstraditionen, gelten sowohl in der griechischen wie in der römischen Antike und werden nicht zuletzt in den Standard-Positionen der Porträt-Statuen immer wieder vor Augen geführt (vgl. Sittl 1890: 7ff.; Zirfas 2009).

Diesen Traum vom rechten Maß aller Lebensäußerungen findet man bei Cicero geradezu prototypisch in ein ganzes Tugend-System eingebaut: Das Schöne, insbesondere das sittlich und moralisch Schöne, entsteht bei ihm im Zusammenspiel von Erkenntnis, Gerechtigkeit und Kraft, also von *scientia*, *beneficentia/liberalitas* und *fortitudo*, und als eine Art Schlussstein kommt dann noch eine weitere, alle anderen überkrönende Tugend hinzu: die Mäßigkeit, *temperantia* oder *modestia*; die Fähigkeit also, bei allem Denken, bei jeder Handlung, bei allem Sprechen und bei jedem Kunstwerk die richtige Ordnung und das rechte Maß einzuhalten (Klepacki 2009).

*Temperantia*, diese Tugend des Maßes, findet sich – nach Cicero – in den meisten der weit verbreiteten Rhetorik-Lehrbücher, und immer geht es darum, sprachliche Besonderheiten und sprachlich dokumentierte Gemütszustände, nicht zuletzt aber auch die Gebärden und Gesten des Redners in einem irgendwie gearbeteten Gleichmaß zu halten. Solche Gleichgewichts-Vorstellungen wiederum gehören in den – wesentlich älteren – Gesamt-Kontext der Proportional-Lehren, derjenigen Lebenslehren und Tugendsysteme also, die Schönheit, Glück und das Gelingen des Lebens an Vorstellungen von ausgeglichenen Verhältnissen zwischen dem Ganzen und seinen Teilen, aber auch von den Teilen untereinander knüpfen. Der Ausgangsbegriff ist hier ‚*analogia*‘. Zunächst in der euklidischen Mathematik als geometrischer und arithmetischer Terminus entwickelt und definiert, wird ‚*analogia*‘ von Platon – vor allem im Timaios-Dialog – als Metapher eingesetzt für die vollendete innere Ordnung von allem, was erschaffen ist. Diese universelle ‚*analogia*‘ zeichnet das gelungene Werk des Weltenschöpfers, des Demiurgen aus. Damit ist ein ursprünglich mathematischer Begriff in den Redezusammenhang der Philosophie und in den argumentativen Hintergrund von Weltdeutungsmodellen überführt. Und wieder ist es Cicero, der in seiner Timai-

os-Übersetzung den griechischen Begriff der ‚analogia‘ – also die Gleichheit von zwei Verhältnissen – mit „comparatio pro portione“ übersetzt und damit die spätere Substantivierung ‚proportio‘ in die philosophische Terminologie einführt (Kambartel 1989). Damit liegt der Begriff vor.



*Abbildung 1:* Leonardo da Vinci: Homo ad Circulum; Ill. zu Vitruvius „De Architectura“; 1485-1490; Rote Kreide, Bleistift, Tinte; 34,3 x 24,5 cm; Venedig, Akademie

Er macht dann schnell Karriere als Bezeichnung für die mehr oder weniger ideal verstandene Verhältnismäßigkeit aller Elemente eines ganzen untereinander und zur Gesamtheit, und diese Karriere ist nicht zuletzt eine ästhetische. Etwa fünfzig Jahre nach Cicero entwirft der römische Architekt Vitruv, ausgehend von der klassischen griechischen Architektur und Skulptur (Polyklet) eine auf Ebenmaß und Symmetrie abzielende Proportionen-Lehre, die einerseits in der Kunstgeschichte über die Renaissance (Leonardo, Dürer) bis in die Gegenwart weiterwirkt, die andererseits auch bald auf außer-architektonische Lebensbereiche übertragen wird. ‚Proportion‘ wird so in der europäischen Geschichte zum Kürzel für eine Vollendung von Maßen, Mengen und Verhältnissen bei all dem, was

Menschen tun, herstellen und bewirken und bei allem, was sie sind. Die Proportionierlichkeit ist sozusagen das räumliche Äquivalent des gelungenen Augenblickes, des kairós (Wittkower 1960; vgl. Pochat 1986: bes. 33-37; 183-186; Bilstein 2004).

Die Vorstellung, dass nur die proportionierliche Ausbildung aller Naturanlagen dem menschlichen Geschlecht zu seiner Bestimmung verhilft, die Imagination also von im rechten Maß geregelten Verhältnissen, bekommt dann bei Kant geradezu geschichtsphilosophischen, vor allem jedoch bildungstheoretischen Rang.

„Es liegen viele Keime in der Menschheit, und nun ist es unsere Sache, die Naturanlagen proportionierlich zu entwickeln, und die Menschheit aus ihren Keimen zu entfalten, und zu machen, daß der Mensch seine Bestimmung erreiche.“ (Kant 1776f.: 701)

Bildung bestimmt sich geradezu als Arbeit am rechten Maß, an der in den richtigen Verhältnissen geordnete Entwicklung aller Anlagen, die den Menschen mitgegeben sind.

Weil jedoch auf anthropologischer Ebene von vornherein klar ist, dass es eine solche harmonische und ausgeglichene Realisierung der Anlagen beim einzelnen Individuum nie geben kann, ist auch das, was Kant in seiner Vorlesung vorschwebt: die Idee, also den vollkommenen Begriff einer Erziehung zu entwickeln, durchaus in Frage gestellt. Er löst dieses Dilemma dadurch, dass er auf eine generalisierte Ebene ausweicht, den Vervollkommnungsauftrag der ganzen Gattung überantwortet.

„Soviel ist aber gewiß, daß nicht einzelne Menschen bei aller Bildung ihrer Zöglinge, es dahin bringen können, daß dieselben ihre Bestimmung erreichen. Nicht einzelne Menschen, sondern die Menschengattung soll dahin gelangen.“ (Kant 1776f.: 702)

Damit ist eine Klammer hergestellt zwischen geschichtsphilosophisch hergeleiteter Teleologie und anthropologisch begründeter Alltäglichkeit – letztlich ergibt sich an dieser Stelle die Möglichkeit von Fortschritt. Jede Generation, so die Vorstellung Kants, soll der regulativen Idee der Erziehung – eben der proportionierlichen Ausbildung aller Naturanlagen – ein Stück näher kommen. Damit ist zugleich ein geschichtsphilosophisch wirksamer Standard formuliert, eine symbolische Markierung, die nicht nur dabei hilft, die Richtung und das Ziel vor Augen zu halten, sondern die es auch erlaubt, jeweils erreichte politische oder soziale Konstellationen zu messen und zu beurteilen: Proportionierlichkeit wird zum kanonisierten Standard individueller und kollektiver Entwicklung (vgl. Blaß 1978, Bd. I: 17ff.; Bilstein 2001).

## 6 Metaphysik der Einmaligkeit

Es gibt freilich auch eine Gegenposition zu all diesen Proportionierlichkeits-Ideen, und auch sie ist bis in die Antike zurückverfolgbar. Erziehung richtet sich aus dieser Perspektive – am deutlichsten formuliert bei Pindar – an eine Elite, die zwar Anleitung braucht, sich aber vor allem dadurch auszeichnet, dass sie von Natur aus klug ist. „Klug ist, wer Vieles innehat von Natur“. Jede Ausbildung und jede Lehre kann da höchstens eine Vollkommenheit zum Vorschein bringen, die schon da ist – und umgekehrt: nur durch Lehre ist solche Vollkommenheit nicht zu erreichen.

„Mitgeborenes Ansehen hat Gewicht: Wem Erlerntes eignet, als dunkler Mann un-steter windiger Art tritt er niemals auf mit festem Fuß, an tausend Vollkommenheiten schmeckt er unersättigt herum.“ (Pindar, zit. n. Ballauff 1969: 43; Marrou 1948/1977: 101ff.)

Paideia mit dem Ziel, Vollkommenheit zu fördern, setzt also zumindest innere Potenzen zur Vollkommenheit schon voraus: „Auch der adlige Mann bedarf der Unterweisung, er muß sich anstrengen und sich bemühen; aber mit dieser Zucht gelingt es ihm, ein ihm angeborenes und eigenes Sein zu entfalten, wie es den übrigen Menschen bei allem Lernen und Treiben nicht zugänglich ist.“ (Ballauff 1969: 43)

„Werde, der du bist“: Pindars Leitspruch für Identitäts-Gewinnungs-Prozesse in einer Adels-Kultur formuliert einen Anspruch auf Selbst-Werdung, der sich eben nicht an irgendwelchen äußeren Vorgaben, sondern allein an den unvergleichlichen inneren Gestalten des Subjektes orientiert. Unterstellt ist dabei, dass es so etwas wie einen inneren Kern gibt, der äußeren Eingriffen nicht offen steht, den es aber im Prozess der Menschwerdung zu stärken und herauszuarbeiten gilt. Robert Spaemann hat das unter der Begriffs- und Ideengeschichte von ‚Person‘ genauer untersucht (vgl. Spaemann 1996: bes. 144-157).

Dieser Kern – bei Humboldt heißt das dann ‚Individualität‘ (Bilstein 2001) – ist einmalig, unverfügbar, nicht kalkulierbar und – vor allem – er entzieht sich einer jeden Absicht der Standardisierung, ja mehr noch: Standardisierung wird zum gefährlichen Gegenüber, zum drohenden Hammer.

„Die Schlafwagen waren leer, die Wagen erster Klasse gleichfalls, aber die Wagen der dritten beherbergten Hunderte polnischer Arbeiter, die aus Frankreich abgeschoben wurden und ihrer Heimat zufuhren. Ich mußte in den Gängen über schlafende Menschen hinwegschreiten. (...) Ich setzte mich einem Paar gegenüber. Zwischen Mann und Frau hatte sich das Kind ein Nestchen gebaut, so gut es ging, und schlief. Einmal wendete es sich doch im Schlaf, und sein Gesichtchen erschien mir im Licht

der Nachtbeleuchtung, Welch liebliches Gesicht! Diesem Paar war eine goldene Frucht geboren; aus schwerfälligen Lumpen war eine Vollendung von Anmut und Lieblichkeit entsprungen. Ich beugte mich über die glatte Stirn, die feingeschwungenen Lippen und sah, das ist ein Musikerkopf, eine herrliche Verheißung an das Leben! So sind nur die kleinen Prinzen im Märchen. Was könnte aus diesem Kind, wenn es behütet, umhegt, gefördert würde, alles werden! – Wenn in einem Garten durch Artwechsel eine neue Rose entsteht, faßt alle Gärtner größte Aufregung. Man verwahrt die Rose, man pflegt sie, man tut alles für sie. Aber für die Menschen gibt es keinen Gärtner. Das Kind Mozart wird, wie alle anderen, vom Hammer zerbeult. Vielleicht empfängt es einst seine höchsten Wonnen von einer entarteten Musik in der stickigen Luft eines Nachtcafés. Mozart ist zum Tode verurteilt. (...) Nicht Nächstenliebe bewegt mich hier. (...) Aber das Menschliche ist hier beleidigt, nicht der einzelne Mensch. An Mitleid glaube ich nicht, aber ich sehe die Menschen an wie ein Gärtner. Darum quält mich nicht die tiefe Armut, in der man sich schließlich ebenso gut zurechtfindet wie in der Faulheit. (...) Mich quält etwas, was die Volksküchen nicht beseitigen können. Nicht Beulen und Falten und alle Häßlichkeit; mich bedrückt, daß in jedem dieser Menschen etwas von einem ermordeten Mozart steckt.“ (de Saint-Exupéry 1966: 188ff.)

Was wir aus der deutschen Romantik so gut kennen: die Idealisierung, Sakrifizierung und Genialisierung des Kindes (Baader 1997), tritt hier bei Saint Exupéry in einer französisch-lebensphilosophischen Variante auf. Er imaginiert beim Anblick eines Kindes eine ins Tragische weitergespielte Einmaligkeit, die Empörung und leicht evolutionistisch getönten Geschichtsfatalismus auslöst. Es sind – unter der Chiffre „Mozart“ – die im Individuum vermuteten Potenzen, die den gärtnerisch-kühlen Beobachter des Lebens quälen und stören. Die Alltäglichkeit eines mühsamen Lebens, die damit verbundenen Konventionalisierungen und Standardisierungen, erscheinen hier als Schicksalsmacht, die mit kulturkritischem Gestus beklagt, aber nicht bekämpft wird. Wäre es denn weniger schlimm, wenn es nicht Mozart wäre, der hier bedroht ist?

## Literaturverzeichnis

- Assmann, Aleida/Assmann, Jan (1987): Kanon und Zensur. In: Assmann/Assmann (1987): 7-27
- Assmann, Aleida/Assmann, Jan (Hrsg.) (1987): Kanon und Zensur. München: Fink
- Baader, Meike Sophia (1996): Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand
- Ballauff, Theodor (1969): Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. 1. Freiburg (Brsg.)/München: Alber
- Bilstein, Johannes (2001): Erziehung, Bildung, Spiel. In: Liebau (2001): 15-71



- Bilstein, Johannes (2004): Der ekstatische Moment im Bildungsprozess. In: Paragrana 13. 2. 293-310
- Bilstein, Johannes (2005): Gestischer Lakonismus. In: Wulf/Zirfas (2005): 59-83
- Bilstein, Johannes (2006): Tüchtige und Verworfenene. Zur Ideen- und Imaginationsgeschichte von „Auslese“. In: Ecarius/Wigger (2006): 16-43
- Bilstein, Johannes (2007a): Ohnmacht als Programm. In: Brumlik/Merkens (2007): 31-42
- Bilstein, Johannes (2007b): Die Kunst des Lehrens als Kunst der Zerstörung. In: Paust/Bilstein/Lynen/Thurn (2007): 31-42
- Bilstein, Johannes (2009): Pädagogische Gnadenakte. In: Jacob/Drees/Orgass (2009) (i.E.)
- Bilstein, Johannes/Klepacki, Leopold/Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (2009): Geschichte der ästhetischen Bildung. Band 1. Paderborn: Schöningh (i.E.)
- Blaß, Josef Leonard (1978): Modelle pädagogischer Theoriebildung. Bd. I-II. Stuttgart: Kohlhammer
- Böhme, Gernot (1988): Der Typ Sokrates. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Brumlik, Micha/Merkens, Hans (Hrsg.) (2007): bildung macht gesellschaft. Opladen: Barbara Budrich
- Bühler, Patrick (2005): „Die Verwirrung des Bewusstseins in sich“ – Sokrates und die Geschichte der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 51. 6. 876-891
- Colpe, Carsten (1987): Sakralisierung von Texten und Filiationen von Kanons. In: Assmann/Assmann (1987): 80-92
- Crüsemann, Frank (1987): Das „portative Vaterland“. Struktur und Genese des alttestamentarischen Kanons. In: Assmann/Assmann (1987): 63-79
- de Saint-Exupéry, Antoine (1966): Romane, Dokumente. Düsseldorf: Rauch
- Duden Etymologie (1963): Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Mannheim: Bibliographisches Institut
- Ecarius, Jutta/Wigger, Lothar (Hrsg.) (2006): Elitebildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit. Opladen: Barbara Budrich
- Edelstein, Ludwig (1966): Antike Diätetik. In: Medizinhistorisches Journal. Bd. 1. 162-174
- Ehrenforth, Karl Heinrich (2005): Geschichte der musikalischen Bildung. Mainz: Schott
- Fischer, Wolfgang (1997): „In Wahrheit aber bin ich nie irgend jemandes Lehrer gewesen“ (Apol. Plat. 33 A). In: Fischer (1997): 71-82
- Fischer, Wolfgang (1997): Kleine Texte zur Pädagogik der Antike. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Fischer, Wolfgang (2004): Sokrates pädagogisch. Hrsg. v. Jörg Ruhloff und Christian Schönherr. Würzburg: Königshausen & Neumann
- Galling, Kurt u.a. (Hrsg.) (1959): Die Religion in Geschichte und Gegenwart. 3. Aufl. Bd. III. Tübingen: J.C. Mohr
- Gil Sotres, Pedro (1996): Regeln für eine gesunde Lebensweise. In: Grmek (1996): 312-355
- Grmek, Mirko D. (1996): Das Krankheitskonzept. In: Grmek (1996): 260-277
- Grmek, Mirko D. (Hrsg.) (1996): Die Geschichte des medizinischen Denkens. München: C.H. Beck
- Hahn, Alois: Kanonisierungsstile. In: Assmann/Assmann (1987): 28-37



- Hauck, Albert (1902) (Hrsg.): Realenzyklopädie für protestantische Theologie und Kirche. 3. Aufl. Bd. IX. Leipzig u.a.: Hinrichs
- Jacob, Andreas/Drees, Stefan/Orgass, Stefan (Hrsg.) (2009): Musik – Transfer – Kultur. Festschrift für Horst Weber. Hildesheim u.a.: Olms
- Jaeger, Werner (1959): Paideia. Bd. 2. Berlin: Walter de Gruyter
- Jouanna, Jacques (1996): Die Entstehung der Heilkunst im Westen. In: Grmek (1996): 28-80
- Kambartel, Walter (1989): Proportion. In: Ritter/Gründer (1989): 1482-1508
- Kant, Immanuel (1776f./1977): Über Pädagogik. In: Kant, Immanuel (1977): 691-761
- Kant, Immanuel (1977): Werkausgabe. Bd. XII. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Klepacki, Leopold (2009): Äußere Erscheinung in innere Werthaltung. In: Bilstein/Klepacki/Liebau/Zirfas (2009) (i.E.)
- Liebau, Eckart (Hrsg.) (2001): Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe. Weinheim/München: Juventa
- Marcuse, Julian (1899): Diätetik im Altertum. Stuttgart
- Marrou, Henri Irénée (1948/1977): Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. München: dtv
- Montaigne, Michel de (1588/1998): Essais. III. Band. Übs. Hans Stilett. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Nietzsche, Friedrich (1888/1988): Götzen-Dämmerung oder Wie man mit dem Hammer philosophiert. In: Nietzsche (1988): 55-160
- Nietzsche, Friedrich (1988): Kritische Studienausgabe. Bd. 6. Hrsg. v. Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München: dtv
- Paust, Bettina/Bilstein, Johannes/Lynen Peter M./Thurn, Hans P. (Hrsg.) (2007): Aufbauen – Zerstören. Phänomene und Prozesse der Kunst. Oberhausen: Athena
- Platon (1990): Werke in acht Bänden. Griechisch und Deutsch. Hrsg. v. Gunther Eigler. Übers. von Friedrich Schleiermacher. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Pochat, Götz (1986): Geschichte der Ästhetik und Kunsttheorie. Köln: DuMont
- Richter, Gisela (1965): The Portraits of the Greeks. Bd. I. London: Cornell University Press
- Ritter, Adolf M. (1987): Die Entstehung des neutestamentlichen Kanons: Selbstdurchsetzung oder autoritative Entscheidung? In: Assmann/Assmann (1987): 93-99
- Ritter, Joachim (Hrsg.) (1972): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 2. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.) (1976): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 4. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.) (1989): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 7. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Schippenges, Heinrich (1962): Lebendige Heilkunde. Walter: Olten/Freiburg (Brsg.)
- Schleiermacher, Friedrich (1811/1830/2002): Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behuf einleitender Vorlesungen. Berlin: Walter de Gruyter
- Schleiermacher, Friedrich (1826/1964): Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Schleiermacher (1964): 36-243
- Schleiermacher, Friedrich (1964): Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn: Schöningh
- Schott, Erdmann (1959): Kanon. In: Galling u.a. (1959): 1116-1118

- Schurr, Johannes (1975): Schleiermachers Theorie der Erziehung. Düsseldorf: Schwann
- Semler, Johann Salomo (1773): Abhandlung von freier Untersuchung des Kanons. Hersfeld: o.V.
- Sittl, Carl (1890): Die Gebärden der Griechen und Römer. Leipzig: B.C. Teubner
- Smets, Wilhelm (1869): Des hochheiligen, ökumenischen und allgemeinen Concils von Trient Canones und Beschlüsse nebst den darauf bezüglichen päpstlichen Bullen und Verordnungen. Bielefeld: Velhagen & Klasing
- Spaemann, Robert (1996): Personen. Versuche über den Unterschied zwischen „etwas“ und „jemand“. Stuttgart: Klett-Cotta
- Sünkel, Wolfgang (1972): Diätetik. In: Ritter (1972): 231-232
- Sünkel, Wolfgang (1994): Diätetik. Zur kategorialen Vorgeschichte der Gesundheitserziehung. In: Sünkel (1994): 29-38
- Sünkel, Wolfgang (1994): Im Blick auf Erziehung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Szabo, Árpád (1976): Kanon. In: Ritter/Gründer (1976): 688-689
- Vischer, Lukas (1959): Kanon II. Kirchengeschichtlich In: Galling u.a. (1959): 1119-1121
- Wittkower, Rudolf (1960): The Changing Concept of Proportion. In: Daedalus. Journal of the American Academy of Arts & Sciences 89. 199-215
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2005). Ikonologie des Performativen. München: Fink
- Zahn, Theodor von (1888ff.): Geschichte des neutestamentlichen Kanons. Bd. I-II. Erlangen: Deichert
- Zahn, Theodor von (1902): Kanon des Neuen Testamentes. In: Hauck (1902): 768-796
- Zirfas, Jörg (2009): Der schöne Schein von Proportionalität und Harmonie. Bilstein/Klepacki/Liebau/Zirfas (2009): (i.E.)

# **Kulturkritik und ‚Geistesgeschichte‘ als Kanonisierung. Debatten und Konflikte in den Geistes- und Sozialwissenschaften im Kaiserreich und in der Weimarer Republik**

*Carola Groppe*

## **1 Einleitung**

Im Kaiserreich und in der Weimarer Republik besaßen kulturelle Kanonisierungsversuche in den Geistes- und Sozialwissenschaften eine große Konjunktur. Im Zuge der rasanten Entwicklung des Kaiserreichs von einem Agrarstaat zu einer der führenden Industrienationen sowie der damit verbundenen gesamtgesellschaftlichen Modernisierungsprozesse hatte sich für sie die Frage nach den „Bedingungen der Möglichkeit einer wissenschaftlichen Konzeptualisierung von Kulturwerten“ (Hübinger 2002: 78) ergeben, die der ‚neuen Zeit‘ gewachsen waren. Die Geistes- und Sozialwissenschaften sollten sowohl eine Reflexion der neuen Entwicklungen leisten als auch – für einen Teil der Geistes- und Sozialwissenschaftler – eine neue Orientierung und Sinnstiftung entwickeln, um eine kulturelle Gegenwart aufbauen zu können. Eingebettet waren die Debatten um eine ‚neue Wissenschaft‘ in eine fundamentale ‚Kulturkritik‘: Beklagt würden ab ca. 1890 die vermeintliche Verfassung und gleichzeitige Vereinzeln in der entwickelten Industriegesellschaft, vor allem durch das Leben in der Großstadt, der damit verbundene Verlust ländlich-naturnaher Lebenswelten und die Verunsicherung der Wertehierarchien durch die Veränderung der Lebensformen (vgl. Beßlich 2000; Bollenbeck 2007: 199ff.). Aus dieser Kulturkrisendiagnose entwickelte sich zwischen 1890 und 1930 eine umfassende Lebensreformbewegung (vgl. Kerbs/Reulecke 1998), zu der die Reformpädagogik und die Jugendbewegung ebenso zu zählen sind wie die sogenannte ‚Geistesgeschichte‘ mit ihrer Kritik am Verlust ganzheitlicher Anschauung zugunsten spezialisierter Einzelforschung in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen. Auch die Geisteswissenschaftliche Pädagogik gehört m.E. ideen- und diskursgeschichtlich in diesen Zusammenhang der Geistesgeschichte.

Im Folgenden werden zunächst die Trägergruppen des Kulturkrisendiskurses und der Geistesgeschichte vorgestellt, dann die Zeitkritik und pädagogisch motivierte Programmatik der Geistesgeschichte dargestellt und schließlich die ihr inhärenten Probleme bezüglich ihrer Zielkonzeption einer neuen Kanonisierung der Kulturgüter analysiert. Dabei wird die Geisteswissenschaftliche Pädagogik in den Zusammenhang der Geistesgeschichte gestellt.

## 2 Trägergruppen der Kulturkrisendiskurse und der Geistesgeschichte

Die Kulturkritik des Kaiserreichs und der Weimarer Republik ist keineswegs Spiegel krisenhafter gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen. Man würde dem Diskurs der Kulturkritiker folgen, würde man ihre Äußerungen in den Rang einer Realitätsbeschreibung erheben. Im Gegenteil, es waren vor allem bildungsbürgerliche Programmatiken, die sich in der Kulturkritik Resonanz verschafften. Bereits das Wirtschaftsbürgertum schloss sich dieser Kulturkritik nicht an. Nicht zuletzt lag dies an den unterschiedlichen Lebenszielen, die Wirtschafts- und Bildungsbürger verfolgten. Während Bildungsbürger ihren Kindern zur Statussicherung in der Regel nichts Anderes vererben konnten als ‚Bildung‘, waren Wirtschaftsbürger darauf angewiesen, ihre Söhne<sup>1</sup> auf die Nachfolge im Unternehmen vorzubereiten. Um dies zu erreichen, wurden Familienerziehung und Schulbesuch auf dieses Ziel ausgerichtet. Während Wirtschafts- und Bildungsbürger einerseits miteinander verband, dass nicht die Geburt die Zugehörigkeit zur sozialen Schicht garantierte, sondern diese durch eigene Leistung und stetige Arbeit erreicht und gesichert und dazu eine entsprechend gebildete, selbstreflexive Persönlichkeit entwickelt werden musste, teilten die Wirtschaftsbürger andererseits die bildungsbürgerliche Hochachtung der Bildung als einen besonderen, eigenständigen Wert keineswegs (vgl. Groppe 2006: 632ff.). Sinnstiftend waren für die Wirtschaftsbürger weniger die Kunst oder die Wissenschaft, sondern die generationenübergreifende Kontinuität des eigenen Unternehmens sowie die Familie als sinnstiftende Bezugsebene der beruflichen Arbeit. Zugleich mussten vor dem Hintergrund des ökonomischen Wohlstands und einer drohenden Haltung der Söhne, ein Anrecht sowohl auf einen entsprechenden Lebensstil als auch – trotz eventuell mangelnder Leistungen – auf das Eintreten in das Familienunternehmen zu besitzen, komplexe Familienstrategien entwickelt werden. Die soziale Hegemonie wurde dementsprechend durch eine Familienerziehung aufgefangen, welche die soziale Position bewusst unterließ: Bescheidenheit, Sparsamkeit, die Familie und das Unternehmen als individuelle Zielsetzungen überragende Werte, das waren im Rahmen der Familienerziehung Regulative, die ein Ausbrechen aus dem Unternehmerrmilieu weitgehend verhinderten, wobei die letzteren zugleich – als ‚Familienunternehmen‘<sup>2</sup> – sinnstiftende Orientierung vermittelten (vgl. Hettling/Hoffmann 2000; Groppe 2003: 176ff.). Die Suche

---

1 Mittelbar galt dies jedoch auch für die Töchter. Deren Eheschließungen waren ein wichtiges Element der geschäftlichen Netzwerke, auf die die Wirtschaftsbürger angewiesen waren.

2 Bis zum Ersten Weltkrieg war die überwiegende Mehrheit der deutschen und europäischen Industrieunternehmen in Familienbesitz, in denen die Familienmitglieder entweder aktiv handelnd im Unternehmen tätig waren oder aber die Leitung des Unternehmens Managern übertragen hatten, ohne jedoch ihren Unternehmensbesitz aufzugeben (vgl. Cassis 1999: 46).

nach einer neuen Ganzheit, nach Gemeinschaft statt Gesellschaft, nach einer neuen Kunst oder nach einer Lebensreform, Schlagworte der kulturkritischen Publizistik seit der Jahrhundertwende, war den Wirtschaftsbürgern daher fremd (vgl. Groppe 2007; Soénius 2000).

Anders verlief die Entwicklung im Bildungsbürgertum. Durch die wirtschaftliche Hochkonjunktur seit 1890 nahm vor allem die Bildungsbeteiligung des alten und neuen Mittelstandes an den höheren Bildungseinrichtungen zu. Die traditionelle Reproduktion des Bildungsbürgertums über Gymnasium und Universität wurde dadurch problematisch (vgl. Müller/Zymek 1987: 152ff.; Titze 1987: 70ff.). Die Bildungsbürger reagierten – gestützt auf ihr kulturelles Deutungsmonopol – mit Kritik an der Entwicklung der Gesamtgesellschaft im Medium von Bildung und Kultur. Unter Aufrechterhaltung des Anspruchs auf kulturelle Hegemonie wurden die Grundaxiome bildungsbürgerlichen Denkens verschoben. War die Zeit zwischen 1830 und 1890 durch eine zunehmende Versachlichung und Verwissenschaftlichung der Diskurse um die Entwicklung von Kultur und Gesellschaft geprägt, so war die Folgezeit – von 1890 bis zum Ende der Weimarer Republik – geprägt durch eine zunehmende Emotionalisierung und Irrationalisierung, was schließlich eine grundlegende Veränderung der bildungsbürgerlichen Mentalität bewirkte (vgl. Groppe 1997: 67f.). Die Abkehr von kritischer Rationalität und Reflexion als Grundlage der Lebensführung zugunsten emotionalerlebnishafter Aneignung von Kultur und Bildung setzte in den Schriften der Geisteswissenschaftler und Künstler als Sprecher des Bildungsbürgertums einen gebildeten Bürger voraus, der in sensibler Einfühlung am ‚Erlebnis‘ der Kunst und der Wissenschaft teilhaben konnte.<sup>3</sup> Bildung konnte innerhalb dieser Denkform nicht mehr in einem institutionalisierten Bildungsprozess erworben werden, sondern Bildung ist nun dasjenige, was im Bildungssystem gerade *nicht* erreicht werden kann, sodass aufsteigende Schichten implizit ausgegrenzt wurden; sie erreichen im Bildungssystem nur ‚Qualifikationen‘ (vgl. Groppe 1997: 156ff.). Bildungs-,erlebnisse‘ und neue Orientierung wurden dann – dem Selbstverständnis des Bildungsbürgertums gemäß – im Bereich der Kunst, einer erneuerten Geistes-

---

3 Vgl.: „Dies gleichzeitige Gelöstsein und Umfaßtsein, Außerhalbstehen und Innerhalbstehen, ein einheitliches Ganzes und der Pulsschlag eines viel weiter sich spannenden Ganzen – dies ist vielleicht ein in sich ganz einheitliches Verhalten, das wir nur gleichsam nachträglich, mit unseren Kategorien von Auffassung und Beziehung an die Kunst herantretend, in jene Zweiheit spalten“ (Simmel 1914/1990: 336). Max Weber hat in einer Fußnote zu seiner Analyse von „Wesen und Wirkung des Charisma“ scharf beobachtend zu dieser ‚passivischen‘ Sprechweise (wie sie sich beispielhaft im Zitat Simmels findet) angemerkt: „(...) daß sie alle – auch die künstlerische Intuition –, um sich zu objektivieren, also um überhaupt ihre Realität zu bewähren, ein ‚Ergreifen‘ oder, wenn man will, Ergriffenwerden von Forderungen des ‚Werks‘ bedeuten“ (Weber 1921/1980: 658).