

- (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, Immanuel: 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 kommemoriert, 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 *déjà 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 bele-

gen, 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 Bayerischen 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-

riale 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 hervorgehe, 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 Zeitun-

gen 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 Konkretisierungen 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 auszu-

schliessen 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 Prob-

lem 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