– wenn sie dann so wäre – der Blick auf die Nachbargebiete und die Kooperation mit ihnen hilfreich sein soll.

((9)) Die mit dieser Verwechslung eingehandelte Problematik zeigt sich nicht nur an dieser Stelle, sondern auch in den Abschnitten ((2)) und ((4)) bis ((5)). Es reicht nicht, die Geschichte der Interkulturellen Pädagogik zu „erzählen, wie dies ansatzweise in ((2)) oder ((4)) bis ((6)) geschieht. Sondern im Rahmen einer Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft ist aufzuzeigen, wie, und zu begründen, warum sich in den 1960er/1970er Jahren ein gesondertes Lehr- und Forschungsgebiet, das derzeit mehrheitlich unter der Bezeichnung „Interkulturelle Pädagogik" firmiert, entwickeln konnte. Zu analysieren ist, warum dies nicht zuvor möglich war, obwohl Migration und sprachlich-kulturelle, ethnische und nationale Heterogenität und die Auseinandersetzungen über die Berücksichtigung dieser Differenzlinien auch zuvor schon in der Geschichte der Pädagogik und Schule eine Rolle gespielt haben bzw. in welcher Form und mit welchen Konsequenzen der historische – sozusagen „differenz-unsensible" – Umgang mit sprachlich-kultureller, ethnischer und nationaler Heterogenität für die Gestaltung von Bildungsprozessen und Bildungseinrichtungen und für die Erziehungswissenschaft als Disziplin hatte. Erste Versuche zu Ausschnitten aus dieser Geschichte liegen schon vor; eine Disziplingeschichte der Interkulturellen Pädagogik *innerhalb* der Erziehungswissenschaft (in Beachtung des Prozesses der inneren Ausdifferenzierung der Disziplin) steht jedoch noch aus.

((10)) Damit verbunden, aber gesondert zu betrachten, ist die Geschichte der pädagogischen Konzepte, die Überschneidungsbereiche mit Konzepten interkultureller Bildung aufweisen, die jedoch nicht in Reaktion auf die Folgen der Migration, sondern z.B. in Reaktion auf die beiden Weltkriege (Friedenserziehung bzw. Europaerziehung im Rahmen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft) bzw. in Bezug auf den europäischen Integrationsprozess entwickelt wurden (europäische Bildung bzw. europäische Dimension im Bildungswesen) oder auch bezogen auf die gesamte Welt und zur Förderung nachhaltiger Entwicklung wie das Konzept Globales Lernen.

Adresse

Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz, Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Georgskommende 33, D-48143 Münster

Ein missglückter Rettungsversuch für eine bedrängte Disziplin

Elena Makarova und **Walter Herzog**

((1)) Welche Absicht Auernheimer mit dem Titel seines Hauptartikels – „Pro Interkulturelle Pädagogik" – verfolgt, ist uns bis zuletzt verschlossen geblieben. Will er einen Beitrag zur Verbreitung seines Verständnisses von Interkultureller Pädagogik leisten? Will er die Interkulturelle Pädagogik gegen andere Ansätze, wie insbes. den Diversity-Ansatz, verteidigen? Oder zielt er auf den Kulturbegriff, an dem er als Namensgeber für die Interkulturelle Pädagogik, obwohl „seit ihren Anfängen nie unbestritten" ((1)), festhalten will? Die erste Option wäre wohl etwas zu banal. Die zweite spielt immerhin in einigen Passagen des Textes eine gewisse Rolle (vgl. ((7)), ((10ff.))). Vermutlich ist die dritte die richtige, scheint doch die Begründung der *interkulturellen Bildung* ein zentrales Anliegen des Textes zu sein (vgl. insbes. ((34ff.))). Wenn dem tatsächlich so sein sollte, dann hat Auernheimer sein Ziel allerdings weitgehend verfehlt. Denn seine Argumente „Pro Interkulturelle Pädagogik" sind zu schwach, um sie vor dem Untergang zu bewahren.

Welche Notwendigkeit für das Fach?

((2)) Schon die Frage, weshalb es einer Fachrichtung namens Interkulturelle Pädagogik überhaupt bedarf, wird von Auernheimer unzulänglich beantwortet. Die Begründung, wo immer ein gesellschaftliches Problem auftauche, bei dem die Suche nach pädagogischen Lösungen nahe liege, da werde auch ein neues erziehungswissenschaftliches Fachgebiet geschaffen ((7)), vermag nicht zu überzeugen. Wissenschaftliche Disziplinen entstehen doch nicht als Reflex auf gesellschaftliche Problemlagen. Selbst innerhalb der Erziehungswissenschaft ist nicht zu sehen, weshalb ein neues pädagogisches Problem eine neue Subdisziplin rechtfertigen könnte. Auch die weiteren Ausführungen des Autors sind nicht so gelagert, dass sie die Zweifel am Sinn einer eigenständigen Interkulturellen Pädagogik ausräumen könnten, werden ihr doch Aufgaben *„wie [der] Pädagogik überhaupt"* ((9 – Hervorh. E.M./W.H.)) zugewiesen. Interkulturelle Bildung sei *Allgemeinbildung*, die sich „an alle Heranwachsenden mit und ohne Migrationshintergrund (richtet)" ((2)), und müsse „zumindest partiell *politische Bildung* sein" ((8 – Hervorh. E.M./W.H.)). Weshalb braucht es dann ein eigenes Fachgebiet ‚Interkulturelle Pädagogik'? Wäre es nicht weit sinnvoller, die Allgemeine Pädagogik, die Schul- und die Sozialpädagogik für das Thema Interkulturalität zu sensibilisieren?

Ein dichotomisch gebrauchter Kulturbegriff

((3)) Durch die Namensgebung wird der Interkulturellen Pädagogik eine Programmatik zugewiesen, die Auernheimer offensichtlich verteidigen will. Je komplexer jedoch eine moderne Gesellschaft wird, desto mehr verliert der Kulturbegriff an analytischer Schärfe. Bei allem Bemühen, die Kultur von ihren statischen Konnotationen zu befreien, fällt Auernheimer immer wieder in die unfruchtbare Polarisierung von „Wir und die anderen" zurück. Dass sich die Interkulturelle Pädagogik an *alle* (mit oder ohne Migrationshintergrund) wendet ((2)), verbleibt im Deklamatorischen, da der Autor immer nur *entweder* die einen (mit Migrationshintergrund) *oder* die anderen (ohne Migrationshintergrund) vor Augen hat.

((4)) Ein erstes Beispiel für das dichotomische Vorgehen Auernheimers gibt seine Forderung, Zuwanderer seien über diskriminierende Strukturen und Zugangsbarrieren in der Einwanderungsgesellschaft aufzuklären ((4)). Gemeint sind

Jugendliche aus Migrationsfamilien, die der „tatkräftigen Förderung im Bildungsbereich, die nicht ohne die Aufklärung diskriminierender Mechanismen auskommen wird" ((30)), bedürften. Den Jugendlichen sei ein Raum „für ein unbefangenes Erproben ihrer Identitätsentwürfe zu bieten" ((30)). Allein so würde man ihrer Lebenssituation gerecht, die „von oft divergenten normativen Ansprüchen [...], teilweise von fehlenden beruflichen Perspektiven und von Diskriminierungserfahrungen" ((30)) geprägt sei. Doch in Wirklichkeit sind solche Erfahrungen längst nicht mehr nur migrationsbedingt, da sie in einer multikulturellen Gesellschaft *alle* treffen können. Das lässt sich anhand einer Reihe von Untersuchungen belegen, so auch durch eine eigene Studie (vgl. Herzog, Egger, Makarova, Neuenschwander & Abächerli 2009). Danach ist nicht der Migrationsstatus, sondern der *Bildungsstatus* der wichtigste strukturelle Faktor, der über die Integration *sowohl* der ausländischen *als auch* der einheimischen Jugendlichen befindet. Je höher der Bildungsstatus der untersuchten Jugendlichen, desto besser ist nicht nur ihre soziale, sondern auch ihre sprachliche und emotionale Integration.

((5)) Auernheimer ist zuzustimmen, wenn er die Identität als aktive, vom Individuum selbst zu erbringende „Syntheseleistung" ((27)) charakterisiert, die ohne symbolische (kulturelle) Mittel nicht erfolgreich zu bewältigen ist. Aber auch hier neigt er zur dichotomischen Vorstellung, plurikulturelle Kontexte seien für die Identitätsentwicklung von Migrantinnen und Migranten von besonderer Bedeutung ((27)). Dem steht entgegen, dass die Identitätsarbeit von einheimischen Jugendlichen oft genauso in heterogene Kontexte eingebunden ist, weil multiple Zugehörigkeiten in der modernen Gesellschaft zunehmend zur Normalität des Aufwachsens gehören. Identität gewinnt man zudem nicht nur über Gefühle der Zugehörigkeit, sondern auch über das Gefühl, *nicht* dazuzugehören. Gerade die Aushandlung von sozialer Zugehörigkeit erfolgt längst nicht mehr entlang der Trennlinie Migrant vs. Nicht-Migrant (vgl. Mecheril & Hoffarth 2006).

((6)) Wie dichotom Auernheimer den Kulturbegriff verwendet, zeigen auch seine Ausführungen zur interkulturellen Kompetenz (vgl. ((36ff.))). Dank dieser würden Migranten in die Lage versetzt, mit ihrer Situation besser umgehen zu können ((37)). Insbesondere würden sie davon abgehalten, auf diskriminierende Erfahrungen mit Rückzug, Überempfindlichkeit, Misstrauen, Aggression oder anderen dysfunktionalen Verhaltensweisen zu reagieren. Wenn man aber die vom Autor selber angesprochene demografische Entwicklung in Rechnung stellt und sich vor Augen führt, dass „die junge Generation in vielen Stadtteilen *mehrheitlich* einen Migrationshintergrund hat" ((2 – Hervorh. E.M./W.H.)), dann können Einheimische von diskriminierenden Erfahrungen genauso betroffen sein, denn unter den genannten Umständen befinden *sie* sich in der Minderheit. Dies lässt weitere Zweifel aufkommen, ob der Kulturbegriff für die theoretische Grundlegung der ‚Interkulturellen Pädagogik' noch eine brauchbare Kategorie darstellt. Dass der Zweifel auch auf die pädagogische Praxis durchschlägt, zeigt wiederum Auernheimer selber, wenn er betont, dass „es sich in der Interaktion ohnehin verbietet, den anderen oder die andere explizit oder implizit auf kollektive Eigenschaften und Zugehörigkeiten festzulegen" ((18)). Weshalb soll man es dann in der Theorie (noch) tun?

Das falsch verstandene Anerkennungsprinzip

((7)) Spezifisch für Auernheimers Verständnis von Interkultureller Pädagogik scheint dessen doppelte Verankerung in den Prinzipien der Anerkennung und der Gleichheit zu sein (vgl. ((Zusammenfassung)), ((3)), ((8))). Doch die Ergänzung der Moral der Anerkennung durch die Forderung nach Gleichheit ist völlig unnötig. Bei Charles Taylor und Axel Honneth, auf die sich Auernheimer beruft ((3)), ließe sich leicht nachlesen, dass Anerkennung auf *Gegenseitigkeit* beruht. Mit der Gegenseitigkeit (Reziprozität) ist Gleichheit aber bereits gesetzt. Auernheimer argumentiert in einem engen individualistischen Rahmen. Die „Anerkennung von fremden kulturellen Praktiken und Wertvorstellungen" ((3)) wird dem *Einzelnen* abverlangt, ohne dass ihm versichert würde, die Gegenseite habe *Gleiches* zu leisten.

((8)) Möglicherweise erweist sich Auernheimer mit seiner Forderung nach Gleichheit als Opfer einer Pädagogik, deren Grundbegriffe – wie insbes. der Begriff der Erziehung – asymmetrischen Charakter haben, auch wenn die nüchterne Analyse zeigt, dass kein Sozialsystem auf diese Weise funktionieren kann (vgl. Herzog 2002, 2008). Der Clou des Prinzips der Anerkennung liegt jedenfalls genau darin, dass sich Anerkennung *nicht* einseitig fordern lässt, da sie auf Reziprozität – und damit auf Gleichheit – beruht. Nur wer die Programmatik der Interkulturellen Pädagogik so darstellt, dass ihr „schon immer als Grundintention die Anerkennung anderer Wertvorstellungen, Lebensweisen und Selbstentwürfe" ((8)) zugehört hat – also nicht deren *gegenseitige* Anerkennung –, kann der Idee verfallen, zusätzlich ein Gleichheitsprinzip einzuklagen.

((9)) Fragt sich, ob das Prinzip der Anerkennung Auernheimers Ansatz Interkultureller Pädagogik nicht überhaupt sprengt. An den zuvor zitierten Stellen ist von der „Anerkennung von fremden kulturellen Praktiken und Wertvorstellungen" ((3)) sowie von der „Anerkennung anderer Wertvorstellungen, Lebensweisen und Selbstentwürfe" ((8)) die Rede. Sind dies legitime Formulierungen? Auernheimer selber bemerkt, dass Anerkennung „nur *Personen* und den für sie bedeutsamen, d. h. identitätsrelevanten Symbolen, Werten und kulturellen Praxen gezollt werden (kann)" ((3 – Hervorh. E.M./W.H.)). Dann aber können Lebensweisen, Praktiken und Selbstentwürfe kein Objekt von Anerkennung sein! Nie steht die Kultur *per se* im Zentrum, ja sie kann im Prozess der gegenseitigen Anerkennung, die immer nur Individuen und deren Lebensformen betrifft, völlig bedeutungslos sein. Insofern führt der Begriff der Anerkennung tatsächlich aus dem Feld der Interkulturellen Pädagogik, wie es uns von Auernheimer präsentiert wird, hinaus.

Einseitige Problemanalyse

((10)) Was wir an Auernheimers Anerkennungsbegriff monieren, dass ihm nämlich das Moment der Gegenseitigkeit

fehlt, gilt auch für seine Analyse der gesellschaftlichen Problemlage, der die Interkulturelle Pädagogik ihre Existenz verdanken soll ((7)). Durch die pädagogische Brille lassen sich offenbar nur Asymmetrien und Ungleichheiten wahrnehmen, deren Kompensation der interkulturellen Bildung und Erziehung dann zur Aufgabe gemacht wird.

((11)) Die Einseitigkeit der Analyse zeigt sich schon daran, dass Auernheimer fast ausnahmslos von der aufnehmenden Gesellschaft her denkt, in der Migrantinnen und Migranten den Status unterdrückter Minderheiten einnehmen. Diskriminierung scheint es nur in einer Richtung zu geben: von der autochthonen Mehrheit zur allochthonen Minderheit, ebenso Rassismus und soziale Marginalisierung. Auch von ungleichen Bildungschancen und unmenschlichen Lebensbedingungen scheinen nur die einen betroffen zu sein, während sich die anderen in ihrem privilegierten Status gut tun. Zwar wird „auch von Minderheiten Toleranz gegenüber anderen Minderheiten" ((21)) gefordert, aber nicht gegenüber der Mehrheit. Auernheimer operiert nicht nur mit dem Schema „Wir und die anderen", sondern überlagert es mit dem Täter-Opfer-Schema, wobei die Rollenverteilung immer schon klar ist: Täter sind „wir", Opfer „die anderen". Angesichts der wachsenden Heterogenität moderner Gesellschaften – gerade auch innerhalb der Gruppe der Migrantinnen und Migranten – kommt dies der Karikatur einer Problemanalyse gleich.

((12)) Der Kulturbegriff, wie ihn Auernheimer verwendet, trägt wesentlich zur Einseitigkeit seiner Problemsicht bei. Auf der einen Seite wird das Konzept der Lebenswelt zwar abgelehnt, „weil es alle Merkmale eines fragwürdigen Kulturverständnisses mit sich schleppt" ((25)), nämlich „unhistorisch, hermetisch geschlossen, den Beteiligten nicht reflexiv verfügbar und nicht verhandelbar" ((25)) zu sein. Auf der anderen Seite operiert Auernheimer aber doch mit genau diesem rigiden Kulturbegriff, wenn er „das kulturelle Selbstverständnis der Mehrheit" ((20)) anspricht und von der „dominanten Kultur" ((36)) einer Gesellschaft redet. Probleme, „ihre religiösen und sprachlichen Bedürfnisse zur Geltung zu bringen" ((20)), scheinen nur „zugewanderte Minderheiten" ((20)) zu haben, nicht aber Einheimische. Übersehen wird, dass es in den autochthonen Bevölkerungen dieser Welt zuhauf religiöse Minderheiten gibt, die mit genau dem gleichen Problem zu kämpfen haben. Irritierend ist das Beispiel einer imaginären Schulklasse, in der „muslimische Schüler und Schülerinnen türkischer, kurdischer, marokkanischer und afghanischer Herkunft sitzen, die teils sehr religiös, teils säkular orientiert bis areligiös sind, und deren Eltern [ein] unterschiedliches Bildungsniveau haben" ((12)). Weshalb fehlen in diesem Beispiel deutsche Schülerinnen und Schüler, die doch ebenfalls sehr religiös bis areligiös und aus unterschiedlichen Bildungsmilieus stammen können?

((13)) Wie einseitig Auernheimers Problemanalyse ausfällt, zeigt auch seine schwer nachvollziehbare Forderung an die Adresse der Schule, kulturelle Selbstverständlichkeiten aufzulösen. Gleich an verschiedenen Stellen heißt es, interkulturelle Bildung bestehe im „Fraglichwerden der vertrauten Ordnungssysteme" ((2)), ihre zentrale Aufgabe liege darin, „'Normalitätskonstrukte'" aufzubrechen ((12)), Klischees zu verunsichern ((26)), Unterscheidungen, insbes. binäre [!] Schemata, zu dekonstruieren ((14)) und Mentalitäten verständlich zu machen, um sie „zu verflüssigen und ihnen den Schein der Naturhaftigkeit zu nehmen" ((18)). Da sich die interkulturelle Bildung an *alle* Heranwachsenden richtet ((2)), müsste dies für einheimische wie für immigrierte Jugendliche gelten. Da man im gleichen Text jedoch lesen kann, Menschsein sei ohne Kultur *nicht möglich* und die Kultur „als Orientierungssystem unverzichtbar" ((22)), fragt man sich, was mit der Verflüssigung kultureller Selbstverständlichkeiten als Auftrag an die Schule tatsächlich gemeint ist. Und der Verdacht regt sich, dass uns auch hier das Ergebnis einer einseitigen Problemanalyse präsentiert wird. Die Auflösung kultureller Vertrautheit scheint für die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft zu gelten, während für die eingewanderten Minderheiten die Anerkennung kultureller Differenz vorgesehen ist. Dafür spricht, dass Auernheimer, wo er an *allgemeine* Prinzipien wie Gleichheit, Anerkennung, Menschenrechte und Antirassismus appelliert, sogleich an die „Kontingenz unseres Wissens, unseres jeweiligen Weltbilds" ((2)) erinnert und im Falle der Menschenrechte fordert, diese dürften nicht im „eurozentrischen" Sinne ausgelegt werden (vgl. ((9)), ((36)), ((38))). Wieso eigentlich nicht, fragt man sich. Leben *wir* denn nicht in Europa?

((14)) Ein letztes Beispiel für Auernheimers einseitige Problemanalyse gibt seine Darstellung des Akkulturationsprozesses ((29)). Diese unterschlägt die Erweiterungen, die das Konzept der Akkulturation in den letzten Jahren erfahren hat. Neuere Modelle sind mehrdimensional und thematisieren akkulturative Veränderungen *auf beiden Seiten* – auf Seiten der Einwanderer *und* auf Seiten der Einheimischen. Dabei wird der Interaktion der akkulturativen Präferenzen und reziproken Beeinflussungseffekten besondere Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Makarova 2008; Sam & Berry 2006). Weshalb unterschlägt Auernheimer die neueren Entwicklungen der Migrationsforschung?

Flucht ins Normative

((15)) Wie oft, wenn sich die Analyse als unzureichend erweist, wird die Rettung im Normativen gesucht. Auernheimers Text ist übersät mit Forderungen an das pädagogische Handeln und der Zuweisung von „pädagogischen Aufgaben" (vgl. ((4ff.)), ((9)), ((14)), ((18)), ((30)), ((34)), ((37)), ((40))). Kaum ein Abschnitt, in dem nicht von Sollen oder Müssen die Rede ist. Der Sprachstil ist appellativ und durchwirkt von einer Betroffenheitssemantik, wie sie leider für viele Texte der Interkulturellen Pädagogik typisch ist. Es wirkt befremdlich, wenn eine erziehungswissenschaftliche Disziplin, deren Alter man auf rd. 30 Jahre schätzen darf, ihre Position noch immer ohne Verweis auf empirische Studien darlegen kann. Auernheimers Versuch zur Rettung der Interkulturellen Pädagogik erweist sich auch in dieser Hinsicht als missglückt.

Literatur

Herzog, W. (2002). Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Herzog, W. (2008). Die Möglichkeit der Erziehung. Mit Luhmann gegen Luhmann argumentiert. In: Kurig, J.; Treml, A. K. (eds.): Neue Pädagogik

und alte Gehirne? Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht. Berlin: Lit Verlag, S. 100-115.

Herzog, W.; Egger, K.; Makarova, E.; Neuenschwander, M. P.; Abächerli, A. (2009). Sport als Medium der sozialen Integration bei schweizerischen und ausländischen Jugendlichen. Forschungsbericht Nr. 38. Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie.

Makarova, E. (2008). Akkulturation und kulturelle Identität. Eine empirische Studie bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in der Schweiz. Bern: Haupt.

Mecheril, P.; Hoffarth, B. (2006). Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In: King, V.; Koller, H.-C. (eds.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221-240.

Sam, D. L.; Berry, J. W. (2006). Cambridge Handbook of Acculturation Psychology. Cambridge: Cambridge University Press.

Adressen

Dr. Elena Makarova, Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. Pädagogische Psychologie, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern
E-mail: elena.makarova@edu.unibe.ch

Prof. Dr. Walter Herzog, Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. Pädagogische Psychologie, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern
E-mail: walter.herzog@edu.unibe.ch

A Real Subject

Charles McCarty

((1)) With all seriousness, I must raise the question whether racism, discrimination, intolerance, and associated political themes ((2)) constitute fit subjects for schooling. I admit freely that these notions might be important to grasp and analyze in the course of other, limited pedagogical endeavors. Accordingly, I do not mean to ask whether they should feature as elements in, perhaps, a history of the southern United States during the 1960s, and, thereby, play their parts in a university course on that subject. I am asking whether grade-school or prep-school children ought, under the fell banners of an intercultural, antiracist, diversity, or multicultural phantasm of education ((7))-((13)), be press-ganged and indoctrinated into adopting the faddish attitudes and stances toward these matters deemed apposite by Professor Auernheimer and his moralistic fellow travelers.

((2)) I suppose one can learn to be tolerant of Turks or gypsies, provided that one is not yet tolerant enough. I suppose one can learn not to discriminate in housing or employment against, say, Armenians or hunchbacks. I confess that I find it hard to envision what suitable lessons in anti-discrimination for young schoolboys would involve – apart from moderated and varied forms of the treatment meted out to Alex in Burgess's **A Clockwork Orange**.[1] I am not acquainted with anyone who has learnt to be multicultural thanks to tuition explicitly designed as such, as I am acquainted with those who have learnt French, quantum mechanics, or Urdu formally. But that is largely irrelevant, I believe. The mere fact that some topic, accomplishment, or doings can be learnt is no surety that it makes a subject fit for schooling. I can learn that it is now drizzling outside or how to use a straightedge razor or whether one can pot squirrels with a .22, but no one – not even in the California of the Right Honorable Terminator – would advance these as the latest additions to the school curriculum.

((3)) The supposition that any undertaking – or perhaps any undertaking of presumed value – that could be learnt affords a possible subject for schooling is widespread but looney. It is aided and abetted by a gross confusion between the word 'learning' as deployed by experimental psychologists in such oxymorons as 'the learning process,' and old-fashioned uses of the term as in the locution 'the higher learning.' The meaning of 'learning' among psychologists is exemplified paradigmatically in their Sisyphean experiments on the time it takes to commit a seven-digit phone number to memory or whether visual recognition of shapes can be aided by verbal priming. The 'learning process' they anatomize has little or nothing to do with schooling or, if it does, any real connection has yet to be demonstrated. The psychologists' brand of learning is certainly not the engine of schooling, as many blithely assume. I am myself constitutionally incapable, it seems, of remembering my pals' phone numbers, but that dangerous gap in my 'learning process' does not incapacitate me for Latin prosody or playing the spinet.

((4)) Both in grammar school and at the university, the true engine of schooling is *study*, not psychologic learning. Why? Because it is impossible to learn mathematics or Greek verse in the ways experimental subjects memorize phone numbers or rondelets. Study demands close observation and attention to fine detail, e.g., "I studied her face long and carefully to gauge her reaction to my proposal," but is not exhausted by them. Scholastic study is a full engagement of thought, more determined and organized than reading, more intense and teleologic than exploration, appropriate to a subject appropriate for schooling or university. Such a subject engages its pupils fully because it has infinite breadth and depth. It is ancient or, at least, mature. It cannot be compassed or circumnavigated by any 'learning process.' Although such encomia may occasionally be heard, there is in truth no such thing as complete and perfect mastery of a real subject. There is no complete and perfect knowledge of mathematics, Roman history, or music.

((5)) A subject *vere et dignum* is no product of, result from, construction out of, or even fullscale renovation due to one historical period, group, culture, nation, tribe, or person, despite the skeptical tropes of the constructivists. ((16)) Subjects are always given to us; we cannot be responsible for them as originators. Even Euclid stood on the broad shoulders of earlier geometers like Antiphon and Eudoxus. People do not make subjects up any more than I make up Alpha Centauri or my own liver. Individuals as remarkable as Newton or Hilbert can readjust the boundaries of mathematics, but they cannot make it their own or retailor it wholecloth after a passing fashion. Over the first three decades of the last century, the brilliant topologist L.E.J. Brouwer tried to do just that, and failed.[2]

((6)) In plumbing a true subject, one can (and will inevitably) test onself. One tests oneself constantly, as while rock climb-