**Nature, Culture and *Bildung***

Since the middle of the 20th century (or earlier,the beginning of the 20th century, if one takes the rise of fascism as a result of the collapse of Bildung)the notion of *Bildung*, the genesis of which is also an inherent part of an ongoing process of *Bildung* in itself*,* has gradually lost its appeal and hasbeen reduced to a mere category.The agents of early Critical Theory, for their part,represent an anachronismin adhering to the concept of*Bildung*, which they do for two reasons. Firstly, Horkheimer and Adorno want to fathom the tensions and contradictions inherent in the notion of *Bildung* and draw conclusions about the failure of humanity’s *Bildung-*project. Secondly, they do not want to accept that failure and, instead, offer resistance to the objective spirit of society which attempts to totally integrate every individual.

With regard to the claim of the traditional idea that*Bildung*simultaneously shapes and conserves nature, it is possible to grasp the contradiction alluded to above: *Bildung*includes human beings’ emancipation from their own nature. By virtue of reason,human beings strive to transcend their raw and unshaped existence. To do so they apply their efforts to what is perceived as extrinsic to their spirit,,striving primarily tomaster the external world according to the principles of reason (Kant). The process of Bildung, which aims towards the realization ofthe ultimate end of humanity, cannot, however, end in the total repression of everything natural. In the final account, the natural element of human beings is irreducible and holds a distinct and irreplaceable role in the process of *Bildung*. So it will always be demonstrative of a defective *Bildung*if it asserts that the ethical character of a person can only be affirmedby the sacrifice of his or her natural character (Schiller). Classical German Philosophy already warned about human beings’ loss of nature (Schelling), which suggests the fateful implications that the classical notion of *Bildung* already had at its zenith. So a defence of*Bildung*, on the other hand, also demands the defence of inner and outer nature against its total suppression or subjugation by the complete hegemony of reason.

In retrospect, it has to be considered a problem that this defence had always been misaligned toward subjectivity, i.e. toward an understanding of nature as standing in total opposition to an impermeable subject. The much bemoaned phenomenon of arelapse into barbarism from a more developed stage ofhuman *culture* – and the permanent repetition of such a relapse– has typically been explained by the degenerate character of individuals,and has even been declared to be an anthropological constant (Freud). The explanation that this relapse is an expression of an inevitable process, resulting from the insurmountable weakness ofhuman nature (of‘interior nature’ or theineluctable behavioural mechanisms of the human psyche) which is not palliated, but favoured by processes in the human community, leads to a fatalistic approach to the problem of Bildung/education.

In terms of theory, this fatalism is actually less reflected by psychoanalysis and more by positivist psychology at the beginning of the 20th century. This direction in psychology easily brought itself into service of economic life, defining the requirements of the latter as natural tasks, and aimed to both explain and exploit people’s self-imposed compulsionsby means of experimental work (Münsterberg). The positivistic standpoint laid the foundation for a scientific practice which was to come up with the notion of competence, which is very influential today, and ended up replacing that of *Bildung*. Indeed, the orientation towards competencies has almost nothing to do with what *Bildung* once intended. Precisely considered, this is because it is not based on the idea of a potentially autonomous subject,but instead affirms the view of a self that is subject to constantly changing requirements of its environment and situation, and that is both determined and fulfilled by a permanent striving for self-actualisation. This kind of subject is not able to form a fixed and identical self capable of self-consciously governing its own will. It practices self-preservation without a self (Adorno).

The analysis of the historical origins and the social function of the notion of *competence* make the theorem of *Halbbildung* (as the necessary result of Bildung) an appropriate and current foundation for a discussion of the relation between Nature, Culture and *Bildung*. It does not simply contrast today’s crisis in terms of *Bildung* with a timeless ideal of *Bildung*, but critically reflects the latter itself. Already in classical philosophy the demand for a‘return to nature’ was not meant to imply the restoration of a primitive state. It described theeffort to internalize social norms and valueswhich are rooted in and not opposed to the requirements of our nature. Therefore Critical Theory aims at comprehending this process as mediated through the system of bourgeois society. Inspired by Marx’s insights about the functioning of capitalist society, Critical Theory converts Hegel’s idea of *Bildung* as an objective, trans-subjective process into the concept of a *negative* objective spirit. The total system of society does not exclude anything natural, but in the end encroaches on the individual’s subjectivity by producing moral constraints which imply a limitation of ‘merely’ natural behaviour. These constraints create what is known as*second nature*, which – whilst trying to adapt totally - perpetuates aggressions that played a primary role in the most terrible outbreak of barbarism in human memory.

Building upon this abstract the participants in the course will discuss the following questions:

* How were the notions of (first and second) nature, culture and Bildung determined by Ancient philosophy (especially as understood through the lens of Classical scholarship and philology) and in Classical German Philosophy?
* To what extent are the theories on *Bildung* self-referential and to what extent do they (from today’s point of view) point beyond themselves?
* Is their treatment by the advocates of Critical Theory adequate?
* Where are the limits of philosophy if it is about the discussion the phenomenon of *Bildung*? Which demands are legitimately made by other disciplines, such as psychology, anthropology, neuroscience? What is their relation to the field of philosophy?
* Which significance do scientific findings in the realm of the natural sciences have for the determination of nature, culture and *Bildung*?
* Which alternative drafts of *Bildung* (opposing the classical idea) are there besides Critical Theory and the concept of competencies?

Organisational committee: Myriam Gehrhardt, Steffen Stolzenberger, Marie-Élise Zovko

**Natur, Kultur und Bildung**

Der Begriff der *Bildung*, dessen Genese selbst einem wie auch immer sich vollziehenden Bildungsprozess subsumiert werden müsste, hat seine Anziehungskraft verloren und ist zur bloßen Kategorie verkümmert. Wenn die ersten Vertreter Kritischer Theorie dennoch für einen Anachronismus plädieren, der an Bildung festhält, dann hat das eine doppelte Bewandtnis. Zum einen wollen Horkheimer und Adorno den Spannungen und Widersprüchen, die der Begriff der Bildung birgt, auf die Schliche kommen und daraus Rückschlüsse für das Scheitern des Menschheitsprojekts Bildung ziehen. Zum anderen wollen sie sich mit diesem Scheitern nicht abfinden und dem das Subjekt restlos integrierenden objektiven Geist in der Gesellschaft antithetisch etwas entgegenhalten.

Anhand des Anspruchs der traditionellen Idee der Bildung, „natürliches Dasein bewahrend zu formen“[[1]](#footnote-3), kann die Widersprüchlichkeit pointiert formuliert werden: Bildung schließt einerseits den Emanzipationsprozess des Menschen von der *Natur* ein. Kraft seiner eigenen Vernunft wollte der Mensch über sein rohes und ungeformtes Dasein hinaus, indem er in aktiver Auseinandersetzung mit den Dingen das ihm Äußerliche und Fremde be*arbeitet* und die Welt in einer den Prinzipien jener Vernunft gemäßen Weise einrichtet (Kant). Der so auf einen Endzweck der Menschheit gerichtete Prozess der Bildung kann aber nicht in einer totalen Bändigung des Natürlichen münden, da das affizierbare, heteronome Moment am Menschen – so die Annahme - untilgbar ist und auch eine ganze eigene Bedeutung im Bildungsprozess einnimmt. „Daher wird es jederzeit von einer noch mangelhaften Bildung zeugen, wenn der sittliche Charakter nur mit Aufopferung des natürlichen sich behaupten kann“[[2]](#footnote-4). Durch die klassische Bildungsphilosophie erging seit jeher die Warnung vor einer Ent-Naturalisierung des Menschen (Schelling), was auf ein Bewusstsein für die verhängnisvollen Implikationen des Bildungsbegriffs schon zu seiner Blütezeit schließen lässt. Bildung erfordert andererseits also auch eine Verteidigung der inneren wie äußeren Natur vor der totalen Vereinnahmung durch die sich durchsetzende Vernunft.

In der Rückschau muss es sich als problematisch erweisen, dass solche Verteidigung immerzu in die Innerlichkeit des Subjekts verlagert worden ist. So wurde der beklagte Rückfall in die Barbarei – oder deren stetige Wiederholung – innerhalb der durch die vernunftbegabten Menschen erst hervorgebrachten *Kultur* allein durch den defizitären Charakter der sie konstituierenden Individuen oder gar für eine anthropologische Konstante erklärt (Freud). Die Rückführung eines durch den sozialen Zusammenhang nicht gelinderten, sondern erst erzeugten Leids auf eine letztlich doch nicht ganz besiegbare (psychische) Menschennatur führt in einen ganz spezifischen Fatalismus. Dieser findet seine theoretisierte Gestalt aber weniger in der Psychoanalyse als vielmehr in der Psychologie zu Beginn des 20. Jahrhundert, die sich explizit in den Dienst der umstandslos als *natürliche* Aufgaben des Menschengeschlechts verstandenen Anforderungen des Wirtschaftslebens stellt und sich zum Ziel setzt, die Selbstnötigung des Menschen zu heteronomen Bestimmungen durch experimentelle Arbeit aufzuschließen und zu befördern (Münsterberg). Diese psychologische Schule legte den Grundstein zu einer wissenschaftlichen Praxis, die den heute virulenten und omnipräsenten Kompetenzbegriff hervorbringen sollte, der wiederum den Bildungsbegriff ersetzt zu haben scheint. In der Tat hat die Kompetenzorientierung beinahe nichts mit dem zu tun, was einst als Bildung bestimmt worden war, da sie genau betrachtet nicht bei einem potentiell autonomen Menschen ansetzt, sondern sich affirmativ zu einem stetig wechselnden gesellschaftlichen Anforderungen ausgesetzten Subjekt stellt, dessen Bestimmung und auch Erfüllung letztlich in nichts anderem als einer permanenten „Aktualisierung“ seiner selbst bestehe. Solch ein Subjekt vermag schwerlich ein festes und identisches Ich auszubilden, das zu einer autonomen Willensbestimmung in der Lage wäre, und betreibt stattdessen „Selbsterhaltung ohne Selbst“[[3]](#footnote-5). Die Analyse des wissenschaftshistorischen Ursprungs und der gesellschaftlichen Funktion des Kompetenzbegriffs lässt den Begriff der Halbbildung als Bestimmung dessen, was aus Bildung (notwendigerweise) wurde, zu einem geeigneten und vor allem aktuellen Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung mit dem begrifflichen Verhältnis von Natur, Kultur und Bildung werden. Das Theorem der Halbbildung vermag den Bildungsbegriff nicht einfach nur den gegenwärtigen Erscheinungsformen von „Bildung“ als überzeitliches Ideal entgegenzuhalten, sondern unterzieht diesen selbst einer Reflexion. War schon die in der klassischen Bildungsphilosophie eingeforderte Rückkehr zur Natur keine Wiederherstellung eines primitiven Urzustandes, sondern der Versuch einer Verinnerlichung äußerlich gesetzter Werte- und Normvorstellungen, versucht eine kritisch-theoretische Theorie der Bildung diesen Prozess als einen durch den Funktionszusammenhang der bürgerlichen Gesellschaft vermittelten zu begreifen. Ausgehend von Marxschen Einsichten über die Funktionsweise der kapitalistischen Gesellschaft, überführt die Kritische Theorie den schon bei Hegel als objektiven, d.h. über die Einzelpersonen hinausgehenden, Prozess der Bildung in die Vorstellung eines negativen objektiven Geistes. Der totale Vergesellschaftungszusammenhang lässt nichts Natürliches draußen und greift letztlich auch auf die Subjektivität der Einzelnen über, indem durch Aufrichtung von Gewissenszwängen eine zweite Natur produziert wird, die in ihrem vollkommenen Anpassungsversuch an die Objektivität Aggressionen perpetuiert, die bei dem „furchtbarste[n] Ausbruch von Barbarei seit Menschengedenken“[[4]](#footnote-6) eine nicht unwesentliche Rolle spielten.

Programmatisch kann der Kurs „Natur, Kultur und Bildung“ auf diesem Abriss aufbauend folgende Fragen (und mehr) verhandeln.

* Wie wurden die Begriffe (erste und zweite) Natur, Kultur und Bildung in der klassischen philosophischen Tradition bestimmt?
* Inwieweit sind die Bildungstheorien auf sich selbst zurückgeworfen und inwieweit weisen sie (in der Rückschau betrachtet) über sich hinaus?
* Vor diesem Hintergrund: Ist die Rezeption jener Theorien durch die Kritische Theorie adäquat?
* Wo sind die Grenzen der Philosophie, wenn es um die Bestimmung von Bildung geht? Welchen Anspruch stellen andere Disziplinen, wie die Psychologie, zurecht und wie sind diese in ein Verhältnis zu philosophischen Erkenntnissen zu setzen?
* Welche Bedeutung haben naturwissenschaftliche Erkenntnisse für die Bestimmung von Bildung, Kultur und Natur?
* Welche Gegenentwürfe zur klassischen Bildungsidee gibt es jenseits von Kritischer Theorie und der Kompetenzorientierung?
* [...]
1. Theodor W. Adorno: Theorie der Halbbildung. In: GS 8. Frankfurt a. M. 1972. S. 95. [↑](#footnote-ref-3)
2. Friedrich Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Stuttgart 2000. Vierter Brief. [↑](#footnote-ref-4)
3. Theodor W. Adorno: Theorie der Halbbildung. S 115. [↑](#footnote-ref-5)
4. Theodor W. Adorno: Erziehung zur Entbarbarisierung. In: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt a. M. 1971. S. 121. [↑](#footnote-ref-6)