
Der begriffsgeschichtliche Unterschied von Bildung und Differenz

Rita Casale

1 Einleitung

Bildung und Differenz können als Begriffe assoziiert werden. In den aktuellen bildungspolitischen Diskussionen über Inklusion ebenso wie in den bildungswissenschaftlichen Analysen zur Heterogenität werden sie oft in Verbindung gebracht. Differenz wird dann, sowohl in kultureller als auch in sozialer Hinsicht, als eine Herausforderung für Bildung gesehen. Impliziert wird damit, dass das Ziel von Bildung Gleichheit – zumindest Chancengleichheit – sei. Aus einer begriffsgeschichtlichen Perspektive bildet Differenz für Bildung dagegen eine Herausforderung in einem anderen Sinn. Bildung lässt sich dann nicht mit dem Begriff der Differenz kategorial zusammen denken. Als Begriffe gehören sie zu zwei unterschiedlichen geschichtlichen und erkenntnistheoretischen Konstellationen: der Bildungsbegriff zu einer bürgerlichen Konstellation, der Differenzbegriff zu deren Krise. Der Zusammenhang von Bildung und Gleichheit war im Kontext der bürgerlichen Gesellschaft und deren Wissensformen in erster Instanz nicht sozial oder kulturell gedacht, sondern primär erkenntnistheoretisch. Die Gleichheit der Menschen wird hier als ein Vermögen betrachtet, das sich in der allgemein verbindlichen, synthetisierenden Tätigkeit der Vernunft äußert. Demgegenüber beinhaltet die post-moderne Anerkennung des Geltungsanspruchs der Differenz eine grundlegende

R. Casale (✉)

Fachbereich G Bildungs- und Sozialwissenschaften, Bergische Universität Wuppertal,
Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal, Deutschland

E-Mail: casale@uni-wuppertal.de

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

C. Groppe et al. (Hrsg.), *Bildung und Differenz*,

DOI 10.1007/978-3-658-10003-2_2

Relativierung der Möglichkeit dieser synthetisierenden Begründungsform, die von den kulturellen und sozialen Unterschieden der Individuen abstrahiert.

Die Gegenüberstellung von Bildung und Differenz als zwei Begriffe, die als Chiffre für zwei unterschiedliche kulturelle und gesellschaftliche Konstellationen betrachtet werden können, hat in den vorliegenden Überlegungen einen analytischen Charakter. Die Zuspitzung der Kontrastierung dient dazu, gesellschaftliche Veränderungen und ihre semantischen Kodierungen zu fokussieren. Die Pluralität von theoretischen und methodologischen Zugängen, die in der historischen Wirklichkeit feststellbar sind, steht in dieser Hinsicht nicht im Widerspruch zur Formierung diskursiv hegemonialer epistemologischer Normativität. Das gilt auch für den im Text geschilderten Übergang von der Moderne zur Postmoderne. Die Erörterung dieses Übergangs entspricht dem Versuch, eine Zäsur sichtbar zu machen. Damit wird es allerdings weder ausgeschlossen, dass sich in Bezug auf Lebens- und Rationalitätsformen ungleichzeitige Erscheinungen sozialgeschichtlich untersuchen ließen, noch dass es vielfältige Verlaufsformen von der ersten zur zweiten Konstellation zu identifizieren gäbe.

Der begriffsgeschichtliche Unterschied von Bildung und Differenz soll im Folgenden in vier Schritten analysiert werden. Der Erläuterung des historiographischen Zugangs zur Problematik (2.) folgt die Präzisierung der These des Beitrags auf der Basis einer wissenschaftsgeschichtlichen Kontextualisierung des Verhältnisses von Bildung und Differenz (3.). Danach (4.) wird auf das gängige Verständnis von Differenz und Bildung hingewiesen. Schließlich (5.) sollen Bildung und Differenz in ihrem Unterschied begrifflich aufgefasst werden.

2 Begriffsgeschichte als historiographischer Zugang

Die Hauptvoraussetzung einer begriffsgeschichtlichen Herangehensweise ist die Auffassung von Begriffen als Instanzen, in denen sich der prozessuale Charakter der Geschichte niederschlägt. Wird der Begriff als semantischer Kristallisationspunkt sozialgeschichtlicher Transformationen interpretiert, so überschreitet seine Wirkung das disziplinäre bzw. fachliche Feld seiner epistemologischen Herkunft. Seine geschichtliche Bedeutung bekommt ein Begriff eher durch seine diskursive Zirkulation innerhalb eines nicht streng definierbaren Bereichs. Tragen die philosophische bzw. systematische Auffassung eines Begriffs zu seiner Konturierung im akademischen Milieu bei, macht sein diffuser und plakativer Gebrauch in den Medien ihn zu einer Art gesellschaftlicher Währung bzw. zu einem Platzhalter, der für einen bestimmten Zusammenhang steht. Wird der Begriff der Bildung in einer politischen Rede verwandt, braucht er nicht näher definiert zu werden. Das

Publikum scheint zu wissen, wovon die Rede ist, was damit evoziert werden soll. Aus den genannten Gründen kann die Geschichte der semantischen Verwendung eines Begriffs nicht ausschließlich die Geschichte seiner Rezeption in einem Feld sein. Gemäß der Natur eines Begriffs kann sie nur wissenschaftsgeschichtlich, d. h. disziplinübergreifend sein.

Die Konsequenz einer begriffsgeschichtlichen Betrachtung von Bildung und Differenz ist daher ihre Entkopplung von einem spezifischen disziplinären Kontext. Die Verwendung des Begriffs der Bildung sowie des Begriffs der Differenz lässt sich nicht auf eine bestimmte Disziplin oder auf ein besonderes Gebiet begrenzen. Beide bilden, der Begriff der Bildung für das 19. Jahrhundert, der Begriff der Differenz für das letzte *fin de siècle*, im Sinne Kosellecks Leitbegriffe der geschichtlichen Bewegung. Das impliziert, dass die Interpretation ihrer Bedeutung innerhalb der Erziehungswissenschaft oder Geschichte der Pädagogik ihre interdisziplinäre und gesellschaftliche Kontextualisierung nicht vermeiden kann bzw. sollte.

Als Indikatoren von geschichtlichen Transformationen sind Bildung und Differenz etwas anderes als *Wörter*, deren Bedeutung sich beliebig oder situativ erschließen lässt. Daraus folgt allerdings nicht, dass die Bedeutung eines Begriffs eindeutig ist. Eher das Gegenteil: die Polysemie, die Mehrdeutigkeit gehört zum spezifischen Charakter eines Begriffs, dessen unterschiedliche Bedeutungen ausschließlich unter Berücksichtigung von bestimmten erkenntnistheoretischen sowie sozialgeschichtlichen Bedingungen einer historisch sowie epistemologisch abgegrenzten Konstellation zu denken sind.

In der Einleitung zu den „*Geschichtlichen Grundbegriffen*“ erläutert Koselleck den Unterschied zwischen Wort und Begriff wie folgt:

Ein Wort kann eindeutig werden, weil es mehrdeutig ist. Ein Begriff dagegen muß vieldeutig bleiben, um Begriff sein zu können. Der Begriff haftet zwar am Wort, ist aber zugleich mehr als das Wort. Ein Wort [...] wird zum Begriff, wenn die Fülle eines politisch-sozialen Bedeutungszusammenhanges, in dem – und für den – ein Wort gebraucht wird, insgesamt in das eine Wort eingeht. (Koselleck 1972, S. XXII)

Der Erfolg des Bildungsbegriffs in der humboldtschen Fassung wird auch seinem Synkretismus zugeschrieben (vgl. Bollenbeck 1996, S. 147). Gerade weil der Bildungsbegriff mehrdeutig gewesen sei, weil er verschiedene Traditionen zusammengeführt habe, konnte er sich als Grundbegriff etablieren. In seiner Vieldeutigkeit fungiert der Begriff als eine Art Knoten, Kristallisationspunkt unterschiedlicher Faktoren. Er „bündelt die Vielfalt geschichtlicher Erfahrung und eine Summe von theoretischen und praktischen Sachbezügen in einem Zusammenhang, der als solcher nur durch den Begriff gegeben ist und wirklich erfahrbar wird“ (Koselleck 1972, S. XXIII).

3 Wissensgeschichtliche Kontextualisierung des Verhältnisses von Bildung und Differenz

Aus einer begriffsgeschichtlichen Perspektive sind Bildung und Differenz nicht nur in zwei unterschiedlichen Konstellationen bzw. politisch-sozialen Bedeutungszusammenhängen anzusiedeln, sondern sie negieren sich erkenntnistheoretisch gegenseitig. *Differenz ist begriffsgeschichtlich als das Gegenteil von Bildung sowie Bildung als die aufhebende Negation der Differenz im Namen des Allgemeinen zu betrachten.*

Der Begriff der Differenz stellt seit den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen der Bildungstheorie in ihrer idealistischen Version in Frage. Das Denken und die sozialen und kulturellen Praktiken der Differenz dekonstruieren sowohl die idealistische Auffassung der Geschichte als fortschrittlicher Entwicklung der Menschheit als auch das transzendente Subjektverständnis. Beide, die Geschichte als Fortschritt der menschlichen Gattung und das Subjekt als transzendente Instanz der Synthesis, sind zwei konstitutive Elemente für den begriffsgeschichtlichen Bedeutungszusammenhang von Bildung. Ohne sie ist Bildung begrifflich nicht zu denken.

Differenz, die hier nicht ausschließlich mit dem intersubjektiven Charakter der Alterität gleichzusetzen ist, bildet wiederum das epistemologische Prinzip, das die Erkenntnistheorie der Moderne, ihre Geschichtsphilosophie sowie ihre Anthropologie radikal desavouiert. Panajotis Kondylis und Jean-François Lyotard haben sich explizit der Analyse der Merkmale gewidmet, die für die genannten Konstellationen symptomatisch sind. Obwohl sich ihre Analysen hinsichtlich des methodologischen Zuschnitts und der Auswahl der Forschungsbereiche unterscheiden,¹ fassen beide Autoren den Übergang von der bürgerlichen zur postbürgerlichen bzw. von der modernen zur postmodernen Konstellation als Krise der bürgerlichen Rationalität. In seinem späten Werk zum Niedergang der bürgerlichen Denk- und Lebensformen (1991/2007) analysiert Kondylis die immanente Entwicklung der bürgerlichen Rationalität als Übergang von einer Konstellation, die von einer *synthetisch-harmonisierenden* Denkfigur geprägt sei, zu einer gesellschaftlichen Konstellation, die unter einer *analytisch-kombinatorischen* Denkfigur subsumiert wer-

¹ Kondylis (1991/2007) erörtert den Niedergang der bürgerlichen Kultur, indem er die Dominanz einer bestimmten Wissensform (die Geschichte für die bürgerliche, die Soziologie für die postbürgerliche Gesellschaft) mit dem institutionellen Gefüge sowie mit der künstlerischen Produktion und den gesellschaftlichen Lebensformen in Verbindung bringt. Lyotard (1979/1986) beschäftigt sich, um den postmodernen Zustand zu erläutern, vor allem mit der Wirkung der Informatisierung des Wissens auf die Krise der modernen Idee der Universität und der damit verbundenen Rationalitätsformen.

den könne. Die erste Konstellation, die bürgerliche, verstehe sich in geschichtsphilosophischer Perspektive als Ganzes, dessen Elemente es stetig zu synthetisieren gelte: u. a. Natur und Kultur im Medium der Bildung, Individuum und Gesellschaft in Beruf, Privatheit und Öffentlichkeit, Triebe und Rationalität in der Ehe bzw. in der Erziehung des Herzens. Der Niedergang der bürgerlichen Kultur bestehe gerade in der Unmöglichkeit einer Synthesis unterschiedlicher Elemente durch die individuelle Lebensführung. Würde man Kondylis' Zeitdiagnose idealistisch begreifen wollen, könnte man sagen: die postbürgerliche Gesellschaft lässt sich nicht mehr repräsentieren, ihre Mannigfaltigkeit bleibt ohne Synthese. Sie wird zu einer inkommensurablen Differenz, zur Heterogenität.

Gesellschaft und Geschichte werden nicht mehr als Ganzes, sondern als Struktur aufgefasst. Im Unterschied zur geschichtsphilosophischen Natur des Begriffs des *Ganzen* oder der *Totalität* kommt der Begriff der *Struktur* aus der Linguistik und bezeichnet das rein formale Verhältnis, in dem die Elemente eines Feldes zueinander stehen:

Der Begriff der Struktur, der nicht zuletzt durch die moderne Sprachwissenschaft zum charakteristischen Stichwort der postbürgerlichen Kultur wurde, setzt [...] die Vorstellung vom Vorhandensein letzter Bestandteile oder Elemente voraus, aus deren Zusammenfügung sich die Struktur ergibt [...], die sich dennoch ändern kann, da die Elemente grundsätzlich gleichwertig, d. h. an keine unabänderliche hierarchische Ordnung gebunden sind. Darin besteht der entscheidende Unterschied des modernen Strukturbegriffes vom traditionellen Begriff des Ganzen, dessen Teile innere Beziehungen zueinander haben, die auf substantielle Eigenschaften zurückgehen, auf Grund deren der einzelne Teil einen festen Platz innerhalb des Ganzen einnehmen muß. Die Beziehungen der Elemente zueinander innerhalb der Struktur sind ihrerseits für die Struktur von konstitutiver Bedeutung, sie dürfen daher nicht mit den inneren Beziehungen der Teile des Ganzen zueinander verwechselt werden, da sie von keinen Substanzen getragen und festgelegt werden, sondern grundsätzlich offen sind. Die Logik der Struktur bleibt zwar für die einzelnen Elemente verbindlich, sie hat aber angesichts der Unabhängigkeit und Gleichwertigkeit dieser letzteren nicht denselben Stellenwert wie das Ganze in bezug auf seine Teile. Die Struktur bildet nur die Summe ihrer Elemente, wenn diese zu bestimmten Beziehungen zueinander kommen, und eben deshalb soll ihre Schilderung mit der Findung ihrer letzten Bestandteile beginnen, deren Beziehungen zueinander dann retrospektiv oder antizipierend rekonstruiert werden müssen. (Kondylis 1991/2007, S. 154)

Die Elemente bleiben innerhalb einer Struktur in ihrer Singularität different, heterogen.

In der strukturellen Betrachtung von Prozessen, die für den wissenssoziologischen Zugang der Sozialwissenschaften und sogar der Geschichtswissenschaft im 21. Jahrhundert charakteristisch geworden ist, hat sich der Modus der wissenschaftlichen Argumentation verändert. Beschreibungen sind als Narrationen und

Erzählungen auch in den Geisteswissenschaften unter Verdacht geraten. Kein verborgenes Telos, keine verdeckte Gesetzmäßigkeit lassen als vernünftig das begreifen, was auf den ersten Blick nur als zufällig erscheint. Der Wissenschaftler ist in erster Instanz zu einem Beobachter der Kontingenz geworden, dessen Reflexivität sich nicht auf die Ordnung der Kontingenz, sondern auf den Modus der Beobachtung der Kontingenz richtet.

Der Begriff der Postmoderne wurde von Lyotard eingeführt, um die Krise einer narrativen Auffassung des historischen Geschehens zu bezeichnen. In „*Das Postmoderne Wissen*“ (1979/1986) wird auf zwei Legitimationsformen oder Erzählungen – *die spekulative Erzählung* und *die Erzählung der Emanzipation*, eine spezifisch für Deutschland, eine für Frankreich – hingewiesen. Beide setzen ein Subjekt voraus, das in der Lage sein sollte, sowohl politisch als auch erkenntnistheoretisch die Fäden der Geschichte zusammenzuziehen. Die Erzählung der Emanzipation gehe von der Französischen Revolution aus, die als das Ereignis betrachtet wird, in dem das Volk zum Subjekt der Geschichte wird. Die spekulative Erzählung finde in der Gründung der Berliner Universität (1809/1810) ihre gestalterische Konkretisierung. Sie stehe für eine Einheit des Wissens, die spekulativ bzw. philosophisch legitimiert wird, deren Subjekt der allgemeine Geist sei. Der deutsche Idealismus und die darin implizierte Bildungstheorie *erzählen* die Etappen der Bildung des Geistes als Geschichte, es ist die Erzählung der Geschichte und des Individuums und ihrer innigen Zusammengehörigkeit.

Aus einer postmodernen Perspektive wäre die Krise der Moderne nichts anderes als eine Krise der Erzählung. Sie bestünde darin, dass es keine Erzählung mehr gäbe, welche die unterschiedlichen Fäden zusammen hält. Daraus folgend ist Differenz in der Postmoderne als der Riss des Fadens zu begreifen, als Abbruch des Leitmotivs, das die Erzählung ermöglicht bzw. das die menschliche Existenz als Biographie oder fiktional als Bildungsroman denkbar macht.

4 Bildung und Differenz postbürgerlich gedacht

Hinsichtlich des gängigen Gebrauchs der Begriffe Bildung und Differenz in aktuellen wissenschaftlichen Diskussionen, der hier nur am Beispiel von zwei in den Jahren 2013 und 2014 erschienenen Veröffentlichungen erörtert werden soll, lassen sich vier Elemente hervorheben:

- a. praxeologische Verwendung der Begriffe;
- b. interdisziplinärer Import, aber disziplinäre Erörterung der Begriffe;

- c. Betrachtung der Polysemie der Begriffe bzw. ihrer Mehrdeutigkeit als Hindernis zur kategorialen Einordnung;
- d. Differenz als Herausforderung für Bildung.

Der von Alkemeyer, Budde und Freist herausgegebene Sammelband mit dem Titel „*Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*“ (2013), der im Kontext des Oldenburger Graduiertenkollegs² zum selben Thema entstanden ist, kann für einen praxeologischen Gebrauch des Bildungsbegriffs als exemplarisch betrachtet werden. Der Bildungsbegriff wird losgelöst von seinem sozialgeschichtlichen Hintergrund sowie von seinen erkenntnistheoretischen Voraussetzungen verwendet. Mit Bildung wird der Prozess der Selbstformation des Individuums durch eine Reihe von kulturellen und sozialen Praktiken bezeichnet. So verstanden wird der Bildungsbegriff mit dem der Subjektivierung im Sinne Michel Foucaults und Judith Butlers gleichgesetzt. Geschichtlicher und epistemologischer Kontext der Praktiken geraten in den Hintergrund. Der Akzent wird auf die doppelte Struktur der praxeologischen Dimension gesetzt. Als Horizont der Handlung wird die Praxis gegenüber den Handelnden zugleich als bedingend und bedingt angesehen. In der Einleitung zum Band wird die Distanz des praxeologischen Verständnisses von Bildung von ihrem klassischen Begriff unterstrichen: „Fern von einem bildungsbürgerlich eingeschliffenen und normativ besetzten Verständnis nehmen wir den Begriff *Bildung* wörtlich“ (Alkemeyer et al. 2013b, S. 21). Ähnliches wird noch einmal von Alkemeyer betont in seinem für den Band und für das Konzept des Graduiertenkollegs programmatischen Aufsatz mit dem Titel „*Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik*“: „Unter Verzicht auf die üblichen normativen Konnotationen aus der humanistischen Tradition der Pädagogik verstehe ich dabei unter Bildung *schlicht* Vorgänge der Kultivierung von Können und Wissen“ (Alkemeyer 2013, S. 58, Hervorhebung RC). Das Adverb „schlicht“ bezeichnet hier den Modus der Betrachtung der Kultivierungs- und Wissenspraktiken. Insofern er auf eine transzendente normative Begründung explizit verzichtet, kann dieser Modus als positivistisch charakterisiert werden. Die Frage nach dem Geschmacksurteil, das jedem Kultivierungsprozess als logische Bedingung unterliegt, wird zugunsten der Beschreibung von ritualisierten Praktiken ausgeklammert. Die faktische Normativität wird als epistemologische Matrix angenommen, welche Lebensformen und Lebenspraktiken immanent durchdringt.

Auch in bürgerlicher Hinsicht war Bildung nicht jenseits von Wissen und Kultivierung zu denken. ‚Bildung im Medium der Wissenschaft‘ lautet das Programm

² Es handelt sich um das einzige Graduiertenkolleg, das von der DFG zum Thema Bildung gefördert wird.

Humboldts, das Mitte des 20. Jahrhunderts von Th. W. Adorno kritisch revidiert zu ‚Bildung im Medium der Kultur‘ werden sollte (vgl. Adorno 1959/1972). Adornos Kritik richtete sich sowohl gegen einen engen zivilisatorischen Kulturbegriff als auch gegen dessen geisteswissenschaftliche Auffassung. Die Kritik an der Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit, die dem geisteswissenschaftlichen Kulturbegriff zugrunde liegt, führte Adorno allerdings nicht dazu, sich von einer idealistischen Bedeutung von Kultur zu verabschieden. In ihrem Unterschied zu Natur bleibt Kultur für Adorno eine Form, die frei von Zwängen ist und nur als solche Medium der Bildung sein kann. Der Unterschied zwischen einem idealistischen und einem praxeologischen Ansatz – zwischen Bildung in einer bürgerlichen und in einer postbürgerlichen Gesellschaft – besteht in dem unterschiedlichen Verhältnis von Praktiken und Normen, von Praktiken und dem Modus der Begründung des Selbstverhältnisses zu den Praktiken.

Zu klären wäre, ob jede Praktik bildend ist, ob jede Praktik Subjektivationscharakter hat, ob jede Handlung eines Individuums ein Selbstverhältnis impliziert. Der Unbestimmtheit des praxeologischen Bildungsverständnisses unterliegt die epistemologische Anerkennung des mannigfaltigen Charakters menschlicher Handlung. Die Qualität eines spezifischen Verhältnisses des Individuums zu sich selbst wird im Vergleich zu der Bejahung des sinnstiftenden Moments der Praxis – in ihrer Heterogenität genommen – sekundär.

Der Konjunktur des Begriffs der Heterogenität widmet sich der letzte Tagungsband der Kommission *Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (vgl. Koller et al. 2014). Heterogenität steht hier für die Gestalt und Rezeption von Differenz im pädagogischen Kontext. Die Konjunktur des Heterogenitätsbegriffs wird in dem Band vor allem im Zusammenhang mit seiner wachsenden Bedeutung in der Schulpädagogik analysiert (vgl. dazu u. a. Koller 2012; Mecheril und Vorrink 2014). Dass es sich dabei um einen importierten Begriff aus anderen disziplinären Kontexten handelt, wird nicht zum expliziten Gegenstand der Analyse gemacht. Sowohl Hans-Christoph Koller im Vorwort als auch Katharina Walgenbach in ihrem Aufsatz „*Heterogenität – Bedeutungsdimensionen eines Begriffs*“ unterstreichen die Unschärfe bzw. die Polysemie des Begriffs.³ Barbara Rendtorff schreibt dem Heterogenitätsbegriff sogar die Funktion eines „Eimer-Gummi-Begriffs“ zu, in „den alle Arten von Unterschieden hineingelegt werden“ (2014, S. 117). Die Mehrdeutigkeit des Begriffs wird auf der phänomenalen Ebene festgestellt. Die Konjunktur

³ Walgenbach illustriert präzise das komplette Spektrum der Bedeutungen, die mit dem Begriff der Heterogenität bzw. der Differenz assoziiert werden: Differenz wird zugleich als Produkt sozialer Ungleichheiten, als Unterschiede, als das Andere, das Nicht-Identische, als Ungleichartigkeit, als positive Ressource, als Differenzierung, als didaktische Herausforderung (vgl. Walgenbach 2014, S. 24 f.) gedeutet.

des interdisziplinären Begriffs innerhalb der Erziehungswissenschaft wird zwar in den Kontext gesellschaftlicher Phänomene (pädagogische Bewegungen, Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler bzw. von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, internationale Schulleistungsvergleiche) eingebettet; in einigen Beiträgen wird eine solche Mehrdeutigkeit historisch kontextualisiert (vgl. Mecheril und Vorrink 2014) und im Unterschied zum Denken der Differenz (vgl. Rendtorff 2014; Wimmer 2014) begrifflich konturiert. Die Mehrdeutigkeit des Heterogenitätsbegriffs bleibt allerdings hinsichtlich ihrer ‚immanenten Grammatik‘, ihrer Wissensordnung, ihrer Zugehörigkeit im Sinne Kondylis’ zu einer spezifischen Denkfigur unerschlossen.

Die Konjunktur der Heterogenität stellt zweifelsohne eine Banalisierung und eine Instrumentalisierung der radikalen, inkommensurablen Differenz, der irreduziblen Alterität dar, die zu einer harmlosen Ressource gemacht wird (vgl. Walgenbach 2014; Wimmer 2014), aber nichtsdestotrotz ist der Begriff selbst ein Produkt der Postmoderne. Heterogenität ist epistemologisch und geschichtlich nur ausgehend von den Wissenstransformationen, die der Krise der bürgerlichen Rationalität unterliegen, denkbar.

Der phänomenale Zugang zur Erschließung der Differenz als Heterogenität hat systematische Gründe. Er entspricht epistemologisch der postmodernen Form der Wissensbegründung, die das Differente, das Heterogene in ihrem strukturellen Zusammenhang, nicht aber in ihrer geschichtlichen Ordnung betrachtet. Dadurch droht die Gefahr einer Reifizierung der Differenz, auch wenn sie nicht nur als Ressource, sondern auch als inkommensurable Alterität gedacht wird, die zu einer Identifizierung des Anderen mit sich selbst führt. Will man aber die Differenz als einen Begriff verstehen, sollte man sie in ein Verhältnis zu ihrer Wissenskonstellation setzen. Sonst erörtert man den Gegenstand, Heterogenität bzw. Differenz, ausgehend von denselben Prämissen des Untersuchten. Differenz bleibt so in einem heterogenen Verhältnis zu den Elementen, mit denen sie in Korrelation gesetzt wird. Sie wird – als Heterogenität – nicht in ihrem begriffsgeschichtlichen Unterschied zur Bildung, sondern als Herausforderung für Bildungsprozesse gefasst.

5 Zur Begriffsgeschichte von Bildung und Differenz

5.1 Bildung: Der Riss im Begriff

Bei der Bestimmung des Verhältnisses von Bildung und Differenz bzw. von Bildung und Gleichheit ist die sozialgeschichtliche von der begriffsgeschichtlichen Perspektive zu unterscheiden. Die Gleichheit der Menschen entspricht in der

Moderne nicht dem sozialen und kulturellen Zustand menschlicher Verhältnisse, sondern deren politischer und sozialer Norm. Als Ziel der Emanzipation aus der ökonomischen und politischen Unmündigkeit findet sie ihre erkenntnistheoretische Begründung in der menschlichen Vernunft.

Den Analysen von Georg Bollenbeck (1996) folgend, der mit Hegel den systematischen, mit Humboldt den populären Bildungsbegriff verbindet, werden im Folgenden für die begriffsgeschichtliche Auffassung von Bildung Texte jener zwei Autoren, die das neuzeitliche Verständnis von Bildung maßgeblich geprägt haben, in der Analyse herangezogen bzw. auf sie implizit hingewiesen. Es handelt sich um Humboldts *Bildungsfragment* (1793) und *Staatsschrift* (1792) und Hegels „*Phänomenologie des Geistes*“ (1807).

In ideengeschichtlichen Studien zur Theorie der Bildung (vgl. u. a. Borst 2009)⁴, in den gegenwärtigen Versuchen, die Bildungstheorie poststrukturalistisch zu revidieren, fehlt eine systematische Auseinandersetzung mit den Hegelschen Schriften (vgl. Koller 2012). Eine solche Auseinandersetzung würde nicht nur dazu führen, den Bildungsbegriff in seinem Bedeutungszusammenhang begriffsgeschichtlich genauer zu fassen, sondern ihn auch vom Begriff der Differenz als Heterogenität klar zu unterscheiden.

Bildung sowohl als Wort als auch als Phänomen ist keine Erfindung des 19. Jahrhunderts, aber sie wird zum geschichtlichen Grundbegriff im Zusammenhang mit der Etablierung der kulturellen und politischen Hegemonie des Bürgertums. Sie bildet das kulturelle Selbstbewusstsein einer Klasse, die ihre Hegemonie im Sinne der *Vertretung des Allgemeinen* fasst. Das betrifft sowohl das bürgerliche Verständnis von Institutionen als sittlicher Konkretisierung der allgemeinen Interessen als auch seine Auffassung des Wissens als transzendentaler Synthesis der sinnlichen Erfahrungen.

Als Grundbegriff trägt Bildung das Erbe der Aufklärung in sich und sieht sich zugleich als Alternative zu deren beruflicher bzw. ständischer Ausrichtung der Wissensvermittlung. Denkt die aufklärerische Pädagogik Bildung im Zusammenhang mit einem bestimmten Beruf, emanzipiert der Neuhumanismus Bildung im Namen des Menschen als Vernunftwesen konzeptionell vom Bezug zu einem spezifischen sozialen Stand (vgl. Heydorn 1970, S. 65; Vierhaus 1972, S. 528; Luh-

⁴ Witte (2010, S. 136 ff.) widmet in seiner Studie zur Geschichte der Bildung Hegels Bildungsbegriff einen Paragraphen. Anbei finden sich auch präzise Hinweise zu Hegels Rezeption in der pädagogischen Bildungstheorie. Hegels Bildungstheorie wird allerdings nicht in ihrer geschichtlichen Bedeutung erörtert, d. h. weder in den Kontext ihrer Bedeutung für das moderne Rationalitätsverständnis eingebettet noch mit der poststrukturalistischen Kritik an Hegels dialektischer Auffassung von Subjektivationsprozessen explizit in Zusammenhang gebracht.

Bildung und Differenz

Historische Analysen zu einem aktuellen Problem

Groppe, C.; Kluchert, G.; Matthes, E. (Hrsg.)

2016, XII, 386 S. 12 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-10002-5