

2 Methodische Vorüberlegungen

2.1 Das Forschungsproblem ›Bildung‹

Das Wort ›Bildung‹, das im Mittelpunkt dieser Arbeit steht, erweist sich schon bei oberflächlicher Betrachtung als vielseitig verwendbar. Man kann vom ›Bildungsgang‹ eines Menschen sprechen, aber auch vom zweiten ›Bildungsweg‹. Es ist möglich, von der ›Bildung des Herzens‹ zu sprechen, ebenso wie von der ›Bildung des preußischen Staates‹, aber bezieht sich letzteres nun auf das preußische ›Bildungssystem‹ oder auf seine Geschichte? Man kann ›sich bilden‹, obwohl man schon ›gebildet‹ ist. ›Sie hat Bildung‹ bedeutete um 1800 etwas anderes als ›Sie hat eine schöne Bildung‹.

Selbst wenn man nur betrachtet, wie *ein* Autor das Wort ›Bildung‹ verwendet, zeigt sich diese verwirrende Vielfalt. Goethe spricht von ›gebildeten, nach Bildung strebenden Männern‹.¹ Danach wäre Bildung ein Ziel, eine Aufgabe, doch worin besteht sie, wer ist das agierende Subjekt und wer ist das Objekt der Bildung? Die Aufgabe ist nicht ganz eindeutig auszumachen: Von der ›Bildung des Geschmacks‹,² ›der Bildung des Herzens‹,³ ›der moralischen Bildung‹⁴ ist die Rede. Ähnlich verwirrend steht es mit dem Subjekt der Bildung. Goethe spricht davon, ›sich zu bilden‹.⁵ Danach wären Subjekt und Objekt identisch. Allerdings spricht er auch davon, ›sich mit einander zu bilden‹⁶ oder auch davon, jemanden zu bilden.⁷ Eine Tätigkeit also, die von Menschen auf Menschen zielt? Keineswegs, da offensichtlich auch ›das Studium der griechischen und römischen Literatur‹,⁸ ›französische Bücher‹⁹ oder die ›Schauspielkunst‹¹⁰ bilden können. Auch

¹ Vgl. Lyrische Gedichte von Johann Heinrich Voß 1802. In: *Goethes Werke*, 146 Bde. in 4 Abt. (Hg. im Auftrag der Großherzogin Sophie von Sachsen) München 1987 [ED 1887–1919]. [Zitiert als WA] I 40, S. 275. Goethe hat den Text mit Heinrich Voß dem Jüngeren gemeinsam verfaßt.

² Vgl. Wilhelm Meisters Lehrjahre, WA I 22, S. 182.

³ Vgl. Wilhelm Meisters Lehrjahre, WA I 22, S. 266.

⁴ Vgl. Wilhelm Meisters Lehrjahre, WA I 22, S. 337.

⁵ Vgl. Prolog. Bei der Eröffnung der Darstellungen des Weimarer Hoftheaters in Leipzig, WA I 13i, S. 170.

⁶ Vgl. Unterhaltungen deutscher Ausgewanderten, WA I 20, S. 67.

⁷ Vgl. Wahlverwandtschaften, WA I 20, S. 283.

⁸ Vgl. WA I 42ii, S. 201.

⁹ Vgl. Wilhelm Meisters Lehrjahre, WA I 22, S. 285.

das Objekt der Bildung muß nicht unbedingt ein Mensch sein, da Goethe ebenso von der ›Bildung der Kristalle‹¹¹ oder der ›Bildung einer Gebirgsart‹¹² spricht. In diesen vielfältigen Wortverwendungen zeigt sich, noch ganz ohne die Vielfalt, die durch sprachliche und pragmatische Kontexte entsteht, daß der zugrundeliegende Begriff¹³ ›Bildung‹ äußerst unscharf und vieldeutig, aber auch vielseitig und flexibel ist. Er ist, wie andere Zentralbegriffe der ›Sattelzeit‹,¹⁴ zugleich statisch und dynamisch,¹⁵ was schon Goethe beschreibt: »Daher unsere Sprache das Wort Bildung sowohl von dem Hervorgebrachten, als von dem Hervorgebrachtwerdenden gehörig genug zu brauchen pflegt.«¹⁶ ›Bildung‹ kann also sowohl einen Prozeß als auch das Endprodukt eines Prozesses bezeichnen. Der Bildungsbegriff zeichnet sich außerdem dadurch aus, daß er eine deskriptive und eine präskriptive Seite hat. Er dient als anthropologisch oder naturwissenschaftlich fundierter Begriff der Beschreibung von Wandel und Entstehung und bezeichnet Entstandenes. Zugleich aber benennt ›Bildung‹, meist in pädagogischen Kontexten, den zu wählenden Weg und das anzustrebende Ziel der Veränderung.

Der Begriff ist also vage und komplex zugleich. Diese Feststellung ist nicht neu, sondern bereits ein Topos der Forschung.¹⁷ Das wird noch verstärkt durch das Verhältnis von Wort und Begriff. Der Gebrauch des Wortes reicht von der klar definierten terminologischen Verwendung bis zum bedeutungsunscharfen, äußerst assoziationsreichen Einsatz; es verweist auf den Bildungsbegriff, aber auch kann

¹⁰ Vgl. Vorspiel bei Eröffnung des neuen Schauspielhauses zu Lauchstädt, WA I 13i, S. 73.

¹¹ »Kristalle, [...] von sehr komplizierter Bildung«; J. Müllersche Sammlung, FA 25, S. 346.

¹² Vgl. Karl Wilhelm Nose, FA 25, S. 574.

¹³ Eine ausführliche Explikation von ›Begriff‹ unten auf Seite 29. Das Lexem ›Begriff‹ scheint in der Gegenwartssprache einen Bedeutungswandel durchzumachen, der es immer stärker an das Lexem ›Wort‹ rückt. Um daher mögliche Mißverständnisse zu vermeiden, eine kleine Klärung vorab: Unter ›Begriff‹ wird in dieser Arbeit eine ›innere Vorstellung‹ verstanden, so etwas wie ein Konzept, Deutungsmuster oder kognitives Schema, dem manchmal ein Lexem fest zur Bezeichnung zugeordnet ist, aber nicht sein muß. Ist also vom Bildungsbegriff die Rede, dann ist damit nicht das Wort ›Bildung‹ gemeint, sondern ein Modell für einen Zusammenhang, das die Bezeichnung ›Bildung‹ tragen kann. Sehr oft aber kann man bei Goethe Anwendungen dieses kognitiven Schemas beobachten, ohne daß das Wort oder ein Derivat genannt wird. Ziel dieser Untersuchung ist aber nicht eine Wortgeschichte oder -untersuchung, sondern eben eine Begriffsanalyse. Tatsächlich wurden die oben angeführten Belege bereits nach ihrer Zugehörigkeit zu dem Begriff ›Bildung‹ ausgesucht. So blieben andere Verwendungsweisen des Wortes unberücksichtigt, z.B. ›Bildung‹ im Sinne von äußerer Erscheinung.

¹⁴ Zum Begriff ›Sattelzeit‹ für die Jahrzehnte vor und bis 1800 vgl. Reinhart Koselleck: Einleitung. In: Otto Brunner/Werner Conze/Reinhart Koselleck: *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland Bd. 1.* Stuttgart 1972ff., S. XV. [Das Lexikon wird zitiert als GG]

¹⁵ Vgl. als Parallele Erich Bödeker: Menschheit, Humanität, Humanismus. In: GG Bd. 3, S. 1063.

¹⁶ Die Absicht wird eingeleitet. In: Johann Wolfgang Goethe: *Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher Gespräche*, 40 Bde. in 2 Abt. (Hg. v. Dieter Borchmeyer u.a.) Frankfurt 1985ff. [Zitiert als FA] hier Bd. 24, S. 392.

¹⁷ Vgl. Georg Bollenbeck: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters.* Frankfurt a.M., Leipzig 1994, S. 18f. Hans-Ulrich Seeff: *Bildung. Der klassische Begriff und sein Wandel in der Bildungsreform der 60er Jahre.* Weinheim 1989, S. 9.

auch auf andere Bedeutungen verweisen. Andererseits lassen sich in den Texten der Zeit oftmals Gedankenfiguren rekonstruieren, auf die an anderer Stelle mit dem Wort ›Bildung‹ verwiesen wird. Man kann also einen vagen Vorstellungskomplex beschreiben, auf den unter anderem mit den Worten ›Bildung‹ und ›gebildet‹ Bezug genommen wird, doch in der Geschichte des Konzepts haben auch andere Worte auf diesen Komplex oder Teile davon verwiesen. Tatsächlich referiert das Wort ›Bildung‹ in der konkreten Verwendung oft ebenfalls nur auf Teile des Gesamtkomplexes. Erst der Kontext macht dann deutlich, welche Teile genau aktualisiert werden.

Man muß also unterscheiden zwischen dem Wort und dem Begriff ›Bildung‹. Ersteres ist mehrdeutig. Eine der Bedeutungsvarianten dient zur Bezeichnung des Begriffs. Der Begriff wiederum ist äußerst komplex und vielschichtig. Nicht alle Vorkommnisse des Wortes gehören zu dem Begriff, andererseits wird der Begriff viel umfassender verwendet, als die reine Wortgeschichte vermuten läßt. ›Bildung‹ bezeichnet in der vorliegenden Arbeit den Begriff, also ein Ensemble von Gedankenfiguren, das um 1800 formuliert wurde. Das Wort ›Bildung‹ gab es schon vorher, das Konzept, das hier behandelt wird, entstand erst im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts.

Die Vieldeutigkeit des Wortes und die Komplexität des Begriffs schlagen sich in der Perspektivenvielfalt der Forschung nieder. Den Hauptteil der Untersuchungen machen begriffsgeschichtliche Arbeiten aus. Ihre Reihe beginnt mit der Analyse von Weil 1930¹⁸ und der Dissertation von Ilse Schaarschmidt im Jahre 1931¹⁹ und reicht bis 1994 zu der Arbeit von Georg Bollenbeck.²⁰

Ein weiterer Teil der umfangreichen Forschungsliteratur zum Bildungsbegriff wird durch das Interesse der Pädagogik bestimmt, sich eines ihrer zentralen Begriffe zu vergewissern oder ihn endgültig zu historisieren.

Eine dritte Forschungstradition, zu der wiederum Weil und Bollenbeck sowie Fiedler und Assmann²¹ zu zählen sind, nähert sich dem Begriff mit soziologischem oder sozialgeschichtlichem Instrumentarium.

Die germanistische Forschung steht in gewissem Sinne quer zu diesen Traditionen. Sie hat sich im Falle Goethes lange Zeit auf die Diskussion der *Wilhelm*

¹⁸ Hans Weil: *Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips*. Bonn 1930. Frühere Arbeiten verwenden den Bildungsbegriff meist metasprachlich und analysieren insgesamt das Bildungssystem, evtl. einschließlich des Bildungsbegriffs; Paulsen z.B. bezeichnet mit ›Bildungsideal‹ allgemein die Zielvorstellung der jeweiligen Pädagogik, vgl. Friedrich Paulsen: *Wandlungen des Bildungsideals in ihrem Zusammenhang mit der sozialen Entwicklung*. In: *Die Verhandlungen des zehnten evangelisch-sozialen Kongresses abgehalten zu Kiel am 25. und 26. Mai 1899*. Göttingen 1899, S. 95–111.

¹⁹ Vgl. Schaarschmidt 1965.

²⁰ Vgl. Bollenbeck 1994. Weil und Bollenbeck verbinden Begriffsgeschichte mit Sozialgeschichte.

²¹ Vgl. Ralph Fiedler: *Die klassische deutsche Bildungsidee. Ihre soziologischen Wurzeln und pädagogischen Folgen*. Weinheim 1972. Aleida Assmann: *Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee*. Frankfurt, New York 1993.

Meister-Romane beschränkt und war dabei nicht nur mit dem Bildungsbegriff, sondern auch mit Diltheys wirkungsmächtiger Definition der Gattung ›Bildungsroman‹²² beschäftigt. Verkompliziert wurde die Diskussion durch die Annahme, der Bildungsprozeß ende mit der harmonischen ›Ankunft‹ des Protagonisten in der Gesellschaft. So konnten zuletzt Goethes Romane sogar als Absage an das Bildungskonzept des Neuhumanismus verstanden werden.²³ Die Gattungsdefinition und -diskussion hat immer wieder auf die Diskussion des Bildungsbegriffs zurückgewirkt. Indem man sich auf fiktionale Texte konzentrierte, erhöhte sich automatisch die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes. Dabei vermengten sich Probleme, die sich aus der Analyse des Bildungsbegriffs ergeben, mit Problemen der Analyse fiktionaler Literatur. So ist es vielleicht nicht verwunderlich, daß die germanistische Forschung zum Bildungsbegriff Goethes kaum Eingang in die begriffsgeschichtlichen Arbeiten gefunden hat.²⁴

In der vorliegenden Arbeit soll weder die Genealogie des Bildungskonzepts noch dessen Rolle in der pädagogischen Diskussion untersucht werden.²⁵ Deshalb konzentriert sich das folgende Forschungsreferat auf die im weitesten Sinne be-

²² Diltheys Definition lautet: »Von dem Wilhelm Meister und dem Hesperus ab stellen sie [die Bildungsromane; F.J.] alle den Jüngling jener Tage dar; wie er in glücklicher Dämmerung in das Leben eintritt, nach verwandten Seelen sucht, der Freundschaft begegnet und der Liebe, wie er nun aber mit den harten Realitäten der Welt in Kampf gerät und so unter mannigfachen Lebenserfahrungen heranreift, sich selber findet und seiner Aufgabe in der Welt gewiß wird.« Wilhelm Dilthey: *Das Erlebnis und die Dichtung. Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin*. Leipzig ²1907, S. 374f. Die harmonistische Interpretation der Lehrjahre geht allerdings keineswegs allein auf Dilthey zurück; seit dem Erscheinen des Romans gibt es diese Deutung. Etwa bei Christian Gottfried Körner: »Das Ziel der Ausbildung ist ein vollendetes Gleichgewicht, Harmonie mit Freiheit«; Körner an Schiller 5.11.1796 zitiert nach Johann Wolfgang von Goethe: *Werke*, 14 Bde. (Hg. v. Erich Trunz). München 1988. [Zitiert als HA] Bd. 7, S. 649.

Einen Überblick über die Geschichte der Gattung Bildungsroman und die Probleme der Gattungsdefinition bieten zur Zeit gleich drei Darstellungen: Jürgen Jacobs/Markus Krause: *Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*. München 1989. Rolf Selbmann: *Der deutsche Bildungsroman*. Stuttgart ²1994. Gerhart Mayer: *Der deutsche Bildungsroman von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Stuttgart 1992.

²³ May sieht in den Lehrjahren eine Kritik des harmonistischen Bildungsideals des Neuhumanismus. Gemeint ist damit das Schillersche Bildungskonzept der *Ästhetischen Briefe*; vgl. Kurt May: ›Wilhelm Meisters Lehrjahre‹: ein Bildungsroman? In: *DVjs* 31 (1957), S. 34ff.

²⁴ Vgl. das äußerst knappe Kapitel über Goethes Bildungsbegriff in Rudolf Vierhaus: *Bildung*. In: *GG* Bd. 1, S. 517–518.

²⁵ Zu letzterem vgl. Herwig Blankertz: *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar 1982. Zum Bildungsbegriff der deutschen Klassik insbesondere S. 89ff. Der Bildungsbegriff als Teil der pädagogischen Theorie und Praxis steht im Vordergrund. Das bedeutet, daß Wilhelm von Humboldt, Niethammer und Pestalozzi ausführlich behandelt werden, Goethe lediglich wiederholt erwähnt wird. Zu einer systemtheoretischen Beschreibung des Wechsels von der Aufklärungspädagogik zum Neuhumanismus vgl. Niklas Luhmann: *Theoriesubstitution in der Erziehungswissenschaft. Von der Philanthropie zum Neuhumanismus*. In: N.L.: *Gesellschaftsstruktur und Semantik Bd. 2*. Frankfurt a.M. 1993, S. 105–194.

griffsgeschichtliche Forschung,²⁶ da sich mein Ansatz, wie später noch genauer ausgeführt wird, als Verbindung von Begriffs- und Sozialgeschichte versteht.

Zuerst soll also ein Überblick über die begriffsgeschichtlichen Forschungen deutlich machen, an welchen Punkten die vorliegende Arbeit ansetzt. Anschließend wird ein Modell zur Analyse historischer Begriffe vorgestellt.

2.2 Forschungen zur Begriffsgeschichte

Die erste Arbeit über den Bildungsbegriff, die Begriffsgeschichte mit Sozialgeschichte verband, wurde 1930 von Hans Weil verfaßt. Er unterscheidet zwischen dem Aufstellen eines Begriffs und dessen Aufnahme. Das Aufstellen des Begriffs kann nur aus der Lebens- und Problemsituation des individuellen Autors begriffen werden. Das Aufnehmen des Begriffs wiederum kann nur aus einer soziologischen Analyse der aufnehmenden Bevölkerungsschichten verstanden werden. Dementsprechend ist die Arbeit in zwei Teile untergliedert. Zunächst untersucht Weil, wie das Bildungsprinzip von Herder (unter dem Einfluß von Rousseau und Shaftesbury) und Humboldt »aufgestellt« wurde. Weil leitet die Merkmale des Begriffs aus der persönlichen Lebenssituation der Individuen ab, die das Bildungsprinzip aufgestellt haben. Bei Herder z.B. sieht er den Pietismus und sein Predigeramt als die zwei wesentlichen Faktoren, aus denen die »antimechanistische Artung von Herders sozialen und pädagogischen Reformplänen«²⁷ zu verstehen ist.

Der zweite Teil besteht aus einer systematischen Soziologie der Eliten, gefolgt von einer konkreten Beschreibung der verschiedenen Eliten im 18. Jahrhundert. Weil sieht drei gesellschaftliche Gruppen, Adel, Kleinbürger und privatistische Honoratioren, in Opposition zum absolutistischen Staat treten. Dadurch wird die günstige Aufnahme des Bildungsprinzips möglich. Für den Adel wird eine Aufwertung mittels »Bildung« als Reaktion auf den Verlust seiner alten Bedeutung in der ständischen Gesellschaft interessant; er faßt Bildung als Fortsetzung der traditionellen »Kultiviertheit« auf.²⁸ Von einem einheitlichen »Bürgertum« kann man im 18. Jahrhundert noch nicht sprechen. Die »bürgerlichen Bestrebungen« sind durch weitgehende Divergenz gekennzeichnet.²⁹ Allerdings kann man die »Vereinzelung des Menschen in einer »freien Wirtschaft«³⁰ als ein erstes Merkmal dieser Grup-

²⁶ Der Forschungsüberblick muß schon allein wegen der Fülle des Materials selektiv vorgehen. Ausgeklammert wurden vor allem alle Diskussionen des Begriffs, die sich auf fiktionale Werke stützen. Das betrifft z.B. die Arbeit von Walter H. Bruford: *The German Tradition of Self-Cultivation. »Bildung« from Humboldt to Thomas Mann*. Cambridge 1975. Bruford verfolgt am Beispiel der Geschichte des Bildungsromans die Frage, ob der deutsche Bildungsbegriff von Anfang an einen inhärenten Defekt hatte, der den Nationalsozialismus ermöglichte.

²⁷ Weil 1930, S. 22.

²⁸ Vgl. Weil 1930, S. 235.

²⁹ Vgl. Weil 1930, S. 237.

³⁰ Weil 1930, S. 237.

pen festmachen. ›Bildung‹ bietet diesen individualisierten Bürgern, die über keine einheitliche Weltanschauung mehr verfügen, ein gemeinsames Ethos.³¹ Auch eine soziale Funktion des Bildungsbegriffes erkennt Weil bereits: Das Konzept dient der sozialen Differenzierung. Bildung wird erstrebenswert, weil sie den Zugang zu einer gesellschaftlichen Elite ermöglicht.³²

Weils Arbeit ist in manchen Einzelementen inzwischen überholt. Zur Geschichte des Begriffs ›Bildung‹ etwa liegen heute materialreichere Darstellungen vor, die allerdings Weils Feststellungen weniger widersprechen, als daß sie sie ausführen und bestätigen. An seinen Versuch, die Funktion des Begriffs zu bestimmen, läßt sich noch heute anknüpfen. Forschungsgeschichtlich interessant ist insbesondere sein ausdrücklicher, aber wenig beachteter Hinweis, es sei ein Anachronismus, zur Beschreibung einer gesellschaftlichen Formation im 18. Jahrhundert den Begriff ›Bürgertum‹ zu verwenden.

Diesem großen Wurf folgen eine Reihe von Arbeiten, die das begriffsgeschichtliche Wissen vertiefen und präzisieren. Ilse Schaarschmidt zeichnet in ihrer Dissertation die wesentlichen Stationen der Entwicklung des Bildungsbegriffes nach: die Mystik, Leibniz, Shaftesbury, Wieland und Herder. Außerdem betont sie auch die Verwendung des Begriffs in der Ästhetik als wesentliche Zwischenstufe auf dem Weg zum neuhumanistischen Bildungsbegriff. »Die mystische Formel und die ästhetische Terminologie haben sich um die Mitte des 18. Jahrhunderts gefunden.«³³

Sie demonstriert die Vielschichtigkeit des Bildungsbegriffes an einer Tabelle der Synonyma, die in ›bilden/Bildung‹ zusammengefallen sind: erziehen/Zucht – lernen/Lernung – informieren/Information – ausüben/Übung – erleuchten/Aufklärung.³⁴

Nur wenig später, 1934, hebt Ernst Stahl, in Abgrenzung zu Weil, die christlichen Wurzeln der Bildungsidee hervor.³⁵ Aus dem christlichen Bildungsbegriff mit seinen Prinzipien Um- und Überbildung, Nachahmung Christi, Gnadenvermittlung, Jenseitsstreben usw. ist durch die Substitution neuer Prinzipien (An- und Ausbildung, Totalitätsdrang, Individualismus, Diesseitserfüllung usw.) das humanistische Bildungsideal entstanden.³⁶ Grundlage für diese Säkularisierung sind zwei ideengeschichtliche Veränderungen: Erstens verbreiteten sich im 17. und 18. Jahrhundert zunehmend pantheistische Anschauungen; zweitens stellte in der Aufklärung die Wissenschaft, insbesondere die Biologie, einen neuen Konzeptvorrat zur Verfügung. Zwei biologische Theorien der Entwicklung standen sich

³¹ Vgl. Weil 1930, S. 257.

³² Vgl. Weil 1930, S. 9.

³³ Schaarschmidt 1965, S. 86.

³⁴ Um die Adjektive und Antonyme gekürzte und vereinfachte Version; vgl. Schaarschmidt 1965, S. 82.

³⁵ Ernst Stahl: *Die religiöse und die humanitätsphilosophische Bildungsidee und die Entstehung des deutschen Bildungsromans im 18. Jahrhundert*. Bern 1934.

³⁶ Stahl 1934, S. 4.

konkurrierend gegenüber: Die Evolutionstheorie, die allerdings nichts mit dem späteren Darwinschen Modell gemeinsam hat, beruht auf dem Präformationsgedanken, auf der Vorstellung also, im Keim sei alles bereits vorhanden und werde nur noch ausgebildet. Die Theorie der Epigenesis dagegen sieht als Anfangsstadium nur unbestimmte Anlagen. Bildung ist, bei einem extremen epigenetischen Standpunkt, reine Anbildung. Im Bildungskonzept findet sich ein Ausgleich zwischen beiden Modellen und damit eine Mischung von Aus- und Anbildung.³⁷

Emmy Constantin verfolgt den Begriff in der Naturphilosophie, Pädagogik und Theologie.³⁸ Sie betont bereits die vielfältigen Verwendungsmöglichkeiten des Begriffs, darin zeige sich »der spezifische Gehalt und die Stärke des Begriffs«.³⁹ Nicht die pietistische Lebenseinstellung spiele die zentrale Rolle bei der Entstehung des pädagogischen Bildungsbegriffs, sondern die Orientierung der Pädagogik an naturphilosophischen Erkenntnissen.⁴⁰

Eine zweite Welle der Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff beginnt in den sechziger Jahren. Schilling arbeitet die theologische Wurzel des Begriffs heraus, die Orientierung im Christentum am ›Bild Gottes‹.⁴¹ Er sieht das Ende des biblisch-elementarmystischen Bildungsgedankens durch die Gültigkeit des neuhumanistischen Bildungsideals gekommen: So »erscheint das alte biblisch fundierte pietistische Erziehungs- und Lebensziel der Bildung zur Christusbildlichkeit auf der ganzen Linie abgelöst durch das neue, am Naturhaft-Organischen und Ästhetischen orientierte Ideal der ›Bildung zur Humanität‹«.⁴²

In seiner umfangreichen und quellenreichen Arbeit bestätigt Günther Dohmen weitgehend die Ergebnisse der bisherigen Forschung und systematisiert sie.⁴³ Zwei Traditionen bestimmen seit der Renaissance die diversen Bildungsbegriffe, jeweils geprägt nach der Eigenart der Zeit: erstens die mystisch-spiritualistische und zweitens die naturphilosophisch-organologische, die zunehmend an Gewicht gewinnt. Neu war Dohmens These, daß der pädagogische Bildungsbegriff der Aufklärung von keiner der beiden Traditionen abgeleitet werden könne, da beiden der gezielte Eingriff in eine Entwicklung durch einen Erzieher fremd gewesen sei. Er beruhe also auf einer eigenständigen Begriffsbildung. Diese drei Traditionen verbinden sich zuletzt im neuhumanistischen Bildungsbegriff.

³⁷ Vgl. Stahl 1934, S. 51.

³⁸ Emmy Constantin: *Die Begriffe ›Bild‹ und ›Bilden‹ in der deutschen Philosophie von Eckehardt zu Herder, Blumenbach und Pestalozzi*. Heidelberg 1944. Constantin operiert mit einem weiten Philosophiebegriff, der eben auch Naturphilosophie, Pädagogik und Theologie umfaßt.

³⁹ Constantin 1944, S. 102.

⁴⁰ Constantin 1944, S. 98.

⁴¹ Hans Schilling: *Bildung als Gottesebenbildlichkeit. Eine motivgeschichtliche Studie zum Bildungsbegriff*. Freiburg i.Brsg. 1961.

⁴² Schilling 1961, S. 80.

⁴³ Günther Dohmen: *Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule*, 2 Bde. Weinheim 1964f.

Lichtenstein verfolgt insbesondere die philosophischen Auseinandersetzungen mit dem Bildungsbegriff.⁴⁴ Auch er betont die Bedeutungsvielfalt von ›Bildung‹ und sieht in Herders stilbildendem Gebrauch des Wortes alle diese Aspekte aufgehoben: »ästhetische und moralische Bildung, sich nach einem Muster bilden (Sulzer, Gellert), Erziehung und Unterricht im schulmäßigen Sinne (Zedlitz, Felbiger), ›Bildung zum Bürger‹ (Basedow, Moeser), Verbesserung, Verschönerung, Vervollkommnung, Erleuchtung, Aufklärung, cultura animi«.⁴⁵

Vierhaus bestätigt in seinem Artikel in den *Geschichtlichen Grundbegriffen* die grundlegenden Befunde über die Traditionen des Bildungsbegriffs. Er beleuchtet auch die Verwendung des Wortes ›Bildung‹ in politischen Texten.⁴⁶ Die Entstehung des aufklärerischen pädagogischen Bildungsbegriffs führt Vierhaus auf eine Säkularisation der religiösen Tradition zurück. Funktion des Bildungsbegriffs sei, so auch Vierhaus, die soziale Distinktion.

Zwei neuere Arbeiten zum Bildungsbegriff behandeln das Thema nicht mehr allein begriffsgeschichtlich, sondern versuchen neue Wege zu gehen, um den Begriff zu erfassen. Reinhart Koselleck analysiert in seinem Aufsatz nach einem kurzen Abriss der Begriffsgeschichte, der sich im wesentlichen auf die hier genannten Arbeiten stützt, den ›idealtypischen‹ Umriß des Begriffs.⁴⁷ Ausgehend von der Beobachtung, daß sich der Bildungsbegriff nicht ohne Bedeutungsverluste in andere Sprachen übertragen läßt, sieht er das Besondere am deutschen Konzept in zwei Punkten: Erstens werde Bildung auf natürliche Anlagen zurückgeführt; zweitens sei Bildung eine individuelle Leistung, die nur durch Selbstreflexion zu gewinnen sei.⁴⁸

Koselleck betont ebenfalls die Säkularisierung religiöser Vorgaben und arbeitet drei zentrale Aspekte des Begriffs heraus: »Weltfrömmigkeit, Offenheit gegenüber allen politischen und sozialen Herausforderungen sowie Arbeit«.⁴⁹ Die Offenheit macht erst die Autonomie des Individuums möglich, während der Aspekt ›Arbeit‹ ein integrierendes Moment in der arbeitsteiligen Gesellschaft darstelle.⁵⁰ Inhaltli-

⁴⁴ Ernst Lichtenstein: *Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel*. Heidelberg 1966.

⁴⁵ Lichtenstein 1966, S. 17.

⁴⁶ Rudolf Vierhaus: *Bildung*. In: *GG Bd. I*, S. 508–551.

⁴⁷ Reinhart Koselleck: *Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung*. In: R.K. (Hg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert Teil 2: Bildungsgüter und Bildungswissen*. Stuttgart 1990, S. 11–46.

⁴⁸ Vgl. Koselleck 1990, S. 14.

⁴⁹ Koselleck 1990, S. 41.

⁵⁰ Vgl. Koselleck 1990, S. 34. Diese Auffassung geht zurück auf Hegels Verbindung der beiden Begriffe. Bollenbeck weist zu Recht darauf hin, daß die Verbindung nicht wesentlich für den allgemeinen Gebrauch des Begriffs geworden ist; vgl. Bollenbeck 1994, S. 353 Fußnote 14. ›Arbeit‹ muß allerdings unterschieden werden von ›Selbsttätigkeit‹. Sie spielt in der Selbstbildung eine große Rolle.

che Elemente des Begriffs sind, jeweils bedingt durch bewußte Reflexion: Sprachlichkeit, Geschichtlichkeit, Religiosität und Ästhetik.⁵¹

Wesentliche Prämisse seines Gedankengangs ist die Überzeugung, daß das Bildungskonzept keineswegs Ideologie sei, die sich restlos auf ökonomische und soziale Faktoren zurückführen lasse, vielmehr sieht er in ›Bildung‹ die Formulierung einer ›anthropologischen Möglichkeit‹ des Menschen: »Daß der Mensch nur in seiner Individuation er selbst sein und werden könne.«⁵² Koselleck erkennt zwar an, daß die Erkenntnis und gesellschaftliche Bedeutung des Begriffs erst durch diese Faktoren möglich wurde und auch daß ›Bildung‹ u.a. die Funktion der sozialen Distinktion hatte. Zugleich betont er aber, der Begriff – und auch seine Anwendung – erschöpfe sich nicht darin: »Formal ist Bildung allgemein, inhaltlich elitär.«⁵³

Zuzustimmen ist Koselleck darin, daß es wenig sinnvoll ist, die anthropologische Grundlage von ›Bildung‹ zu leugnen, den Begriff insgesamt also auf Ideologie, auf Einbildung der ihn Benutzenden zu reduzieren. Ebenso wenig ist allerdings dem historischen Verständnis mit dem Hinweis auf die anthropologische Möglichkeit geholfen. Die Feststellung, ein Wissenselement sei, salopp gesagt, ›wahr‹, erübrigt ja nicht die Erklärung, warum dieses Element zu einem bestimmten Zeitpunkt aufgetaucht und sich für einige Zeit in einem Teil der Bevölkerung so erfolgreich gehalten hat. Erst eine Begriffsanalyse, die semantische und pragmatische Aspekte berücksichtigt, um die individuellen und sozialen Funktionen des Begriffs zu ermitteln, kann die ›Gepaßtheit‹ des Begriffs für ganz spezifische Bedürfnisse der Neuzeit zeigen. Dazu ist wohl auch die konkrete und detaillierte Textanalyse notwendig. Nichtsdestoweniger stellt Kosellecks Arbeit einen wesentlichen Fortschritt gegenüber den begriffsgeschichtlichen Additionen dar, die die Funktionen des Begriffs, trotz der Komplexität ihres Materials, meist auf die simple Funktion der sozialen Distinktion reduzierten.

Georg Bollenbeck knüpft in seinem 1994 erschienenen Buch *Bildung und Kultur* an Koselleck an; allerdings nicht an dessen Aufsatz über Bildung, sondern an seine begriffsgeschichtlichen Überlegungen. Bollenbecks erklärtes Ziel ist es, die »Verwendungsgeschichte« der Begriffe ›Kultur‹ und ›Bildung‹ vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart darzustellen.

Bollenbeck betont, daß erst das »Abschleifen hochkomplexer Konzepte zu einem Deutungsmuster«⁵⁴ Begriffe sozialgeschichtlich relevant mache. Er unterscheidet also ähnlich wie Weil zwischen der Konzeptbildung in komplexen Theorien und der Konzeptverwendung im Alltag, und lediglich die Begriffsverwendung ist für ihn sozialgeschichtlich von Bedeutung. Diese Konzeption von ›Begriff‹

⁵¹ Vgl. Koselleck 1990, S. 41.

⁵² Koselleck 1990, S. 21.

⁵³ Koselleck 1990, S. 29.

⁵⁴ Bollenbeck 1994, S. 26f. Eine genauere Behandlung von Bollenbecks Kritik an Koselleck findet sich unten auf Seite 24.

kann allerdings nicht erklären, warum auch in der weiteren Verwendung der Begriffe immer wieder auf die ersten Konzeptformulierungen zurückgegriffen wird und warum gerade diese Begriffsangebote sich so erfolgreich durchsetzen konnten.

Im zweiten Teil seines Buchs zeigt Bollenbeck, wie das ›Deutungsmuster‹ – durch Institutionalisierung stabilisiert – Individuum und Gesellschaft symbolisch vermittelt. Er unterscheidet dabei drei Ebenen: Erstens formuliert und organisiert ›Bildung‹ gesellschaftliche Beziehungen; zweitens bestimmt das Deutungsmuster die soziale Identität der Trägerschicht, leistet damit auch die Abgrenzung zu anderen Schichten; drittens »regelt es gesellschaftliche Bewußtseins- und Wissensbestände«. ⁵⁵ Auch hier stehen allerdings diskursanalytischer Anspruch und Deutungspraxis etwas unvermittelt nebeneinander. Die äußerst materialreiche Darstellung bringt programmgemäß zahlreiche Belege für die Verwendungsgeschichte, allerdings erschließt sich dem Leser nicht immer, nach welchen Kriterien die nicht-kanonischen Quellen ausgewählt wurden.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Geschichte der Forschung zum Bildungsbegriff recht einheitlich und ohne größere Kontroversen verlaufen ist. Ein immer reicheres Quellenmaterial belegt die vielfältigen Schattierungen des Bildungsbegriffs im 18. Jahrhundert und zeigt die beiden Traditionen, die mystisch-spiritualistische und die naturphilosophisch-organologische, auf die sich diese Vieldeutigkeit teilweise zurückführen läßt. Forschungskonsens besteht darüber, daß durch Herders Verwendung des Begriffs eine musterbildende Integration dieser Traditionen mit zeitgenössischen Konzepten, insbesondere dem der Individualität und der Epigenesis, geleistet wurde. So läßt sich die Begriffsentwicklung als zunehmende Vergeistigung des Begriffs verbunden mit immer größerer Abstraktheit beschreiben.

2.3 Historisch-funktionale Begriffsanalyse

Weniger zufriedenstellend sieht es allerdings mit Erklärungen für die Erfolgsgeschichte des Begriffs aus. Bedeutungstraditionen verbinden sich, die Abstraktion wird gesteigert, doch die Kräfte, die dabei wirksam werden und die die Veränderungen, aber auch das Konstante bedingen, bleiben meistens unsichtbar. Auf der anderen Seite ist ausführlich dokumentiert, wie wesentlich der Begriff für das Selbstverständnis des sogenannten Bürgertums im 19. Jahrhundert ist. ⁵⁶ So liegt es nahe, die Geschichte des Begriffs und seine sozialgeschichtliche Bedeutsamkeit direkt aufeinander zu beziehen. Sozialgeschichtliche Arbeiten seit Weil sehen die

⁵⁵ Bollenbeck 1994, S. 159.

⁵⁶ Vgl. dazu etwa die Sammelbände von Kocka und Koselleck. Jürgen Kocka (Hg.): *Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert*. Göttingen 1987. Koselleck 1990.

relevante Funktion des Begriffs vor allem in seiner Fähigkeit zur sozialen Distinktion.⁵⁷ Die Untersuchungen der letzten zehn Jahre betonen daneben die integrative Funktion des Begriffs.⁵⁸ Doch diese Funktionen allein können weder die Karriere des Begriffs erklären noch beschreiben wie der Inhalt des Begriffs mit seinem sozialgeschichtlichen Erfolg zusammenhängt.

So bleibt etwa die auffallende Vagheit und Flexibilität des Konzepts, die sich auch darin zeigt, daß alle seine wesentlichen Momente umstritten sein konnten, weiterhin ein Problem. Die herkömmlichen begriffsgeschichtlichen Arbeiten versuchen eine Lösung, indem sie statt *einer* Bedeutung eine Reihe von Bedeutungen auflisten, chronologisch sortiert unter dem Namen der Verfasser. Das ergibt eine Reihung mehr oder weniger kompatibler Gebrauchsweisen, deren kleinster gemeinsamer Nenner wenig aussagekräftig ist. Koselleck umgeht das Problem durch seine ›idealtypische‹ Behandlung, da er so, vor aller Analyse, bereits die Einheit des Begriffs durch seinen Idealtypus erzeugt. Bollenbeck dagegen macht die Feststellung dieser Bedeutungsunschärfe zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen und verspricht eine Lösung, indem er eine »Verwendungsgeschichte« schreibt, in der Begriffe stellvertretend für einen Diskurs in ihrem spezifischen sozialgeschichtlichen Zusammenhang untersucht werden.⁵⁹

Den Widerspruch zwischen der Deutungsmächtigkeit⁶⁰ des Begriffs und seinem vagen semantischen Gehalt kann man nicht dadurch lösen, daß man das Gewicht allein auf den pragmatischen Aspekt verschiebt. Vielmehr muß bereits etwas in der Bedeutung des Begriffs ihn zu seiner besonderen Rolle qualifizieren.

Um der beobachteten Komplexität des Begriffs angemessen zu begegnen, wird im folgenden ein Verfahren beschrieben, das sich auch zur Analyse anderer historischer Begriffe eignen dürfte. Das hier vorgeschlagene Modell einer historisch-funktionalen Begriffsanalyse basiert auf der Grundannahme, daß sich die Veränderungen von Konzepten evolutionstheoretisch beschreiben lassen.⁶¹ Begriffe

⁵⁷ Neben Vierhaus auch Fiedler: Die Bildungsidee ermöglicht »die Standesdifferenzierung der höheren Bürgerschichten vom handwerklich-gewerbetreibenden Kleinbürgertum«; Fiedler 1972, S. 24.

⁵⁸ Bollenbeck spricht von einer ›symbolischen Vergesellschaftung‹ durch den Bildungsbegriff; vgl. Bollenbeck 1994, S. 193f. Außerdem nennt er als weitere Funktionen des Deutungsmusters: Es »leitet Wahrnehmungen, interpretiert Erfahrenes und motiviert Verhalten« (ebda.). Assmann sieht neben der integrativen Funktion »eine der wesentlichen Funktionen des Bildungsdiskurses in der Möglichkeit der Selbstthematisierung der Gesellschaft«; vgl. Assmann 1993, S. 42, Zitat Assmann 1993, S. 105. Es bleibt allerdings rätselhaft, was ein ›Bildungsdiskurs‹ sein soll, wenn nicht die Menge aller Verwendungen des Begriffs. Belege, die diese ausgreifenden Thesen zur Funktion des Begriffs plausibilisieren könnten, fehlen bei Assmann.

⁵⁹ Bollenbeck 1994, S. 19.

⁶⁰ ›Deutungsmächtigkeit‹ bezeichnet die äußerst vielseitige und verschiedenartige Verwendbarkeit eines Begriffs, die sich dennoch aus einem einheitlichen Konzept speist.

⁶¹ Es ist damit Luhmanns Arbeiten zur historischen Semantik verpflichtet: Niklas Luhmann: *Gesellschaftsstruktur und Semantik*, 4 Bde. Frankfurt a.M. 1980ff., und N.L.: *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. Frankfurt a.M. 1982. Zur Anwendung evolutionstheoretischer Modelle in der Literaturwissenschaft vgl. Eibls Modell einer neueren Form der

werden variiert und unterliegen einer Selektion. Diese Prozesse sind abhängig von Binnen- und von Umweltfaktoren. Damit ist noch wenig Aufregendes gesagt. Sehr vereinfacht ausgedrückt: Autoren aller Art produzieren Texte (Variation). Variation schließt immer am Vorhandenen an; bei der Existenz von Bibliotheken kann das Vorhandene auch aus Begriffen bestehen, die seit langer Zeit nicht aktualisiert worden sind. In diesem Ideenangebot gibt es Begriffe, die in der nachfolgenden Zeit immer wieder aufgegriffen werden, während andere immer seltener oder gar nicht mehr verwendet werden (Selektion). Was wie selegiert wird, ist abhängig von dem, was ich vorläufig als die ›Umwelt‹ des Begriffs bezeichnen möchte.

Was ist nun diese Umwelt? Und was heißt ›abhängig‹ in diesem Kontext? Zuerst zur Umwelt: Um zu verstehen, was die ›Umwelt‹ eines Begriffs darstellt, ist es naheliegend, die bisherigen Lösungsvorschläge für die Frage, was denn den erklärungsrelevanten Kontext eines Begriffs bilde, unter der Perspektive ›Begriff-Umwelt‹ zu sichten. Die Erklärungsversuche der letzten hundert Jahre lassen sich sehr grob in zwei Gruppen klassifizieren, die hier als sozialgeschichtliche und geistesgeschichtliche Modelle bezeichnet werden sollen. Sozialgeschichtliche Modelle identifizieren die Gesellschaft als Umwelt.⁶² Die marxistische Theorie etwa beschrieb die Beziehung Begriff-Umwelt als das Verhältnis von Basis (Produktivkräfte) und Überbau (Kultur). Die historische Soziologie Luhmanns beschreibt den Sachverhalt als Koevolution von Gesellschaftsstruktur und Semantik.⁶³ Die meisten dieser Theorien haben den Vorzug, mehr oder weniger plausible

Sozialgeschichte, in das systemtheoretische und soziobiologische Argumente eingehen; vgl. Karl Eibl: *Die Entstehung der Poesie*. Frankfurt a.M. 1995; und K.E.: Literaturgeschichte, Ideengeschichte, Gesellschaftsgeschichte – und ›Das Warum der Entwicklung‹. In: *IASL* 21 H. 2 (1996) [Im Druck]. Meine Arbeit ist davon in vielfacher Weise angeregt. Ein evolutions-theoretisches Modell für den Sprachwandel bietet Rudi Keller: *Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache*. Tübingen, Basel ²1994, besonders S. 191–206. Keller reflektiert auch die Differenzen zwischen einer Anwendung der Evolutionstheorie auf kulturelle und auf biologische Phänomene: Die kulturellen Entitäten, also etwa Worte oder Begriffe, sind im Gegensatz zu Genen nicht selbst aktiv, vgl. Keller 1994 S. 201ff.

⁶² Dieser Satz ist tautologisch, da ich hier einen sehr weiten Begriff von ›Sozialgeschichte‹ verwende, der alle Modelle umfassen soll, die einen Zusammenhang zwischen Ideen, Begriffen etc. einerseits und gesellschaftlichen Phänomenen andererseits behaupten.

⁶³ Ein Überblick über sozialgeschichtliche Modelle in der Literaturwissenschaft bei Bernhard Jendricke: *Sozialgeschichte der Literatur. Neuere Konzepte der Literaturgeschichte und Literaturtheorie. Zur Standortbestimmung des Untersuchungsmodells der Münchener Forschergruppe*. In: Renate von Heydebrand/Dieter Pfau/Jörg Schönert (Hg.): *Zur theoretischen Grundlegung einer Sozialgeschichte der Literatur. Ein struktural-funktionaler Entwurf*. Tübingen 1988, 27–84. Einen neueren Überblick über soziologische Theorien in der Literaturwissenschaft bieten Andreas Dörner/Ludgera Vogt: *Literatursoziologie. Literatur, Gesellschaft, Politische Theorie*. Opladen 1994. Ein sehr geraffter Überblick über das, was hier sozialgeschichtliche Modelle genannt wird, bei Eibl 1996. Zu ergänzen wären noch Ansätze, die in der Literaturwissenschaft nicht fruchtbar geworden sind, z.B. die Wissenssoziologie von Karl Mannheim.

kausale Zusammenhänge herstellen zu können.⁶⁴ Auf der anderen Seite sind sie recht undifferenziert und können die gleichzeitige Vielfalt an Begriffsstrukturen in einer Epoche weder erklären noch angemessen beschreiben.⁶⁵

Geistesgeschichtliche Modelle beschreiben den diachronen oder synchronen Zusammenhang zwischen einer sprachlichen oder begrifflichen Einheit und anderen. Die Umwelt eines Begriffs wird hier durch andere Begriffe gebildet. Wiederholt wurden dabei Entitäten identifiziert, die als Inklusions-/Exklusionsmechanismen wirken. Beispiele dafür wären die im engeren Sinne geistesgeschichtliche Methode der 30er und 40er Jahre, die den ›Geist‹ einer Epoche erfassen will, oder einige Varianten der Diskursanalyse, in denen der Diskursbegriff oder auch die ›Episteme‹ eine ähnliche Funktion haben. So leistungsfähig diese Modelle in der Deskription sind, so schwach sind sie in der Erklärung, wenn sie dafür auf Konzepte wie ›Wirkung und Gegenwirkung‹, ›Ermüdung‹, ›bessere Realitätserkenntnis‹ u.a.m. angewiesen sind oder sogar jede Erklärungsmöglichkeit bestreiten. Trotz dieser schwachen Erklärungskonzepte konnten geistesgeschichtliche Modelle doch eine überwältigende Menge an Beweismaterial dafür vorlegen, daß die Begriffe einer Zeit stark miteinander korrelieren.

Sowohl das sozialgeschichtliche als auch das geistesgeschichtliche Modell haben also auf unterschiedliche Weise einiges an Plausibilität, müssen aber durch das jeweils andere Modell ergänzt werden.⁶⁶ Das bedeutet für die oben angeführte evolutionstheoretische Perspektive, daß sowohl die Gesellschaftsstruktur einer Zeit als auch die gleichzeitigen Begriffe zur Umwelt des fokussierten Begriffs gehören.

Begriffsanalyse ist immer die Analyse eines Begriffs zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt und muß in drei Schritten geschehen: Erstens muß die Vorgeschichte des Begriffs ermittelt werden. An welchen bereits vorhandenen Konzepten wird angeknüpft, welche Transformations- und Umdeutungsprozesse finden statt? Zweitens muß die Passung des Begriffs zu seiner kulturellen Umwelt analysiert werden; mit welchen zeitgleichen Ideen hängt er wie zusammen, welche se-

⁶⁴ Es geht erst einmal nicht um die Plausibilität des Korrelationsmodells! Ohne Frage kann man unter diesem Gesichtspunkt klassische Wissenssoziologie, Marxismus und Luhmanns Theorie *nicht* zusammenfassen.

⁶⁵ Auch Luhmann geht nicht davon aus, »daß eine Theorie der gesamtgesellschaftlichen Evolution je bis in Einzelheiten der Wort- und Begriffsgeschichte, der Theorie- und Stilveränderungen, der Dogmenentwicklung usw. wird durchgreifen können«; Luhmann 1980, S. 42.

⁶⁶ Neben den bereits genannten Ansätzen wären hier noch der soziolinguistische von Peter Burke und die marxistisch argumentierende Arbeit von Gareth S. Jones zu erwähnen; vgl. Peter Burke: Introduction. In: Peter Burke/Roy Porter: *The social history of language*. Cambridge 1987, S. 1–20. Gareth Stedman Jones: *Klassen, Politik, Sprache. Für eine theorieorientierte Sozialgeschichte*, hg. v. P. Schöttler. Münster 1988.

Auffällig ist, daß nahezu alle diese Unternehmungen von Historikern begonnen wurden und, mit der Ausnahme von Busse, nicht von Linguisten; vgl. Dietrich Busse: *Historische Semantik. Analyse eines Programms*. Stuttgart 1987. Es stellt sich die Frage, ob sich die beiden Disziplinen so weit entgegenkommen können, daß ein fruchtbarer Austausch möglich wird.

semantischen Merkmale erfolgreicher Konzepte hat auch er? Drittens muß die Passung zur gesellschaftsstrukturellen Umwelt untersucht werden. Das bedeutet allgemein: Welche gesellschaftliche Differenzierungsform erzeugt welche Rahmenbedingungen für das Ideengut einer Zeit? Erst diese drei Schritte zusammen ergeben eine historisch-funktionale Begriffsanalyse.

Wie aber sieht nun die ›Passung‹ eines Begriffs an die Umwelt bzw. seine Abhängigkeit von dieser aus? Das ist abhängig davon, ob die Umwelt durch die Gesellschaftsstruktur oder durch wiederum durch Begriffe gebildet wird. Für das erste, den Zusammenhang eines Begriffs mit der Gesellschaftsstruktur, gilt: Der Begriff muß eine oder besser noch mehrere Funktionen erfüllen können. Welche Funktionen die Benutzer von Konzepten für relevant halten, ist abhängig von den lebensweltlichen Problemen, die sie haben. Die Probleme, die viele oder gar alle miteinander teilen, sind wiederum bestimmt durch die gesellschaftliche Struktur.⁶⁷ Anders formuliert: Über die gesellschaftsstrukturell bedingte Problemlage und die Problemlösungskapazität des Begriffs wird hier das Passungsverhältnis hergestellt.

Für den Zusammenhang eines Begriffs mit anderen Konzepten kann man vorläufig feststellen, daß der Erfolg eines Begriffs davon abhängig ist, ob er in unverdeckbarem Widerspruch zu anderen Grundbegriffen steht, also bei den Benutzern zu kognitiven Dissonanzen führen muß, oder ob er im Gegenteil die Voraussetzungen und Merkmale erfolgreicher Begriffe teilt.

Für den ersten Schritt, die Rekonstruktion der Vorgeschichte eines Begriffs, kann man auf das erprobte Werkzeug der Begriffsgeschichte zurückgreifen, wie es z.B. im *Lexikon der historischen Grundbegriffe* und im *Historischen Wörterbuch der Philosophie* demonstriert wird.⁶⁸ Ich werde weiter unten Kosellecks Überlegungen referieren, soweit sie hier von Belang sind, und auch die Kritik an seiner Konzeption kurz besprechen.

Für den zweiten Schritt, die Untersuchung der Passung eines Begriffs an zeitgleiche Begriffe, wird ein eigenes Verfahren vorgeschlagen, bei dem die semantischen Komponenten aus ihrem Verband herausgelöst und auf ihre je eigenen Anschlüsse untersucht werden. Diese historisch-semantische Komponentenanalyse kann die Vernetzung eines Begriffs mit dem Ideengut seiner Zeit angemessen detailliert rekonstruieren. Da sich dieses Verfahren aus einer Kritik der Koselleckschen Methode entwickelt hat, wird es im Anschluß daran genauer dargestellt.

⁶⁷ Auch anthropologisch bedingte Problemlagen, Tod, Krankheit usw., sind in ihrer Wahrnehmung abhängig von einer gesellschaftsstrukturell bestimmten Semantik.

⁶⁸ Vgl. Reinhart Koselleck: Begriffsgeschichte und Sozialgeschichte. In: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt a.M. 1989, S. 107–129. R.K.: Einleitung. In: *GG Bd. 1*. Stuttgart 1972ff., S. XIII–XXVII. Auch im *Historischen Wörterbuch der Philosophie* wird begriffsgeschichtlich gearbeitet, doch gelten dafür nicht die theoretischen Rahmenannahmen der *Geschichtlichen Grundbegriffe*; vgl. *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Hg. v. Joachim Ritter/K. Gründer). Basel 1971ff. [Zitiert als HWdPh].

Für den dritten Schritt, die Analyse der Passung eines Begriffs an die Gesellschaftsstruktur seiner Zeit, wird auf die historische Soziologie Luhmanns zurückgegriffen. Sein Modell soll hier kurz dargestellt werden, allerdings nur insoweit es für die weitere Arbeit relevant ist.⁶⁹

Aus Darstellungsgründen werde ich allerdings von der genannten Reihenfolge abweichen. Zuerst wird die historische Soziologie dargestellt. Es folgt eine Diskussion der Begriffsgeschichte Kosellecks und der Kritik dieses Ansatzes. Daran schließt die Darstellung der Komponentenanalyse an, die sich aus der Auseinandersetzung mit der Begriffsgeschichte und der Kritik an ihr entwickelt hat.

2.3.1 Historische Soziologie

Das wissenssoziologische Modell, das das Verhältnis von Gesellschaftsstruktur und Semantik beschreibt, ist für Geisteswissenschaftler aus zwei Gründen attraktiv: Zum einen gewinnt Ideen- und Begriffsgeschichte an neuem Ansehen, da dem Bereich der Semantik eine eigene Evolution zugestanden wird. Das ist erfreulich kompatibel mit philologischen Methoden und deren Ergebnissen in den letzten zweihundert Jahren. Zum anderen bietet das Modell ein neues Beschreibungsinventar, das sowohl der reinen Ideengeschichte als auch der älteren Sozialgeschichte überlegen ist.

Luhmanns Systemtheorie beschreibt das Verhältnis von Gesellschaftsstruktur und Denkformen als Evolution von Ideen innerhalb der Gesellschaft. Für den Bereich der Worte, Ideen, Begriffe, Modelle spielen für Luhmann zwei Konzepte eine zentrale Rolle: ›Sinn‹ und ›Semantik‹. Beide Begriffe haben nur noch entfernte Ähnlichkeit mit der üblichen Bedeutung der Worte und müssen etwas ausführlicher erklärt werden.⁷⁰

Mit ›Sinn‹ bezeichnet Luhmann eine Erscheinungsweise von Wirklichem, die zugleich die anderen, im Moment nicht realisierten Möglichkeiten des Wirklichen

⁶⁹ Der Teil des Luhmannschen Modells, der für mich besonders relevant ist, nämlich die Beschreibung der gesellschaftlichen Modernisierung als Umstellung von stratifikatorischer auf funktionale Differenzierung, gehört in der Soziologie zum Konsens; vgl. Alois Hahn: Funktionale und stratifikatorische Differenzierung und ihre Rolle für die gepflegte Semantik. Zu Niklas Luhmanns »Gesellschaftsstruktur und Semantik«. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 33 (1981) H.2, S. 347. Weder erhebe ich den Anspruch, Luhmanns Systemtheorie anzuwenden, noch soll sie auch nur angemessen rekonstruiert werden. Sie dient vielmehr als ›Steinbruch‹ für einige sehr brauchbare Konzeptbildungen.

⁷⁰ Luhmann wählt – nicht immer glücklich – Worte zur Bezeichnung seiner Theorie-Elemente, die bereits alltags- und auch fachsprachlich belegt sind. Die neuen Bedeutungen sind allerdings nicht vollkommen unabhängig von der ursprünglichen Bedeutung des Wortes, sondern gehören in das gleich Wortfeld, nur eben mit einer systemtheoretischen Definition. Im Kontext der vorliegenden Arbeit ergibt das für das Lexem ›Sinn‹ Konflikte. Luhmanns Sinnbegriff wird expliziert, da er zum Verständnis seiner Auffassung von Semantik wesentlich ist. Er wird aber ansonsten im Rahmen dieser Arbeit nicht verwendet, auch weil unten eine eigene Definition von ›Sinn‹ vorgeschlagen wird. Luhmanns Begriff ›Semantik‹ hat sich dagegen als äußerst brauchbar und auch als bequem erwiesen und wird deshalb verwendet.

sozusagen enthält. Luhmann bezeichnet dies als »appräsentierten Möglichkeitsüberschuß«. ⁷¹ Verhalten gerät dadurch unter Selektionsdruck, weil nur eine Möglichkeit ausgewählt werden kann. Diese ›Sinn‹-Bildungen sind instabil und nicht mitteilbar, werden daher typisiert und generalisiert, um kommunikabel und stabil zu sein. ⁷²

›Semantik‹ bezeichnet die Gesamtheit der Formen einer Gesellschaft, mit denen Sinn typisiert werden kann: den »höherstufig generalisierten, relativ situationsunabhängig verfügbaren Sinn«. ⁷³ Um es mit Luhmann zu sagen: »Hier zählt jeder Fluch der Ruderer in den Galeeren.« ⁷⁴ Neben dieser Alltagssemantik entwickelt sich jedoch schon früh Kommunikation, die aufbewahrt wird: die ›gepflegte‹ Semantik, aus der die Ideenevolution entsteht.

Luhmanns Modell vom typisierten Sinn als Grundlage der gepflegten Semantik gleicht in vielen Punkten dem ›Deutungsmuster‹ Bollenbecks bzw. dem noch zu erläuternden ›Begriff‹ Kosellecks, wobei diese sich ausschließlich auf abstraktere Typisierungen beziehen. Gemeinsam ist ihnen die Annahme, daß auf diese Weise Welterfahrung und Handlungsanleitung überhaupt erst möglich werden.

Zur Beschreibung der Gesellschaftsstruktur verwendet Luhmann die beiden Begriffe ›Komplexität‹ und ›Systemdifferenzierung‹. Komplexität bezeichnet den Grad der direkten Verbindungen in einem System. »Ein System ist komplex, wenn es nicht mehr jedes seiner Elemente mit jedem anderen verknüpfen kann«. ⁷⁵ Können sich in einer Stammeskultur z.B. noch alle Mitglieder persönlich kennen, so ist das bereits in den meisten Hochkulturen unmöglich, d.h. die Kommunikation muß organisiert werden, z.B. über ein Botensystem, Herolde etc.

Systemdifferenzierung bezieht sich auf die Bildung von Teilsystemen innerhalb des Gesamtsystems Gesellschaft. Luhmann unterscheidet zwischen drei Formen der Differenzierung: *segmentäre*, *stratifikatorische* und *funktionale* Differenzierung. Die segmentäre Differenzierung bezeichnet Gesellschaftsformen, in denen die einzelnen Teilsysteme der Gesellschaft gleich oder ähnlich sind. Ein Beispiel dafür bieten Kulturen, die aus Familienverbänden bestehen.

Eine stratifikatorisch differenzierte Gesellschaft besteht aus ungleichen Teilsystemen, die hierarchisch geordnet sind. Jedes Teilsystem kennt seinen Platz im Gesamtsystem, weil es sich der übergreifenden Hierarchie zuordnen kann. Das heißt, daß jedes andere Teilsystem aus der jeweiligen Perspektive eines Teilsystems ungleich ist. ⁷⁶ Die Vorteile eines solchen Systems liegen in den weitergehenden

⁷¹ Niklas Luhmann: Gesellschaftliche Struktur und semantische Tradition. In: N.L.: *Gesellschaftsstruktur und Semantik Bd. 1*. Frankfurt a.M. 1980, S. 18.

⁷² Luhmann 1980, S. 17f.

⁷³ Luhmann 1980, S. 19.

⁷⁴ Luhmann 1980, S. 19.

⁷⁵ Luhmann 1980, S. 21.

⁷⁶ Innerhalb eines Teilsystems sind stets auch segmentäre Differenzierungen zu beobachten. Ob eine Gesellschaft als segmentär, stratifikatorisch oder funktional differenziert beschrieben wird, orientiert sich an der *primären* Differenzierungsform.

Möglichkeiten der Arbeitsteilung. Stratifikatorisch differenziert ist z.B. die mittelalterliche Gesellschaft. Sie gliedert sich in hierarchische Teilsysteme, den Adel, die Geistlichkeit, die Bauern usw. Innerhalb eines Teilsystems, z.B. des Adels, findet sich dann weiterhin die Differenzierung nach Familien, also eine segmentäre Unterteilung.

Der dritte Typus, die funktionale Differenzierung, kennt ebenfalls ungleiche Teilsysteme, die sich jedoch nicht mehr auf eine übergeordnete Hierarchie beziehen lassen. Das liegt an der Art, wie die Teilsysteme gebildet werden; sie werden durch die Ausrichtung auf ein Bezugsproblem konstituiert, z.B. »wirtschaftliche Produktion, politische Ermöglichung kollektiv bindender Entscheidungen, rechtliche Streitregulierung, medizinische Versorgung, Erziehung, wissenschaftliche Forschung«. ⁷⁷ Für jedes Teilsystem ist das eigene Bezugsproblem das wichtigste, für die Gesamtgesellschaft gibt es keine eindeutige Hierarchie mehr. Denn jedes Teilsystem ist für die Gesellschaft wesentlich, aber welches wichtiger als andere ist, läßt sich nur noch situationsabhängig festlegen. Das Verhältnis der Teilsysteme untereinander bleibt also unregelt. Für diesen Gesellschaftstypus gibt es nur ein Beispiel: die moderne Gesellschaft, die in Europa im Spätmittelalter sich zu entwickeln begann und heute zum weltweit dominanten Gesellschaftstypus geworden ist. Auch in Luhmanns Modell bekommt die Zeit um 1800 eine besondere Bedeutung, da die Entwicklung dann eine »kaum mehr reversible Lage« ⁷⁸ erreicht hatte.

Veränderungen der Systemdifferenzierung bringen einen Wechsel der Komplexität des Systems mit sich. Ändert sich aber das Komplexitätsniveau der Gesellschaft, muß sich dem die Semantik anpassen, da die Menschen sonst mit dieser Semantik nicht mehr ihr Erleben und Handeln erfassen und steuern können. ⁷⁹

Die Beziehung zwischen Semantik und Gesellschaftssystem wird als Evolution beschrieben. Die Semantik evolviert innerhalb des Gesellschaftssystems oder eines seiner Teilsysteme. »Evolution« bedeutet hier, daß die Mechanismen der Variation, der Selektion und der Stabilisierung über die Entstehung, Weiterexistenz und Dogmatisierung oder Vernichtung von Ideen bestimmen. Variation im Bereich des Ideenguts entsteht durch den Versuch, interne Theorieprobleme zu lösen, Inkonsistenzen zu beseitigen.

Selektion geschieht nach Maßstäben der *Plausibilität* und *Evidenz*. »Plausibel sind Festlegungen der Semantik dort, wo sie ohne weitere Begründung einleuchten«. ⁸⁰ Evidenz ist gesteigerte Plausibilität, da hier noch der Ausschluß von Alternativen dazukommt. Die beiden Begriffe bezeichnen »Erfahrungsgehalte«, ⁸¹ die sich entweder auf die Gesamtgesellschaft oder, bei ausdifferenzierten Systemen,

⁷⁷ Luhmann 1980, S. 27.

⁷⁸ Luhmann 1980, S. 27.

⁷⁹ Vgl. Luhmann 1980, S. 22.

⁸⁰ Luhmann 1980, S. 49.

⁸¹ Luhmann 1980, S. 49.

auf ein Teilsystem beziehen. Hier berührt sozusagen die Semantik die Gesellschaftsstruktur. Eine Semantik ›paßt‹, wenn sie plausibel ist; wenn sie nicht paßt, z.B. weil die Komplexität der Gesellschaft sich geändert hat, dann wird sie als unplausibel und als nicht evident erfahren.

Stabilisierung erfolgt mittels Systematisierung und Dogmatisierung. Ein typischer Fall dafür wäre innerhalb der Literatur das Gattungssystem oder die Kanonisierung von Texten.⁸²

Der Bereich der Semantik evolviert; Umwelt der Semantik ist das System ›Gesellschaft‹ bzw. einzelne Teilsysteme. Diese Umwelt bestimmt die Grenzen, innerhalb der eine Semantik möglich ist, also als plausibel und evident erfahren wird. Zugleich entwickelt sich auch das System ›Gesellschaft‹ bzw. die Subsysteme, für die wiederum die Semantik ein relevanter Umweltfaktor darstellt. Das Verhältnis der beiden Bereiche ist also als Koevolution aufzufassen.

Soweit die Grundzüge der Wissenssoziologie, wie sie Luhmann vertritt, und soweit sie für das weitere Vorgehen notwendig sind. Zwei Schwachstellen zeigen sich in dieser Wissenssoziologie. Erstens kann sie die semantischen Prozesse nicht differenziert beschreiben, aber hier bietet sie der Geschichte semantischer Traditionen, seien es nun Begriffe, Diskurse oder Mentalitäten, eine neue Selbstdefinition: Kulturgeschichte beschreibt die *Evolution* kultureller Typisierungen. Das ›Einfluß‹-Modell (z.B. Kant beeinflusst Schiller), das in der herkömmlichen Ideengeschichte weit verbreitet war, kann nun als Selektion verstanden werden (Schiller selektiert Begriffe Kants).

Die zweite Schwachstelle der Theorie Luhmanns ist die vage Angabe darüber, wie denn die Korrelationsmechanismen zwischen Semantik und Gesellschaftsstruktur genau funktionieren. Die Worte, die Luhmann hier verwendet, nämlich *Evidenz* und *Plausibilität* bezeichnen psychische Zustände⁸³ und verschieben eigentlich das Problem nur um eine Ebene: Wie kommt es, daß semantische Elemente als plausibel oder als evident erfahren werden? Die vorliegende Arbeit gibt auf diese Frage zwei Antworten: Zum einen sind Plausibilität und Evidenz von Begriffen abhängig von ihrer Vernetzung mit anderen Begriffen, die so erfahren werden. Zum anderen sind Begriffe aufgrund ihrer Leistungsfähigkeit, ihrer Funktionsfülle und damit ihrer Problemlösungskapazität plausibel und evident.

Das nächste Kapitel setzt sich intensiver mit der Begriffsgeschichte auseinander, insbesondere mit der Auffassung von ›Begriff‹, die Koselleck vertritt. Anschließend daran soll die semantische Komponentenanalyse vorgestellt werden,

⁸² Zur Funktion des Kanons vgl. Renate von Heydebrand/Simone Winko: Geschlechterdifferenz und literarischer Kanon. Historische Beobachtungen und systematische Überlegungen. In: *IASL* 19 H.2 (1994), S. 131f.

⁸³ Luhmann spricht in seinem Aufsatz davon, daß die Festlegungen der Semantik ›einleuchten‹ und daß man erwarten kann, daß sie auch anderen einleuchten; Luhmann 1980, S. 49. Hier tauchen – sehr versteckt – einzelne Menschen in Luhmanns Theorie auf, und diese Menschen sind aktiv, sie entscheiden nämlich, ob sie Semantikelemente akzeptabel finden oder nicht.

die sowohl die Vernetzung eines Begriffs mit anderen erfaßt als auch seine Funktionen.

2.3.2 Begriffsgeschichte

Begriffsgeschichte, wie Koselleck sie betreibt,⁸⁴ bietet insbesondere zur Analyse binnensemantischer Abläufe ein verfeinertes Instrumentarium. Bemerkenswert ist an dieser Konzeption, daß sie zwar theoretisch umstritten ist, sich für die Praxis der Begriffsgeschichte allerdings als äußerst fruchtbar erwiesen hat, insbesondere im Lexikon der *Geschichtlichen Grundbegriffe*.

Den Rahmen der Untersuchungen im Begriffslexikon bildet die Annahme, daß »sich seit der Mitte des achtzehnten Jahrhunderts ein tiefgreifender Bedeutungswandel klassischer topoi vollzogen, daß alte Worte neue Sinngehalte gewonnen haben, die mit Annäherung an unsere Gegenwart keiner Übersetzung mehr bedürftig sind.«⁸⁵ Die Begriffe weisen neue Merkmale wie Demokratisierung, Verzeitlichung, Ideologisierung und Politisierung auf, die diese neuzeitliche Terminologie gegenüber früheren Begriffen abgrenzen. Die Vorgehensweise der Untersuchung ist ›historisch-kritisch‹; gemeint ist damit, daß ausgehend von der Wortgeschichte, die als Einstieg dient, konkrete Textanalysen geleistet werden, die wiederum nur durch den Bezug auf den historisch-politischen Kontext möglich sind. Diese Ergebnisse werden durch das ›diachronische Prinzip‹ ergänzt, d.h. in einem zweiten Durchgang werden die Begriffe aus ihrem Kontext gelöst und die Bedeutungen durch die Zeit verfolgt und einander zugeordnet. »Erst auf dieser Ebene wird die historisch-philologische Methode begriffsgeschichtlich überhöht.«⁸⁶

Wesentlich für diese Form der Begriffsgeschichte ist Kosellecks Verständnis von ›Begriff‹:

Im Begriff fallen Bedeutung und Bedeutetes insofern zusammen, als die Mannigfaltigkeit geschichtlicher Wirklichkeit in die Mehrdeutigkeit eines Wortes so eingeht, daß sie nur in dem einen Wort ihren Sinn erhält, begriffen wird. Ein Wort enthält Bedeutungsmöglichkeiten, der Begriff vereinigt in sich Bedeutungsfülle. Ein Begriff kann also klar, muß aber vieldeutig sein. 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.⁸⁷

Diese Definition, die die Vagheit des Begriffs zu einem seiner wesentlichen Merkmale macht, hat zahlreiche Kritiker, insbesondere Linguisten, auf den Plan gerufen.⁸⁸ In der Quellenarbeit läßt sich der Unterschied zwischen dem ›Gewicht‹

⁸⁴ Koselleck 1989.

⁸⁵ Koselleck 1972ff., S. XV.

⁸⁶ Koselleck 1972ff., S. XXI.

⁸⁷ Koselleck 1972ff., S. XXIIIf.

⁸⁸ Vgl. die Beiträge von Horstmann, Schultz, Gumbrecht, Günther, Hilger, Orth und Stierle in Reinhart Koselleck (Hg.): *Historische Semantik und Begriffsgeschichte*. Stuttgart 1978. Schultz referiert in seinem Aufsatz außerdem wesentliche Kritikpunkte aus den Besprechungen des ersten Bandes der *Geschichtlichen Grundbegriffe*. Der Umstand, daß in der vorlie-

verschiedener Worte erfahren, was sich nur schwer mit den von der Linguistik zur Verfügung gestellten Theorien beschreiben läßt. Kosellecks Unterscheidung zwischen ›Begriff‹ und ›Wort‹ ist also grundsätzlich plausibel, allerdings ist die Terminologie äußerst unglücklich gewählt, da ›Begriff‹ hier wohl eigentlich eine ›besondere Art von Wort‹ bedeutet. Das ›Besondere‹ an den Wörtern, die als ›Begriffe‹ zu bezeichnen sind, ist ihre Fähigkeit, Welt zu deuten, ja Welt überhaupt erst erfahrbar zu machen. Trotz der theoretischen Probleme dieser Unterscheidung hat sie sich in der praktischen Analyse von Begriffen als äußerst brauchbar erwiesen.

Kosellecks Definition des Begriffs rückt diesen allerdings sehr eng an einen bestimmten Wortkörper.⁸⁹ Das ist sicherlich für die meisten der *Geschichtlichen Grundbegriffe* sinnvoll, doch entgeht der Analyse dadurch die nicht kleine Anzahl von Anwendungen eines Begriffs ohne die Verwendung des Worts. Gerade diese implizite Bezugnahme auf ein solches kognitives Schema zeigt aber seine Wirkungsmächtigkeit. Es gehört insgesamt zu den Problemen der Begriffsgeschichte, daß Lexem und Begriff nicht stets gemeinsam auftauchen, also die Untersuchung der Wortverwendung allein noch nicht den endgültigen Befund über die Begriffsverwendung zu einem bestimmten Zeitpunkt erbringt.⁹⁰ Ein besonderes Problem stellen Begriffe dar, die als kognitive Schemata geläufig, aber nicht eindeutig mit einem Etikett versehen sind. Sie können sicherlich nicht all das leisten, was Koselleck von den Grundbegriffen beschreibt, sollten aber ebenfalls analysiert werden können.

Ergänzungsbedürftig ist Kosellecks Verfahren, weil es das Problem der Bedeutungsvielfalt von Begriffen nur unzureichend gelöst hat, nämlich über die genealogische Beschreibung bzw. die Konstruktion eines Idealtypus. Hier setzt Bollenbecks Kritik an, der dabei Dietrich Busse folgt:⁹¹

In neueren Forschungen wird deshalb vorgeschlagen, die etwas irreführende Bezeichnung ›Begriffsgeschichte‹ durch eine ›Semantik der Diskurse‹ oder durch ›Diskursanalyse‹ zu ersetzen, weil damit die Vorstellung, Bedeutungen hafteten am Wortkörper, durch die Vorstellung eines Ensembles kommunikativer Praktiken und Verfahren ersetzt wird; eines Ensembles, das, um

genden Arbeit Kosellecks Ansatz dennoch zu einem Ausgangspunkt genommen wird, impliziert eine Orientierung am praktischen Erfolg des Ansatzes und nicht an den theoretischen Bedenken.

⁸⁹ Ähnlich argumentiert Busse. Er kritisiert allerdings grundsätzlich die Unterscheidung, die Koselleck in dem angeführten Zitat zwischen ›Wort‹ und ›Begriff‹ trifft, da sie – ohne theoretischen Rahmen – zu schnell beliebig werde; vgl. Busse 1987, S. 52f. Gerade die Analyse der Komponenten des Bildungsbegriffs bei Goethe wird zeigen, daß diese eine sehr unterschiedliche semantische Reichweite haben können, Kosellecks Unterscheidung also sinnvoll ist. Horstmann bezweifelt ebenfalls die grundsätzliche Möglichkeit, von ›Grundbegriffen‹ zu reden, es sei denn im Rahmen einer Theorie. Dem kann man entgegenhalten, daß Koselleck zumindest eine Rahmentheorie bietet, die auch über die Relevanz von Begriffen entscheidet, nämlich das Konzept, das mit dem Begriff ›Sattelzeit‹ verbunden ist; Rolf P. Horstmann: Kriterien für Grundbegriffe. Anmerkungen zu einer Diskussion. In: Reinhart Koselleck (Hg.): *Historische Semantik und Begriffsgeschichte*. Stuttgart 1978, S. 37–42.

⁹⁰ Vgl. Bollenbeck 1994, S. 16.

⁹¹ Vgl. Busse 1987.

mit Foucault zu reden, systematisch die Gegenstände erst bildet, von denen es spricht. Demnach können Begriffe genannte Wörter erst analysiert werden, wo sie mit ihrer Geschichte stellvertretend für einen Diskurs in einem spezifisch sozialgeschichtlichen Zusammenhang stehen.⁹²

Die Geschichte eines Begriffs könne nur als die Geschichte seiner Funktion erklärt werden, als sein diskursiver und sozialgeschichtlicher Zusammenhang.⁹³ Bollenbeck bestimmt sein eigenes Unternehmen als »Verwendungsgeschichte«. Ein Begriff wird als ›Deutungsmuster‹ verstanden; gemeint ist damit ein Muster, das Wahrnehmungen leitet, Erfahrenes interpretiert und Verhalten motiviert. Angewendet werde das Deutungsmuster von jedem einzelnen, doch sei es keine individuelle Schöpfung, sondern das Individuum finde es vor und eigne es sich an.⁹⁴

Gerade das Problem der ›Bedeutungsfülle‹ und der durch sie entstandenen Deutungsmächtigkeit kann jedoch, wie oben bereits ausgeführt, nicht allein dadurch gelöst werden, daß die sozialgeschichtlichen Funktionen untersucht werden.

2.3.3 Historisch-semantic Komponenteanalyse

Um es noch einmal zusammenzufassen: Der Überblick über die im weiteren Sinne begriffsgeschichtlichen Arbeiten zur ›Bildung‹ hat gezeigt, daß die Vieldeutigkeit und Bedeutungsfülle des Begriffs ein wiederholt konstatiertes Phänomen ist. Diese Bedeutungsfülle läßt sich auch bei der Verwendung des Begriffs durch einen Autor zeigen. Sie läßt sich weder durch die Funktionsvielfalt noch durch den Verweis auf die Genealogie des Begriffs erklären. Die mannigfaltigen Funktionen werden durch die Vielschichtigkeit und komplexe Intension des Begriffs möglich. Die Geschichte eines Begriffs sagt nichts über seine aktuellen Funktions- und Bedeutungs-Dimensionen aus, sondern bietet lediglich die Information, wie diese Dimensionen mittels des Begriffs realisiert werden konnten.⁹⁵ Um es etwas zugespitzt zu formulieren: Die Herkunft des Begriffs ›Bildung‹ aus der Mystik ist eine interessante Information, kann aber die anthropologische Fundierung des Begriffs um 1800 nicht erhellen. So brauchbar die diachrone Darstellung eines Begriffs als Indizienlieferant für historische Umbrüche wie z.B. die Sattelzeit ist, so wenig kann sie über die Gründe für die Bedeutungsveränderung und -anreicherung aussagen. Auch die Frage, was dem Begriff ›Bildung‹ seit 1800 seine Bedeutungsfülle und seine Deutungsmacht gibt, kann offensichtlich so nicht beantwortet werden.

Deshalb soll in der vorliegenden Arbeit ein anderer Weg gewählt werden, der sich als Modifizierung und Erweiterung des herkömmlichen begriffsgeschichtlichen Ansatzes versteht. Das Besondere an einem Begriff wie ›Bildung‹ wird in

⁹² Bollenbeck 1994, S. 18f.

⁹³ Vgl. Bollenbeck 1994, S. 18.

⁹⁴ Vgl. Bollenbeck 1994, S. 19.

⁹⁵ Das gilt offensichtlich selbst dann, wenn ein Begriff sich nicht verändert. Auch diese Konstanz muß erklärt werden.

seiner Konzeptintegration gesehen. Er bündelt eine Reihe meist gesellschaftlich zentraler Begriffe zu einer neuen, leistungsfähigen Einheit.

Bevor dieses Verfahren einer historisch-semantischen Komponentenanalyse vorgestellt wird, ist eine Klärung notwendig, welche Auffassung von Begriff dem zugrundeliegt. Bislang wurde mit ›Begriff‹ lediglich etwas bezeichnet, auf das mit Sprache referiert wird, das aber keineswegs mit dem sprachlichen Zeichen identisch ist. Sozusagen aus der Perspektive des Zeichens gesehen, handelt es sich hier um die epistemologische Ebene der kognitiven Korrelate von Zeichen.⁹⁶

Wie sind aber solche Konzepte oder mentalen Repräsentationen aufgebaut? Die Antworten der dafür zuständigen Fachdisziplin, der Psychologie,⁹⁷ sind alles andere als erschöpfend. Geradezu topisch erscheint der Hinweis darauf, daß es kein zufriedenstellendes Modell des menschlichen Denkens und des Begriffs gebe.⁹⁸ In den psychologischen Lehrbüchern werden drei Modelle vorgestellt, die alle einige Aspekte des Begriffs angemessen zu beschreiben scheinen, da sie jeweils einiger empirischer Prüfung standgehalten haben: die klassische Theorie, die Prototypentheorie und die Netzwerktheorie.⁹⁹ Andererseits zeigen alle Modelle gewisse

⁹⁶ Ich folge hier der Terminologie Kellers, der bei einem Zeichen drei Ebenen unterscheidet: die linguistische Ebene der Zeichen, die epistemologische Ebene der kognitiven Korrelate und die ontologische Ebene der Dinge, Wahrheitswerte und Sachverhalte; vgl. Rudi Keller: *Zeichentheorie. Zu einer Theorie semiotischen Wissens*. Tübingen, Basel 1995, S. 36.

⁹⁷ Die Begriffsanalyse hat auch eine lange philosophische Tradition, doch konzentrierte diese sich – bis auf die analytische Philosophie – vornehmlich auf die *logische* Untersuchung von Begriffen. Für den (Literar-)Historiker sind aber auch die alltäglichen Verwendungen von Interesse. Wichtige Ergebnisse der philosophischen Tradition haben zudem auch Eingang in die kognitive Psychologie gefunden: semantische Merkmale, Familienähnlichkeit und die Differenz zwischen Intension und Extension.

⁹⁸ So beschließt Markowitsch seine materialreiche Darstellung der Neuropsychologie des Gedächtnisses mit der Feststellung, daß »die Mechanismen der langfristigen Informationsverarbeitung bislang weitgehend unbekannt sind«; Hans J. Markowitsch: *Neuropsychologie des Gedächtnisses*. Göttingen 1992, S. 238. Ähnlich Evans: »in neither discipline [philosophy and psychology; F.J.] have authors managed to achieve a consensus on how a concept should be defined«; J.St.B.T. Evans: Concept learning. In: Michael W. Eysenck (Hg.): *The Blackwell Dictionary of Cognitive Psychology*. Oxford 1994, S. 73.

⁹⁹ Vgl. zum Nachfolgenden die Überblicksdarstellungen in Franz J. Schermer: *Lernen und Gedächtnis*. Stuttgart, Berlin, Köln 1991, S. 139–158; Douglas L. Medin/Robert L. Goldstone: Concepts. In: Michael W. Eysenck (Hg.): *The Blackwell Dictionary of Cognitive Psychology*. Oxford 1994, S. 77–83. Außerdem wurden die beiden Standardlehrbücher der kognitiven Psychologie herangezogen: Michael G. Wessells: *Kognitive Psychologie*. München, Basel 1994, S. 211–294. John R. Anderson: *Kognitive Psychologie. Eine Einführung*. Heidelberg 1988 [ED 1980], S. 103–129. Ebenso der Überblick in Thomas Eckes: *Psychologie der Begriffe. Strukturen des Wissens und Prozesse der Kategorisierung*. Göttingen, Toronto, Zürich 1991, S. 19–92. Eckes konzentriert sich in seinem eigenen Modell auf Objektbegriffe. Die Beschreibung der Wortbedeutung mittels semantischer Merkmale galt längere Zeit als fester Bestandteil der Linguistik, wurde aber in den letzten 15 Jahren zunehmend kritisiert und durch andere Modelle, z.B. die Prototypensemantik ersetzt; vgl. Georges Kleiber: *Prototypensemantik. Eine Einführung*. Tübingen 1993. Von den Modellen wird insgesamt nur der Aspekt referiert, der im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit relevant ist, nämlich die Frage nach der internen Struktur eines Begriffs.

Mängel, was insgesamt zu den bereits erwähnten Klagen über den Stand der psychologischen Begriffsforschung führt.

Das klassische Modell, das letztlich auf Aristoteles zurückgeht, ist die Vorstellung vom Begriff als Einheit, die durch semantische Merkmale notwendig und hinreichend definiert ist. Kategorisiert wird durch eine Überprüfung, ob das fragliche Objekt die semantischen Merkmale der Kategorie aufweist. Diese semantischen Merkmale sind notwendig, da jedes einzelne Merkmal wesentlich zur Erfassung der Kategorie ist, und hinreichend, da die Merkmale insgesamt den Begriff vollständig erfassen. Dieses Modell beruht auf zwei Annahmen: 1. Begriffe haben klare Grenzen, d.h. die Frage, ob ein Objekt einer Kategorie angehört oder nicht, kann eindeutig mit ›ja‹ oder ›nein‹ beantwortet werden. 2. Alle Vertreter einer Kategorie haben den gleichen Status.

Diverse Versuche konnten zwar nachweisen, daß Menschen bei der Verwendung von Begriffen auch mit einzelnen Merkmalen operieren,¹⁰⁰ aber gerade die zweite Annahme wurde in den siebziger Jahren von Eleanor Rosch in einer Reihe von Experimenten widerlegt. Sie konnte nachweisen, daß Unterschiede bei der Frage gemacht werden, wie typisch ein Exemplar für eine Kategorie ist. So wurde etwa ein Rotkehlchen allgemein als typischer Vogel, ein Strauß oder ein Pinguin als eher untypisch eingeschätzt.

Rosch entwickelte daraus eine Prototypentheorie, die immer noch einflußreich ist, obwohl sich ihre Urheber, einschließlich Rosch, bald vom ersten Modell distanziert haben.¹⁰¹ Insbesondere die Definition von ›Prototyp‹ ist von dieser Entwicklung betroffen. In der Standardversion versteht man darunter den besten Vertreter einer Kategorie, das beste Beispiel. Der Prototyp hat die meisten der Merkmale, die den anderen Elementen der Kategorie eigen sind. Die späteren Versionen verneinen die Existenz eines Prototyps und sprechen davon, daß man bei den Exemplaren einer Kategorie lediglich die Prototypikalität messen kann. Insgesamt geht der Prototypenansatz nicht von scharfen Kategoriengrenzen aus.

In der Prototypentheorie werden semantische Merkmale nicht mehr als notwendig und hinreichend betrachtet, sondern als Attribute, die nützliche Instrumente bei der Beschreibung von Prototypen sind. Die Merkmale des klassischen Ansatzes hatten kontrastive Funktion, während im Prototypenansatz die Einbeziehung nicht-kontrastiver Merkmale und damit eine positive Beschreibung der Kategorie möglich ist. Die Zugehörigkeit der einzelnen Elemente zu einer Kategorie

¹⁰⁰ Allerdings handelte es sich dabei um sehr alltagsferne Laborexperimente, was deren Aussagekraft, wie Kritiker hervorheben, stark einschränkt.

¹⁰¹ Vgl. Kleiber 1993, S. 111. Kleiber diskutiert sehr eingehend die Unterschiede zwischen dem, was er das Standardmodell der Prototypentheorie nennt, und der ›erweiterten Version‹. Einen praktischen Überblick über die Inhalte der Aufsätze von Rosch und ihre Entwicklung in Hans-Jörg Schmid: *Cottage und Co., idea, start vs. begin. Die Kategorisierung als Grundprinzip einer differenzierten Bedeutungsbeschreibung*. Tübingen 1993, S. 23.

wird über das Prinzip der Familienähnlichkeit geregelt.¹⁰² Das bedeutet, daß nicht alle Elemente alle Merkmale gemeinsam haben müssen, sondern daß es unter den Elementen von einigen geteilte Merkmale geben muß. So kann das erste Element die Merkmale AB haben, das zweite die Merkmale BC und ein drittes die Merkmale CD.

Kritisiert wird die Prototypentheorie, weil der Prototyp nicht ausreichend Informationen zur Kategorie enthält, um beschreiben zu können, warum Menschen bei einem Begriff Unterschiede bezüglich der Variabilität der Merkmale und der Korrelationen unter ihnen machen. Außerdem unterscheidet der Ansatz nicht zwischen kohärenten und nichtkohärenten Begriffen.

Netzwerktheorien des Begriffs beschreiben Begriffe als Netze: Die Knoten symbolisieren die Begriffe, während die Fäden für die Relationen zwischen ihnen stehen. Die Verwendung eines Begriff aktiviert die Bezüge zu den verbundenen Begriffen. Begriffsmerkmale werden nur einmal abgespeichert und zwar am höchst möglichen Punkt einer Begriffshierarchie, d.h. die Information, daß ein Hund atmen muß, wird nicht beim Begriff ›Hund‹ abgespeichert, sondern beim Begriff ›Tier‹. »Die Bedeutung eines Konzeptes wird in einem semantischen Netz dadurch repräsentiert, daß an den Primärknoten die das Netz definierenden Konzepte und Eigenschaften geknüpft sind.«¹⁰³

Soweit der Überblick über Begriffstheorien unter dem Aspekt ihrer Verwendung von semantischen Merkmalen. Zusammenfassend kann man sagen, daß alle Modelle semantische Merkmale zur Beschreibung von Begriffen verwenden, auch wenn die Vorstellungen darüber, welche Rolle diese Merkmale genau spielen, sehr unterschiedlich sind.

Bei dem im folgenden vorgeschlagenen Verfahren der Komponentenanalyse gehe ich davon aus, daß ein Begriff durch semantische Merkmale beschrieben werden kann.¹⁰⁴ Damit ist aber keine Aussage darüber verbunden, daß diese

¹⁰² Zuerst wurde dieses Prinzip der Begriffsbildung beschrieben am Beispiel des Begriffs ›Spiel‹ von Wittgenstein; vgl. Ludwig Wittgenstein: *Werkausgabe Bd. 1: Tractatus logico-philosophicus, Tagebücher 1914–1916, Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt ¹⁰1995 [ED *Philosophische Untersuchungen* 1953], S. 277f.

¹⁰³ Karl F. Wender: Semantische Netze als Bestandteil gedächtnispsychologischer Theorien. In: Heinz Mandl/Hans Spada (Hg.): *Wissenspsychologie*. München, Weinheim 1988, S. 66.

¹⁰⁴ Diese Komponenten unterscheiden sich grundsätzlich von den Kategorien, mit denen ein Wörterbucheintrag sein Material gliedert. Das wird besonders deutlich, wenn man den materialreichen und äußerst ergiebigen Eintrag ›Bildung‹ im *Goethe-Wörterbuch* zum Vergleich heranzieht. Als wesentliches Kriterium, um die einzelnen Kategorien zu erstellen, wurde dort der Bezug des Bildungsbegriffs auf Wissensbereiche gewählt. So werden Verwendungen im künstlerischen, im naturwissenschaftlichen und im pädagogischen Bereich unterschieden. Die Komponentenanalyse geht einen anderen Weg. Den verschiedenen Verwendungen liegt ein und dieselbe Gedankenfigur zugrunde, die man nach den unterschiedlichen Aspekten, die fokussiert werden, aufgliedern kann. Damit kommt man zugleich an die Komponenten des Begriffs. Solch ein Verfahren eignet sich wohl nicht für ein Wörterbuch, erschließt aber die Deutungsmächtigkeit des Konzepts; vgl. Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Aka-

Merkmale notwendig oder hinreichend sind bzw. daß diese Merkmale von den Benutzern eines Begriffs als diskrete Entitäten verarbeitet werden. Nichtsdestoweniger kann man aber beim augenblicklichen Stand der Forschung davon ausgehen, daß eine Beschreibung eines Begriffs über seine Merkmale tatsächlich einen wesentlichen Einblick in den Begriff vermittelt.

Das ist in gewissem Sinne Spekulation. Psychologen und Linguisten zeigen eine verständliche Vorliebe für Begriffe wie ›Vogel‹ oder ›rot‹¹⁰⁵ und haben bereits große Probleme, die so entstandene Komplexität zu bewältigen. Für einen Literaturhistoriker sind allerdings Begriffe wie ›Bildung‹ von Interesse, die deutlich komplexer sind, einem historischen Wandel unterliegen und deren soziale Funktion miterfaßt werden soll.¹⁰⁶ Ob für solche Begriffe, die zugleich auch Kurzformeln für Prototheorien sind, ebenfalls die Aussagen über die semantischen Merkmale gültig sind, kann beim augenblicklichen Stand der Forschung nur vermutet werden. Aber insbesondere das Netzwerkmodell des Begriffs läßt sich sehr plausibel für historische Begriffe verwenden.

Die in der vorliegenden Arbeit verwendete Begriffskonzeption sieht demnach folgendermaßen aus: Die Intension der analysierten begrifflichen Einheit kann über eine Ermittlung der semantischen Merkmale oder Komponenten beschrieben werden.

Eine konkrete Verwendung des Begriffs aktualisiert zumeist nur einen Teil der semantischen Merkmale oder Komponenten. Dabei wird auch eine Struktur der Komponenten untereinander festgelegt. Die Struktur des Begriffs im allgemeinen ist allerdings prinzipiell variabel – wenn auch nicht beliebig. Die jeweilige Kombination der aktualisierten Komponenten ist prinzipiell nicht festgelegt, auch wenn bald einige davon durch häufige Wiederholung selbst wiederum typisiert werden. Die Möglichkeit der Rekombination der Komponenten und das Erscheinen aller Elemente in komplexen Verwendungszusammenhängen verweist aber auf die grundsätzliche Einheit des Begriffs.

Die Komponenten haben nicht den Status metasprachlicher Deskriptoren¹⁰⁷ und sind auch keine anthropologischen Universalien,¹⁰⁸ sondern sind selbst wieder-

demie der Wissenschaften in Göttingen und Heidelberger Akademie der Wissenschaften (Hg.): *Goethe-Wörterbuch Bd. 2*. Berlin, Stuttgart 1978ff., Sp. 698–711.

¹⁰⁵ Ein Gegenbeispiel bietet Schmid 1993, der u.a. den Begriff ›idea‹ analysiert.

¹⁰⁶ Oerter konstatiert, daß psychologische Theorien zumeist ›voraussetzungslos‹ konstruiert werden und zu wenig auf kulturelle Bedingtheit eingehen; vgl. Rolf Oerter: Wissen und Kultur. In: Heinz Mandl/Hans Spada (Hg.): *Wissenspsychologie*. München, Weinheim 1988, S. 340. Es gibt neuere Tendenzen in der Sozialpsychologie, die sich auch mit den diachronen und funktionalen Dimensionen von Begriffen befassen, doch scheinen diese wiederum nicht den Anschluß an die historische Begriffsforschung zu suchen; vgl. Uwe Flick (Hg.): *Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache*. Reinbek bei Hamburg 1995. ›Repräsentationen‹ entspricht in der Definition ziemlich dem, was Koselleck einen ›Begriff‹ nennt, Berührungspunkte würden also nahe liegen; vgl. Flick 1995, S. 14f. Historische Forschung taucht aber nur in der Form der Diskursanalyse auf.

¹⁰⁷ In der linguistischen Merkmalsanalyse war dagegen die Annahme, Merkmale seien theoretische Konstrukte, sehr häufig; vgl. Georges Lüdi: Zur Zerlegbarkeit von Wortbedeutungen. In:

rum zeitgenössische Begriffe. Sie können in ihrer Typikalität ebenso wie in ihrem Abstraktionsgrad sehr unterschiedlich sein, können sogar selbst wiederum in einem Hyperonomie-/Hyponomieverhältnis zueinander stehen. Begriffe sind untereinander also in Netzwerken verbunden, die in variablen Hierarchien organisiert sind. Mittels ihrer flexiblen Struktur können Begriffe zahlreiche Funktionen erfüllen, z.B. ›Ordnen‹, ›Erklären‹, ›Motivieren‹ usw.

Was hier ›Funktion‹ genannt wird, kann im weiteren Sinne auch als Sprechhandlung bezeichnet werden. So wie mit Sprache bestimmte Handlungen, wie Drohen, Versprechen, Lügen etc. ausgeführt werden können, haben auch Begriffe eine performative Seite. Durch die Zuordnung eines Phänomens zu einem Begriff werden eine oder mehrere geistige Operationen vollzogen.¹⁰⁹ Die wichtigsten davon sind wohl ›Klassifikation‹, ›Erklärung‹, ›Vorhersage‹, ›Ermöglichung von Schlußfolgerungen‹, ›Kommunikation‹, ›Konzeptkombination‹, ›Erzeugen/gezieltes Suchen von Einzelelementen einer Kategorie‹, ›Sinnstiftung‹, ›Legitimation‹, ›Handlungsorientierung‹, und ›Selektion‹.¹¹⁰

Ein einfaches (und vereinfachtes) Beispiel, um dies zu veranschaulichen: Die Aussage über einen Straftäter, er habe eine ›unglückliche Kindheit‹ gehabt, verwendet ein Konzept, das man als ›Prägung durch Umwelterlebnisse‹ bezeichnen könnte. Der Sinn dieses Konzepts wird konstituiert durch Komponenten wie ›genetisches Denken‹, ›Kindheit‹ (als Begriff), ein spezifisches Modell menschlichen Gedächtnisses und menschlicher Informationsverarbeitung usw. Die besondere Anwendung des Konzepts auf einen Straftäter läßt eine Reihe von Funktionen anklingen. Es ist eine *Erklärung*, da der Zusammenhang zwischen Kindheitserlebnissen und Erwachsenenverhalten die strafwürdige Handlung motiviert; zugleich ist es eine *Legitimation*, wenn dieser Zusammenhang sehr eng gedacht wird (›er konnte nicht anders‹), ja im Rahmen einer entsprechenden Gesellschaftstheorie kann die Äußerung auch eine *Anklage* der Eltern, des Staates oder der Gesellschaft sein.

Die Leistungsfähigkeit eines Begriffs ist abhängig von Art und Umfang der Funktionen, die er erfüllen kann. Anders formuliert: Je mehr Funktionen durch Verwendung des Begriffs ausgeführt werden können, desto leistungsfähiger ist der Begriff, was sich in seiner Verwendungshäufigkeit und seiner Deutungsmächtigkeit niederschlägt. Die Verwendungsvielfalt läßt sich allerdings nicht über Vagheit alleine erklären, da nicht plausibel wäre, wie ein *nur* vager Begriff überhaupt eine solche Funktionsfülle haben kann. Diese Erklärung kann nur eine Begriffskonzept-

Christoph Schwarze/Dieter Wunderlich (Hg.): *Handbuch der Lexikologie*. Königstein im Ts. 1985, S. 84f.

¹⁰⁸ Nach Lüdi wurde die Universalismusthese vor allem im angelsächsischen Sprachraum vertreten; vgl. Lüdi 1985, S. 88.

¹⁰⁹ Bollenbecks Auffassung vom ›Deutungsmuster‹, das Wahrnehmungen leitet, Erfahrenes interpretiert und Verhalten motiviert, reduziert die mögliche Funktionsvielfalt unnötig.

¹¹⁰ Eingegangen sind in diese Liste auch Funktionsbeschreibungen von Begriffen durch Psychologen; vgl. Medin/Goldstone 1994, S. 78ff. und Eckes 1993, S. 4ff.

tion leisten, die ihn als komplexes Gebilde begreift, von dem im Einzelfall immer nur einige Komponenten aktualisiert werden, wobei aber der Einzelfall doch in gewissem Sinne auf das Begriffsganze verweist.

Wie können die Komponenten und Funktionen eines Begriffs ermittelt werden? Viele Linguisten vertrauen dabei ihrer Intuition; die so gewonnenen Ergebnisse können sie durch Feldforschung noch zusätzlich überprüfen.¹¹¹ Dieser Weg ist dem Historiker versperrt; er muß vielmehr im Gegenteil sogar versuchen, sein Gegenwartsverständnis des Begriffs und dessen historische Rekonstruktion säuberlich zu trennen. Ausgehend von einer Hypothese über die Intension des Begriffs wird er einen Korpus von Texten unter dieser Perspektive analysieren. In den Texten findet er jeweils nur einzelne Verwendungsweisen des Konzepts, keineswegs aber eine vollständige Beschreibung. Aus den einzelnen Verwendungen kann dann rekonstruiert werden, welche semantischen Komponenten für den Begriff relevant sind. Doch wie entscheidet man, ob es sich im Einzelfall überhaupt um eine Instanz der Begriffsverwendung handelt? Die Verwendungen sind ja zu meist nicht identisch. Man kann dabei dem Prinzip der Familienähnlichkeit folgen. Die einzelnen Verwendungsweisen müssen untereinander über gemeinsame Merkmale verbunden sein, also muß man nach Merkmalsdeckungen, aber nicht nach Identitäten suchen. Die möglichen Funktionen eines Begriffs lassen sich aus den Sprechhandlungen der einzelnen Verwendungen ermitteln.

Mit dem vorgeschlagenen Begriffsmodell kann nun auch die Frage nach der Vagheit und gleichzeitigen Bedeutungsfülle eines Konzepts beantwortet werden. Die jeweilige Verwendung eines Begriffs aktualisiert meistens nur einen kleineren Teil seiner Komponenten. Beobachtet man nun mehrere solcher Verwendungen, so sieht man, daß jede Verwendung für sich relativ bedeutungsarm ist, und aus der Serie der Verwendungen ergibt sich bei gleichzeitiger Bedeutungsvielfalt der Eindruck, der gemeinsame Nenner sei ein sehr reduzierter Kern. Gemeinsam ist den Verwendungen aber mehr als nur der kleinste gemeinsame Nenner, sondern eben die Teilhabe am gleichen Begriff, dessen Komponenten unterschiedlich aktualisiert werden. Daß es sich tatsächlich um *einen* Begriff handelt, wird durch zwei Punkte wahrscheinlich: Erstens finden sich in komplexen Anwendungen viele Begriffskomponenten gleichzeitig, machen ihre Vernetzung im Begriff also evident.¹¹² Zweitens wird die Funktionsstärke und soziale Relevanz des Begriffs ebenfalls nur durch seine prinzipielle Einheit möglich. Noch die gedankenloseste Verwendung des Begriffs hat an seiner sozialen Akzeptanz teil und verweist so auf seine prinzipielle Kohärenz. Diese These mag anfangs vielleicht kontraintuitiv klingen, denn gerade die Verwendung eines Begriffs in der Phrase scheint ja seine semantische Leere zu bezeugen. Doch die wirkungsvolle Phrase, der modische

¹¹¹ Vgl. die Argumentation bei Kleiber 1993, S. 54f..

¹¹² Dieses Verhältnis zwischen Begriff und Einzelverwendung gilt wohl nicht für die Struktur der Komponenten. Diese wird in einer Verwendung festgelegt, muß aber grundsätzlich innerhalb gewisser Grenzen variabel gedacht werden.

Begriffsverbrauch sind nur möglich, weil die Anwender des Konzepts an der Begriffskomplexität und seiner sozialen Funktionsfülle partizipieren.

Will man das vorgestellte Begriffsmodell für die historische Arbeit nutzen, dann stellt sich die Frage nach dem Verhältnis zwischen einem Begriff und seinen sprachlichen Repräsentationen. Zum Teil wurde sie schon beantwortet, als darauf hingewiesen wurde, daß jede Verwendung eines Begriffs, also auch sprachliche, nur einen Teil seiner Komponenten aktualisiert und daß außerdem dabei die prinzipiell variable Struktur der Komponenten auf eine distinkte Struktur festgelegt wird. Für den Beobachter von Begriffsverwendungen bedeutet dies, daß er in den sprachlichen Quellen den Begriff immer nur in individuellen Verwendungen, also in besonderen Komponentenbündelungen finden wird.

Begriffsverwendungen in Texten lassen sich, das muß betont werden, nicht nur am Auftauchen bestimmter Worte, sondern auch an der Darstellungsweise ablesen. Die sprachliche Realisation eines Begriffs geschieht wohl oft mittels des Einsatzes von Wörtern, deren Bedeutung, d.h. deren Gebrauchsregeln vom Begriff bestimmt sind. Allerdings kann sich die Verwendung eines Begriffs auch in der Darstellungsstruktur eines Textes zeigen, insbesondere wenn es sich bei dem Begriff um ein komplexes mentales Schema handelt, mit dem Geschehenszusammenhänge und Handlungsabläufe strukturiert werden können. Ein Deutungsmuster bestimmt ja bereits die Weltwahrnehmung und damit auch schon die bloße Wiedergabe des Wahrgenommenen. Gerade bei der Analyse von ›Grundbegriffen‹ wird man deshalb auf die Formen nicht-lexikalischer sprachlicher Repräsentation achten müssen. Zu diesen Formen sind z.B. die Methoden der Kohärenzbildung im Text zu zählen, die Anordnung des Stoffes oder die Frage nach dem Erzählrelevanten und dem stillschweigend Vorausgesetzten. Der (Literar-)Historiker, der im Quellenmaterial nach Begriffsverwendungen sucht, muß also sowohl nach lexikalischen Verwendungen als auch nach solchen Darstellungsstrategien suchen. Das umfaßt auch eine Rekonstruktion der zeitgenössischen Reflexion über die dem Begriff angemessenen Darstellungsweisen.¹¹³

Man könnte dem Verfahren der Begriffsanalyse auf den ersten Blick eine gewisse Zirkularität vorwerfen. Begriffe werden vom Historiker zum Verständnis von Texten herangezogen, doch das Wissen um diese Begriffe entstammt den Texten. Diese Zirkularität ist aber, wie auch beim sogenannten hermeneutischen Zirkel, ein Phänomen, das durch die Art der Beschreibung entsteht, und kein Merkmal der Begriffsanalyse. Angemessener wird der Vorgang als Spiralbewegung erfaßt: Ausgehend von einem ersten Verständnis des Textes wird eine erste Hypothese über den Begriff gebildet. Diese Hypothese wird durch eine zweite

¹¹³ In der vorliegenden Arbeit wird deshalb an mehreren Stellen das Verhältnis zwischen Begriffen und den entsprechenden Erzählstrategien untersucht. ›Individualität‹ als das prinzipiell Unsagbare stellt auch, wie bereits im 18. Jahrhundert reflektiert wurde, den Darstellenden vor neue Probleme. Auch das ›genetische Denken‹ erweist sich als wesentlicher Faktor bei der Veränderung der Ansprüche an die Erzeugung von Textkohärenz.

Lektüre überprüft. Diese zweite Lektüre erzeugt bereits ein anderes Textverständnis, was wiederum zu einer Spezifizierung der Begriffsauffassung führt. Ein Zirkel wird dies nur, wenn man nicht zwischen dem geschriebenen Text, der sich natürlich gleichbleibt, und der mentalen Repräsentation des Textes differenziert.¹¹⁴

Rekonstruiert denn, so könnte man noch einwenden, die historisch-semantische Komponentenanalyse Begriffe, oder konstruiert sie sie nicht vielmehr, da die Begriffe in der beschriebenen Form in keiner der schriftlichen Quellen nachgewiesen werden können? Der Rückschluß von zum Teil sehr heterogenen sprachlichen Phänomenen auf einen einzigen Begriff orientiert sich an den psychologischen Forschungen zum Begriff, die die Vernetzung und partielle Aktualisierung von Begriffskomponenten plausibel gemacht haben. Es gibt keinen Grund, dieses Verhältnis von Begriff und sprachlicher Repräsentation unseren Vorfahren abzusprechen.

Noch eine letzte Frage wäre zu behandeln: Wie verhalten sich Begriffe zu Diskursen? Die Antwort hängt offensichtlich von der gewählten Diskursdefinition ab. Ich wähle eine noch relativ klare, operationalisierbare Definition des frühen Foucault:

[Diskurse sind] eine Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem zugehören. Und so werde ich von dem klinischen Diskurs, von dem ökonomischen Diskurs, von dem Diskurs der Naturgeschichte, vom psychiatrischen Diskurs sprechen können.¹¹⁵

Diskurse sind mit Institutionen – man könnte auch von Handlungssystemen sprechen – verbundene Ketten von Redeereignissen, die spezifische Ein- und Ausschlußregeln aufweisen. Begriffe sind erst einmal unabhängig von spezifischen Diskursen, werden aber stets im Rahmen von Diskursen verwendet. Damit stehen also Diskurs und Begriff in einem komplementären Verhältnis. Mit dem Konzept ›Begriff‹ kann man die Tatsache beschreiben, daß Umbrüche in der Semantik einer Zeit selten an den Diskursgrenzen halt machen – zumindest nicht für allzulange. Mit der Diskursanalyse kann man wiederum die Abhängigkeit eines Redeereignisses von seinem diskursiven Kontext transparent machen. Begriffe werden also immer innerhalb von Diskursen verwendet und sind somit diskursabhängig, sind aber selbst als allgemeinere kognitive Schemata diskursübergreifend.¹¹⁶ In

¹¹⁴ Weimar unterscheidet überzeugend zwischen drei Verwendungsweisen des Wortes ›Text‹: der gesehene Text, der gelesene Text und der verstandene Text. Mit diesem Formulierungsmuster könnte man sagen: Nur der gesehene Text bleibt gleich, während der verstandene Text jeweils ein anderer ist; vgl. Klaus Weimar: Text, Interpretation, Methode. In: Lutz Danneberg/Friedrich Vollhardt (Hg.): *Wie international ist die Literaturwissenschaft?* Stuttgart 1996, S.111.

¹¹⁵ Michel Foucault: *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M. 1994, S. 156.

¹¹⁶ Kittsteiner fordert für die Untersuchung des ›Gewissens‹, daß die Begriffsgeschichte über den Begriff und den Diskurs hinaus gehen müsse und das Weltbild, den gewandelten Erfahrungsraum, die Mentalitäten berücksichtigen müsse; vgl. Heinz D. Kittsteiner: *Die Entstehung des modernen Gewissens*. Frankfurt a. M. 1995, S. 23. Allerdings muß schon aus Gründen der Zeit- und Platzökonomie auch eine mentalitätsgeschichtlich arbeitende Kulturgeschichte sowohl eine Auswahl aus den Quellen als auch eine Auswahl aus den Begriffen, Denkmodellen,

der vorliegenden Arbeit wird ein Begriff untersucht, aber nicht dessen Diskursabhängigkeit.¹¹⁷

2.3.4 Zusammenfassung und weitere Vorgehensweise

Vorgeschlagen wird ein Verfahren zur Analyse historischer Begriffe, das evolutiv-theoretisch argumentiert. Die historisch-funktionale Begriffsanalyse operiert entlang dreier Dimensionen: 1. Die Vorgeschichte des Begriffs zeigt die Konzepte, an denen angeknüpft werden konnte, und legt dar, wie sich der Begriff verändert hat. 2. Die selektionsbedingende Umwelt des Begriffs wird durch die übrigen Begriffe der zeitgenössischen Semantik gebildet, mit denen der fokussierte Begriff über seine Komponenten in enger Verbindung steht. 3. Die Umwelt des Begriffs wird außerdem durch die gesellschaftliche Realität gebildet, als deren zentrale Dimension die Art der gesellschaftsstrukturellen Differenzierung angenommen wird.

Ein Begriff erlaubt symbolische Operationen, mittels derer Probleme gelöst werden. Die Funktionalität des Begriffs zur Problemlösung verweist also auf die Art der Probleme und erlaubt damit Rückschlüsse auf gesellschaftsstrukturell bedingte Problemlagen und deren Wahrnehmung in der Semantik einer Epoche. Begriffe können zu zentralen Kategorien einer Semantik werden, wenn sie über eine hohe Problemlösungskapazität verfügen und über ihre Komponenten mit anderen in diesem Sinne wesentlichen Konzepten verbunden sind, an deren Problemlösungskapazität sie teilhaben.

Die hier entworfene historisch-funktionale Begriffsanalyse bezeichnet insgesamt ein umfangreiches Forschungsprogramm. Anschließend an konventionelle Begriffsgeschichte müssen synchrone Schnitte gesetzt werden, um über die Komponentenanalyse die Vernetzung des Begriffs mit der zeitgleichen Semantik zu rekonstruieren. Ermittelt werden müssen die semantischen Merkmale eines Begriffs und ihre Struktur, zudem ihre Position in der Semantik der Zeit. Diese Komponentenanalyse des Begriffs, also die Rekonstruktion des ›Sinns‹ eines Begriffs,¹¹⁸ wird ergänzt durch die Funktionsanalyse und damit die Problemreferen-

kulturellen Praktiken usw. treffen. Dabei könnte ein Explizitmachen der Vernetzung der Begriffe zu einer kontrollierten Vorgehensweise beitragen.

¹¹⁷ So wird weder die Gattung Autobiographie noch der ganze Bereich der Schul- und Universitätsausbildung behandelt, der eine wesentliche institutionelle Grundlage für den Bildungsbegriff darstellt; vgl. dazu Band III und Band IV des von Christa Berg u.a. herausgegebenen *Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte, in 6 Bänden*. München 1987ff.

¹¹⁸ Es herrscht wohl Konsens darüber, daß die Bedeutung eines Grundbegriffs sich nicht durch eine lexikalische Definition wiedergeben läßt: »Wortbedeutungen können durch Definitionen exakt bestimmt werden, Begriffe können nur interpretiert werden.« Koselleck 1972ff., S. XXIII. Es hat sich »gezeigt, daß sich Begriffe wie ›Bildung‹ und ›Kultur‹ einer Verbaldefinition entziehen, die einen ganzen Prozeß semiotisch zusammenfassen will«; Bollenbeck 1994, S. 15.

Die Verwendung des Wortes ›Sinn‹ bezieht sich *nicht* auf Luhmanns Sinnbegriff; vgl. Kap. 2 Fußnote 70.

zen des Begriffs, um somit die Leistungsfähigkeit des Konzepts aufzuzeigen. Unter ›Problembezug‹ ist erst einmal ganz vordergründig die lebensweltliche Erfahrung desjenigen zu verstehen, der den Begriff benutzt, um ein Problem zu lösen. Dazu muß der Begriff ›passen‹, er muß die gewünschten Funktionen erfüllen können. Man kann also einerseits aus direkten Problemformulierungen auf die Funktionen schließen, die der Begriff zu erfüllen hat. Andererseits kann man aus der ›Passung‹ des Begriffs, aus seinen Funktionen, ablesen, welche Probleme er zu lösen hat.

Auf diese Weise läßt sich relativ präzise eine dreiseitige Koevolution beschreiben: Der fokussierte Begriff verändert sich in Korrelation zur gesamten Semantik und der Gesellschaftsstruktur, während er für diese wiederum einen bedingenden Faktor darstellt.

Historisch interessant sind die Begriffe, die wiederholt angewandt werden, die also als Grundbegriffe eine zentrale Rolle spielen. Das können sie nur, weil sie nicht allein das *eine* Problem in der *einen* Lebenswelt zu deuten oder zu lösen vermögen, sondern weil bestimmte gemeinsame Merkmale in den Lebenswelten mehrerer Menschen den Problemlösungsmechanismus übertragbar machen. Das entspricht dem, was Luhmann, wie oben ausgeführt, die Typisierung von Sinn nennt.

Welche gesellschaftlichen Veränderungen das Leben von Gruppen so beeinflusst haben, daß eine neue Orientierung durch neue Begriffe notwendig wird, läßt sich, wie gesagt, durch die historische Soziologie beschreiben. Ihr Modell der ›funktionalen Differenzierung‹¹¹⁹ liefert den theoretischen Bezugsrahmen, mit dem die Umbrüche um 1800 aus heutiger Sicht erfaßt werden können, damit man zur Beschreibung der Probleme nicht auf die zeitgenössische Sprache und Theorie angewiesen bleibt. Sie liefert auch gleichsam das Suchraster, mit dem die Funktionen der Begriffe und ihre Problemlösungskapazität erschlossen werden.

Die Geschichte des Begriffs ›Bildung‹ ist, wie der Forschungsüberblick gezeigt hat, bereits relativ gut erforscht, auch wenn die neueren Hinweise, daß die diskursspezifischen Verwendungsweisen zu berücksichtigen seien, noch zu präziseren Darstellungen führen können. Der begriffsgeschichtliche Teil der Begriffsanalyse soll daher in der vorliegenden Arbeit aber nicht weiter verfolgt werden, vielmehr wird diese sich auf die Komponenten- und Funktionsanalyse konzentrieren.

Als Bezugstext wird Goethes Autobiographie *Dichtung und Wahrheit* gewählt, also ein Werk, das als mustergültige Darstellung eines Bildungsganges gilt. Eine genaue Analyse einer Passage des Vorworts führt zu einer ersten Hypothese über die relevanten Merkmale des Begriffs. Eine genauere Analyse dieser Merkmale, ihrer Geschichte und ihrer Position in der zeitgenössischen Semantik bildet dann den Schwerpunkt der Arbeit. Anschließend wird mittels einer detaillierten Analy-

¹¹⁹ Luhmann 1980. Vgl. die Ausführungen zu Luhmann S. 18ff. Zur Ergänzung mit historischem Material vgl. Hans-Ulrich Wehler: *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, 2 Bde. München 1987.

se einzelner Erzählstränge der Autobiographie die vielfältige Verwendungsweise des Begriffs demonstriert. Den Abschluß bildet eine Funktionsanalyse von ›Bildung‹, die die reiche Funktionalität des Begriffs vor Augen führt und damit einen Beitrag zur Erfolgsgeschichte des Konzepts liefert.

Die Beschränkung auf Goethes Autobiographie limitiert einerseits den Blick, da nur ein sehr kleiner Ausschnitt der Semantik untersucht wird, andererseits ermöglicht eine solche Konzentration eine gesteigerte Detailschärfe und Präzision. Die Wahl der Gattung Autobiographie bot sich wegen der spezifischen Eigenarten dieser Textsorte an, denn eine Autobiographie ist immer eine »Wirklichkeitskonstruktion des Ich«. ¹²⁰ Aus dem verfügbaren Material – Erinnerungen, Tagebüchern, Briefen usw. – wird ausgewählt, ¹²¹ und das Gewählte wird geordnet, um ein bestimmtes Bild des Ich zu formen. Diese Konstruktion ist keineswegs zufällig oder auch nur beliebig oder auf eine subjektive Stilisierungsabsicht reduzierbar, sondern bezieht sich – und sei es auch kritisch oder ablehnend – auf die Deutungsmuster der jeweiligen Entstehungskultur. Die Formen, in denen diese Deutungsmuster tradiert werden, bilden somit auch einen Schlüssel zu den Konzepten, die sie strukturieren. ¹²² Deshalb wird in dieser Arbeit eine Autobiographie als Quelle

¹²⁰ Hartmann Leitner: Die temporale Logik der Autobiographie. In: Walter Sparn (Hg.): *Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Biographie, Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge*. Gütersloh 1990, S. 318.

¹²¹ Selektion des Materials ist ein Merkmal der Autobiographie, das es deutlich vom fiktionalen Werk unterscheidet. Tarot, der die Grenze zwischen Fiktion und Autobiographie diskutiert, sieht gerade in der Selektion des Materials eine Gemeinsamkeit mit dem Ich-Roman – es gibt in der Fiktion jedoch keine Welt außerhalb der dargestellten; vgl. Rolf Tarot: *Die Autobiographie*. In: Klaus Weissenberger (Hg.): *Prosa ohne Erzählen. Die Gattungen der nicht-fiktionalen Kunstprosa*. Tübingen 1985, S. 36f.

¹²² Die Gattungsgeschichte wird in meiner Arbeit keine besondere Rolle spielen, da die Autobiographie Goethes hier eben vor allem als Schlüssel zum Bildungskonzept dienen soll. Allerdings wurden die wesentlichen deutschen Autobiographien der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts (Bräker, Moritz, Stilling, Maimon) herangezogen, um falsche Zuordnungen von Textmerkmalen zu vermeiden. Die Geschichte der deutschen Autobiographie, insbesondere im 18. Jahrhundert, wird bereits seit einigen Jahrzehnten ausgesprochen intensiv erforscht. Beginnend mit dem mehrbändigen Werk des Dilthey Schülers Georg Misch: *Geschichte der Autobiographie, 4 Bde. in 8 Teilen*. Frankfurt a.M. 1949–1969, dessen erster Band bereits 1907 in Deutschland erschien, sind an frühen Überblickswerken zu nennen: Werner Mahrholz: *Deutsche Selbstbekenntnisse. Ein Beitrag zur Geschichte der Selbstbiographie von der Mystik bis zum Pietismus*. Berlin 1919; Theodor Klaiber: *Die deutsche Selbstbiographie*. Stuttgart 1921; Marianne Beyer-Fröhlich: *Die Entwicklung der deutschen Selbstzeugnisse*. Leipzig 1930; Roy Pascal: *Die Autobiographie. Gehalt und Gestalt*. Stuttgart 1965. Eine theoretische Bestimmung der Autobiographie als ›Geschichte der menschlichen Individuation‹ versucht Bernd Neumann: *Identität und Rollenzwang. Zur Theorie der Autobiographie*. Frankfurt 1970. Ganz anders, nämlich als ›autobiographischen Pakt‹ zwischen Autobiograph, der immer auch Erzähler und Protagonist sein muß, und Leser bestimmt Lejeune die Gattung; vgl. Philippe Lejeune: *Der autobiographische Pakt*. Frankfurt 1995. Einen nicht ganz aktuellen Überblick über die Theoriediskussion gibt Günter Niggel (Hg.): *Die Autobiographie. Zu Form und Geschichte einer literarischen Gattung*. Darmstadt 1989. Einschlägig zur Autobiographie des 18. Jahrhunderts sind immer noch Niggel, der eine grundlegende Typologie der autobiographischen Literatur der Zeit versucht, und Müller, der den Einfluß der Erzähltechniken des Ro-

zum Bildungskonzept herangezogen.¹²³ Gerade Goethes Autobiographie *Dichtung und Wahrheit*, die lange Zeit als mustergültige Darstellung eines Bildungsgangs galt, eignet sich als Quelle zu einer komplexen und vielschichtigen Anwendung des Bildungskonzepts. Zugleich aber ermöglicht dieser Zugriff auf den Text neue Einsichten in die Erzählstrukturen der Lebensbeschreibung.

mans auf die Autobiographie untersucht; vgl. Günter Niggel: *Geschichte der deutschen Autobiographie im 18. Jahrhundert*. Stuttgart 1977; Klaus-Detlef Müller: *Autobiographie und Roman. Studien zur literarischen Autobiographie der Goethezeit*. Tübingen 1976. Wuthenow zeigt die deutsche Autobiographietradition im Kontext der europäischen; vgl. Ralph-Rainer Wuthenow: *Das erinnerte Ich. Europäische Autobiographie und Selbstdarstellung im 18. Jahrhundert*. München 1974. Die enge Verbindung zwischen Autobiographie im 18. Jahrhundert und Anthropologie untersucht Helmut Pfotenhauer: *Literarische Anthropologie. Selbstbiographien und ihre Geschichte – am Leitfaden des Leibes*. Stuttgart 1987. Lehmann verbindet in seiner Arbeit gattungstheoretische Reflexion basierend auf einer literaturwissenschaftlichen Pragmatik und Gattungsgeschichte von Adam Bernd bis Gervinus; vgl. Jürgen Lehmann: *Bekennen, erzählen berichten. Studien zur Theorie und Geschichte der Autobiographie*. Tübingen 1988. Für eine Abkehr von einem Gattungsmodell, das *Dichtung und Wahrheit* als teleologischen Zielpunkt sieht, plädiert Groppe, die bislang auch wenig behandelte Autobiographien des 18. Jahrhunderts als literarische Identifizierungsprozesse liest; vgl. Sabine Groppe: *Das Ich am Ende des Schreibens. Autobiographisches Erzählen im 18. und frühen 19. Jahrhundert*. Würzburg 1990.

¹²³ Das bedeutet, daß die Frage nach dem ›Wahrheitsgehalt‹ der Autobiographie, die die Forschung zu *Dichtung und Wahrheit* besonders extensiv beschäftigt hat, in meiner Arbeit keine Rolle spielt. Da Goethes Lebensbeschreibung lange Zeit vor allem als historische Quelle betrachtet wurde, diskutierte man besonders die Frage nach ihrem Quellenwert; vgl. dazu die Literaturangaben in Kap. 5 Fußnote 4. Entsprechend bestand die Forschung aus Ergänzungen oder Korrekturen der oft knappen Angaben Goethes. Stricker informiert an Hand von Archivmaterial über die Ärzte, die Goethe im Text erwähnt, bzw. ergänzt die Darstellung Frankfurts mit Informationen zur Lokalhistorie; vgl. Wilhelm Stricker: Die Ärzte in Goethe's Jugendgeschichte: Medicinisch-biographische Erläuterungen zu ›Wahrheit und Dichtung‹ Buch 1–20. In: W.S.: *Beiträge zur ärztlichen Culturgeschichte*. Frankfurt a.M. 1865, S. 1–22. Derselbe: Frankfurter Anmerkungen zu Goethe's: Aus meinem Leben. *Dichtung und Wahrheit*. In: *Minerva* NF.1 und NF.2 (1858), S. 474–494 und S. 74–84. Funck korrigiert eine historische Unrichtigkeit im 14. Buch. Heinrich Funck: Zum 14. Buch von Goethes ›Dichtung und Wahrheit‹. In: *ZfdU* 14 (1900), S. 732. Walz verfolgt einmal den Ursprung einer Redensart, die Goethe verwendet, und führt das Wort ›Räzel‹ auf ›Schrat‹ zurück; vgl. John Albrecht Walz: ›Einen Hasen laufen lassen‹ in Goethe's ›Dichtung und Wahrheit‹. In: *MLN* 23 (1908), S. 211f. Derselbe: The origin of the word ›Räzel‹ in Goethe's ›Dichtung und Wahrheit‹. In: *MLN* 15 (1900), S. 409–412. Mentzel berichtet Näheres von dem Mann, der dem jungen Goethe als erster Sekretär dient und ein Mündel seines Vaters ist; außerdem rekonstruiert sie aus dem Haushaltsbuch des Vaters die Namen der Lehrer, die Goethe nicht namentlich erwähnt; vgl. Elisabeth Mentzel: Goethes Vater als Vormund. In: *JbFDH* 1914/15, S. 153–203. Dieselbe: *Wolfgang und Cornelia Goethes Lehrer. Ein Beitrag zu Goethes Entwicklungsgeschichte*. Leipzig 1909. Ballof versucht den wirklichen Namen der Person herauszufinden, die Goethe im Text Derones nennt; vgl. Rudolf Ballof: Zu Goethes ›Dichtung und Wahrheit‹. Derones oder Renaud-De Rosne. In: *Euphorion* 20 (1913), S. 501–502.

2.4 Komponenten des Bildungsbegriffs in ›Dichtung und Wahrheit‹

Goethes Bildungsbegriff soll auf der Grundlage seiner Autobiographie erschlossen werden, da diese dem allgemeinen Forschungskonsens zufolge Goethes Auffassung von Bildung entsprechend modelliert ist. Es wird sich zeigen, daß dieser Forschungskonsens berechtigt ist, doch ist die These wenig aussagekräftig, da sie nichts darüber sagt, in welcher vielfältiger Weise der Bildungsbegriff *Dichtung und Wahrheit* sowohl inhaltlich als auch formal bestimmt.

In einem ersten Durchgang sollen die Komponenten des Bildungsbegriffs im Vorwort von *Dichtung und Wahrheit* aufgezeigt werden, denn dort findet sich eine der deutlichsten theoretischen Äußerungen Goethes zu seinem Bildungskonzept.¹²⁴ Daraus lassen sich bereits die meisten wesentlichen Komponenten des Bildungsbegriffs ableiten. Ausgangspunkt für meine Überlegungen ist Goethes Definition der Aufgaben einer Lebensbeschreibung. Sie enthält zugleich eine auf den Menschen angewandte Beschreibung des Bildungskonzepts:

Denn dieses scheint die Hauptaufgabe der Biographie zu seyn, den Menschen in seinen Zeitverhältnissen darzustellen, und zu zeigen, in wiefern ihm das Ganze widerstrebt, in wiefern es ihn begünstigt, wie er sich eine Welt- und Menschenansicht daraus gebildet, und wie er sie, wenn er Künstler, Dichter, Schriftsteller ist, wieder nach außen abspiegelt. Hiezu wird aber ein kaum Erreichbares gefordert, daß nämlich das Individuum sich und sein Jahrhundert kenne, sich, in wiefern es unter allen Umständen dasselbe geblieben, das Jahrhundert, als welches sowohl den willigen als unwilligen mit sich fortreißt, bestimmt und bildet, dergestalt daß man wohl sagen kann, ein Jeder, nur zehn Jahre früher oder später geboren, dürfte, was seine eigene Bildung und die Wirkung nach außen betrifft, ein ganz anderer geworden seyn. (11)¹²⁵

Der ›Mensch in seinen Zeitverhältnissen‹ bezeichnet ein Wirkungsgefüge. Auf der einen Seite wirkt die äußere Welt, die Goethe ›Zeitverhältnisse‹, das ›Ganze‹ oder auch das ›Jahrhundert‹ nennt, auf den einzelnen Menschen ein. Diese Wirkung kann günstig oder ungünstig sein. Zugleich wirkt der Mensch zurück auf die Welt. Wenn »er Künstler, Dichter, Schriftsteller ist«, dann hat diese Rückwirkung die Form, daß er seine Menschen- und Weltansicht nach außen abspiegelt. Die eine Hälfte des Wirkungsgefüges, die Einwirkung auf den Menschen, wird als ›Bildung‹ bezeichnet.

¹²⁴ Die Funktion des Vorworts als Leseanweisung mit Hinweis auf das Bildungskonzept stellt auch eine der neuesten Arbeiten zu *Dichtung und Wahrheit* heraus, um dann zu zeigen, daß der autobiographische Pakt, der zwischen Autor und Leser im Vorwort geschlossen wird, im Text dekonstruiert wird. Um diese These zu stützen, sind aber schwer nachvollziehbare Konstruktionen nötig; so wird Goethes Schilderung seiner Trauer nach der Trennung von Gretchen gedeutet als Widerstand, den der autobiographische Protagonist (!) gegen die von ihm inspirierten Lektüren seitens der Hermeneutiker und Psychoanalytiker leiste; vgl. Susanne Craemer-Schroeder: *Deklinaton des Autobiographischen. Goethe, Stendhal, Kierkegaard*. Berlin 1993, S. 23f. und S. 37.

¹²⁵ Alle Zahlenangaben in Klammern beziehen sich auf die Seiten der historisch-kritischen Ausgabe der Autobiographie: Goethe: *Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit Bd.1. Text* (Hg. v. Siegfried Scheibe). Berlin 1970.

Gleich dreimal werden in dem kurzen Abschnitt Formen aus diesem Wortfeld benutzt: »gebildet«, »bildet«, »Bildung«. Einmal scheint danach ›Bildung‹ ein aktives Geschehen, dann wieder ein passiv erduldeteter Vorgang zu sein. Wenn es heißt, daß »das Jahrhundert [...] sowohl den willigen als unwilligen [...] bestimmt und bildet«, wird damit ausdrücklich die Gewalt des Prozesses betont, den der Mensch passiv erdulden muß. Dann wieder wird die aktive Seite hervorgehoben. Der Mensch hat sich aus seiner Welterfahrung »eine Welt- und Menschenansicht [...] gebildet«.

Dieser scheinbare Widerspruch klärt sich, wenn man ›Bildung‹ als einen dialektischen Prozeß der Aneignung versteht, bei dem sowohl die Disposition des Individuums als auch die Wirkungsfaktoren eine Rolle spielen. In der sprachlichen Darstellung wird der Akzent entweder auf den Pol ›Individuum‹ oder auf den Pol ›Welt‹ gelegt.

Individualität. Was eben vorsichtig als »Disposition des Individuums« bezeichnet wurde, sei genauer erläutert. Wie die Formulierung von den günstigen und widerstrebenden Zeitverhältnissen bereits andeutet, ist die Plastizität des Menschen nicht unbeschränkt, er ist keine Lockesche *tabula rasa*, sondern es existiert im Individuum etwas, das »unter allen Umständen« dasselbe geblieben ist.

Im weiteren Verlauf meiner Arbeit wird dieses konstante Etwas ›Individualität‹ genannt, während das Ergebnis der Wechselwirkung zwischen ›Welt‹ und ›Individualität‹ als ›Individuum‹ bezeichnet wird.¹²⁶

Die Individualität bestimmt, welche der möglichen ›Einflüsse‹ oder Wirkungen der Welt auf das Individuum überhaupt wahrgenommen und in welcher Form sie verarbeitet werden. In seiner Kritik eines psychologischen Werks Stiedenroths betont Goethe, wie wesentlich in seinen Augen die aktive Selektion und Verarbeitung ist:

Alle Wirkung des Äußern aufs Innere trägt er unvergleichlich vor, und wir sehen die Welt nochmals nach und nach in uns entstehen. Aber mit der Gegenwirkung des Innern nach außen gelingt es ihm nicht ebenso. Der Entelechie, die nichts aufnimmt, ohne sich's durch eigene Zutat anzueignen, läßt er nicht Gerechtigkeit widerfahren, und mit dem Genie will es auf diesem Weg gar nicht fort;¹²⁷

Um es noch einmal zu wiederholen: Die Wirkung der ›Welt‹ auf das Individuum ist kein Prozeß, bei dem das Individuum passiv geformt wird oder dieser Formung nur bestimmte Grenzen gibt, sondern das Individuum eignet sich aktiv an, was auf es einwirkt. ›Individualität‹ bestimmt dabei sowohl die Selektion, also das, was adaptiert wird, als auch die Art der Adaption. Fast formelartig bezeichnet Goethe diesen Sachverhalt durch das Wort ›gemäß‹. Etwas ist einem Individuum, seinem

¹²⁶ Vgl. dazu auch Kap. 3 Fußnote 2.

¹²⁷ *Maximen und Reflexionen*, Johann Wolfgang Goethe: *Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens*, 22 Bde. (Hg. v. Karl Richter u.a.). München 1985ff. [Zitiert als MA], hier Bd. 17, S. 765 Nr. 273. Goethe las Stiedenroths *Psychologie zur Erklärung der Seelenerscheinungen* laut Tagebuch im Juni und Juli 1824. Der zitierte Text erschien 1825 in *Aus Kunst und Alterthum*.

Charakter ›gemäß‹;¹²⁸ es ist seiner Individualität angemessen. Eine wesentliche Komponente des Bildungskonzepts ist demnach die ›Individualität‹.

Genetisches Denken. Die Wechselwirkung zwischen Welt und Individualität bestimmt das Individuum. Das bedeutet, jeder Zustand des Individuums kann durch frühere Zustände, durch die Individualität und durch die Weltwirkungen erklärt werden. Allgemeiner formuliert: Die Beschaffenheit eines Menschen, eines Dings, einer Sitte etc. kann dadurch erklärt werden, daß man die Umstände ihrer Entstehung und ihre ›Entwicklung‹ betrachtet. Diese für das 20. Jahrhundert so selbstverständliche Erklärungsweise, die ›genetische Erklärung‹, war zu diesem Zeitpunkt selbst noch recht neu. Die Komponente ›genetisches Denken‹ wird ergänzt durch drei weitere Merkmale, die sich aus der besonderen Form des ›genetischen Denkens‹ im Bildungsbegriff ergeben: die Expansion der Weltseite, die gesetzliche Erklärung und die rekursive Beschreibung.

Expansion der Weltseite. Zu den für Goethes Konzept wichtigen Bildungsfaktoren zählen, wie die konkreten Ausführungen in *Dichtung und Wahrheit* dann sichtbar machen, Wissenschaft und Kunst, aber auch Religion, Sitten und Gebräuche, historische Ereignisse und Tendenzen, Naturerlebnisse und vor allem Menschen und die Erfahrungen des Individuums mit diesen Menschen. Wie die Formulierungen ›Zeitverhältnisse‹, das ›Ganze‹ oder auch das ›Jahrhundert‹ zeigen, soll diese Seite des Wirkungsgefüges so umfassend wie möglich gedacht werden; man kann geradezu von einer Expansion der Weltseite im Bildungsbegriff sprechen.

Gesetzhafte Erklärung. ›Bildung‹, wie sie bislang beschrieben wurde, produziert selbst für die kleinste Handlungseinheit lauter unvergleichliche Einzelfälle. Um dieser Produktion unendlich vieler Singularitäten entgegenzuwirken, werden kleinere Erkenntniseinheiten gebildet, die dann wieder einer gemeinsamen Regel gehorchen. Goethe formuliert diese Regelmäßigkeiten als Sentenzen oder Maximen, die sich entweder auf alle Menschen unter bestimmten Bedingungen oder auf Teilgruppen, z.B. Männer, Frauen, Kinder, Jugend, Alter etc. beziehen. Diese gesetzlichen Formeln tragen sozusagen einen Teil der Erklärungslast bei der Beschreibung des Phänomens.

Rekursive Beschreibung. Was über die Struktur des Vorworts gesagt wurde, verdeutlicht, daß Goethe das Modell seiner Autobiographie nicht theoretisch ableitet. Vielmehr berichtet er über den Brief, der Auslöser für den Versuch wurde, sein Leben zu rekonstruieren. Der Bericht endet in dem oben angeführten Zitat. Er liefert also eine genetische Erklärung, wie Goethe zu seiner Auffassung einer Lebensbeschreibung gelangt ist. Wie später noch genauer gezeigt wird, wendet Goe-

¹²⁸ Wie der Unterschied zwischen ›Individuum‹ und ›Charakter‹ bereits andeutet, gibt es zwei Verwendungsweisen. Einmal nur auf die Individualität, dann auf das Gesamtprodukt, also das Individuum bezogen. Beispiele: »was ihm gemäß ist« (384); seinem »Naturell gemäß« (47); »dem Leser nimmt man was ihm auf seiner Bildungsstufe am gemäßesten war« (An Jacobi 6.1.1813; WA IV 23, S. 227).

the das Bildungskonzept auf das Konzept selbst an. Diese Möglichkeit des Bildungsbegriffs, auf sich selbst angewandt zu werden, zeigt seine reflexive Struktur, die einen hohen Grad an Komplexitätsverarbeitung erlaubt. Dies soll unter dem Titel ›rekursive Beschreibung‹ behandelt werden.

Goethes Auffassung beschränkt sich nicht auf die Wirkung der Welt auf das Individuum, sondern er interessiert sich ebenso für die Gegenwirkung, also die Wirkung des Individuums auf die Welt.¹²⁹ Wie die Formulierung, die »Bildung und die Wirkung« schon zeigt, ist die Wirkung des Individuums nicht integraler Bestandteil des Konzepts, wird aber eng mit ihm zusammengedacht.¹³⁰

Verzeitlichung. Da der Bildungsprozeß sich immer in einem bestimmten Zeitraum ereignet, ist auch das Ergebnis, das Individuum, zeitabhängig; es wäre »nur zehn Jahre früher oder später geboren« (11) ein anderes geworden und hätte auch anders gewirkt. Diese Erklärungsweise mit ihrer Zeitbedingtheit und -abhängigkeit hat teil an dem umfassenden Umbruch in der Semantik, der als ›Verzeitlichung‹ beschrieben worden ist.¹³¹ Wie Goethes Formulierung bereits belegt, ist ihm die Abhängigkeit seiner Existenz von dem Entwicklungsgrad der Gesellschaft wohl bewußt. Zugleich fällt sein individueller Zeithorizont nicht bruchlos mit dem der ihn umgebenden Welt zusammen. Ein wichtiges Element des Bildungsbegriffs, das im Zitat über die Biographie nicht sichtbar wird, ist das Bewußtsein, über ein gewisses Zeitbudget zu verfügen, das man ökonomisch nutzen muß.

Neben der Zeitbedingtheit und -ökonomie sind noch andere Begriffe unter dem Oberbegriff ›Verzeitlichung‹ zu fassen, wie z.B. ›genetisches‹ und ›teleologisches Denken‹ und ›Steigerung‹, die aber ihrer Komplexität wegen eigenständig behandelt werden.

Steigerung. Die Bewegung des Wirkungsgefüges wird als Entwicklung gedacht, also als eine Bewegung, die nicht unbedingt über ein Ziel verfügt, ganz sicher aber über eine Richtung, nämlich in Richtung zunehmender Komplexität. Bereits im Vorwort spricht Goethe von seinen »Bildungsstufen«; eine Formulierung, in der bildhaft die Aufwärtsbewegung bereits enthalten ist. Goethe nennt diese individuelle Entwicklung ›Steigerung‹; der Begriff läßt sich zurückverfolgen auf das Perfektibilitätsdenken des 18. Jahrhunderts.¹³² Er ist Teil des Fortschritts-

¹²⁹ Geradezu musterhaft schildert Goethe diesen Prozeß in einem kurzen Abschnitt, der seine Bibelkonversion durch Langer beschreibt. Vgl. unten S. 170

¹³⁰ Ähnlich in: »Man mag sich die Bildung und Wirkung der Menschen unter welchen Bedingungen man will denken«. Auch hier unterscheidet Goethe ›Bildung‹ und ›Wirkung‹ und setzt die Begriffe nebeneinander, da sie die beiden Richtungen eines Prozesses beschreiben; *Zur Farbenlehre*, FA 23.1, S. 613.

¹³¹ Zum Begriff ›Verzeitlichung‹ vgl. Koselleck 1972ff. Außerdem die Aufsätze in Reinhart Koselleck: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt a.M. 1989.

¹³² Auf die Tradition der Vervollkommnung im 18. Jahrhundert und auf den Perfektibilitätsglauben als Wurzel des Goetheschen Begriffs ›Steigerung‹ verweist bereits Viëtor; vgl. Karl Viëtor: *Goethe. Dichtung – Wissenschaft – Weltbild*. Bern 1949, S. 469.

denkens, nur wird ›Steigerung‹ bei Goethe nicht allgemein gedacht, sondern stets auf das Einzelwesen bezogen. Goethes Äußerungen zum Fortschritt des Menschengeschlechts, diesem seit der Aufklärung so beliebten Thema, sind dagegen vor allem durch Skepsis gekennzeichnet.

Teleologie. Gibt es für die Entwicklung des Menschen auch kein festgelegtes Ziel, so hat der Bildungsbegriff dennoch eine teleologische Komponente. Der Mensch ist bestimmt, sich selbst, d.h. seine Anlagen auszubilden. Dieser pädagogische oder auch präskriptive Aspekt spielt bekanntlich eine große Rolle für Goethe. Als Bildungsmoment wird u.a. die Kultur angesehen; im Vorwort heißt es von der Autobiographie: Für den Künstler müsse es sehr unterhaltend sein, »jenes Hervorgebrachte [...] zu einem Letzten zu bearbeiten, welches denen abermals zur Bildung gereiche, die sich früher mit und an dem Künstler gebildet haben« (10). Der Satz enthält im konjunktivischen »gereiche« die Aufforderung, sich an der Autobiographie zu bilden. Hier zeigt sich etwas unscheinbar das bewußte Selbstgestalten, das vom Bildungskonzept gefordert wird. Mit der Auffassung, Individualität sei ein Auftrag, diese auszubilden, gibt der Bildungsbegriff eine neue Antwort auf die Frage nach der ›Bestimmung des Menschen‹.

Diese acht Komponenten überschneiden sich sozusagen in Goethes Verwendung des Konzepts ›Bildung‹ und konstituieren dessen Sinn: *Individualität, Verzeitlichung, genetisches Denken, Expansion der Weltseite im Bildungsbegriff, allgemeine Gesetze, rekursive Beschreibung, Steigerung, Teleologie.*

Der Begriff *Verzeitlichung* ist ein Oberbegriff für alle anderen außer *Individualität*. *Genetisches Denken* wiederum umfaßt die *Expansion der Weltseite*, die *allgemeinen Gesetze* und die *rekursive Beschreibung*. Während *Steigerung* einen Unterbegriff zur *Teleologie* darstellt.

Einige dieser Komponenten stehen für Tendenzen allgemeiner Veränderungen in der Semantik. Andere haben einen deutlich eingeschränkteren Bedeutungsumfang. Soweit es notwendig ist, werden im weiteren Begriffsgeschichte und -analyse skizziert. Schon aus Ökonomiegründen wird Goethes Autobiographie im Mittelpunkt bleiben. In ihr lassen sich die genannten Begriffe nachweisen; zugleich kann auf diese Weise gezeigt werden, wie der Bildungsbegriff die Autobiographie strukturiert.