Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen

Über die Ignoranz gegenüber dem Selbstverständlichen im Prozess des Aufwachsens[1]

(Red.) Ein Grundproblem der deutschen Erziehungswissenschaft ist ihre relative Isolation in der internationalen Diskussion. Ein zentrales Hindernis zu einer grösseren Internationalität drückt sich unter anderem in Begriffen wie «Geist» oder «Bildung» aus, die kaum übersetzbar sind. Trotz der überladenen pathetischen Ambition, mit dem der Bildungsbegriff verbunden ist, versucht Heinz-Elmar Tenorth im Folgenden, ein ‹entschlacktes› Verständnis von «Bildung» mit dem international anerkannten Kompetenzbegriff in Beziehung zu setzen. Wie gut ihm das gelingt, diskutieren neun Vertreter der internationalen Pädagogik.

■ Heinz-Elmar Tenorth

I.

Die Rede über Bildung hat in Deutschland einen eigenen Klang, und das nicht nur, weil schon der Leitbegriff selbst ein Solitär in der internationalen Debatte über Erziehungsprozesse ist.[2] Es ist ein zugleich erhabener und kritischer Ton, der hier regiert, von der «Höherbildung der Menschheit» ist die Rede und von dem Anspruch, «dem Begrif der Menschheit in unsrer Person einen so grossen Ausdruck als möglich zu verschaffen» (Humboldt); und wenn es nicht um die Menschheit geht, sondern nur um den Menschen, auch dann sind die Ansprüche hoch gesteckt und die grossen Ambitionen unverkennbar, denn nichts weniger als «die höchste und proportionierlichste Ausbildung der Kräfte zu einem Ganzen» (ebenfalls Humboldt) ist die Aufgabe, und das zählt, subjektbezogen, fast noch zu den bescheidenen Formeln. Heute wird das Subjekt in bildungstheoretischen Texten mit einer Last an Erwartungen konfrontiert, die in ihren summierenden Zuschreibungen an Kritikfähigkeit, Solidarität oder Authentizität jeden entmutigen wird, der mit solchen Zuschreibungen leben muss und sie nicht nur formulieren darf.[3]

Für den Bildungshistoriker ist natürlich der Kontext der Entstehung des Bildungsbegriffs zu erkennen, die emphatische Tradition und das belastende Erbe des späten 18. Jahrhunderts. Man hört den Ton der europäisch-deutschen Aufklärung, Kant so gut wie Herder, Rousseau als basso continuo, auch schon die Übergänge in die Romantik, nicht nur die Rhetorik der «Vervollkommnung» und das Pathos der Menschheit, sondern auch das hohe Lied der Individualität.[4] Bereits mit Friedrich Immanuel Niethammers neuhumanistischer Polemik gegen die Pädagogik der Aufklärung von 1808 (*Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit*)[5] ist die Frage nach der gesellschaftlichen Brauchbarkeit und Nützlichkeit in der Erziehungstheorie offenbar auf immer verabschiedet.[6] Niethammers polemische Abwertung des «Utilitarismus» zugunsten von «Geist» und «Bildung» gibt die Melodie vor, freilich um den Preis, dass die Bildungstheorie ihr Thema dauerhaft in den binären Schemata der Ursprungspolemik denkt und bis in die Gegenwart Bildung und Erziehung als einander ausschliessende Klassen von Ereignissen und Prozessen konzipiert.

Ungeachtet der Kritik an der Bildungsideologie, wie sie Historiker, Soziologen oder Literaturwissenschafter spätestens seit dem Ende des 19. Jahrhunderts vortragen[7], ungeachtet auch der scharfen Kritik am «Jargon der Eigentlichkeit» (Adorno 1963; 1959/1972)[8], ungeachtet also aller Kritik bewahrt das Bildungsdenken seinen spezifischen Ton, diese erhabene, vornehme, kritische, ambitionierte und in den Zielformeln quasi-religiöse Rede, konzentriert auf die Innerlichkeit, ihrer Funktion nach nicht zufällig als «Bildungsreligion» interpretiert. Heinz-Joachim Heydorn, unorthodoxer Vertreter einer kritischen Pädagogik[9], konnte für seine erziehungsphilosophische Synthese von entschiedenem Protestantismus und asketischem Sozialismus, von Griechensehnsucht und pädagogisch-messianischem Erlösungspathos keine bessere Referenz finden als sie die Bildungsrede darstellt, und selbstverständlich, auch er codiert binär: «Herrschaft» ist, genauso wie Erziehung, die Heydorn als eine ihrer Artikulationsformen auffasst, der Kontrapart von Bildung (Heydorn 1970).[10] Heydorn hat damit eine ganze Generation kritischer Erziehungswissenschafter sozialisiert und zu seinen Gefolgsleuten gemacht und auch sie sind offenbar wild entschlossen, getreu der deutschen Tradition diese Form einer politisierend-normativen Codierung der Probleme von Erziehung schon für hinreichende Theoriearbeit zu halten (Euler/Pongratz 1995).

II.

Man kann leicht erkennen, dass ich anderer Meinung bin, aber nicht, wie man vielleicht vermuten könnte, wegen der Beharrungskraft des Leitbegriffs der deutschen Diskussion, sondern primär wegen des vornehmen Tons, der hier gewählt wird. Der Preis dieser Rede ist nämlich sehr hoch, er schliesst nicht nur weitgehende Ignoranz gegenüber der Realität ein, und offenbar absichtsvoll und mit eindeutiger Konsequenz, denn ein munteres «umso schlimmer für die Wirklichkeit» gehört zu den wesentlichen Topoi dieser Rede. Zu ihren dramatischeren Implikationen gehört also, dass im Kern der Argumentation eine Distanz gegenüber dem Alltag von Erziehung regiert, die man schon als progredierenden, fortschreitenden und bewusst erzeugten Realitätsverlust bezeichnen muss.

Fatal ist dieser Realitätsverlust, weil er auf einer als positiv ausgezeichneten Argumentform beruht, die sich als «Kritik» stilisiert und primär als kontrafaktische Rede, in jüngster Zeit auch im Begriffsfeld von «Negativität»[11], in seltener Beständigkeit und gegen alle Einwände immer neu artikuliert. In dieser Rede verkommt die Wirklichkeit zur Trivialität, zum schlicht – und schlecht – Gegebenen, methodisch gesehen zur puren Faktizität und das heisst auch zur schlechten Empirie in einer Theorie, die schon deswegen nicht als gute Theorie gelten kann. Die Opponenten finden sich ebenfalls binär codiert und dem systematischen Verdacht der affirmativen Rede ausgesetzt, vor allem, weil sie die Wirklichkeit nicht in einer einzigen wertend-abwertenden Perspektive bestimmen, sondern im Lichte funktional äquivalenter Beschreibungsmöglichkeiten darstellen, die sich nicht einfach in normative Codierung überführen oder binär schematisieren lassen. Kritisch betrachtet erweist man sich als Funktionalist, wenn man so denkt, mit nichts anderem beschäftigt als der Fortschreibung des Bestehenden oder der Bestandssicherung von Systemen. Das positive Gegenbild schreibt sich der kritische Bildungsdiskurs dagegen immer neu selbst; denn Vision und Utopie gehören offenbar notwendig zu seiner Redeweise, und die Konstruktion des Anderen und der anderen Welt ist das Mindeste, was man erwarten darf.

III.

Gegenstimmen, ich wiederhole mich, sind höchst selten, aber in jüngster Zeit werden sie verstärkt in die deutsche Debatte importiert. «Literacy» ist dafür zum Begriff geworden, statt der erhabenen Bilder finden sich Debatten über einfache Fertigkeiten und Praktiken, die man von Erziehung und im Aufwachsen erwartet.[12] Hier interessiert etwa, ob jemand eine Zeitung lesen kann oder ein öffentliches Dokument, zum Beispiel eine Stromrechung, angemessen interpretiert, auch, ob er versteht, was die Konsequenzen eines Mietvertrages sind, und zwar rechtlich wie finanziell, oder dass er zu kalkulieren weiss, zu welchen Belastungen ein Ratenkredit führen wird, und auch, ob der Adressat der Reflexion fähig ist, sich in der gegebenen Gesellschaft in der Verkehrssprache verständlich zu machen und kommunikativ zu bewegen, im Ergebnis so, dass er sogar ökonomisch die Bedingungen der eigenen Reproduktion sichern kann, etwa durch bezahlte Arbeit.

«Kulturelle Basiskompetenzen» sind hier also das Thema, «Literacy» bezieht sich nicht allein auf Sprache, sondern auch auf Zahl, Sinn und Bedeutung. Teilhabe an der Kultur ist das Ziel. Dann, ganz langsam, erinnert man sich, dass Bildung nicht nur in der Aufklärung, sondern auch in den bewegten 1968er-Tagen selbst in der deutschen Diskussion so definiert wurde, als «Ausstattung zum Verhalten in der Welt» – freilich bei einem international aufgeklärten, nicht der deutschen Tradition verpflichteten, 1933 aus Deutschland emigrierten, 1959 von der Unesco aus Haifa nach Hamburg berufenen, komparatistisch forschenden Gelehrten.[13] In der dominierenden Rede von Bildung und für ihre Protagonisten dagegen stand und steht bis heute fest, dass Saul B. Robinsohns Versuch aus den späten 1960er-Jahren natürlich unzureichend war, dem Thema der Bildung nicht angemessen. Zum Beleg hört man wieder die bekannte, traditionale, emphatische Rede und der Kreis schliesst sich erneut, den wir seit dem späten 18. Jahrhundert kennen: Niethammer redivivus also, gleich ob Lutz Koch (2004) oder Jörg Ruhloff (2005), Heinz Sünker (Sünker/Krüger 1999), Heinz-Joachim Heydorn oder Ludwig Pongratz, Peter Euler (Euler/Pongratz 1996) oder Marian Heitger, Andreas Gruschka (1988) nicht zu vergessen, gleich also auch, ob mit Theologie, Transzendentalphilosophie, Marx und Adorno, Heydorns Bildungsmetaphysik oder Michel Foucault[14] als den scheinbar beglaubigenden Instanzen geredet wird. Im Notfall hat man ja auch noch den Namen der Philosophie, um die eigene Rede in ihrem besonderen Status hervorzuheben.

IV.

Aber muss das sein, die alte Opposition von Utilitarismus und Geist in der Konfrontation von Literacy und Bildung, von Basiskompetenzen und emphatischen Subjektbildern, ja sogar von Subjektwerdung und Vergesellschaftung neu zu beleben? Welche Gründe auch immer dafür in der deutschen Kultur und Tradition gefunden werden, mich stört vor allem, dass uns die überlieferte Rede von Bildung den Zugang zum Alltag des Aufwachsens und Lebens in Gesellschaft und Kultur versperrt, der in der verachteten Rede über Basiskompetenzen und Literacy so nachdrücklich präsent ist. Richtet man sich nicht in der schönen Konfrontation ein, dann sollte man vielleicht nach den theoretischen Themen und systematischen Referenzen

fragen, die solche binäre Codierung so leicht wählbar machen und stabil werden lassen.

Nimmt man diesen Befund also nicht in der polemischen Wendung, in der ich ihn bisher präsentiert habe, dann muss man natürlich fragen, ob es nicht auch gute Gründe für die von mir festgestellten Unterscheidungen, für die binären Codierungen, für die Unterscheidung disjunkter Klassen von Phänomenen und Argumenten gibt. Wo könnten solche Gründe liegen? Bleibt man in der grundlagentheoretischen Diskussion selbst, konfrontiert also mit dem Thema des Aufwachsens in Gesellschaften, wie ich sage, oder mit der Frage der Konstitution des Subjekts, wie die bildungstheoretische Rede vielleicht formulieren würde, dann kann es meines Erachtens nur einen guten Grund für solche scharfe Unterscheidungen und Abgrenzungen geben, nämlich eine gut begründete kategoriale Differenz in den theoretischen Grundlagen.

Aus der Perspektive der Bildungstheorie – ich versuche das jetzt, denn man soll ja die Perspektive wechseln und die des Anderen übernehmen können – ist es tatsächlich eine Frage des kategorialen Grundgerüsts, der basalen theoretischen Entscheidungen, auf die wir hier treffen. Dann – so die herrschende These – ist es keineswegs belanglos, ob man von «Bildung» spricht, oder – in offener Reihung der abgelehnten Begriffe und der kritisierten anderen, alternativen grundlagentheoretischen Optionen – von «Sozialisation», «Lernen», «Erziehung», «Kompetenzerwerb», «Vergesellschaftung des Subjekts» (etc.). Eine grundlagentheoretische Differenz bestehe hier, weil man den Prozess und seine Logik, die Zeitlichkeit, Sozialität und sachliche Thematik in ihrer Interaktion und Finalität, ganz anders sieht – so die These – wenn man von «Bildung» spricht statt von «Sozialisation» (etc.). Das sei auch eine Differenz, die man ganz anders sehen muss, wenn man dem Thema des Menschen gerecht werden will, nämlich auf der Basis einer unvermeidlichen und grundlegenden normativen Option, wie es dann selbst in einigen sozialwissenschaftlichen Bildungstheorien, wie in der Nachfolge Ulrich Oevermanns behauptet wird (Wagner 2004). Die beobachtbaren Differenzen im Aufwachsen werden dann emphatisch und normativ codiert, zum Beispiel in der Opposition von Selbst- und Fremdbestimmung; man kann sie auch technisch oder sogar technologisch sehen, etwa in der Differenz von «Einwirken» vs. «Selbstkonstruktion», von einer «Bildsamkeit», die quasi-naturhaft impliziert ist, und von der «Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit», wie sie Johann Friedrich Herbart abgrenzend für den Menschen formulierte, so dass es im Grunde die Differenz von Technologie und Anthropologie zugleich ist, die den Unterschied macht. «Bildung» – als Begriff und Theorie – konstituiert insofern eine andere Welt, die des Menschen, wenigstens die, in der dem Menschen die Rolle im Zentrum zugeschrieben wird, nicht «Natur» biologisch, sondern «zweite Natur». Kultur und Kommunikation, das sei die «Welt der Bildung», eine Welt jenseits der Trivialität des Alltags, jenseits der Entfremdung, der Verzweckung, der funktionalen Zuordnung, der systemischen Kontrolle in den Institutionen der Sozialisation, deren Paradestück die Schule darstellt, «parapädagogische Einrichtung»[15] par excellence. So kann man die Behauptung der kategorialen Differenz, wie sie seit Niethammer vielfach wiederholt werde, grundlagentheoretisch rekapitulieren.

V.

Muss man diese scharfen Annahmen aber wirklich machen, wenn man über das Aufwachsen des Menschen nachdenkt? Ist es notwendig, Sozialisation als einen Prozess der Überwältigung des Menschen durch die Gesellschaft und ihre Agenten zu denken? Muss man Praktiken der Erziehung kategorial von den Mechanismen der Selbstkonstruktion unterscheiden? Macht es überhaupt Sinn, Selbstkonstruktion eines mündigen Subjekts so zu denken, dass sie dem Aufwachsen unter Bedingungen von Fremdbestimmung, vielleicht sogar dem Aufwachsen in Gesellschaft, wie eine kritische Rousseau-Lektüre glauben machen will (Schäfer 2002), kategorial entgegengesetzt werden muss? Ist schliesslich die Qualifizierung der Bildungseinrichtungen angemessen, die eine kategoriale Differenz zwischen Zwang und Freiheit unterstellt, und Selbstbestimmung des Subjekts nur in einer Praxis erkennen kann, die sich den Gütern der hohen Kultur in distanziertem Genuss widmet, fern der alltäglichen Belästigung durch Lernen, Arbeit, Gesellschaft, Politik?

Selbstverständlich, man muss nicht so unterscheiden, sondern man muss das nur, wenn man, jetzt nur für den engeren pädagogischen Kontext gedacht, alten Vorurteilen folgt, etwa den folgenden:

- Dass man z.B. ein falsches, altes, überholtes Verständnis von Sozialisation als gesellschaftlicher Determination kultiviert, aber ignoriert, dass selbst in soziologischen Sozialisationstheorien der Mensch seit langem als «produktiver Realitätsverarbeiter»[16] gedacht wird, der sich selbst in Interaktion mit Gesellschaft entwickelt (die 3. oder die 6. Feuerbachthese[17] wären deshalb die bessere Grundlage der Bildungstheorie, obwohl sie natürlich das Problem der Empirisierung dialektischer Denkfiguren eintragen);
- auch ein triviales, untheoretisches und, vor allem, unpädagogisches Modell von pädagogischer Technologie und der Praxis des «Einwirkens» verführt offenbar zu dichotomen Konstruktionen, die unnötig sind, aber den Blick auf die Realität pädagogischer Arbeit und die Rolle des Anderen im Bildungsprozess verstellen (aber pädagogische Technologie ist selbstverständlich für das Aufwachsen unentbehrlich, man muss sie nur in der paradoxen Form der Ermöglichungs- und Vermeidungstechnologie denken, wie sie in der

Pädagogik seit Rousseau oder in der Pädagogik der Geistigbehinderten oder in reformpädagogischen Programmen vorliegen);
- man muss sich, ferner, auch von den törichten schulkritischen Affekten freimachen, die in manchen Zirkeln als ‹Theorie der Schule› gehandelt werden, aber den Namen der Theorie nicht verdienen (denn selbstverständlich ist Schule als Ort der Bildung selbst dann noch zu erkennen, wenn sie nicht den reformpädagogischen Bildern folgt, die von ihr gezeichnet werden, um sie vermeintlich dadurch bildungstheoretisch akzeptabel zu machen; denn Schule erzieht nicht nur bereits als Institution, sie ist als eine Institution von spezifischer Form, als gestaltete Umgebung eigener Art, auch ein Ort der Bildung – und Form, nicht Intention erzieht, vgl. Prange 2003, 2005);
- vor diesem Hintergrund, also aus der Distanz gegenüber falschen, irrigen, veralteten Denkweisen stehen deshalb kulturelle Basiskompetenzen, also *literacy*, und Bildung, Medium der vermeintlich hohen Kultur, auch nicht im Widerspruch zueinander, sondern im Verhältnis der kategorialen Identität. Allenfalls, wenn man mit normativ besetzten Zielformeln operieren will, bezeichnen sie Markierungen auf einer nach oben offenen, aber in derselben Dimension definierten Skala der Formen der Konstruktion des Subjekts in Gesellschaft.

Bildung und Literacy, Basiskompetenzen und Modi des Umgangs mit der hohen Kultur bezeichnen deshalb auch nicht disjunkte Klassen von Wissen und Verhaltensweisen, sondern bestimmte Ausprägungen einer einzigen und derselben Dimension menschlicher Praxis. Die Selbstverständlichkeit der Selbstkonstruktion des Subjekts, die zeigt sich hier, als physische, soziale und biotische Notwendigkeit. Sie beginnt nicht erst bei der schönen Literatur, sondern im Alltag; denn es ist das Leben, das bildet[18], nicht der Pädagoge oder gar allein eine spezifische Form von Praxis, die den normativen Standards oder den schönen Welten ästhetischer Praxis genügt, die Bildungstheoretiker sich ausdenken.

VI.

Das Fazit heisst also: Für die scharfen Unterscheidungen der deutschen Tradition gibt es heute keine guten Gründe mehr. Bildung und Sozialisation bezeichnen nicht einander fremde, sondern identische Themen und Theoriereferenzen, wenn auch in spezifischer Perspektivierung der Probleme des Aufwachsens. Die traditionelle Perspektive der Bildung erlaubt deshalb auch nicht eine bessere, sondern nur eine andere Sicht, mit eigenen blinden Flecken. Im Konzept von Literacy und in den Modellen von Basiskompetenz wird die gesellschaftliche Seite des Bildungsprozesses deutlicher und die mehrfache Referenz des Aufwachsens sichtbar, die man in der Konzentration auf die individuellen Formen der Teilhabe an und der Produktion von hoher Kultur in der emphatisch-kritischen Rede zu ignorieren neigt. Gegen eine allein subjektzentrierte Sicht- und Redeweise hilft aber schon eine andere Tradition, hier eine kurze Herbart-Lektüre: «Der Mensch ist Nichts ausser der Gesellschaft. Den völlig Einzelnen kennen wir gar nicht; wir wissen nur soviel mit Bestimmtheit, dass die Humanität ihm fehlen würde» (Herbart 1825/1892, S. 20).

Gesellschaftlich geforderte Basiskompetenzen gehören deshalb in den Kontext allgemeiner Bildung, sie repräsentieren den legitimen und notwendigen Anspruch moderner Gesellschaft, universale Prämissen für die Teilhabe an Kommunikation zu generalisieren.[19] In dieser Funktion haben sie in allen Gesellschaften, die auf Kommunikation basieren und einen Fundus an Gemeinsamkeit garantieren müssen, im Blick auf das Subjekt aber auch die Konsequenz, dass sie den generalisierten Anderen erzeugen, das heisst uns als Individuen für die anderen Teilnehmer an Interaktion erwartbar und berechenbar machen. Hier liegt die Zukunft der Bildung, jedenfalls ihre erste und basale Aufgabe; denn Gesellschaften sind darauf angewiesen, ein Bildungsminimum, also grundlegende Bildung, zu garantieren. Ihre wesentliche Funktion besteht darin, Interaktion erwartbar zu machen, und zwar nicht nur in einem grossen moralischen Sinne, sondern ganz alltäglich. Bildung beginnt deshalb hier, als Prozess der Vergesellschaftung, indem sie Individuen handlungsfähig macht, nicht erst bei der «Höherbildung der Menschheit», wie die deutsche Tradition meint, durch ihre eigene Denkform abgeschnitten von den basalen Mechanismen des Aufwachsens in der gesellschaftlichen Wirklichkeit.

Diese Funktion ist selbstverständlich steigerbar, gemäss dem Entwicklungsstand von Gesellschaften, aber auch milieubezogen oder gruppenspezifisch. Irgendwo und irgendwann kann man dann erwarten, dass eine Zeichenfolge wie «Goethe» ohne weitere Erläuterungen kommunizierbar ist, als Anspielung auf eine Person und eine Reihe von Texten, in denen sich das Selbstverständnis von Gesellschaft oder ihr Bild von Literatur artikuliert, aber auch als der Hinweis auf eine Person, mit der man am liebsten kommunizieren möchte, wenn und weil sie diese Zeichenfolge vergleichbar interpretiert, wenn man nicht die Zeichenfolge «Beethoven» als Basis der Kommunikation vorzieht oder, meinetwegen – und damit die Komplexität gesteigert wird – die Zeichenfolge «Woody Allen». Von «Bildung» als erwartbarer Dimension der Strukturierung von Interaktion kann man aber nicht erst reden, wenn Goethe, Beethoven oder Woody Allen kommunizierbar sind. In wissenschaftlichen Diskursen reicht es schon aus, die problematische Funktion binärer Schematisierungen erkannt zu haben.

Anmerkungen

1 Gekürzte Version eines Vortrags, den ich beim Symposion *Die Zukunft der Bildung und die Bildung für die Zukunft* zu Ehren von Dieter Kirchhöfer, Berlin, 18.10.2006, gehalten habe.

2 Zur Orientierung in der unübersehbaren Literatur des deutschen Diskurses eignet sich als historischer Wegweiser zum Thema Bildung (leider nicht zum Thema Bildsamkeit, wie der Titel verspricht) Benner/Brüggen (2004). Die Einordnung des Themas in die bei Benner/Brüggen weitgehend ausgesparte internationale Diskussion versucht Horlacher (2006).
3 Das findet sich zum Beispiel in den Texten zur Allgemeinbildung von Klafki (1991).
4 Dafür sind besonders germanistische Arbeiten aufschlussreich, unter anderem Stanitzek (1989) sowie Jannidis (1996).
5 Der Band erschien in Jena 1808. Niethammer (1766–1848), Philosoph und Theologe, Professor in Jena und Würzburg, war seit 1807 als Zentralschulrat in München mit der Planung der Schul- und Universitätsreform beschäftigt.
6 Sogar ohne Not, sagt wenigstens Blankertz 1963.
7 Die Diskussion bei Vierhaus 1972 und Bollenbeck 1994.
8 Diese Kritik wird in neuen binären Schematisierungen begründet, wenn «Halbbildung» der wahren «Bildung» entgegengesetzt wird.
9 Heydorn (1916–1974) war ja nicht nur Professor der Pädagogik an der Universität Frankfurt, in seiner Biographie verbindet sich die Herkunft aus einem unorthodoxen Protestantismus mit frühen Erfahrungen in der Sozialistischen Studentenschaft, Opposition gegen die SPD und einer autonomen Aneignung der europäischen Bildungstradition zu einem ganz eigenen Programm der kritischen Erziehungswissenschaft. Er wurde von Herwig Blankertz zu Recht mit dem Eitikett «der Konservative als Revolutionär» charakterisiert.
10 Für die Analyse der quasi-religiösen argumentativen Struktur Titz (1999) und zum Versuch einer Verteidigung Heydorns gegen diese Analyse Koneffke (2004/05).
11 Dafür, auch für Indizien beginnender kritischer Selbstwahrnehmung, ohne dass die Denkfigur systematisch problematisiert wird vgl. Benner/Göstemeyer/Sladek (1999) und Benner (2003, 2005).
12 Eine Übersicht zu Herkunft und Status dieser Diskussion gebe ich in Tenorth 2004.
13 Bildung sei «in subjektiver Bedeutung» als «Ausstattung zum Verhalten in der Welt» (Robinsohn 1969, S. 13) bestimmt. Robinsohn (1916–1972) arbeitete zu der Zeit am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, vor allem als Mittler zur internationalen Curriculumforschung.
14 Für die Foucault-Rezeption in der kritischen Bildungstheorie vgl. meine Hinweise in Tenorth (2006).
15 Diese Qualifizierung der Schule entstammt der skeptischen Bildungstheorie von Wolfgang Fischer.
16 Klaus Hurrelmann verdanken wir diese schöne Formulierung.
17 Deren Text, zur Erinnerung, lautet (in der von Engels revidierten Fassung):
3.
Die materialistische Lehre, dass die Menschen Produkte der Umstände und der Erziehung, veränderte Menschen also Produkte anderer Umstände und geänderter Erziehung sind, vergisst, dass die Umstände eben von den Menschen verändert werden und dass der Erzieher selbst erzogen werden muss. Sie kommt daher mit Notwendigkeit dahin, die Gesellschaft in zwei Teile zu sondern, von denen der eine über die Gesellschaft erhaben ist. (Z.B. bei Robert Owen)
Das Zusammenfallen des Änderns der Umstände und der menschlichen Tätigkeit kann nur als *umwälzende Praxis* gefasst und rationell verstanden werden.
6.
Feuerbach löst das religiöse Wesen in das *menschliche* Wesen auf. Aber das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse.
Feuerbach, der auf die Kritik des wirklichen Wesens nicht eingeht, ist daher gezwungen: 1. von dem geschichtlichen Verlauf zu abstrahieren und das religiöse Gefühl für sich zu fixieren und ein abstrakt – *isoliert* – menschliches Individuum vorauszusetzen; 2. kann bei ihm daher das menschliche Wesen nur als «*Gattung*», als innere, stumme, die vielen Individuen bloss *natürlich* verbindende Allgemeinheit gefasst werden (Marx 1845/1971, S. 371).
18 Das klärt Hartmut von Hentig (1996) sehr schön im Rückgriff auf Pestalozzis *Schwanengesang* (1826).
19 Das ist im Übrigen das wesentliche Thema des Bildungsdiskurses der Aufklärung und theoretisch ein Plädoyer für eine soziologische Bildungstheorie (vgl. Tenorth 2007).

Literatur

Adorno, Theodor W.: Jargon der Eigentlichkeit. Frankfurt am Main 1963

Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung (1959). In: Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften. Band 8. Frankfurt am Main 1972, S. 93–121

Benner, Dietrich (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 2003, S. 124–141

Benner, Dietrich (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 2005

Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm: Bildsamkeit/Bildung. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2004, S. 174–215

Benner, Dietrich/Göstemeyer, Karl-Franz/Sladek, Horst (Hrsg.): Bildung und Kritik. Weinheim 1999

Blankertz, Herwig: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963

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

Euler, Peter/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim 1995

Gruschka, Andreas: Negative Pädagogik. Wetzlar 1988

Hentig, Hartmut von: Bildung. Stuttgart 1996

Herbart, Johann Friedrich: Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. Zweiter, analytischer Teil (1825). In: Johann Friedrich Herbart: Sämtliche Werke. Band VI. Langensalza 1892, S. 1–338

Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt am Main 1970

Horlacher, Rebekka: «Bildung»: Nationalisierung eines internationalen Konzepts. In: Rita Casale/Daniel Tröhler/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen 2006, S. 199–213

Jannidis, Fotis: Das Individuum und sein Jahrhundert. Eine Komponenten- und Funktionsanalyse des Begriffs ‹Bildung› am Beispiel von Goethes «Dichtung und Wahrheit». Tübingen 1996

Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (1985). Weinheim/Basel 1991

Koch, Lutz: Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7(2004), S. 183–206

Koneffke, Gernot: Der Grund für die mögliche Befreiung von Herrschaft liegt im Diesseits – gegen die Theologisierung der kritischen Bildungstheorie. In: Pädagogische Korrespondenz (2004/05), H33, S. 15–41

Marx, Karl: Thesen über Feuerbach (1845). In: Karl Marx/Friedrich Engels: Ausgewählte Schriften in zwei Bänden. Band II. Berlin 1971, S. 370–372

Prange, Klaus: Die Form erzieht. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Form der Bildung – Bildung der Form. Weinheim 2003, S. 23–34

Prange, Klaus: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn 2005

Robinsohn, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung (1967). Neuwied/Berlin 1969

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

Zeitschrift für pädagogische Historiographie

14. Jahrgang
1/2008

Aus der Forschung
Schulhausbau im 19. Jahrhundert

Bildungsreformen zwischen Intention und Implementation

Thema
Die radikale sozialistische Jugendbewegung in Deutschland und Italien nach 1900

Diskussion
Bildung und Basiskompetenz: Komplementäre Begriffe oder Gegensätze?

Dokument
Selbstkonstruktion und Identität in Autobiographien junger Nationalsozialisten

verlag pestalozzianum

Inhalt

Aus der Forschung

«Weil Ihr Schulhaus den billigsten Anforderungen nicht entspricht ...» Die Landschulhäuser des späten 19. Jahrhunderts im Kanton Bern (Elisabeth Schneeberger) 3

Helvetische Bildungsreformen (1798–1803): Innovationsabsichten und Implementation am Beispiel des schulischen Behördenaufbaus (Carla Aubry) 13

Thema

«The old must die ...» Generation Conflict and Left Wing Radicalism in Italy and Germany during the Great War (Thomas Ekman Jørgensen) 19

Diskussion

Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen – Über die Ignoranz gegenüber dem Selbstverständlichen im Prozess des Aufwachsens (Heinz-Elmar Tenorth) 26

Bildung: the liberation of the ideal (Richard Smith) 31

Bildung versus competencies: a view from the gestation of theoretical knowledge of education in Spain (Gonzalo Jover) 33

Transgressing the dichotomies of *Bildung* and socialization. Is initiation into practices an alternative? (Paul Smeyers) 35

Bildung and Theory: Completing the Argument (Rosa Bruno-Jofre/ James Scott Johnston) 37

The theory of *Bildung* in the face of ‹basic competencies› (Lynn Fendler) 38

Wider das Abstrakt-Richtige in der Pädagogik (Werner Hüllen) 40

Bildung und Schulsystem – Überlegungen im Anschluss an Heinz-Elmar Tenorth (Franz-Michael Konrad) 42

Wenn der Wolf im Schafspelz den Sack schlägt und den Esel meint. Heinz-Elmar Tenorth zwischen Wissenschaft und Politik (Walter Herzog) 45

Besprechungen

Gert J.J. Biesta: Beyond Learning (Tobias Künkler) 48

Frank Tosch: Gymnasium und Systemdynamik (Bernd Zymek) 49

Cornelis De Waal: On Pragmatism (Eric Bredo) 51

Gisela Miller-Kipp: «Der Führer braucht mich» (Thomas Ekman Jørgensen) 53

Hein Retter: Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie (Fritz Osterwalder) 54

William J. Reese: History, Education, and the Schools (Daniel Tröhler) 57

Dokument

Autobiographie als Quelle der historischen Sozialisationsforschung. Die Selbstkonstruktion des Subjekts und die Bildung moralischer Identität (Nicole Welter) 60