

Volker Fröhlich, Rolf Göppel (Hrsg.)

Bildung als Reflexion über die Lebenszeit

Folgende Titel sind bisher im Psychosozial-Verlag in der Reihe
»Psychoanalytische Pädagogik« erschienen:

- BAND 01 Gerd Biermann: Nelly Wolffheim und die Psychoanalytische Pädagogik. 1997.
BAND 02 Walta Reuther-Dommer, Eckhard Dommer: »Ich will Dir erzählen...«. Geistig behinderte Menschen zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. 1997.
BAND 03 Helmuth Figdor: Scheidungskinder – Wege der Hilfe. 1998.
BAND 04 Ch. Büttner, U. Finger-Trescher, H. Grebe, H. Krebs (Hg.): Brücken und Zäune. Interkulturelle Pädagogik zwischen Fremden und Eigenem. 1998.
BAND 05 W. Datler, H. Figdor, J. Gstach (Hg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. 1998.
BAND 06 Susanne Kupper-Heilmann: Getragenwerden und Einflußnehmen. Aus der Praxis des psychoanalytisch orientierten heilpädagogischen Reitens. 1999.
BAND 07 Michael Maas: Leben lernen in Freiheit und Selbstverantwortung. Eine psychoanalytische Interpretation der Alternativschulpädagogik. 1999.
BAND 08 Wilfried Gottschalch: Mit anderem Blick. Grundzüge einer skeptischen Pädagogik. 2000.
BAND 09 Barbara Bräutigam: Der ungelöste Schmerz. Perspektiven und Schwierigkeiten in der therapeutischen Arbeit mit Kindern politisch verfolgter Menschen. 2000.
BAND 10 U. Finger-Trescher, H. Krebs (Hg.): Mißhandlung, Vernachlässigung und sexuelle Gewalt in Erziehungsverhältnissen. 2000.
BAND 11 Astrid Kerl-Wienecke: Nelly Wolffheim – Leben und Werk. 2000.
BAND 12 Roland Kaufhold: Bettelheim, Ekstein, Federn: Impulse für die psychoanalytisch-pädagogische Bewegung. 2001.
BAND 13 M. Muck, H.-G. Trescher (Hg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. 2001.
BAND 14 K. Steinhardt, W. Datler, J. Gstach, Johannes (Hg.): Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit. 2002.
BAND 15 V. Fröhlich, R. Göppel (Hg.): Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? 2003.
BAND 16 U. Finger-Trescher, H. Krebs (Hg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. 2003.
BAND 17 M. Dörr, R. Göppel: Bildung der Gefühle. 2003.
BAND 18 Helmuth Figdor: Kinder aus geschiedenen Ehen: Zwischen Trauma und Hoffnung. 2004.
BAND 19 Kornelia Steinhardt: Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zu einer Profession? 2005.
BAND 20 Fitzgerald Crain: Fürsorglichkeit und Konfrontation. Psychoanalytisches Lehrbuch zur Arbeit mit sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen. 2005.
BAND 21 Helmuth Figdor: Praxis der psychoanalytischen Pädagogik I. 2006.
BAND 22 A. Eggert-Schmid Noerr, U. Pforr, H. Voß-Davies: Lernen, Lernstörung und die pädagogische Beziehung. 2006.

Reihe: **Psychoanalytische Pädagogik** Band 23

Herausgegeben von Christian Büttner, Wilfried Datler, Annelind Eggert-Schmid Noerr und Urte Finger-Trescher.

Volker Fröhlich, Rolf Göppel (Hrsg.)

Bildung als Reflexion über die Lebenszeit

Psychosozial-Verlag

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

Originalausgabe

© 2006 Psychosozial-Verlag

Goethestr. 29, D-35390 Gießen.

Tel.: 0641/77819; Fax: 0641/77742

E-Mail: info@psychosozial-verlag.de

www.psychosozial-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch
Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet,
vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagabbildung: Paul Cézanne: Knabe mit roter Weste, 1890–95.

Umschlaggestaltung nach Entwürfen des Ateliers Warminski, Büdingen.

Gesamtherstellung: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

www.digitalakrobaten.de

Printed in Germany

ISBN 3-89806-409-3

Inhalt

Volker Fröhlich /Rolf Göppel

Einleitung 7

I. Grundlagen: In welchem Verhältnis stehen

»Leben«, »Reflexion« und »Bildung«?

Günther Bittner

»Das Leben bildet!«

Über biographische Primärerfahrung als konstitutives

Element informeller Bildungsprozesse 17

Theodor Schulze

Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess

Reflexionen im lebensgeschichtlichen Lernen 28

Volker Fröhlich

Bildung als (Er-)Leben oder als Reflexion?

Anfragen an die pädagogische Biographieforschung 50

Margret Dörr

Der unterstützende Blick auf das eigene Leben

Zur Paradoxie von Freiheit und Zwang reflexiver Lebensplanung 62

II. Differenzierungen: Wie unterscheiden sich lebensgeschichtliche Reflexionen in unterschiedlichen Lebensaltern und Lebenslagen?

Rolf Göppel

Wie reflektieren Jugendliche / junge Erwachsene über ihre

bisherige Lebenszeit? 75

Wilfried Datler

Die psychoanalytische Behandlung – ein Bildungsprozess?
Pädagogische Bemerkungen zur Reflexion von Lebensvollzügen
in der psychoanalytischen Kur 90

Regina Klein

Lebensbildung, Identitätsbildung und reflexive Praxen 111

**III. Anwendungen: Welche Bedeutung kommt der
lebensgeschichtlichen Reflexion im Hinblick auf die
pädagogische Professionalität zu?**

Norbert Neuß

Biographische Lernerfahrungen von Lehramtsstudierenden:
Bestandteil des professionellen Lehrerwissens 135

Anne Merkelbach und Bärbel Schön

»Bei uns war alles normal« – Die Bedeutung biographischer
Reflexion für die Lehrerausbildung 155

Margit Datler

Reflexion eigener positiver und belastender Schulerfahrungen
als Weg zur Förderung der Sensibilität für hilfreiche und
hemmende Formen der Beziehungsgestaltung bei Lehrerinnen 184

Ewald Kiel

Gelungenes Lehrerleben!? Eine Fallstudie 199

Die Autorinnen und Autoren 218

Einleitung

Bildung als Reflexion über die Lebenszeit – mit dem Titel dieses Bandes soll ein ganz spezifischer Aspekt von Bildung in den Mittelpunkt des Interesses gerückt werden: die reflexive Betrachtung des eigenen Lebens und der eigenen Entwicklungspfade. Innezuhalten, zurückzublicken, sich zu fragen, wie man eigentlich dorthin gekommen ist, wo man momentan steht, also zu jenen Interessen, Ansichten, Überzeugungen, Lebenseinstellungen, die einem wichtig sind, aber auch zu jenen Beziehungen, Verpflichtungen, Gewohnheiten, Routinen, die den aktuellen Lebensalltag strukturieren, eventuell auch zu jenen Problemen, Unzufriedenheiten, Erstarrungen, die sich zunehmend breit gemacht haben und die Lebensmöglichkeiten einschränken. Welcher Stellenwert kommt diesen Suchbewegungen und Klärungsbemühungen im Hinblick auf den persönlichen Bildungsprozess zu?

Eine solche Fokussierung, die Bildung primär als Reflexion auf das eigene Leben und die dort wirksamen Einflüsse und Erfahrungen begreift, liegt ziemlich quer zu jenem Bildungsverständnis, das im Mainstream der Bildungseinrichtungen, der Bildungspolitik und der Bildungsforschung derzeit maßgeblich ist. Denn dort geht es bei allem Streit um unterschiedliche curriculare Schwerpunktsetzungen, doch in aller Regel stets um Fragen der Lehrpläne, der Unterrichtsmethoden, der effizienten Vermittlung und Aneignung von Weltwissen. Das ursprünglichste Curriculum, das »curriculum vitae«, der individuelle Lebenslauf, ist dort kaum ein Thema, denn eine Auseinandersetzung damit kann eben gerade nicht »curricular«, d.h. als einheitlicher, gestufter, »modularisierter« Lehrgang erfolgen, sondern ist zwangsläufig ein hochindividueller, problembezogener, subjektorientierter Prozess der Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenssituation und mit der eigenen Lebensgeschichte. Dazu können von außen allenfalls Anregungen und Impulse gegeben bzw. Reflexionsräume, Atmosphären, Situationen geschaffen werden, in denen ein vertieftes Nachdenken und gegebenenfalls ein entsprechender Austausch darüber möglich ist.

Ist es sinnvoll, dieses Anliegen dennoch unter dem Schlüsselbegriff der »Bildung« zu fassen?

»Bildung« ist ja kein klar und präzise definierter wissenschaftlicher Terminus, sondern ein typisch deutsches »Container-Wort«, das zwar eine spezifische und schon häufiger rekonstruierte Geschichte hat (vgl. Menze 1970, Klafki 1985, Böhm 1988), das aber inzwischen »eine breite Palette von semantischen Konnotationen in sich aufgenommen und hervorgebracht« hat (Lenzen 1997, 949). Ein interessantes und praktisches neues Medium, um den »semantischen Konnotationen« und den faktischen Verwendungsweisen eines Begriffs in der Gegenwart auf die Spur zu kommen, ist die Suchmaschine Google. Gibt man dort die Wortkombination »*Bildung als*« ein, so erhält man etwa 100.000 Treffer und eine wahrlich breite Palette von unterschiedlichen Verwendungsformen und Bedeutungsakzenten. Im Folgenden der Versuch, diese Verwendungsformen (ohne dabei näher auf Inhalte und Autoren der jeweiligen Texte einzugehen) in bestimmte Kategorien zu ordnen:

Da gibt es zunächst jene Formulierungen, die auf das *Typische des »Prozessgeschehens«* abheben, das mit »Bildung« gemeint sein soll. Dieses Prozessgeschehen kann dabei eher von der Perspektive dessen aus betrachtet werden, der »sich bildet« oder aber eher von der Perspektive des- oder derjenigen, der/die dabei behilflich sein soll(en)/wollen.

In ersterem Sinne ist dann etwa die Rede von Bildung »als Selbstbildung«, »als selbstverantwortete Eigenentwicklung«, »als Antwortgeschehen«, »als intermediäres Geschehen«, »als kognitiv-strukturierende Umweltaeignung«, »als Aneignung von Welt«, »als Ordnung der Vorstellungswelt«, »als Orientierung«, »als Weg zur Emanzipation«, »als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung«, »als reflexiver Modus des menschlichen Inder-Welt-Seins«, »als Chance der Persönlichkeitsentwicklung«, »als Kritik der Erinnerung«, »als lebenslanger Prozess«.

Formulierungen, die das Prozessgeschehen eher von der Seite der Unterstützer aus beschreiben, sind etwa die folgenden: Bildung »als Wissensvermittlung«, »als Sinn- und Wertevermittlung«, »als engagierte Aufklärung«, »als Entwicklungshilfe«, »als Dialog«. Ist als »Unterstützer« nicht nur eine einzelne Person gefordert, sondern schreibt eine ganze Institution sich solche Unterstützung beim Bildungsprozess auf die Fahnen, dann sind folgende Formulierungen häufig anzutreffen: Bildung »als Auftrag«, »als Programm«, »als Unterrichtsprinzip«, »als hochschuldidaktische Herausforderung«.

Gleichzeitig wird unter »Bildung« jedoch auch das Ergebnis dieses Prozesses, der dabei zu erwartende »*positive Ertrag*«, verstanden. Auch hier lassen sich die Begriffsverwendungen wieder unterscheiden in solche, bei

denen eher der Ertrag für das einzelne Individuum im Vordergrund steht und solche, bei denen es eher um den Ertrag für das Gemeinwohl bzw. für die Volkswirtschaft geht.

Der *individuelle Ertrag* von Bildung wird u.a. mit folgenden Begriffskombinationen beschworen: Bildung »als Lebenskunst«, »als Bestimmung des Menschen«, »als Bereicherung«, »als Privileg«, »als Ressource der Lebensführung«, »als Befähigung zum Leben«, »als Brücke für Benachteiligte«, »als Tor zum besseren Leben«, »als Schlüssel zur Integration«, »als Zukunftsperspektive«, »als Prävention«, »als Praxis der Freiheit«.

Noch zahlreicher und phantasievoller sind die Beschwörungen der *positiven Erträge der Bildung für das Gemeinwohl*. Hier lässt sich wiederum differenzieren zwischen solchen Beschreibungen, die eher auf die Demokratie, das funktionierende soziale Miteinander abzielen und solchen, bei denen es eher um die volkswirtschaftliche Prosperität geht: Ersterer Kategorie wären Formulierungen zuzuordnen wie: Bildung »als soziale Kunst«, »als Fundament einer demokratischen Wissensgesellschaft«, »als Leitbegriff und regulative Idee der Zivilgesellschaft«, »als Mittel des sozialen Ausgleichs«, »als Schlüssel zur Gesellschaft«, »als Beitrag zum Frieden«, »als Bürgerrecht«, »als Kulturgut«.

Mehr *ökonomisch ausgerichtete Beschreibungen und Versprechungen* sind dagegen die folgenden: Bildung »als Humankapital«, »als Motor für Innovation«, »als Investition in die Zukunft«, »als Schrittmacher für nachhaltige Entwicklung«, »als Standortfaktor«, »als Impfstoff gegen Armut«, »als Bearbeitung von Humanressourcen«.

Gleichzeitig lassen sich hier aber auch eine ganze Reihe von *kritischen Formulierungen* finden, die gerade die Dominanz dieser (ausschließlich) ökonomischen, nutzenorientierten Perspektive auf die Bildung problematisieren und die implizit mit einem angehängten Fragezeichen zu lesen sind: Bildung »als Dienstleistung«, »als Produkt«, »als Ware«, »als Allerweltsprodukt«, »als Auslaufmodell«, »als Luxusgut«.

Schließlich gibt es noch eine Reihe *weiterer kritischer, ambivalenter, problematisierender Verwendungen* des Bildungsbegriffs in Titeln einschlägiger Texte, bei denen es den Autorinnen und Autoren meist darum geht, auf die Kluft zwischen idealistischem Anspruch und trister Realität zu verweisen. In diesem Sinn ist etwa die Rede von Bildung »als privatem Risiko«, »als Zumutung«, »als Kontrolle«, »als Quelle von Ungleichheit«, »als Show«, »als Selbstbetrug«, »als Mittel der Ausgrenzung und Normierung«.

»Das Leben bildet!«

Über biographische Primärerfahrung als konstitutives Element informeller Bildungsprozesse

»Nicht von Eltern und Lehrern allein wurde ich erzogen, sondern auch von höheren, verborgeneren und geheimnisvolleren Mächten, unter ihnen war auch der Gott Pan, welcher in der Gestalt einer kleinen, tanzenden indischen Götzenfigur im Glasschrank meines Großvaters stand ... Zum Glück habe ich, gleich den meisten Kindern, das fürs Leben Unentbehrlichste und Wertvollste schon vor dem Beginn der Schuljahre gelernt, unterrichtet von Apfelbäumen, von Regen und Sonne, Fluß und Wäldern, Bienen und Käfern, unterrichtet vom tanzenden Götzen in der Schatzkammer meines Großvaters. Ich wußte Bescheid in der Welt, ich kannte mich in Obstgärten und im Wasser bei den Fischen aus und konnte schon eine gute Anzahl von Liedern singen. Ich konnte auch zaubern, was ich dann leider früh verlernte ...« (Hesse 1938, 93).

Mit diesen Sätzen beginnt Hermann Hesses »autobiographisches Märchen« von der »Kindheit des Zauberers« (1938), aus dem ich dreierlei entnehmen will:

1.) Nicht die Eltern und Lehrer allein, also die formell Erziehungsberechtigten und -verpflichteten, erziehen das Kind, sondern auch andere verborgenerere Mächte, als da sind: Apfelbäume, Regen und Sonne usw. usw. und vor allem der »Gott Pan«, auf den wir später noch zurückkommen. »Die Schule befaßte sich klugerweise nicht mit jenen ernsthaften Fertigkeiten, welche für das Leben unentbehrlich sind, sondern vorwiegend mit spielerischen und hübschen Unterhaltungen ...« (ebd., 94). Was hier behauptet wird, ist, in heutiger Sprache ausgedrückt, der Primat der informellen vor den institutionalisierten Bildungsprozessen.

2.) Freilich: die Aufzählung der bildenden Lebensmächte bei Hesse ist einseitig: nur Natur, nichts Kulturelles oder Zivilisatorisches außer der rätselhaften Götzenfigur: die bildende Umgebung eines eigenbrötelnden Bürgerkinds in einer schwäbischen Kleinstadt in den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts, zugleich mit indischer Kulturerfahrung im Hintergrund: der Vater weilte früher als Missionar in Indien, die Mutter war die Tochter eines prominenten Indologen.

Für heutige Kinder werden informelle Bildungsprozesse kaum noch durch Wind und Regen, Wald und Feld, sondern eher durch Straßenverkehr, Gameboy und Fernsehen initiiert. Vor allem aber sind informelle Bildungsprozesse individuell, d.h. biographisch einmalig: gerade dieses Kind hat den tanzenden Götzen im Schrank des Großvaters, ein anderes wieder etwas ganz anderes. Die informellen Bildungsanlässe sind, im Unterschied zu den institutionalisierten, von einer unendlichen Mannigfaltigkeit. Für den einen wird dies zum Schlüsselerlebnis, für den andern jenes.

Dieses je Einmalige des informellen individuellen Bildungsganges wird nur in der autobiographischen Erzählung rekonstruierbar. Aber Vorsicht vor der Falle des Konstruktivismus: Nicht die biographische Erzählung erfindet die Geschichte, die wir dann für unser Leben halten; sie schöpft aus dem, was uns begegnet, und assimiliert und bearbeitet es gemäß den vorhandenen Deutungsmustern.

3.) Was hat es mit dem Gott Pan auf sich, den Hesse für seinen eigentlichen »Bildner« hielt? Er war ein griechischer Hirtengott mit halbtierischem Kopf, Bockshörnern, -ohren und -beinen. In der sommerlichen Mittagsstille blies er die Syrinx, die Panflöte. Also eine menschlich-tierische Mischgestalt, nah an der Triebnatur, und zugleich ein Künstler – mit dieser Gestalt mochte sich Hesse identifizieren. Die wirklich grundlegenden Bildungserfahrungen, will er wohl sagen, sind präverbal, prälogisch, präreflexiv; allenfalls in einer symbolischen Bildsprache zu vergegenwärtigen.

So entnehmen wir dieser Geschichte

- den Vorrang informeller vor den institutionalisierten Bildungsprozessen,
- die biographische Einmaligkeit der je individuellen informellen Bildungsprozesse,
- ihre Vorsprachlichkeit und ihr Vermitteltsein durch archaische Symbolik.

Ich stelle meinen Überlegungen als These voran: über den veranstalteten und institutionalisierten werden in der Erziehungswissenschaft zunehmend die informellen, über den kognitiv-reflexiven Verarbeitungen die biographischen Primärerfahrungen in ihrer Bildungsrelevanz vernachlässigt. Diesem Trend will ich Pestalozzis Satz entgegenhalten: »Das Leben bildet«.

Ich werde im Folgenden

- einiges zur Interpretation von Pestalozzis Satz ausführen,
- den Stellenwert biographischer Primärerfahrung in einer neu zu konzeptualisierenden Bildungstheorie aufweisen,
- die Frage erörtern, welchen spezifischen Beitrag die Psychoanalyse zum Verständnis dieser informellen Bildungsprozesse leisten kann.

1. Der Satz ist Pestalozzis »Schwanengesang« (1826) entnommen, nicht ohne provokative Absicht. Hat doch Spranger, der Mitherausgeber der Pestalozzi-Werke und Mitbegründer der wissenschaftlichen Pestalozzi-Forschung, vor eben jener Interpretation der Pestalozzi-Stelle gewarnt, die ich hier zu vertreten gedenke. Die Vulgärinterpretation, gegen die sich Spranger wendet, könnte etwa folgendermaßen lauten: »Wenn jemand aus der Schule austritt, dann erst beginnt sein entscheidender Bildungsprozess ... Jetzt tritt er ins Leben«. Er kommt in fremde Umwelten hinein, die ihn formen werden. Er erleidet Schicksale, auf die er nicht gefasst war ... »Das Leben ist – verglichen mit Elternhaus und Schule – die stärkere Bildungsmacht« (Spranger 1959, 121).

Spranger hält dies für eine »Halbwahrheit«. Er vermisst darin zum einen die ethische Perspektive: »bilden« heiße doch: einen Menschen besser machen; und da müsse man sagen, dass »das Leben den Menschen ebenso oft *verbildet*, wie es ihn *emporbildet*«. Auch ein Bösewicht werde durch Lebensumstände etc. zu dem gemacht, was er nun ist – und so etwas könne man doch nicht »Bildung« nennen.

Ich dagegen halte es für den Vorzug einer am Leben, an der Biographie orientierten Bildungskonzeption, dass sie auf die ethische Perspektive verzichtet. Biographieforschung interessiert sich gleichermaßen für alle Bildungsprozesse, durch die ein Mensch zu dem wird, was er ist. Nicht umsonst hat Thomas Mann seinen Felix Krull als Travestie eines Bildungsromans konzipiert (1948).

Sprangers zweiter Einwand wendet sich gegen ein Missverständnis des Begriffes »Leben«. »Das Leben« sei bei Pestalozzi nicht der Inbegriff von

objektiven Umweltfaktoren. Vielmehr – so sonderbar es klingt – scheint bei Pestalozzi mit dem »Leben« etwas gemeint zu sein, das »vorwiegend dem Inneren des Menschen entquillt« (Spranger 1959, 123).

»Das Leben bildet« soll also nicht heißen: die Umwelt bildet. Darin stimme ich Spranger zu. Biographienanalyse, wie ich sie vertrete, sieht den Menschen teils als Geschöpf, vor allem aber als Schöpfer seiner Biographie; den Lebensverlauf als Resultat sowohl vorgefundener Umstände als auch eigener aktiver Suchbewegungen.

Drittens ist nach Spranger »das Leben« bei Pestalozzi fast identisch mit seiner Elementarmethode, die für sich beansprucht, der Natur, dem Leben abgelauscht zu sein.

Den Pädagogen hat es noch niemals gefallen, dass informelle Lernprozesse ebenso wichtig oder noch wichtiger sind als die institutionalisierten. Das war schon bei Pestalozzi so, und noch Giesecke hat in unseren Tagen einen Aufsatz überschrieben: »Nicht das Leben, nur die Bildung bildet« (Giesecke 1999). So sind sie, die Pädagogen! Nur das zählt, was sie selber veranstaltet haben!

2. »Das Leben bildet«, schön und gut – aber was ist »Leben«, was ist Bildung? »Leben« ist zunächst einmal *vita*: der Lebenslauf, die Biographie, alles was ich tue und was mir widerfährt, die »Lebenspraxis« (vgl. Lorenzer 1979). Leben ist weiterhin *Bios*: das Leib- und Triebfundament, der Motor des Ganzen, die Lebenskraft. Drittens ist wenigstens menschliches Leben innegewordenes, erlebtes, gefühltes, auch reflektiertes Leben.

Es hängt am Bildungsbegriff, den ich zu Grunde lege, ob er informelle, durch das Leben selbst gegebene Bildungserfahrungen in sich aufzunehmen vermag. Man muss weit zurückgehen bis zur deutschen Klassik, um dieses Ineins von Bildung als Leben, Leben als Bildung artikuliert zu finden. Bildung bei Goethe besteht darin, dass etwas sich entwickelt, Gestalt annimmt. Der naturwissenschaftliche und der pädagogische Begriff sind bei ihm kaum zu trennen; ist doch auch der Mensch »geprägte Form, die lebend sich entwickelt« (Trübner 1939, 335f.). Bei Humboldt ist Bildung, trotz all seiner Präokkupation durch die Sprache, »die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung« (v. Humboldt 1960, Bd. I, 235f.).

Als später Nachfahre wäre noch Nietzsche zu nennen, der Bildung als lebendige Erfahrung postuliert und beinahe sogar die Hesse'schen Apfelbäume beschwört: »Wollt ihr einen jungen Menschen auf den rechten Bildungspfad