Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich
Band: 14 (2008)
Heft: 1

Rubrik: Diskussion : Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Ruhloff, Jörg: Vita brevis – ars longa. Über Substanzbegriff und Funktionsbegriff der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 81(2005), S. 380–391
Schäfer, Alfred: Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim/Basel 2002
Stanitzek, Georg: Blödigkeit. Beschreibungen des Individuums im 18. Jahrhundert. Tübingen 1989
Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Herrmann (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt am Main 1999
Tenorth, Heinz-Elmar: Stichwort: «Grundbildung» und «Basiskompetenzen». Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7(2004), S. 169–182
Tenorth, Heinz-Elmar: Macht und Regierung – oder die asymmetrische Ordnung der Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 52(2006), S. 36–42
Tenorth, Heinz-Elmar: Soziologie als Bildungstheorie. In: Jens Aderhold/Olaf Kranz (Hrsg.): Intention und Funktion: Probleme der Vermittlung psychischer und sozialer Systeme. Opladen 2007, S. 175–190
Titz, Ewald: Bilderverbot und Pädagogik. Zur Funktion des Bilderverbots in der Bildungstheorie Heydorns. Weinheim 1999
Vierhaus, Rudolf: Bildung. In: Otto Brunner/Werner Conze/Reinhart Koselleck (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Band 1. Stuttgart 1972, S. 508–551
Wagner, Hans-Josef: Sozialität und Reziprozität. Krise und Sozialisation. Strukturale Sozialisationstheorie I, II. Frankfurt am Main 2004

Bildung: the liberation of the ideal

■ Richard Smith

Lofty, noble, critical and ambitious: this is how Heinz-Elmar Tenorth characterises the discourse of *Bildung*. Lofty this German discourse may be, but it is far from unique: the Anglophone tradition includes the liberal ideal of education, in which the pupil or student is to be set free from the particular circumstances of his or her narrow, parochial world (Bailey 1984) in order to join the conversation of mankind (Oakeshott 1962), or to make the acquaintance of the universal forms of knowledge or meaning.[1] There is talk of reason, even of Reason,[2] and of the expansion of the individual's horizons; of the unfolding of the individual's potential,[3] and of the induction of the young into the best of what has been thought and said in the world.[4]

What might be meant by the complaint, which Tenorth repeats in various forms, that such talk is «lofty» or «ambitious» («high-flown» would be a typical British sneer in the context)? The point might reasonably be that too little attempt is made to show how these ideals work out on the ground, so to speak: that it is hard to see how they make sense for the lives of young people now. I return to this thought below. Or perhaps the point is that no explanation is offered of what the good of these ideals is – of how they bring benefit or reward. The trouble here, however, is that then *Bildung* and its equivalents are required to justify themselves in the very language – that of technical or instrumental reason – which they reject and which they came into being to critique and offer an alternative to.

For notions of *Bildung* arose partly out of the Enlightenment but also partly out of the Romantic reaction against those aspects of the Enlightenment, and particularly the industrial revolution, that seemed to embody Enlightenment ideals of science and «man» as a kind of machine. A mechanistic view of human beings and the world demands that we reject high-flown («lofty» etc), metaphysical ideals and answer questions about value – «cash them out», as the revealing phrase has it – in the commensurable coinage of outcomes, benefits and pay-offs. This was memorably caricatured by Charles Dickens in his 1854 novel, *Hard Times*, which begins with the philosophy of education of Thomas Gradgrind, who has philanthropically founded a school for the children of the fictional northern, industrial city of Coketown: «Now, what I want is, Facts. Teach these boys and girls nothing but Facts. Facts alone are what is wanted in life. Plant nothing else, and root out everything else. You can only form the minds of reasoning animals upon Facts: nothing else will ever be of any service to them».

Nothing lofty or fancy here (the children are never to «fancy», ch. 2). And it is this utilitarian language that has made itself at home in education in our own day, greatly assisted by the second industrial revolution that brought us information technology and, partly through that, the manic proliferation of targets, outcomes, audit and accountability that Lyotard characterises as the culture of «performativity» (Lyotard 1984). In Dickens' time human beings were degraded as «factory hands»: now we have human resources (*Bestand*), as Heidegger noticed (1977), and talk of human capital. We have Happy Mondays (Reeves 2001),[5] the fetishizing of flexibility and change – which are accompanied by insecurity and the loss of employment rights – and a whole new range of cant designed to conceal from us that we are exploited and abused (Bunting 2005). Talk of the emancipation and autonomy that are central to the idea of *Bildung* is thus as relevant now as it ever was, not least because of the decline of so many of the intermediate organisations – mechanics' institutes, trade unions, rambling clubs and *Wandervereine*, church groups of various kinds – through which earlier generations built and maintained a sense of their capacity to make authentic human relations, to influence the world of power and to build their self-respect.

Perhaps we need *more*, rather than less, lofty

ideas in a world where language, particularly the language of education, is becoming ever more barren and utilitarian. The range of our language, and so of our ideas, risks becoming as depleted as the natural world has become. Heidegger (1966) famously wrote that «the approaching tide of technological revolution ... could so captivate, bewitch and dazzle, and beguile man that calculative thinking may someday come to be accepted and practised as the only way of thinking». And this is precisely what has come to pass in much of the western world. The economic genre of discourse, which talks about education only in terms of efficiency and effectiveness – meaning of course effectiveness in maximising the input/output ratio (Lyotard 1984), producing at minimum cost people with the skills to compete on the global economic stage – has become hegemonic. In the UK we no longer have a government ministry in which the word «Education» appears at all. June 2007 the Department for Education and Skills (DfES) was reorganised into the Department for Children, Schools and Families (DCSF) on the one hand, and the Department for Innovation, Universities and Skills (DIUS) on the other. The purpose of the DCSF appears to be «to respond to new challenges that will affect children and families: demographic and socio-economic change; developing technology; and increasing global competition».[6] The DIUS, meanwhile, is concerned with the project of «Ensuring Britain has a highly-skilled workforce, a dynamic business community which seizes new technology and innovation opportunities and a world-class science base» (Press Release, 28 June 2007). Its website highlights the function of the department in building a «dynamic, knowledge-based economy».[7]

What do young people themselves make of all this? There is evidence in the UK that children experience the standards-driven regime of primary schooling, intended to secure the grounding of a skilled workforce, as highly stress-inducing (see for example the recent «Primary Review»[8]). My own experience of teaching UK university students, the products of primary and secondary schooling which they talk about in retrospect as one long process of passing tests and examinations in order to prepare for yet more tests and examinations, is that they are astonished, and often relieved and excited, to discover that there is a theory, of education or *Bildung*, according to which education – *their* education – is valuable in and for itself, and which maintains that they are at university in order to expand their minds rather than simply to acquire a degree with currency in the jobs market. This is often a turning-point in their university careers as they feel liberated to enjoy their academic work for its own sake rather than for the sake of the future rewards to which it might lead.

Tenorth regrets and rejects the binary: either *Bildung* and *Geist*, on the one hand, or utilitarianism, basic competencies and literacy on the other. He claims that the picture of persons as productive agents in the social world does better justice to the reality of human lives than the supposedly over-individualistic emphasis of *Bildung*, and indeed «would therefore be the better basis of the theory of *Bildung*». I agree that accounts of *Bildung* in the German literature, or of «educatedness» in the Anglophone literature, give an exaggerated and in some ways misleading picture of human autonomy (as well as one that is often heavily gendered, Smith 2003). There is also something attractive and tempting in the idea that a sufficiently rich account could be given of the acquisition of skills and competencies, depicting it as the development of a sense of dignity and self-worth that is central to many notions of *Bildung*. Such an account would open the possibility of association with fellow human beings and workers – the «species-life» that Marx regarded as denied us by alienated labour[9]. Such an account might recover a sense of work as company, whose etymology is the breaking of bread together,[10] and restore to us some of the satisfactions of solidarity.

The trouble is, however, that modern capitalism, like the capitalism that Marx criticised, in requiring and nourishing the utilitarian conception of education that foregrounds skills and competencies do not look with favour on solidarity. It works by isolating the individual in order to make him or her more vulnerable to the consumerism that capitalism depends on. It emphasises choice in everything from electrical goods to schools and universities, a choice that is exercised in competition with other individuals who also want access to the best schools, hospitals and so on – with the missing element of community reinserted by the highly questionable argument that the good of each sums to the good of all.[11] In the world of work, as Richard Sennett has shown in two recent books (Sennett 1998, 2006), the ideal of the kind of craftsmanship that is fulfilling and sustaining has been, in his phrase, «hollowed out». Craftsmanship takes time, and involves a degree of trial and error. In modern workplaces, however, «the pressures to produce results quickly are too intense; as in educational testing, so in the workplace time-anxiety causes people to skim rather than to dwell» (Sennett 2006, p. 127). Skills have become superficial quick-fixes rather than talents or capacities nurtured over substantial periods of time. Along with this goes a sense of self that is similarly focused on the short term, that has become shrunken and elusive in order to deal with threat (Lasch 1985), and that seeks therapy and the answers offered by the burgeoning self-help literature in place of the satisfying forms of work and the comradeship that have largely been lost. Sennett writes that «the cultural ideal required in new institutions [i.e. of work] thus damages many of the people who inhabit them» (Sennett 2006, p. 5). Wasn't it precisely this – to echo my point near the beginning of this article – that ideas of *Bildung* were brought into being to do – to imagine what

humankind can be when it is not thus reduced and damaged?

Notes

1 A formulation particularly associated with the work of Paul Hirst (see Hirst 1974).
2 A landmark publication in the Anglophone tradition of liberal education was significantly entitled *Education and the Development of Reason* (Dearden/Hirst/Peters 1972).
3 A conception held by most «progressive» or «child-centred» theorists, and explored with subtlety by John Dewey (see Dewey 1938).
4 The phrase comes from Matthew Arnold's 1869 book, *Culture and Anarchy*.
5 «The bottom line being that today we should be able to find fulfilment, expression of ourselves and pleasure in any job--whatever it pays--from supermarket checkout to corporate management» (Amazon web page at http://www.amazon.co.uk/Happy-Mondays-Putting-Pleasure-Back/dp/1843040050 accessed 5 Oct 2007).
6 http://www.dfes.gov.uk/ (accessed 5 Oct 2007)
7 http://www.dius.gov.uk/functions.html (accessed 5 Oct 2007)
8 http://www.primaryreview.org.uk/ (accessed 5 Oct 2007)
9 Particularly in his *Economic and Philosophical Manuscripts* of 1844
10 Medieval English and Old French *compaignie*, from the Vulgar Latin *compania*, a group sharing bread (compare modern French *pain*).
11 The argument is particularly questionable in the light of the game theory device known as the «Prisoner's Dilemma».

References

Bailey, Charles: Beyond the Present and the Particular: a theory of liberal education. London: Routledge & Kegan Paul 1984

Bunting, Madeleine: Willing Slaves: how the overwork culture is ruling our lives. London: Harper Perennial 2005

Dearden, Robert F./Hirst, Paul H./Peters, Richard S. (eds.): Education and the Development of Reason. London: Routledge & Kegan Paul 1972

Dewey, John: Experience and Education. New York: Macmillan 1938

Heidegger, Martin: Discourse on thinking. London: Harper & Row 1966

Heidegger, Martin: The Question Concerning Technology. In: Martin Heidegger: Basic Writings. David Farrell Krell (ed.). New York: Harper & Row 1977, p. 287–317

Hirst, Paul H.: Knowledge and the Curriculum. London: Routledge & Kegan Paul 1974

Lasch, Christopher: The Minimal Self: psychic survival in troubled times. London: Pan 1985

Lyotard, Jean-François: The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Manchester: Manchester University Press 1984

Oakeshott, Michael: The Voice of Poetry in the Conversation of Mankind, in Rationalism in Politics and Other Essays. London: Methuen 1962

Reeves, Richard: Happy Mondays: Putting the Pleasure Back into Work. Harlow: Momentum 2001

Sennett, Richard: The Corrosion of Character. London: Norton 1998

Sennett, Richard: The Culture of the New Capitalism. New Haven/London: Yale University Press 2006

Smith, Richard: Autonomy detached: reply to John White. In: Journal of Philosophy of Education 37(2003), no.1, p. 163–169

Bildung versus competencies: a view from the gestation of theoretical knowledge of education in Spain

■ Gonzalo Jover

In Spain, the concept of competence, as a specification of learning outcomes, has come headlong into the official language of education. The recently passed Law of Education (*Ley Orgánica de Educación*) makes competencies a central item in the new curricular policy on primary and secondary education. It similarly occurs at the level of higher education with the policy designed to adapt Spain to the European Space for Higher Education. In the field of educational theory, this idea has found a few advocates as well as a number of fierce detractors. The latter consider that any education aiming to teach exclusively in the domain of a set of competencies defined by social and labour needs does not respond to the requirements of authentic *humanising formation*, an expression which best translates the notion of *Bildung* into Spanish.[1] Discourse consequently takes on a confrontational nature, as Tenorth detected in Germany, between a conception of education that is lofty and sublime as opposed to one lowly and earthly.

To understand the circumstances of this debate, one must bear in mind how the theoretical knowledge of education has evolved in our context. In Spain, the construction of pedagogy as a scientific discipline looked to the German world for its main referent. Entwined with Spain's cultural tradition, this grafting made Spanish pedagogy very apt to lay out a concept of education highly resembling the idea of *Bildung*, with various formulations propitiated by the flexibility inherent in the idea itself (see Horlacher 2004). The basic premise is that education should be inspired by a higher idea of mankind, beyond the urgencies imposed by the task of training competent and socially useful citizens. The philosopher José Ortega y Gasset expressed that attitude when, in a commentary on Kerschensteiner's book *Der Begriff der Arbeitsschule*, he exclaimed: «Whoever truly thinks about the meaning of the words ‹education of man› cannot help but burst out in laughter when he reads that the end of education – nothing less than the end – is to educate citizens ... Citizens? And everything else that man much more deeply is than citizen, and much more

permanently? Who is not aware of the incredible mistake in perspective that this pedagogical doctrine commits?» (Ortega y Gasset 1923/1982, p. 157). The debate has been rekindled in present times with the introduction of citizenship education as a specific subject in the primary and secondary education curriculum, which some have interpreted as yielding to the Rorty motto on the priority of democracy over philosophy.

This last observation is a vestige of the hardships other traditions such as pragmatism have historically had in gaining acceptance into Spanish pedagogy. In 1909, Eugenio D'Ors, considered one of the chief heralds of pragmatism in Spain, excused himself to Francisco Giner de los Ríos – the founder of the Free Teaching Institute, one of the leading pedagogical initiatives in the country, inspired by the philosophy of Krause and the pedagogy of Fröbel – by saying: «I am not, in the strictest sense, a pragmatist, as you seem to fear, although like every man who works today in matters of understanding, I must deal with Pragmatism» (D'Ors 1909, p. 198f.). By 1920s in particular, the ideas of John Dewey had found broad acceptance: in the *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, one of the most significant pedagogical journals of the time, Dewey was one of the authors outside the Spanish-Portuguese area with more published articles, especially in the period from 1915 to 1929. Still, as in other places throughout Europe, the Dewey most preferably read in Spain was the Dewey of «learning by doing,» regardless of the philosophical and political basis of his pedagogy.

The idea of *Bildung* also found a broad range of expression in Catholic-inspired pedagogy. The Jesuit Ramón Ruíz Amado took to it through the interpretation of Otto Willmann, whose work *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung* he disseminated in Spain in the early 1900s. In the end, the Catholic reformulation proved dominant in the years after the Spanish Civil War; it was grounded in a philosophy of the person for which a human being only reaches fulfillment by opening up to transcendence. The 1970s, however, ushered in an attempt at modernization that gained speed with the end of the dictatorship and the passing of the Constitution of 1978. The old notion of pedagogy as a philosophical and autonomous block of knowledge raised on the internal requirements of education thereby gave way to the more positivist model of education sciences. In this new model, educational theory aimed to step forward as a kind of scientific and technical knowledge more concerned with the effectiveness of the processes than with the great questions on the meaning of education. As the advocates of the change have acknowledged, the shift was a partly failed attempt whose motive of splitting from the old moralistic pedagogy was more political than epistemological (Colom 2003).

With such past mistrusts behind itself, educational theory now unfolds in myriad micro-discourses relative to a variety of parcels of pedagogical activity (social, environmental, moral, etc.) in which education has blurred into a hazy whole of ill-defined edges appearing both everywhere and yet nowhere (Gil/Jover 2006). It may well be asked to what extent the strength being acquired by competencies in the official language is not exactly being encouraged by that desegregation of education into a multitude of practices that seem to have lost sight of a common core of meaning. Theoretical discourse of education thus praises with one hand what it rejects with the other. This ambivalence perhaps reveals the difficulties in carrying out a Hegel-like reformulation of the idea of *Bildung*, as that which for some is conveyed in the philosophy of education of John Dewey, who joins into a single concept the individual's internal dynamism and the tie to the contingent conditions of the world (Løvlie/Standish 2002). The irreconcilable duality of conceptions on education that has sprung back to flourish in the current debate on competencies is one more manifestation of the dualistic separation of ideas and action that, according to Dewey, is rooted in the ancient structure of social classes. To the American philosopher it involves a clearly backward dichotomy in contrast to the one he proposed «to go forward.» And the forward movement here «is to do away with the chasm which ancient and medieval educational practice and theory set up between the liberal and the vocational, not to treat the void, the hole, constituted by this chasm, as if it were a foundation for the creation of a free society» (Dewey 1944/1968, p. 32). Acknowledging with Tenorth that, between *Bildung* and competencies, the difference is not qualitative but of degree, means in fact accepting the pragmatist's and the evolutionist's assumption of continuity between life and the human ideal. The circumstances, in various contexts, surrounding the historical development of the theoretical knowledge of education condition the chances this postulate has had of taking root in them.

Notes

1 The topic has been an object of discussion in the Spanish inter-university seminars on educational theory, especially in the 18th seminar on *Compulsory education: basic student competencies* (1999) and in the 24th seminar on *The European Space for Higher Education* (2005). Proceedings available at: www.ucm.es/info/site

References

Colom, Antonio J.: Lo político y lo comunitario en la teoría de la educación española: una revisión. In: Pedro Ortega (Ed.): Teoría de la educación, ayer y hoy. Murcia: Selegráfica 2003, p. 109–158

Dewey, John: The Democratic Faith and Education (1944). In: John Dewey: Problems of Men. New York: Greenwood Press 1968, p. 23–33

D'Ors, Eugenio: Letter to Francisco Giner de los Ríos (Paris, January 3, 1909). In: Vicente Cacho Viu (Ed.): Revisión de Eugenio D'Ors (1902–1939) Seguida de un epistolario inédito. Barcelona: Quaderns Crema 1997, p.198–199

Gil, Fernando/Jover, Gonzalo: Memoria y prospectiva de la teoría de la educación. In: Revista Portuguesa de Pedagogía 40(2006), 2, p. 201–223
Horlacher, Rebekka: Bildung. A Construction of a History of Philosophy of Education. In: Studies in Philosophy and Education 23(2004), 5–6, p. 409–426
Løvlie, Lars/Standish, Paul: Bildung and the idea of a liberal education. In: Journal of Philosophy of Education 36(2002), 3, p. 317–340
Ortega y Gasset, José: Pedagogía y anacronismo (1923). In: José Ortega y Gasset: Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía. Madrid: Revista de Occidente 1982, p. 155–158

Transgressing the dichotomies of *Bildung* and socialization

Is initiation into practices an alternative?

■ Paul Smeyers

I am sympathetic to Heinz-Elmar Tenorth's insightful discussion of «*Bildung*» as it characterizes the discourse in Germany. Surely one of the implications of this concept is the distancing of this area from the everyday life of education, thus losing touch with reality; and furthermore it presupposes a sharp distinction between *Bildung* on the one hand and what has been labelled «socialization», the «acquisition of competencies», or more generally, being determined by or subjected to something outside of the subject. Indeed, we do not need such opposed characterizations to make sense of education. In effect, if one, as Tenorth does, thinks about the presuppositions that go with these, such dichotomous constructions should be given up.

The kind of discussion that is focused at may be typical of Germany, evidently it is echoed in countries in its influence sphere concerning philosophy of education, for example in the Netherlands and Belgium, but can also in some sense be observed in the English speaking world where «Liberal learning» as opposed to vocational training have been much discussed. Thus Oakeshott for instance argued that the aim of education was to enter a relationship of «conversation» informed by familiarity with the traditional literary, philosophical, artistic and scientific expressions of European civilisation. Such conversation is characterised by having strong resemblances with gambling, its significance to be found neither in winning nor in losing, but in wagering. Learning itself is described as the comprehensive engagement in which we come to know ourselves and the world around us, and the paradoxical activity of doing and submitting at the same time, and teaching is outlined as the activity in which a «learned» person engages with his pupils. Here education in its most general sense becomes a specific transmission which may go on between the generations of human beings, in which newcomers to the scene are initiated into the world they are to inhabit. Thus being human, Oakeshott writes «is recognising oneself to be related to others ... in virtue of participation in multiple understood relationships and in the enjoyment of understood, historic languages of feelings, sentiments, imaginings, fancies, desires, recognitions, moral and religious beliefs, intellectual and practical enterprises, customs, conventions, procedures and practices, canons, maxims and principles of conduct, rules which denote obligations and offices which specify duties» (Oakeshott, cit. in: Fuller 1989, p. 65). And he continues: «These languages are continuously invented by those who share them; using them is adding to their resources» (ibid., p. 65). Oakeshott also stresses that a teacher is someone in whom some part or aspect or passage of this inheritance is alive. He or she has something of which one is a master to impart, one has deliberated upon its worth, and furthermore one knows the learner. The transaction between generations has no extrinsic end or purpose, education being acquiring in some measure an understanding of the human condition in which the «fact of life» continuously is illuminated by a «quality of life». Of course, this is not quite the same as what is understood by *Bildung*, but it has, I would argue, strong resemblances.

The ideal Oakeshott argued for has come under pressure: radical doubts about rationality and the meta-narratives it produced, secularization, pluralism, constructivism, the growing individualism, and of course globalization and the rhetoric of performativity. Not all of these developments should be welcomed, but they are nevertheless there, together with giving up the metaphysics that underpinned *Bildung* and the «conversation of mankind». Yet it seems to me that there is something in Oakeshott's position that is still appealing and that has resonances with the idea of *Bildung*. Somewhat differently conceived it may just do the job we are looking for, i.e., a combination of process and content and an open mind concerning what we think that is valuable now but is not created *ex nihilo*. I am thinking of another heavily contested concept, namely «initiation into practices».

To think of education as an initiation into practices has been part of many «traditional» views of education. In the Enlightenment tradition, for instance, the learner is initiated into forms of thought and understanding that are part of a critical cultural heritage. These forms are public but beyond a

child's understanding; therefore, she must be gradually and skillfully initiated into the knowledge, sentiments, and valued activities and practices of civilized life. But this formulation has been long under pressure for its so-called conservative tendency because of the broadly unquestioning stance it encourages toward the particular content into which the learner or novice is initiated. Through such processes society reproduces itself, but the unexamined assumptions behind practices may reinforce existing disparities, such as the unequal distribution of wealth and power. Though such a modernist conception of education may also seek to promote practices that cultivate the critical potential of youth, and their capacity to question traditional practices or explore new ones, even here initiation is regarded as too much of a stabilizing factor for the predominant ways of living together. Yet it seems to me that for epistemological, though no less for ethical reasons, we cannot do without it. Because humans are cultural beings whose use of concepts presupposes a pre-reflective familiarity, a context of cultural practices is necessary even to communicate and interact with each other – one cannot *not* be initiated into such practices, for this would imply the lack of any human relationship at all. Yet such essential practices are learned foremost by doing rather than by teaching. In the *Philosophical Investigations* Wittgenstein argues that these grounding meanings must always come down, at some point, to a recognition that people just *do* accept this or that, just *do* agree about what actions count or do not count as following a certain procedure; they may not even be able to articulate how and why this is so. Here the limits of critical reflection are set by the fact that a good deal of practical know-how is *tacit*, learned not through explicit representation and explanation, but through unspoken processes of observation and emulation.

An interesting position that develops this further may be found in the work of Charles Taylor, where one finds a «minimal» idea of a practice. A practice does not include the criteria that would help us determine the activities that are worth being initiated into. Yet if there are no distinctions of worth and no strong evaluations whatsoever, there could ultimately be no practices. Of practices he says: «[those] which make up a society require certain self-descriptions on the part of the participants. These self-descriptions can be called constitutive. And the understanding formulated in these can be called pre-theoretical, not in the sense that it is necessarily uninfluenced by theory, but in that it does not rely on theory. There may be no systematic formulation of the norms, and the conception of man and society which underlies them. The understanding is implicit in our ability to apply the appropriate descriptions to particular situations and actions» (Taylor 1985, vol. 2, p. 93).

As argued, the «conservative» view of education as initiation into practices seems to overemphasize the reproductive functions of teaching and learning. But this is true only at first glance. Particular practices may be thought to be worthwhile now because they were worthwhile for earlier generations, but for different reasons. To elaborate, if the preservation is based solely on the value that was attached to them in the past, without question, this represents a straightforward conservatism and, when defended in these terms, tends to shield from criticism not only the practices themselves, but also the groups, cultures, and power relations they privilege. Some practices, however, have «conserving» functions in the sense that they make other things possible. Reading and writing are examples, as are a number of things within the context of child-rearing. While subject to question and change (text-messaging, for example), it is their very continuity and stability that make other valuable and necessary practices possible. The question to be answered is therefore whether there is a way of thinking about practices, and our ways of *learning* and *coming to enact them*, which is liberating, and not merely (in the pejorative sense) «conserving» or reproductive.

One may distinguish activities, games, practices and rituals. There are «family resemblances,» to use a Wittgensteinian term, between these. Indeed, there are cases in which it is not completely clear to which category a particular kind of human doing belongs (as there are possibly more intermediate cases one could distinguish). But they are all one or other kind of «practice». A different way to think about «practice» might consist in emphasizing (1) how they are learned – for instance through imitation, initiation, instruction and so forth; and (2) how they are enacted. In both cases one's *relation* to the practices in which one is engaged becomes crucial – that is, how one is brought into it, and how one contributes to it. The practice, viewed in relation to human actors, cannot simply be seen in intrinsic terms. This model examines the interrelation between the nature of the activity and how people think about and act within the practice. For example, practices may be learned, or enacted, in an unreflective, ritualistic way; they may be performed as a strategy of conforming; they may be occupied or enacted ironically; they may be learned, or enacted, as a way of transforming them, or as a way of portraying them as objects of reflection and questioning; or they may be learned, or enacted, as part of a process of perfecting them, excelling at them. To be sure, the particular type of practice has features that tend to promote one or another way of learning or enacting them. There is a *relation* here, but it is a reciprocal one. There are practices that are in essence conservative (as folklore activities), and others that are directed at change (as the conventions of debate over the introduction of a new law); there are more rigid (the performance of a classic piece of medieval music) and more flexible practices (the work of an artist like Andy Warhol); some prac-

tices are more critical, while others do not tolerate any kind of questioning.

If this line of argument has any credibility at all, it resonates with the category of the *narrative* which Taylor, MacIntyre and many others refer to. If we want to engage people with some narratives that we consider more important than others (say, moral or aesthetic ones), a possible foothold could be found in the informal practices children find themselves in. Indeed, the whole area of informal education may become more important in this regard, and the activities of schooling much less so. There are questions to be dealt with here concerning how narrativization shapes one's *relation* to the practice. This would shed light on how some of the predominant narratives today (performativity, individualism, estrangement from tradition, and the like) are threatening the rich and robust significance of certain practices. Narrativization also involves how a practice becomes aestheticized, how it is given moral weight, how it comes to be seen as having a history behind it, how it becomes an object of excellence/perfectibility. Finally, there are those narratives which can give rise to a more critical/reflective relation to a practice (which we want to call «education *about* a practice» and not just «education *into* a practice»), and how these can revitalize practices and promote a more liberating relation to them. The processes of narrativization create the possibility of framing practices in relatively static or dynamic terms; they can influence who gets to adjudicate or interpret the rules (implicit or explicit) of a practices – and who gets to propose new rules or norms. Most important of all, these processes of narrativization play a crucial role in how one views the practice itself: whether, on the one hand, they are viewed as historical, cultural constructs and conventions (that have a trajectory, that have changed, and that will change), or whether, on the other hand, they are seen as necessary, natural, inevitable – and hence as unquestionable. Practices have reasons behind them, even, if these are not always made explicit, for they could not have the stability and permanence they do without them – but these are reasons that also can be reexamined and questioned.

Where does this leave *Bildung* and Tenorth's critical stance concerning it? Evidently, I sympathize with his comments on the idea of the subject as lacking. Moreover it is indeed not clear why what is useful should necessarily be banned from education. There is, however a corrective in the over-all idea that comes with discussions about *Bildung* which is in my opinion that it keeps alive the «beyond». In a time when performativity rules, when language teaching has become about communication skills and literature is neglected, when history and aesthetics are under pressure (as is physical education), what draws attention to these dimensions about human life should not be abandoned too soon. Besides this, a more general introduction to the dimensions of a worthwhile life including the reflection upon is preferable above a limited early specialisation leading to what pays professionally or helps one to make a profit. Of course, there is no need to juxtapose everything necessarily in terms of either/or. As I argued, the idea of «initiation into practices» focused on learning and enacting may be able to transgress dichotomies that have proved to be superfluous and misguided.

References

MacIntyre, Alasdair: After virtue. London: Duckworth 1981

Taylor, Charles: Philosophical papers. Volume 1: Human agency and language. Volume 2: Philosophy and the human sciences. Cambridge: University Press 1985

Wittgenstein, Ludwig: Philosophical investigations/Philosophische Untersuchungen. Oxford: Blackwell 1953

Wittgenstein, Ludwig: On certainty/Über Gewissheit. Oxford: Blackwell 1969

Bildung and Theory: Completing the Argument

■ Rosa Bruno-Jofre and James Scott Johnston

What is the proper understanding of *Bildung* to be in Germany today? Indeed, does it make a difference whether there are categorical distinctions or «binaries» in the self-understanding of *Bildungsforschung* and *Bildungstheorie*? Most importantly, what is at stake in this characterization of Bildung or (conversely) its dissolution?

Heinz-Elmar Tenorth's thesis is that there is a categorical set of distinctions in current *Bildungstheorie*; a set of distinctions that reaches back to 1808, with Immanuel Niethammer's *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit*. Briefly, *Bildung* is contrasted to *Erziehung* as a higher cultural striving, to upbringing as (instrumental or utilitarian) socialization. This tendency to self-understanding *Bildung* as something higher repeats in Herbart and finds its way into much of the historiographic discourse extant in Germany.

Tenorth is no fan of this set of categorical distinctions, primarily because (as he maintains) it inhibits legitimate *Reformpädagogik*. It brackets education from dealing with socialization, basic literacy, issues of technology, and all «extrinsic» self-development in favour of an «inner development or self-con-

struction.» Thus, *Bildungstheorie*, whether critical-theoretic, unapologetically Romantic, or even post-structuralist, re-introduce these binaries into the debates regarding the historiography of *Bildung* and this renders *Bildungstheorie* ineffectual in the face of 21st cosmopolitical and national concerns. The solution is to re-conceive (or re-interpret) this binary of «high» culture and «low» socialization as one in a relation of categorical identity.

This paper is a historiographic attempt to come to grips with the problem of *Bildung*. It attempts to deconstruct (historically) the binary between *Erziehung* and *Bildung*. Is it successful? We believe Tenorth is correct to question the binary, but the project is not yet complete. Though there is much conjecture regarding the «solution» to the binary, there is no historiographic evidence provided to suggest that this is the way *Bildung* should be understood. What follows is a short list of concerns regarding this.

1) If this conclusion (and this debate) is relevant to Germany and to our contemporary, western world, what is the significance of dissolving the binary? Can this debate be transported to other contexts or situations? If so, how? How, specifically, is this helpful to us?
2) What is the connection between this reconstituted *Bildung* and democracy and democratic practice? Indeed, can a *Hochkultur* of any persuasion exist comfortably in a manifestly democratic environment? The same question can be asked with respect to a constructivist or pragmatist ethics.
3) What seems to be missing from the paper is an argument from the perspectives of the originators of the ideals of *Bildung* – Rousseau, but especially Kant, Humboldt, Fichte, Hegel, etc. Humboldt certainly had his principle of unification, and Hegel (*pace* Niethammer) folded socialization into *Bildung* in his *Rechtsphilosophie*. The point is that *Bildung* was often self-understood as a categorical identity (or whole) and this seems to us to be the best way to read the binary out of the contemporary debates on *Bildung*. This, however, is absent from the paper.
4) Tenorth argues that «bildung and literacy, basic competencies, and modes of dealing with the high culture, do not denote disjunctive classes of knowledge and behaviours, but rather specific points within only one and the same dimension of human praxis». This complex articulation would require a critical historical analysis of current notions of literacy and, in particular, basic competencies.[1] Furthermore, notions of basic competencies are grounded on visions of education that may be ethically questionable or too tied to economic imperatives.
5) Tenorth is right in focusing on the re-working of the understanding of the subject in his attempt to articulate *Bildung* with other dimensions of human praxis. However, he needs a theory of the subject. At a minimum, this would include a notion of subjectivity and a discussion of how the subject orients itself in the world (including the ethical world).

Notes

1 In fact, these can be disjunctive classes of knowledge and behaviours.

The theory of *Bildung* in the face of ‹basic competencies›

■ Lynn Fendler

The first sentence of Tenorth's discussion has particular meaning: «The discourse on *Bildung* in Germany has a tone all its own.» English-speaking educational researchers do not always know very much about *Bildung*. Many of those who know the term are content to translate *Bildung* as education and leave it at that. In a few cases, *Bildung* has been translated as «liberal education,» but that definition often comes with qualifiers or disclaimers (see, e.g., Løvlie/Standish 2002). Some might understand differences between *Bildung* and *Erziehung* as analogous to Plato's distinction between paideia and didactic. Overall, however, there has been relatively little discussion in English around the term *Bildung*.[1] For that reason, the nuances of the theoretical arguments around *Bildung* remain unfamiliar to many educational researchers in the United States.

Even though the word *Bildung* is seldom used explicitly in Anglo literature, theories of educational reform have nevertheless grappled with issues that have parallels with theories of *Bildung*. For example, in characterizations of *Bildung*, Tenorth objects primarily to binary schematizations such as freedom/regulation, personhood/society, and cultured/popular. In the argument against binary classifications, Tenorth's argument is echoed in pragmatist, feminist, and poststructural theories written in English. «The proliferation of reason certainly does not mean that we either discard it or privilege the irrational, since both of those alternatives maintain the rational irrational binary» (St. Pierre 2000, p. 487; see also Cherryholmes 1988, 1999). Critical educational theories in English invoke a *Bildung*-

like concept when they argue that the process of becoming educated entails the inseparability of knowledge, skills and dispositions that are shaped by sociocultural ideals. Anglo literature has also paid a great deal of attention to the role of character education in schooling, arguing that it is short-sighted to cast a binary distinction between rationality and emotions in the process of becoming educated (see e.g., Zembylas/Fendler 2007). Just as Tenorth's discussion emphasizes the instability of binary separations for characterizing *Bildung*, critical theorists writing in English have also highlighted the ways in which binary distinctions tend to have a reductivist and abstractionist effect on educational concepts and their uses.

In another example of a substantive parallel, Tenorth's discussion historicizes the concept of *Bildung* by bringing its meaning up to date and dissociating the concept from some of its essentialized connotations. A portion of *Bildungstheorie* is concerned with explicating the relation between the self and society. Similarly, critical educational theories written in English characteristically call for a historicizing approach that takes context into account when theorizing the meaning of what it means to become educated. Among critical theories in English, one of the most elegant, perhaps, is Butler's (1990, 1992, 1993, 2000) historicization of possibilities for subject positions including gender and identity.[2] Like Tenorth, Butler argues that education as the discursive formation of the subject is a process that cannot be separated from historical processes of socialization; social and educational praxis are not separable from mechanisms of self-construction. Tenorth's objection to a history-free conceptualization of *Bildung* is an argument that is recognizable and shared in several facets of English-speaking educational critique.

While there are strong substantive elements in Tenorth's discussion of *Bildung* that are recognizable and shared in Anglo educational theories, there is still a dimension of the concept *Bildung* in Tenorth's discussion that has a flavor that does not translate well into English. Following Tenorth's opening lead, I will refer to that unique element as tone.[3] The tone of the discourse on *Bildung* is different from Anglo critical literature that works to describe and theorize the differences between «good education» and «bad education». In contrast, the discourse of *Bildung* is much more positively oriented. While the tone of *Bildung* discourse may be no longer lofty or noble, the discussion sustains a conceptualization in which *Bildung* is not something that can be the object of critique. The discussion is not oriented in a way that contributes to differentiating between «good *Bildung*» and «bad *Bildung*.» In that way the discussion maintains the conceptualization of *Bildung* as an educational ideal.[4]

Tenorth's discussion presents a clear case for why education for basic competencies is a goal that is entirely compatible with *Bildung*: «cultural basic competencies, or literacy, and *Bildung*, as medium of the supposedly high culture, do not stand in opposition to one another but instead in a relation of categorical identity». His discussion effectively shows how *Bildung* is relevant to educational policy debates in the present; it is not just a lofty ideal handed down from some romantic past. In Tenorth's discussion *Bildung* is regarded as compatible with the educational means «to generalize universal premises for the participation in communication». In that way, basic competencies are part and parcel of an education that is shaped by ideals of *Bildung*.

The meaning conveyed by the discourse of *Bildung* suggests a historically specific meaning for education and the purpose of education. The specificity recalls a long-standing controversy in critical theories, namely whether education ought to focus on the «should be» or the «is». That is, do we see education as a means to impart a vision of a better life, a more perfect communication, and a more just society? And/or, do we see education as a means to cultivate the perceptual capacities to detect abuse and injustice in practice? Detractors from the former position accuse the «should be» stance of imposing a vision from above; detractors from the latter position call the «is» approach pessimistic or nihilistic. The substance of Tenorth's discussion argues that *Bildung* is a «both/and» proposition: that we need not, in fact we must not, dichotomize and choose between those two purposes of education. At the same time, the tone of the discussion may suggest that certain idealistic qualities of *Bildung* are, in theory, inescapable.

Notes

1 A notable exception is when the term *Bildung* received sustained attention in English in a 2002 issue of the *Journal of the Philosophy of Education of Great Britain* (volume 36, number 3).

2 Although Butler did not write directly within circles of educational research, her work has been taken up and used extensively by educational scholars.

3 For a remarkable treatment of the role of tone in philosophy, I recommend *Raising the Tone of Philosophy*, in which Peter Fenves analyzes in a (profound and playful tone) both Kant's *Von einem neuerdings erhobenen vornehmen Ton in der Philosophie* and Derrida's *D'un ton apocalyptique adopté naguère en philosophie*.

4 I wonder if this aspect of tone may be partly responsible for why it has been impossible so far to find an equivalent word in English for *Bildung*. None of the approximate terms in English connotes the sense of aspiration and visionary development that the term *Bildung* conveys.

References

Butler, Judith: Gender trouble: Feminism and the subversion of identity. New York: Routledge 1990

Butler, Judith: Contingent foundations: Feminism and the question of ‹postmodernism›. In: Judith Butler/Joan W. Scott (Eds.): Feminists theorize the political. New York: Routledge 1992, pp. 3–21

Butler, Judith: Bodies that matter: On the discursive limits of ‹sex›. New York: Routledge 1993

Butler, Judith: Introduction, Questions, and Restaging the Universal. In: Judith Butler/Ernesto Laclau/Slavoj Zizek

(Eds.): Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary Dialogues on the Left. New York: Verso 2000, pp. 1–43
Cherryholmes, Cleo H.: Reading pragmatism. New York: Teachers College Press 1999
Cherryholmes, Cleo H.: Power and criticism: Poststructural investigations in education. New York: Teachers College Press 1988
Derrida, Jacques: D'un ton apocalyptique adopté naguère en philosophie. Collection «Débats». Paris: Galilée 1983
Fenves, Peter (Ed.): Raising the Tone of Philosophy: Late Essays by Immanuel Kant, Transformative Critique by Jacques Derrida. Baltimore: Johns Hopkins University Press 1993
Kant, Imanuel: Von einem neuerdings erhobenen vornehmen Ton in der Philosophie (1796) http://www.ikp.uni-bonn.de/Kant//aa08/387.html
Løvlie, Lars/Standish, Paul: Introduction: Bildung and the idea of a liberal education. In: Journal of the Philosophy of Education 36(2002), No.3, pp. 317–340
St. Pierre, Elizabeth: Poststructural feminism in education: An overview. In: Qualitative Studies in Education 13(2000), No.5, pp. 477–515
Zembylas, Michalinos/Fendler, Lynn: Reframing emotion in education through lenses of parrhesia and care of the self. In: Studies in Philosophy and Education 26(2007), No.4, pp. 319–333

Wider das Abstrakt-Richtige in der Pädagogik

■ Werner Hüllen

Die Argumentation, der Heinz-Elmar Tenorth folgt, gleicht in vielem dem *Streit des Philantropinismus und Humanismus*, den Friedrich Immanuel Niethammer im Jahre 1808 dargestellt hatte, wobei die beiden Lager, die gegeneinander in Stellung gebracht werden, sogar in ihren Positionen übereinstimmen. Aufklärung oder Idealismus, Nützlichkeit und Anweisungen für das praktische Leben oder selbstgenügsame Bildung des Subjekts und zweckfreies Wissen – so steht es, neben vielen anderen Losungen, auf den Panieren von 1808 und 2008. Dass der alte Streit in zeitgenössischen Vokabeln, aber mit derselben Rhetorik noch einmal ausgefochten wird, ist im gegebenen Zeitpunkt gewiss kein Zufall. Zwei Mal wird auf den Schulreformer Bayerns verwiesen. Indem er das historische Vorbild nach zweihundert Jahren konmemoriert, sichert Tenorth seinen Ausführungen zur Gegenwart einen eigenen Glanz, der zeitgenössischen Kontroversen nicht von alleine zukommt.

Freilich handelt es sich nicht um eine simple Wiederholung, und dem Leser, der nur ein *déja vu* feststellte, entginge vieles. Alte und neue Elemente sind vielmehr klug gemischt. Alt ist die Methode, umfassende Standpunkte durch einzelne Begriffe indizieren zu lassen. Sie stiften dann Zusammenhänge untereinander und stehen in ihrer dichotomischen Anordnung jeweils als Antithese zu einer These. Deshalb gehören ‹Bildung› und ‹Menschheit› und ‹Individualität› und ‹Geist› und ‹Utopie› und ‹zweite Natur jenseits des Alltags› (und anderes), so unterschiedlich ihre semantischen Zuschreibungen auch sind, zusammen und bilden gemeinsam die Antithese zu ‹Erziehung› und ‹Gesellschaft› und ‹Nützlichkeit› und ‹Funktionalismus› und ‹Bildsamkeit› und ‹Fortschreibung des Bestehenden› (und anderes), wovon dasselbe gesagt werden muss. Zwar wird eine stattliche Reihe von Autoren zu diesen Begriffen genannt, wollte man aber deren Differenzierungen alle schlüssig ausführen und belegen, käme eine Monographie grossen Umfangs zur Pädagogik der Gegenwart zusammen, der freilich der Glanz der Niethammerschen Denkschrift abginge. Panoramatische Monographien sind im Alltag der Wissenschaft zwar die Regel; das historische Kostüm der Reihung von dichotomischen Begriffen besagt aber, dass es sich hier um ein seit zweihundert Jahren ungelöstes Problem handelt, das nun endlich auf Klärung drängt. Alt ist auch, die Lösung der antithetisch entstehenden Probleme in einem synthetischen Konstrukt zu suchen.

Aber gerade hier beginnen die Unterschiede. Niethammer misst jede Position an dem, was er als die Doppelnatur des Menschen bezeichnet. Sie besteht aus «Geist und Thier, Vernunft und Kunstverstand, Rationalität und Animalität» (Niethammer 1808, S. 123), wobei die Gemeinsamkeit der Gegensätze jeweils die Extreme des ‹reinen Geistes› und des ‹reinen Tiers› verhindert. In der gedanklichen Auseinandersetzung bedeutet dies, dass die Spitzen von beiden Positionen abgebrochen und dann Synthesen gebildet werden, die einerseits der ‹Gelehrsamkeit› und andererseits dem ‹Gewerbe und den Künsten› in der Gesellschaft dienlich sind. Schulorganisatorisch leitete sich daraus die im *Allgemeinen Normativ* festgehaltene Zweipoligkeit des Bayrischen Schulwesens seit 1808 in gymnasiale und reale Institute ab, wobei freilich die gymnasialen in der Bewertung doch die Oberhand behielten, weil die Mustergültigkeit der antiken Kultur und ihrer Sprachen die Moderne bei Weitem überträfe. Darüber brauchte man nicht zu diskutieren. «Dass die ganze neuere Cultur durch wiedererwecktes Studium der alten Cultur, begründet ist, wird auch Niemand läugnen wollen» (ebd., S. 305). Die Synthese ist also durchaus nicht symmetrisch. Das gesamte Argument Niethammers setzt freilich die Anerkennung der beiden Naturen des Menschen und der ihnen entsprechenden Welten voraus.

Tenorth hält sich dagegen von solch aufrechnenden Synthesen fern und führt eine dritte Reihe von stellvertretenden Begriffen ein, die aus der katego-

rialen Identität der beiden, traditionell und auch heute noch häufig kategorial getrennt gesehenen Welten hervorgehen. Zu ihnen gehören: ‹Literacy› ‹kulturelle Basiskompetenzen› mit ‹kommunikativen Praktiken›, die ein ‹Aufwachsen in Gesellschaften› und eine ‹Konstitution des Subjekts› ermöglichen, das ‹Zugang zum Alltag› hat. Die Schule ermöglicht in einer positiv verstandenen ‹pädagogischen Technologie› diesen Vorgang der ‹Selbstkonstruktion des Subjekts›, aus dem ein ‹erwartbares und berechenbares› Verhalten des Einzelnen in der Kommunikation hervorgehen soll. Selbst wenn es nicht so klar ausgesprochen wird: Auch diese dritte Position setzt voraus, dass eine bestimmte Welt als existent anerkannt wird. Sie ist anders als die alte. In ihr muss sich das Subjekt als kompetenter und verlässlicher Teilnehmer an kommunikativen Zusammenhängen bewähren. Der Mensch ist seiner Natur nach zum Erwerb dieser allgemeinen Kommunikationsfähigkeit offenbar geeignet.

Neu in der Auseinandersetzung ist zudem Tenorths deutlich erklärte Abscheu gegen den stilistischen Schwulst des Bildungsjargons, der sich historisch – wie gerade auch bei Niethammer abzulesen – herausgebildet hat. Die stilistische Nähe pädagogischer Aussagen zu philosophischen und religiösen Bekenntnissen denunziert *per se* eine auf das Praktische gerichtete Erziehungslehre als nüchtern oder gar trivial. Diesem Urteil liegt sicher nicht nur die Empfindlichkeit des modernen Autors zu Grunde, sondern eher der Ärger über einen Snobismus, der sich mit den Trivialitäten des Alltags und den Menschen, die sich damit abplagen, nicht abgeben will. Daraus folgt, dass Tenorth diesen Schwulst in seiner Reihe von dritten Begriffen nicht zulassen darf.

Diesem Standpunkt muss man zustimmen. Die neue Begriffsreihe ist freilich ebenso wenig symmetrisch zu den beiden alten, wie es die Synthesen von Niethammer waren. Dieses Mal gewinnen die aufklärerischen, im weitesten Sinne praktischen Argumente die Oberhand. Im Gegensatz zu Niethammer zieht Tenorth keine schulischen Konsequenzen. Doch lässt sich leicht ausdenken, dass aus seinen Überlegungen ein einheitliches Schulwesen hervorginge, in dem freilich Spielräume für die unterschiedlichen Kommunikationsformen offen blieben.

Beiden Autoren ist der wichtige Umstand gemeinsam, dass ihre pädagogischen Postulate aus Voraussetzungen hervorgehen, die selbst nicht Gegenstand der Pädagogik sind.

Können wir, kann Heinz-Elmar Tenorth damit zufrieden sein? Ist das Problem nach zweihundert Jahren endlich gelöst? Haben wir den Schwulst überwunden, der uns den Blick auf die Wirklichkeit verstellt hat? ‹Literacy› ‹kulturelle Basiskompetenzen› mit ‹kommunikativen Praktiken›, die ein ‹Aufwachsen in Gesellschaften› und eine ‹Konstitution des Subjekts› ermöglichen, das ‹Zugang zum Alltag› hat – dies sind nur scheinbar direkt zielende Formulierungen. Sie lassen sehr viel aus. Zu den Basiskompetenzen gehören so praktische Vorgänge wie Zeitungen lesen, Mietverträge verstehen, Stromrechnungen prüfen – aber sie sind auch, wie Tenorth selbst andeutet, «Markierungen auf einer nach oben offenen, aber in derselben Dimension definierten Skala der Formen der Konstruktion des Subjekts in Gesellschaft». Das kann nur heissen: Sie schliessen den verständnisvollen Umgang mit anspruchsvollen Texten der Literatur und der Wissenschaft ein, obwohl dies im begrifflichen Vokabular nicht gesagt wird. Galt Ähnliches, wenn auch im umgekehrten Sinne, nicht auch für das traditionelle Bildungsvokabular? Tenorths Begriffswörter sind gewiss griffig und dem heutigen Sprechen angepasst. Sie gehen aber semantisch bis auf Selbstverständlichkeiten zurück. ‹Verhalten in der Welt›, ‹Aufwachsen in Gesellschaften› oder ‹Konstitution des Subjekts› besagen nichts anderes als ‹erwachsen werden sowie lesen und schreiben können›. Die alte Rede gehörte zu den traditionell grossen Formulierungen, die weit von der Wirklichkeit der meisten Menschen entfernt waren. Dies verursacht Ärger. Die neue Rede gehört zwar zu dem, was man kleine Formulierungen nennen könnte, ist aber – vielleicht doch auch – ärgerlich, wenn dabei unterschlagen wird, dass damit unter anderem die Verarbeitung von Werken Goethes gemeint ist, dessen Name in einer semantisch extremen Reduktion von Tenorth nicht als ‹deutscher Klassiker› oder ähnlich qualifizierend sondern als «Zeichenfolge» charakterisiert wird. Wieder sind in diesem Sinne die meisten Menschen nicht betroffen. Bei Niethammer wurden die Händler und Handwerker in den Schatten und die philologisch Gelehrten ins Licht gestellt; bei Tenorth geschieht dasselbe mit den Lesern Goethes und (etwa) den Benutzern von Telefonbüchern. Mit anderen Worten: Gewinnen wir pädagogische Erkenntnisse, wenn wir statt der alten Übertreibungen nunmehr modern anmutende Untertreibungen formulieren, die ebenso wenig mit der erfahrbaren Wirklichkeit und den Problemen der Erziehung zu Recht kommen werden wie ihre Vorläufer? Beiden Vorgängen liegt ein verengter Blickwinkel zugrunde, der freilich an den entgegengesetzten Enden des pädagogischen Spektrums ansetzt.

Natürlich leugnet niemand, dass es einen Fortschritt bedeutet, wenn ein bisher ignorierter Sektor der Gesellschaft nunmehr mit der Aufmerksamkeit der Pädagogen bedacht wird. Wenn dies jedoch nur durch einen anderen (nicht durch einen weiteren) Blickwinkel geschieht, ist die Polemik Tenorths gegen das dichotomische Denken der Tradition und besonders gegen ihren Stil kaum zu rechtfertigen. Eine ‹kategoriale Identität› da zu postulieren, wo andere ‹kategoriale Differenz› sehen, ist eine Frage der Begriffshierarchie und wird kein Problem lösen.

Natürlich lässt sich im gegebenen Rahmen kein Gegenentwurf begründen. Persönlich empfehle ich, die zwar nüchtern formulierten, aber doch ins Allgemeine ausgreifenden Konzepte der dritten Reihe mit Hilfe der Praktiken zu konkretisieren, die unabdingbar sind, sollen diese Konzepte im pädagogi-

schen Handeln Wirklichkeit werden. Man müsste das Abstrakt-Richtige durch Konkret-Richtiges belegen. Wie griffig werden Tenorths Argumente, wo er von Stromrechnungen, Ratenverträgen und Mietverträgen spricht! Warum nicht auf der «nach oben offenen Skala» fortschreiten? Warum sich nicht den Problemen stellen, die sich dann in der Verschiedenheit dieser Gegenstände der Kommunikation trotz ihrer angenommenen kategorialen Einheit zeigen werden? Wie sehr würde man Konkretisationen des Verhaltens zur ‹Konstitution des Subjekts› und zum ‹Aufwachsen in Gesellschaften› begrüssen – und sei es, um Möglichkeiten auszuschliessen, die niemand in einer demokratischen Gesellschaft haben will (die aber nach den jetzigen Formulierungen formal nicht als illegitim auszuschliessen sind). Es müssten dann auch (philosophische, moralische, kulturelle, politische) Standards formuliert werden, die dem pädagogischen Denken als vorausgesetzt gegeben werden. Dazu braucht man in keine Art von Dogmatismus zu verfallen; man kann Auswahl anbieten. Man muss auch auf Kritikfähigkeit als Basiskompetenz, die auf Gesellschaft hin orientiert ist, nicht verzichten. Die Welt, auf die hin Erziehung gedacht werden muss, kommt ohne Fähigkeiten im Konkreten nicht aus. Es scheint aber eine Angst unter den Pädagogen umzugehen, sich der Wirklichkeit des Konkret-Richtigen zu stellen. Sie weichen deshalb ins Abstrakt-Richtige aus.

Literatur

Friedrich Immanuel Niethammer: Streit des Philantropinismus und Humanismus. Jena 1808

Bildung und Schulsystem – Überlegungen im Anschluss an Heinz-Elmar Tenorth

■ Franz-Michael Konrad

Der Beitrag von Heinz-Elmar Tenorth gibt Anlass zum Nachdenken – und zu einigen Rückfragen. Ich möchte nur drei derartige Fragen hier exemplarisch nennen:

Man könnte zum Beispiel in Zweifel geraten, ob der Bildungsbegriff heute tatsächlich noch in der «vornehmen», «erhabenen», ja geradezu «quasi-religiösen» Art in Gebrauch ist, wie das Tenorth glaubt feststellen zu können. Zum Beweis des Gegenteils könnte man auf die inzwischen in allen deutschen Bundesländern in Kraft oder mindestens in Erprobung befindlichen Bildungs- und Erziehungspläne für den vorschulischen Bereich verweisen, wo es ja um ganz Grundlegendes und Elementares geht, darunter auch um die von Tenorth angemahnten «Basisqualifikationen». Für diese Bildungs- und Erziehungspläne ist der Bildungsbegriff zentral, und von den «Basiskompetenzen des Kindes», die herzustellen es gelte, handelt etwa der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan ganz explizit (Bayerisches Staatsministerium 2006, S. 54ff. et passim). Andere Bildungs- und Erziehungspläne tun dies ebenso.

Man könnte sich des Weiteren daran erinnern, dass schon vor mehr als zwei Jahrzehnten die Forderung erhoben worden ist, Bildung konsequent an die Lebenswelt der jeweils Betroffenen rückzubinden, Tenorths gleichlautender Vorschlag so neu also nicht ist. Damals, in den 1980er-Jahren, ist diese Forderung allerdings im sonderpädagogischen Kontext erhoben worden (Hiller 1985, 1987) und deshalb, wenn ich recht sehe, in der allgemeinen pädagogischen Diskussion nicht wirklich rezipiert, sondern als mehr oder minder ausschliessliches Problem behinderter und benachteiligter junger Menschen missverstanden worden. Erst mit PISA ist deutlich geworden, wie die Probleme des Bildungsprekariats in Wirklichkeit Probleme von allgemeiner Bedeutung sind.

Schliesslich könnte man noch einmal einen Blick in das Buch des von Tenorth gescholtenen Friedrich Immanuel Niethammer werfen, um festzustellen, dass dieser, wenn ich ihn recht lese, die Ausbildung für den Brotberuf keineswegs aus der Schule verbannt sehen wollte, um der reinen Geistesbildung das Wort zu reden. Vielmehr ging es Niethammer, wie überhaupt den Protagonisten des Neuhumanismus, um beides, nur eben im Sinne eines Nacheinander: Erst die *allgemeine*, dann die *specielle* Bildung (vgl. Niethammer 1808).

Alle diese Fragen – und sicher noch einige andere mehr – könnte man, wie gesagt, an den Text und seinen Autor richten. Und dennoch wird man, so scheint mir, der These und dem Anliegen Tenorths damit nicht wirklich gerecht. Denn tatsächlich findet sich, gerade im gebildeten Diskurs, durchaus ein Verständnis von Bildung, das die Tenorthschen Beobachtungen zu bestätigen vermag, einen Gebrauch des Bildungsbegriffs, der in einem hohen, würdevollen, auch quasi-religiösen Ton daherkommt. Frei nach Nietzsche könnte man von Bildung im *monumentalischen* Sinne sprechen. So schreibt etwa der Altphilologe Manfred Fuhrmann in einem seiner sehr instruktiven einschlägigen Beiträge: «Der Verfasser [M. Fuhrmann, FMK] hält Bildung für eine Form des Bewahrens, wie die Religion oder die Moral» (Fuhrmann 2002, S. 6). An anderer Stelle expliziert der nämliche Autor dieses Bildungsverständnis und entfaltet Inhalte von Bildung, wie

sie spätestens im 19. Jahrhundert kanonisch geworden sind und nicht zuletzt im Lehrplan des humanistischen Gymnasiums Ausdruck gefunden haben (Fuhrmann 1999/ 2000). Da fühlt man sich fast ein wenig an die Polemik Friedrich Paulsens erinnert, der ausgangs des vorvergangenen Jahrhunderts den Gebildeten «an den Handschuhen, die, wenigstens am Werktag, ein Anzeichen der Bildung sind», glaubte erkennen zu können, denn sie zeigten, «dass der Träger nicht mit den Händen zugreift.» «Noch zuverlässiger» seien «weisse Finger und lange Nägel.» Seine kleine Betrachtung abschliessend stellte Paulsen damals fest, Bildung sei «so gut wie bewiesen, wenn er [der Gebildete, FMK] fremde Sprachen kann, das heisst gebildete Sprachen, französisch oder italienisch, oder gar lateinisch und griechisch; wer bloss deutsch kann, hat keinen Anspruch auf Bildung» (Paulsen 1895, Sp. 415). Also, wie gesagt, das gibt es auch und ist ebenso Teil des aktuellen Bildungsdiskurses wie die eben erwähnten frühpädagogischen Bildungs- und Erziehungspläne.

Wenden wir uns deshalb noch einmal dem Beitrag Tenorths zu. Interessant ist nämlich, dass der Text, so möchte ich behaupten, dort endet, wo es eigentlich spannend wird, bei der Frage, wie es praktisch gelingen kann, so etwas wie die geforderte Einheit der Bildung herzustellen. Oder, anders ausgedrückt, es scheint mir reizvoll, die Tenorthschen Überlegungen mit dieser Perspektive weiter zu denken. In diesem Sinne will ich mich zunächst mit der behaupteten «deutschen Tradition», in der der Bildungsbegriff angeblich stehe, beschäftigen, und zwar ebenfalls aus bildungshistorischer Sicht. Wie Tenorth das auch getan hat. Und doch in einer etwas anderen Weise – nämlich: die Geschichte gewissermassen ‹von vorne› her erzählend.

Zwar ist der Bildungsbegriff als solcher, wie schon der in diesem Zusammenhang immer wieder zitierte Freund Lessings, der Popularphilosoph und Aufklärer Moses Mendelssohn 1784 in der Berlinischen Zeitschrift bestätigt hat (vgl. Mendelssohn 1784/ 1989)[1], tatsächlich ein Kind jener «Sattelzeit» (Koselleck) um 1800 gewesen, der Zeit des Übergangs der Spätaufklärung in den Neuhumanismus und die Romantik. Aber die Sache, um die es geht, ist doch älter, und es scheint mir auch nicht so, dass die Neuhumanisten als die Erfinder der «binären Schematisierung» der Bildung zu gelten hätten.

So kennt schon das mittelalterliche Schulwesen das Oben und Unten der Bildung, und das, was die *pueri oblati* der Dom- und Klosterschulen in Auseinandersetzung mit den Freien Künsten an Bildung erfuhren, hatte nichts mit der Lebenswelt zu tun, der sie – die Zöglinge dieser ersten, wenn man so will, höheren Schulen Europas – nicht selten entstammten. Wir wissen aus der Forschungsliteratur von dem Verbot, das die Schüler der mittelalterlichen Lateinschule betraf, selbst ausserhalb der Schule, auf der Strasse, sich einer anderen Sprache als des Lateinischen zu bedienen. Dieses erklärungsbedürftige Gebot bezieht seinen Sinn aus dem Umstand, dass so verhindert werden sollte, dass sich die Lateinschüler als angehende Gebildete mit den Gassenbuben einliessen (Kintzinger 2003).

Aber das ist noch nicht der Anfang der Geschichte. Die eben angesprochenen *artes liberales* waren bekanntlich ein Erbe der Antike und standen schon dort den minder angesehenen *artes mechanicae*, den praktischen Künsten gegenüber. Während diejenigen, die den *artes liberales* zu obliegen das Privileg hatten, frei von den Mühen und Lasten des Alltags, weil freier Abstammung zu sein hatten und von der Arbeit anderer leben konnten, galt dies alles für die praktischen Künste, auch *artes illiberales* genannt, nicht. Hier ging es in die Niederungen des Alltags, hier war Zupacken angesagt, hier waren auch die Unfreien zugelassen (Marrou 1957). Das ist in der Tat eine binäre Kodierung, mit Folgen für den Bildungsdiskurs und die Bildungspraxis bis heute. «Es ist nicht die Hand, die im Mittelpunkt des gegenwärtigen pädagogischen Interesses steht, sondern eher das Wort und die Rede. Davon erwarten wir erzieherische Wirkungen, und darauf setzen wir vor allem, wenn wir uns auf das Lernen der Kinder und Heranwachsenden beziehen», hat Klaus Prange jüngst treffend festgestellt (Prange 2007, S. 115).

Warum nun dieses Erinnern an längst Vergangenes? Warum die Sache, die hier zur Debatte steht, von ihren *Anfängen* her aufrollen? Nun, zum einen, um so, gewissermassen nebenbei, die Rede vom «deutschen Sonderweg», der im 18. Jahrhundert erstmals betreten und bis heute nicht wieder verlassen worden sei[2], zu problematisieren. Handelt es sich hier nicht eher um ein gemeinsames abendländisches Erbe? Zum andern aber, und das ist mir im Blick auf das, worauf ich hinaus will, sehr viel wichtiger, um auf diese Weise leichter des Umstands gewahr zu werden, dass es ausgerechnet die viel kritisierten Neuhumanisten gewesen sind, die recht genau um die institutionellen Bedingungen ihres Bildungsphilosophierens wussten und deshalb – das jedenfalls möchte ich behaupten – ein Bildungssystem entworfen haben, welches genau das vermeiden sollte, was Tenorth beklagt: die binäre Kodierung der Bildung. Das in Wilhelm von Humboldts viel zitierter Sentenz, es könne dem Schreiner nur nutzen, auch Griechisch gelernt zu haben, so wie der Gelehrte einen Tisch sollte verfertigen können, anschaulich zum Ausdruck gebrachte Programm einer «vollständigen allgemeinen Menschenbildung» war doch nur innerhalb eines ganz bestimmt verfassten Bildungswesens zu realisieren.

Es ist allgemein bekannt, dass Wilhelm von Humboldt sein nur kurze Zeit währendes Engagement in Bildungsadministration und Bildungspolitik genützt hat, um im Sinne dieses Bildungsprogramms ein *horizontal gestuftes* System von Schulen zu entwerfen[3], das die Besonderheit besass, so konstruiert zu sein, dass alle Kinder gemeinsam in dieses eintraten, um eine mehr oder weniger lange Zeit auf eine

Weise darin zu verbringen, die allen dieselben Bildungserfahrungen zu vermitteln geeignet war (Humboldt 1809/1982; vgl. Benner 1990/1995, S. 175–219). Dieses hatte nicht notwendigerweise in derselben Schule zu geschehen. Die Einheitsschule stand nicht zur Diskussion. Auch hatte ein jeder die Freiheit, je nach Interesse, Bestimmung und Begabung seinen Bildungsgang zu beenden, um «ins Leben» überzutreten. Auch Süverns Schulgesetzentwurf, wenngleich schon von der beginnenden Restauration beeinflusst, muss hier genannt sein, denn auch dieser Schulplan konstruiert Bildung nicht vertikal, sondern in «drei wesentlichen Stufen» (vgl. Süvern 1817–1819/1973, S. 219).

Die Schulkonzepte der Beiden, Humboldt und Süvern, haben sich, wie man weiss, nicht realisieren lassen. Über die Gründe soll hier nicht reflektiert werden. Entscheidend ist, dass sich die alte Schulorganisation als stabil erwiesen hat, wenn auch, denken wir nur daran, wie sich in dieser Zeit das humanistische Gymnasium aus der Vielzahl höherer Schulen herausgemendelt hat, in gewandelter Gestalt, und sich so eine Bildungsorganisation erhalten hat, von der wir in Deutschland bis heute kaum lassen können oder wollen.

Das Bemühen Humboldts ist zwar, wie eben gesagt, seinerzeit nicht von Erfolg gekrönt gewesen. Aber Humboldt hat, ohne seinen Vorschlag als Blaupause künftiger Reformen missverstehen zu wollen, darauf aufmerksam gemacht: Wenn man den Appell Tenorths, Bildung als Einheit zu begreifen, ernst nehmen will, einer Bildung die mit dem Erwerb von Basiskompetenzen beginnt und – für den, der das möchte – mit der Goethe-Lektüre endet, dann muss die Frage, wie eine solche Bildung in Institutionen organisiert sein soll, gestellt werden. Die binäre Codierung der Bildung kann nur überleben – oder zumindest leichter überleben –, wenn ihr auf der Ebene der Bildungsorganisation in derselben Weise ein Unten und Oben entspricht, wie wir es heute noch in Hauptschule und Gymnasium vorfinden, wo in der Bildungsstätte der angeblich praktisch Begabten die einen Tische verfertigen und in der der angeblich theoretisch Begabten die anderen Griechisch lernen.

Anmerkungen

1 Mendelssohn hatte den Begriff der «Bildung» als «noch neuen Abkömmling» der deutschen Sprache bezeichnet. Auch bei Mendelssohn findet sich übrigens der Bildungsbegriff binär schematisiert, insofern als Mendelssohn «Bildung» in «Kultur», die «mehr auf das Praktische» gehe, und «Aufklärung», die «mehr auf das Theoretische» sich beziehe, zergliedert.

2 Das ist beispielsweise die These Bollenbecks (1996).

3 Die konkreten reformpolitischen Hintergründe können hier ausser Betracht bleiben. Es ist jedoch unbestritten, dass jenseits dieser konkreten zeitgeschichtlich bedingten Umstände, die zum Humboldtschen Schulplan geführt haben, ein grundlegender Zusammenhang zwischen Humboldts Bildungsdenken und dem Wirken Humboldts als Bildungsplaner besteht.

Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München: Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weinheim/Basel 2006

Benner, Dietrich: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform (1990). Weinheim/München 1995

Bollenbeck, Georg: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Bildungsmusters. Frankfurt am Main 1996

Fuhrmann, Manfred: Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters (1999). Frankfurt am Main/Leipzig 2000

Fuhrmann, Manfred: Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart 2002

Hiller, Gotthilf G.: Realitätsnahe Schule. Impulse zur Öffnung der Schule für Lernbehinderte für eine bessere Vorbereitung ihrer Schule auf die Lebenswirklichkeit. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 36(1985), Beiheft 12, S. 1–22

Hiller, Gotthilf G.: Allgemeinpädagogik aus sonderpädagogischer Sicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 1987, 21. Beiheft, S. 239–244

Humboldt, Wilhelm von: Der Königsberger und der Litauische Schulplan (1809). In: Wilhelm von Humboldt: Werke IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Darmstadt 1982, S. 168–195

Kintzinger, Martin: Wissen wird Macht. Bildung im Mittelalter. Ostfildern 2003

Marrou, Henri-Irénée: Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. Freiburg/München 1957

Mendelssohn, Moses: Über die Frage: Was heisst aufklären? (1784) In: Moses Mendelssohn: Schriften über Religion und Aufklärung. Berlin 1989, S. 459–465

Niethammer, Friedrich Immanuel: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit. Jena 1808

Paulsen, Friedrich: Bildung. In: Wilhelm Rein (Hrsg.): Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. Band 1. Langensalza 1895, Sp. 414–424

Prange, Klaus: Die Hand in der Erziehung. In: Franz-Michael Konrad/Maximilian Sailer (Hrsg.): Homo Educabilis. Studien zur Allgemeinen Pädagogik, Pädagogischen Anthropologie und Bildungsforschung. Münster 2007, S. 115–126

Süvern, Johann Wilhelm: Promemoria und Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im preussischen Staat (1817–1819). In: Berthold Michael/Heinz Hermann Schepp (Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Band 1. Frankfurt am Main 1973, S. 214–226

Wenn der Wolf im Schafspelz den Sack schlägt und den Esel meint

Heinz-Elmar Tenorth zwischen Wissenschaft und Politik

■ Walter Herzog

Worum es Tenorth bei seinen Ausführungen über «Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen» geht, wird erst nach und nach deutlich. Zunächst macht es den Eindruck, als wolle er sich vom Bildungsbegriff verabschieden, aber weder von *Literacy* noch von *Basiskompetenzen* ist zu erwarten, dass sie mächtig genug sind, um ein Wort der deutschen Sprache, das geradezu ubiquitär in Gebrauch ist, zu ersetzen. Spätestens im letzten Abschnitt wird denn auch klar, dass Tenorth nicht im Sinn hat, auf den Begriff der Bildung zu verzichten. Eher möchte er ihn mit neuem Inhalt füllen. Denn der hohe Anspruch, der mit dem Begriff verbunden ist, das elitäre Denken, das er verkörpert, und die quasi-religiösen Gefühle, die er weckt, behagen ihm nicht. Ein überheblicher und entmutigender Ton begleite den Bildungsbegriff, der sich um gesellschaftliche Brauchbarkeit und Nützlichkeit futiere und zu einem pädagogischen Alltag, der nicht von Bildung, sondern von Erziehung geprägt sei, auf Distanz gehe.

Etwas Neues sagt uns Tenorth damit nicht, worüber er sich zweifellos im Klaren ist. Seit Nietzsche sind die Kritiken des deutschen Bildungsdenkens fast schon Legion. Norbert Elias (1939), Helmuth Plessner (1959), Rudolf Vierhaus (1972), Aleida Assmann (1993), Georg Bollenbeck (1994) und viele andere haben die Geschichte des Bildungsbegriffs in unterschiedlicher Ausführlichkeit dargestellt und sind zu einem ähnlichen Verdikt gekommen: Der Begriff steht für eine Verfallsgeschichte, für Verlust und Elend. Durchwirkt von überzogenen Erwartungen auf Geistigkeit, Humanität und Vollkommenheit ist die Bildungsidee in der modernen, funktional differenzierten Gesellschaft zum Anachronismus geworden.

Aber weshalb erinnert uns Tenorth an diese längst bekannte Tatsache? Es scheint, als ob es ihm gar nicht um den Bildungsbegriff geht. Denn wo seine Kritik konkreter wird, da nennt er Namen wie Benner, Gruschka, Heitger, Heydorn, Ruhloff, Sünker und ein paar weitere. Es sind dies alles Erziehungswissenschaftler, die am ursprünglichen Gehalt von Bildung festhalten wollen. Fast alle betreiben die Disziplin zudem auf eigenwillige Weise, indem sie der Erkenntnis eine kritische Funktion zuweisen, die mit der Idee einer *Forschungswissenschaft* unvereinbar ist. Im Visier hat Tenorth demnach nicht den Bildungsbegriff, sondern diesen Typus von Erziehungswissenschaft, der die Gesellschaft der Verkehrtheit und Heuchelei bezichtigt. Er vermochte sich in Deutschland – nach Blankertz, Klafki und Mollenhauer – in eine zweite Generation hinüberzuretten, hat dabei aber nicht an Profil gewonnen. Über das Problem, ein an sich hoffnungsvolles Unterfangen wie die Erziehung eines Kindes unter Bedingungen, die als korrupt, repressiv und beschädigt taxiert werden, theoretisch begründen und praktisch anleiten zu können, ist man nicht hinausgekommen. Die Konstellation forciert heroische Gesten, die denn auch leicht festzustellen sind – in Form einer Flucht ins Ästhetische, einer Beschwörung von Authentizität, einem Gestus der blanken Negation oder einer Militanz alternativer Forschungsmethoden (Handlungsforschung, objektive Hermeneutik und «Kältestudien»). Um nicht gänzlich dem Pessimismus zu verfallen, klammert man sich an einen emphatisch-kritischen Bildungsbegriff, der in die Zukunft projiziert, was in der Gegenwart nicht für möglich gehalten wird. *Hier*, so scheint es, findet Tenorth den exquisiten Ton, den er zunächst pauschal dem Bildungsbegriff unterschoben hat.

Wenn sein Anliegen aber nicht der Bildungsbegriff *per se*, sondern dessen Verwendung in der kritischen Erziehungswissenschaft ist, weshalb hat es sich Tenorth dann nicht einfacher gemacht und gleich den Esel (die kritische Erziehungswissenschaft) statt den Sack (den Bildungsbegriff) geschlagen? Durch seine umwegige Argumentation bekommt der Bildungsbegriff etwas viel an Kritik ab. Wer heute abseits des Streits um den disziplinären Status der Erziehungswissenschaft von Bildung spricht, dem stehen nicht mehr Herder, Goethe, Humboldt und Niethammer vor Augen. Niemand, der im Alltag beispielsweise von Weiterbildung spricht, wird sich vornehmen, «so viel Welt wie möglich zu ergreifen» (Humboldt), sondern er wird beabsichtigen, sein berufliches Wissen *à jour* zu halten oder seinen Horizont zu erweitern. Auch in der Disziplin, soweit sie über den Status des geistvollen Räsonierens hinaus gefunden hat, wird Bildung nicht mehr in erster Linie mit neuhumanistischen Losungen in Verbindung gebracht. Der Begriff der *Bildungsforschung*, wie ihn eine an empirischen oder historischen Fakten orientierte Erziehungswissenschaft verwendet, weckt ganz andere Assoziationen. Bildung hat hier längst schon jenen Gehalt, den ihr Tenorth zuweisen möchte.

So hat – um ein entlegenes Beispiel zu zitieren – Dahrendorf bereits vor Jahren empfohlen, Bildung operational zu definieren und dabei unter anderem folgende Vorschläge gemacht: «Bildung ist, wenn man weiss, welches Buch man seiner Schwiegermutter zum Geburtstag schenkt» (Dahrendorf 1969, S. 194), «Bildung ist, wenn man Spass daran hat, eine

gute Zeitung von A–Z zu lesen» (ebd., S. 196), und «Bildung ist, wenn man ohne Reisegesellschaft durch Frankreich, durch England, Italien oder durch ein anderes Land fahren kann» (ebd., S. 197). Dahrendorfs Operationalisierungen des Bildungsbegriffs unterscheiden sich kaum von Tenorths Beispielen für kulturelle Basiskompetenzen. Der «gebildete Mensch» (Dahrendorf) ist der mündige Mensch, der sich in einer Buchhandlung so weit zu orientieren vermag, dass er gezielt etwas auswählen kann, der sich in einer Zeitung so weit zurechtfindet, dass er sie mit Gewinn lesen kann, und der sich in einem fremden Land so weit auf sich selber verlassen kann, dass er keine Begleitung durch einen Reiseführer braucht. Sich selbstständig in der Welt zurechtfinden, das ist für eine forschungsorientierte Erziehungswissenschaft schon lange das Kernelement von Bildung.

Tenorth geht allerdings darüber hinaus, was vermuten lässt, dass wir das Anliegen seines Textes noch immer nicht begriffen haben. Die funktionale Bestimmung von Bildung bringt er mit einem Diskurs in Kontakt, der im Umfeld der PISA-Erhebungen und der Einführung von Bildungsstandards geführt wird. Hier geht es um Zuordnungen, die in dezidiertem Gegensatz zum klassischen Bildungsbegriff Lebenstauglichkeit und gesellschaftliche Brauchbarkeit zum Massstab erheben. Konzeptuell steht dafür der Begriff der *Kompetenz*, der in jüngster Zeit eine geradezu inflationäre Verbreitung gefunden hat. Fast alles, was pädagogisch irgendwie von Bedeutung ist, kommt heute als Kompetenz daher. Selbst das Gegenteil von Kompetenz erscheint mittlerweile als Kompetenz: als Kompetenzvermeidungskompetenz (Marquard) und Kompetenzlosigkeitskompetenz (Mecheril). Sind wir damit den pompösen Ton, der Tenorth am Bildungsbegriff stört, losgeworden?

Wenn Kompetenzen wie im *Klieme-Bericht* definiert werden, nämlich als «die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können» (Klieme et al. 2003, S. 72), dann haben wir die hehren Erwartungen keineswegs hinter uns gelassen, auch wenn deren Begründung genau gegenteilig ausfällt wie beim klassischen Bildungsbegriff. Statt der Abkehr von der Lebenswelt durch die hohe Kultur das Wort zu reden, schürt der Kompetenzbegriff die Erwartung, zwischen dem Lernen in der Schule und dem Leben in der Gesellschaft lasse sich ein nahtloser Übergang einrichten – Seneca und anderen zum Trotz, die zwischen Schule und Gesellschaft eine Differenz sehen, die durch Pädagogik gerade nicht zu überwinden ist.

An der Differenz ändert auch die Behauptung nichts, Kompetenzen seien graduierbar, würden einer Entwicklungslogik folgen und hätten das Potenzial zu einem Bildungsgang. Die Verpflichtung der Schule aufs «Unentbehrliche und Notwendige» (Tenorth 2003, S. 106) sowie die fast schon rituelle Beschwörung von *basalen* Kulturwerkzeugen, *Basis*kompetenzen, *Minimal-* und *Basis*standards, *Sockel-* und *Mindest*qualifikationen, *grundlegendem* Orientierungswissen, *Grund*kompetenzen, *Grund*fähigkeiten und *grund*legender Bildung verschieben lediglich die Emphase, eine Garantie für die Transferwirkung der Schule bieten sie nicht. Und auch der «Jargon der Eigentlichkeit» (Adorno) wird eher bestärkt als überwunden.

Tenorth praktiziert selber, was er kritisiert: binäre Codierungen. Damit wird aber endlich auch klar, worum es geht, nämlich um die Unterstützung einer Politik, die genau darauf setzt: auf Kompetenzmodelle und Bildungsstandards. Die enge Verbindung, die Tenorth zwischen dem klassischen Bildungsbegriff und der kritischen Erziehungswissenschaft herstellt, dient nicht der Kritik der Letzteren, jedenfalls nicht in erster Linie, sondern erweist sich als Strategie, um den Gegnern der aktuellen Schulreform den Wind aus den Segeln zu nehmen. Indem er sich den Schafspelz des Kritikers der kritischen Erziehungswissenschaft überzieht, kaschiert Tenorth die wahre Absicht seines Textes, die *politisch* ist. Er suggeriert, wer *gegen* die kritische Erziehungswissenschaft sei, müsse all dem zustimmen, was er gegen diese vorbringt, nämlich Utilitarismus, Funktionalismus, Systemerhaltung, Technologie, ja selbst Kritiklosigkeit. Das ist zwar rhetorisch geschickt gemacht, wissenschaftlich aber nicht haltbar, denn Gegner der aktuellen Bildungspolitik finden sich keineswegs nur im Lager der kritischen Erziehungswissenschaft.

Im politischen Charakter des Textes liegt auch der Grund, weshalb der kritischen Erziehungswissenschaft so viel Aufmerksamkeit geschenkt wird, weit mehr als sie verdient. Wie selbst einer ihrer Vertreter einräumt, wirkt die Idee einer Bildung, «die als kritische der Unvernunft in den Verhältnissen nachspürt, ohne angeben zu können, wie das durch sie Erkannte aufgehoben werden könnte, für viele abschreckend» (Gruschka 2001, S. 634). Weder theoretisch noch empirisch, geschweige denn praktisch ist die kritische Erziehungswissenschaft von grosser Relevanz. Wenn sie gegen das «schwarze Gemälde» (ebd., S. 636), als das ihr die gesellschaftlichen Verhältnisse erscheinen, nur mehr eine Bildung setzen kann, die so tut «als ob» (ebd., S. 638), dann hat sie einen Zustand erreicht, der höchst erbärmlich ist. Sieht sie sich zudem genötigt, mit Foucault einzugestehen, dass auch das autonome und selbstreflexive Subjekt die Spuren von Macht und Disziplinierung trägt, «die Subversion der Ordnung [also] ein wesentlicher Teil ihrer Optimierung geworden ist» (Masschelein 2003, S. 139), dann hat die kritische Erziehungswissenschaft selbst ihr «letztes Fundament» (ebd., S. 137), nämlich dasjenige der Kritik, verloren.

Statt einem Typus von Erziehungswissenschaft,

der im Begriff ist, sich selber abzuschaffen, so viel Aufmerksamkeit zu schenken, wäre es verdienstvoller, einer Disziplin, die die Wende zur Forschungswissenschaft noch immer nicht vollzogen hat, unter die Arme zu greifen. Nicht dass Tenorth dies nicht tun wollte, aber er tut es, indem er die Erziehungswissenschaft auf ein bildungspolitisches Reformprojekt verpflichtet, das einem missfallen kann, auch wenn man *nicht* dem Lager der kritischen Erziehungswissenschaft zugehört. Statt die Disziplin zu stärken, indem sie von *jeder* Art von politischer Parteinahme dispensiert wird, schwächt sie Tenorth, indem er ihr die Zustimmung zu einer Bildungspolitik abverlangt, die nun wahrlich nicht über jeden Zweifel erhaben ist.

Literatur

Assmann, Aleida: Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt am Main 1993

Bollenbeck, Georg: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt am Main 1994

Dahrendorf, Ralf: Zur Soziokritik des Bildungsbegriffs – Bildung nach dem Notstand. In: Kurt Aurin (Hrsg.): Bildungspolitische Probleme in psychologischer Sicht. Frankfurt am Main 1969, S. 193–200

Elias, Norbert: Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Basel 1939

Gruschka, Andreas: Bildung: Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend. In: Zeitschrift für Pädagogik 47(2001), S. 621–639

Klieme, Eckhard et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn 2003

Masschelein, Jan: Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. In: Dietrich Benner/Michele Borrelli/Frieda Heyting/Christopher Winch (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 2003, S. 124–141

Plessner, Helmuth: Die verspätete Nation. Über die politische Verführbarkeit bürgerlichen Geistes. Stuttgart 1959

Tenorth, Heinz-Elmar: Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Kritik und Begründungsversuche. In: Detlef Diskowski/Eva Hammes-Di Bernardo (Hrsg.): Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Baltmannsweiler 2003, S. 105–115

Vierhaus, Rudolf: Bildung. In: Otto Brunner/Werner Conze/Reinhart Koselleck (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Band 1. Stuttgart 1972, S. 508–551