

Thema

Generalist*in oder Spezialist*in? Über Dichotomien im Diskurs der Bildung. Ein Essay

Roland Reichenbach, Universität Zürich

«Il pèse aujourd’hui sur ceux qui réfléchissent sur leur discipline, leurs savoirs ou leurs méthodes un soupçon d’inutilité, de débauche luxueuse de temps qui marquerait une absence de travail d’enquête ou l’ennui du travail ,de terrain’. Certains disqualifient par avance toute réflexion théorique, méthodologique ou épistémologique comme futile, stérile, prétentieuse ou verbeuse»

(Bernard Lahire, 1998, *L’homme pluriel*, p. 14)¹

Der Anlass der Betrachtungen sind die wenig triftigen Gründe, mit denen – scheinbar «begrifflich» – zwischen allgemeiner und besonderer Bildung unterschieden wird. Die phänomenale Welt ist nicht in allgemeine Gegenstände einerseits und besondere Gegenstände andererseits unterteilt. Diese begriffsanalytische Trennung, die ihre Erkenntnisfunktion sicher vorweisen kann, verleitet gleichzeitig zur wenig plausiblen Ansicht, das Amalgam der Bildung und des Bildungsprozesses sei in seine Momente unterteilbar. Angesichts der sozialen, politischen, ökonomischen, rechtlichen, individuell-biographischen und ästhetischen Konsequenzen bzw. Wirkungen solcher Trennungen und den damit verbundenen Denkgewohnheiten ist es bildungsphilosophisch gefordert, wenig reflektierte Alternativlosigkeiten zu befragen.

1. Vorbemerkungen

Dichotomien verweisen auf Halbiertes, Zweigeteiltes bzw. Getrenntes, deren beiden Teile in einem komplementären Verhältnis zueinanderstehen, aber keine Schnittmengen aufweisen. Der damit verbundene Begriff der Trennung weist auf eine «*Ur-Teilung*»² – *arche-separation* – hin, indirekt auf die (notwendige) Voraussetzung eines möglicherweise bloss imaginären Ganzen. Die Unterteilung zwischen *geraden* und *ungeraden* Zahlen ist ein eingängiges, vergleichsweise überzeugendes (da mathematisches?) Beispiel für eine dichotomische Begriffsverwendung: Um zu verstehen, was gerade Zahlen sind, muss man auch verstehen, was ungerade Zahlen sind. Die metaethische Unterscheidung zwischen *Sein* und *Sollen* ist ein anderes Beispiel für eine dichotomische Entgegensetzung. Diese Dichotomie ist begrifflich jedoch wesentlich voraussetzungsreicher als die erstgenannte, aber ihr (onto-) logischer und erkenntnistheoretischer Status ist (mit dem nötigen Aufwand) noch nachvollziehbar. Dichotomische Begriffsverwendungen sind in der Regel von «kontrastiven Vokabularen» (feige-mutig, gut-böse, schön-hässlich...) zu unterscheiden, insofern als sie begriffslogisch schärfer sind (vgl. Taylor 1992). Allerdings prägen Dichotomien das Denken auch in Bereichen, in denen weder ihr ontologischer noch ihr epistemologischer Status ein- für allemal verständlich gemacht werden kann. In diesen Fällen wird eine Tragfähigkeit der verwendeten Begrifflichkeiten suggeriert, die sich *scheinbar* in einem dichotomischen Verhältnis befinden, aber schon als Begriffe versagen, geschweige denn in ihrem Bezug auf ein «übergeordnetes» Ganzes verstanden

¹ Für dieses Zitat danke ich meiner geschätzten Kollegin Isabelle Mili!

² Vgl. zum Begriff der «*Ur-Teilung*» Friedrich Hölderlins Fragment «Urteil und Sein» (Hölderlin, 1978, S. 840)

werden können. Dass von einer *Dialektik* zwischen antithetisch einander gegenüberstehenden Konzepten ausgegangen werden könnte und/oder sollte, ist in den zeitgenössischen Diskursmoden wenig wahrscheinlich. Denn statt von «Dialektik» ist zeitgenössisch lieber von «Diskurs», «Dispositiv», «Differenz» oder «Dekonstruktion» die Rede; nur noch «marxistische Avatare» würden von Dialektik sprechen, kommentierte Karl-Heinz Ott ironisch – Marx, Marcuse und Adorno seien durch Foucault, Deleuze und Derrida weitgehend ersetzt worden (vgl. Ott 2019, S. 182). So könnte die Dichotomie von Allgemeinbildung und besonderer Bildung, z.B. Berufsbildung, primär als «performatives» «Diskursprodukt» kritisiert und «dekonstruiert» werden, als «Machtdispositiv», das mit einem Gebrauch und Missbrauch von «Differenzkategorien» einhergeht, welche Wirklichkeit hervorbringen und/oder verändern. Dies ist jedoch nicht Anliegen des Beitrags, wiewohl es als Anliegen sowohl berechtigt als auch bedeutsam erscheint. Weiter geht es hier auch nicht darum, etwa die Unterscheidung von Berufsbildung und Allgemeinbildung oder von sogenannten Generalist*innen und Spezialist*innen in institutionengeschichtlicher Hinsicht zu betrachten, wiewohl diese Sicht für das Verständnis der institutionellen und konzeptionellen Trennungen natürlich fundamental ist. Vielmehr sollen in diesem *Essay* allein einige kritische Betrachtungen der (scheinbaren) Dichotomie zwischen allgemeinen und besonderer Bildung aus *bildungstheoretischer* Perspektive vorgestellt werden. «Kritik» ist nicht etwa ein blosses «Dagegensein». In seiner *Kritik der reinen Vernunft* unterscheidet Kant (1998/1787) drei Typen von «Einwürfen»: dogmatische, kritische und skeptische. *Dogmatische* Einwürfe behaupten die «Einsicht in die Beschaffenheit der Natur des Gegenstandes», d.h. «um das Gegenteil von demjenigen behaupten zu können», was behauptet wird, muss ein Besserwissen in Anspruch genommen werden (Kant a.a.O., S. 499). Im Unterschied dazu ficht der *kritische* Einwurf nur den (scheinbaren) Beweis einer Behauptung an, ohne sich ein Besserwissen oder eine grössere Kenntnis des Gegenstandes anzumassen. Die Kritik zeigt sich daher nicht darin, eine Behauptung als unrichtig zu bezeichnen (oder entlarven), sondern im Aufzeigen, dass sie «grundlos» ist. Eine kritisierte Behauptung könnte also (immer noch) wahr sein, aber die Gründe oder – erfahrungswissenschaftlich – die Belege werden als unzureichend erkannt. Der *skeptische* «Einwurf» nun stellt «Satz und Gegensatz wechselseitig gegen einander, als Einwürfe von gleicher Erheblichkeit, einen jeden derselben wechselweise als Dogma und den anderen als dessen Einwurf, ist also auf zwei entgegengesetzten Seiten dem Scheine nach dogmatisch, um alles Urteil über den Gegenstand gänzlich zu vernichten» (a.a.O., S. 499). Daher kann formuliert werden, dass die Skepsis unbescheidener ist als die Kritik und umgekehrt Kritik kognitiv bzw. argumentativ voraussetzungsreicher ist. Die häufige Rede, dass Kritik «konstruktiv» zu sein habe (anständig formuliert und aufbauend sein soll, vielleicht inhaltlich weiterführend...) ist verständlich, doch das Kriterium der Kritik ist nicht in erster Linie, ob sie «konstruktiv» ist oder nicht, sondern ob sie zutrifft oder nicht (bzw. ob sie zumindest etwas Bedeutsames *trifft*). Auch die vorliegenden Ausführungen könnten als wenig «konstruktiv» aufgefasst werden (und dem ist vielleicht auch so), aber dies erscheint unter dem kurz erläuterten Verständnis von Kritik als kaum erheblich. Auch in einem wissenschaftlichen Journal, gerade wenn es der Bildungswissenschaft und -forschung gewidmet ist, sollte Kritik – auch in Form des Essays – immer noch möglich sein. Es gibt zumindest an manchen Orten ein nicht unwesentlich bildungstheoretisches Denken, welches sich der Kategorie der Kritik gewidmet hat (vgl. z.B. Euler 2003). Dabei steht nicht die Gesellschaftskritik im Vordergrund, sondern die für Wissenschaft und Bildung zentrale *Erkenntniskritik* und ihrer Genesis und Geltung, wie auch etwa mit Bezug auf Jean Piagets *épistémologie génétique* (Piaget 1950) gezeigt werden könnte.

Der u.a. auf Wilhelm von Humboldt zurückgehenden Dichotomie von Allgemeinbildung und Berufsbildung liegt die noch allgemeinere bzw. abstrakte Unterscheidung von Allgemeinem und Besonderem zugrunde (vgl. Gonon 2013). Würde man wissen können, was als «allgemein» und was als «besonders» jeweils zu beurteilen sei, so könnte man sich des Problems rasch entledigen. Da sich Lernprozesse und Bildungsprozesse immer nur an *konkreten* Gegenständen – «Besonderem» – abmühen müssen und entfalten können, aber kaum von Lernen oder Bildung in einem qualifizierten Sinn gesprochen werden könnte, würde in diesen Prozessen nicht wenigstens das Potential der Übersteigerung und Überwindung des je Besonderen liegen, lässt sich eine dichotomische Verwendung der «Begrifflichkeiten» nicht ernsthaft aufrechterhalten. Dabei geht es keineswegs allein um den sogenannten «Transfernutzen», sondern um die Frage, ob jemand tatsächlich *begriffen* hat, dass $a + a = 2a$ ergibt, wenn er damit nicht zugleich auch gelernt hat, dass dann auch $b + b = 2b$ zutreffen müsste. Es ist sinnvoll zu sagen, dass die lernende Person in diesem Fall nicht *begriffen* hat, dass $a + a = 2a$ ergibt, vielmehr ist sie jetzt – immerhin – in der Lage, diese besondere und wahre Aussage zu *behaupten*, ohne aber ihren *allgemeinen* Sinn verstanden zu haben. *Besonderes* zu lernen, ohne es mit einem *Allgemeineren* in Verbindung setzen zu können, ist am Ende nun aber ebenso bedeutungslos wie die Idee, Allgemeines könne ohne Bezug zu Besonderem gelernt werden. Denn worin läge der Sinn, die Gleichung $a + a = 2a$ auswendig zu lernen, wenn damit

nichts «anfängen» werden könnte, d.h. nichts *Anderes* anfangen könnte? Die Gleichung ist eine Repräsentation eines (mathematischen) Sachverhaltes, um den es im Kern geht. Das ist natürlich kein Argument gegen das Auswendiglernen. Worin die Bedeutung des Auswendiggelernten besteht, mag sich dem Lernenden erst zu einem späteren Zeitpunkt erschliessen. Was aber als «besonders» oder «allgemein» gilt – im Curriculum oder eben in der Bezeichnung der Bildungsinstitution – ist raumzeitkulturell kontingent, und das heisst: es könnte auch anders sein, auch anders gesehen werden, es ist keine Notwendigkeit damit verbunden.

2. Die Funktionalität ungenauer Begriffsverwendungen

«Wer nichts als die Chemie versteht, versteht auch die nicht recht», lautet ein bekannter Aphorismus aus einem der sogenannten «Sudelbücher»³ Georg Christoph Lichtenbergs (1742-1799). Können Spezialist*innen, die nicht auch Generalist*innen sind, ihr Spezialgebiet verstehen? Können Generalist*innen, die keinen Einblick in spezifische Wissensbereiche haben, Generalist*innen sein? Die Gewohnheiten des pädagogischen Denkens sind geprägt von Dichotomien und scheinbar eindeutigen Trennungslinien, welche klare Identitäten diesseits und jenseits der Grenzen zu definieren scheinen, Grenzen, die wiederum durch analytische Kategorien und institutionelle Ausdifferenzierungen legitimiert und plausibilisiert werden. So gibt es *das* Leben auf der einen Seite und *die* Schule sowie *die* Ausbildung auf der anderen; die Institution auf der einen Seite und die Person auf der anderen. Wer noch in der Schule steckt oder eine Ausbildung absolviert, ist mit dem «wahren» Leben offenbar noch nicht ganz in Kontakt, denn das «wahre» Leben beginnt erst nach der institutionellen Bildung...

Man kann der Dichotomie von Schule und Leben eine gewisse «Perversion» im eigentlichen Sinne des Wortes – des Verkehrten und Verdrehten – nicht absprechen. Das sogenannte «Leben» hat einen guten Ruf; daher schneidet die Schule gegenüber dem Leben in der dichotomischen Denkart eher schlecht ab. Da die Schule nicht das «wahre» Leben, aber das Leben sehr wichtig ist, wird die sogenannte *Lebensnähe* zu einem didaktischen Leitprinzip erhoben. Das Anliegen wirkt human, wofür es Indiz ist, wirkt dann aber doch wenig human. Was gelernt wird, soll im Leben, wenn es dann einmal beginnt, nützlich sein, zur Anwendung kommen. Worin dieses Leben genau besteht, muss nicht definiert werden: ist es allein das Berufsleben (und wäre tatsächlich klar, was damit gemeint ist?), das Leben in Familie und Partnerschaft, das Freizeitleben, das politische, ökonomische, ästhetische, religiöse Leben, das Leben in Einsamkeit, das mediale Leben, das Leben mit dem erkrankten Körper? Allgemeinbildende Schule ist in dieser Denkart Noch-nicht-richtiges-Leben, immerhin scheint aber die Berufsbildung schon näher am richtigen Leben zu sein, meint man zu wissen. Mit dem Ausbildungsabschluss beginnt das Leben dann *wahr* und *wirklich* zu sein, vorher war es nur *Lebens-Übung*, *Lebens-Vorlauf* und *Lebens-Simulation*. Solche wenig hinterfragten Dichotomien begegnen uns auf Schritt und Tritt, ihre Selbstverständlichkeit ist tatsächlich ein Produkt diskursiver Performanz, sie «überzeugen», weil der unerbittliche Hammer der Repetition keine Müdigkeit zu kennen scheint. Hat sich ein Wort oder ein Wortpaar einmal im Diskurs etabliert, wird es schwierig, *nicht* mehr so zu tun und zu reden, als ob damit auf klar umrissene Aspekte der Wirklichkeit verwiesen würde (vgl. Parker 1992).

So wird Bildung auf Schule reduziert und Kultur auf Kunst, und die institutionellen Trennungen helfen, diese begrifflich nicht gerade überzeugenden Reduktionen als «natürlich» und «normal» erscheinen zu lassen; da es ein *Bundesamt für Kultur* auf der einen Seite und ein *Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation* auf der anderen tatsächlich gibt, gehören Bildung und Kultur in diesem Denken auch in unterschiedliche Schubladen.

Im erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Bereich kommt das *ontologische* und *erkenntnistheoretische* (epistemologische) Problem des dichotomischen Denkens besonders in der Beziehung zwischen dem *Allgemeinen* und dem *Einzelnen* (bzw. eben Besonderen) zum Tragen, daher scheint beispielsweise die Differenz zwischen *Allgemeinbildung* und *Berufsbildung* (bzw. besonderer Bildung) klar zu sein wie auch jene von *Allgemeiner Didaktik* und den (zahlreichen) *Fachdidaktiken*, und personalisiert dann der Unterschied zwischen dem *Generalist*innen* und der *Spezialistin*. Handelt es sich um Allgemeinbildung zu wissen, was ein A-Moll-Akkord ist? Zu wissen, was eine Kardanwelle oder ein Kniehebelverschluss ist: sind dies eindeutige Fälle von besonderer Bildung? Zu wissen, welches die Hauptstadt von Italien ist: Allgemeinbildung? Und wie verhält es sich mit den Hauptstädten von Bhutan oder Burkina Faso? Immer noch Allgemeinbildung? Nur wenig Nachfragen

³ Sudelbuch J, [J 860]. Vgl. Sudelbücher (1984, 15. Aufl.). Leipzig: Insel.

und Nachdenken sind nötig, um die institutionell und identitätspolitisch fixierten Demarkationslinien als willkürlich bzw. kontingent zu entlarven. Sie haben weniger epistemologischen oder ontologischen als vielmehr (bildungs- und standes-) *politischen* Charakter. Es handelt sich, wenn man so despektierlich sein will, also vor allem um eine funktionale Verwendung ungenauer Begrifflichkeiten. Auch wenn man sich im gesellschaftlichen Diskurs mit Schwammigkeit und Scheinklarheiten abfinden muss, so ist die dogmatische Akzeptanz dieser und anderer Dichotomien im Bereich der *Wissenschaft* vor allem als Zeichen mangelnden Nachdenkens und mangelnder Schärfe zu deuten. Wäre es nicht überzeugender, die zentralen Begriffe des Bildungsdenkens vor allem *essentially contested concepts* (Gallie 1956) zu verstehen?

«Es gibt nicht ein Studium, das ausschliesslich allgemeine Kultiviertheit vermittelt, und ein anderes, das Spezialwissen vermittelt. Die Fächer, denen man um einer Allgemeinbildung nachgeht, sind spezielle Fächer, die speziell studiert werden» schrieb Alfred North Whitehead im Jahre 1922 (Whitehead 2012, S. 51f.). Kann man sagen, dass das (scheinbar) «besondere Wissen» in klar definierter Hinsicht etwas *nützt*, während das (scheinbar) «allgemeine Wissen» *keinen unmittelbaren Nutzen* vorweisen kann, allenfalls ab und zu der Orientierung hilft, aber in der Regel vor allem «träges Wissen» darstellt? Ist «Nutzen» ein überzeugendes Kriterium, um zwischen Allgemeinem und Besonderem zu unterscheiden? Mit sprachlichen Unterscheidungen werden Unterschiede geschaffen: sind diese Unterschiede nützlich? Wenn ja, für wen und wofür? *Sprachliche* Unterscheidungen müssen keinen *begrifflichen* Unterscheidungen entsprechen, vielmehr kann ihre Nützlichkeit vor allem pragmatischer und politischer Natur sein. Dies scheint insbesondere auch auf die Unterscheidung von Allgemeinbildung und Berufsbildung zuzutreffen. Doch es kümmert Bildungsprozesse wenig, ob sie der «allgemein» oder der «beruflich» genannten Bildung der Person dienlich sind. «Sie dürfen den nahtlosen Mantel der Gelehrsamkeit nicht zerteilen», fährt Whitehead fort, was Erziehung, Bildung bzw. Ausbildung vermitteln müssten, sei vielmehr «ein vertrautes Gespür für die Macht von Ideen, für die Schönheit von Ideen und für die Struktur von Ideen; zusammen mit einem gewissen Korpus an Wissen, der einen ganz eigenen Bezug zu dem Leben des Wesens hat, das ihn besitzt» (Whitehead 2012, S. 51f.).

Tatsächlich ist für Whitehead das Kriterium der *Nützlichkeit* entscheidend, doch dabei handelt es sich vorwiegend um das Nutzbarmachen von *Ideen*. Damit ist nicht gemeint, in der sogenannten «realen Welt» und im «echten Leben» irgendwelche beobachtbaren willkürlichen Dinge veranstalten oder verunstalten zu können, vielmehr heisst Nutzbarmachen von Ideen, «sie in Beziehung zu setzen zu dem Strom aus Sinneswahrnehmungen, Gefühlen, Hoffnungen, Wünschen und geistigen, die Gedanken einander anpassenden Aktivitäten, der unserer Leben bildet» (Whitehead 2012, S. 41). Man darf diese Interpretation des «Nutzens von Ideen» durchaus in die Nähe von John Deweys Einsicht bringen, wonach Unterscheidungen, die keinen Unterschied machen, keine bedeutsamen Unterscheidungen sein können und daher in letzter Konsequenz hinfällig sind. Unterscheidungen machen einen Unterschied, wenn sie die geistige Aktivität in irgendeiner Weise voranbringen. Nur weiss man über den Nutzen einer Unterscheidung zum Voraus häufig nicht im Geringsten Bescheid. Eine nützliche Idee bringt uns auf weitere Ideen. Was daraus allenfalls konkret erfolgt, ist eine andere Frage, die den *Willen* und das *Handeln* betrifft, nicht aber die Nützlichkeit der Idee. Was heute gerne und besonders problematisch «träges Wissen» genannt wird, heisst bei Whitehead «passive Ideen», die zu einer «schrecklichen Last» werden könnten (2012, S. 40).

«Der wesentliche Verlauf des Vernunftgebrauchs», schreibt Whitehead in *Technikorientierte Erziehung und Bildung und ihre Beziehung zu Wissenschaft und Literatur*, «besteht darin, zu verallgemeinern, was spezifisch ist, und dann zu spezifizieren, was allgemein ist. Ohne Allgemeinheit gibt es keinen Vernunftgebrauch, ohne Konkretheit gibt es keine Bedeutsamkeit» (Whitehead 2012, S. 101). So sei $x + y = y + x$ eine algebraische Wahrheit, die allgemeiner sei als $2 + 2 = 4$, diese zweite Aussage sei aber selbst noch «eine höchst allgemeine Aussage, der es an jedem Element von Konkretheit mangelt» (S. 101). Man braucht eben immer ein paar Äpfel fürs Zählen. Jedenfalls entscheidet die *geistige Aktivität* bzw. *Denkpraxis* und nicht Standespolitik, die allgemeinbildende oder eben berufsbildende Institution oder auch die Denomination von Professuren über Fragen des Verhältnisses zwischen Allgemeinem und Besonderem.

3. Ein stetiges Hin und Her: Zur Dialektik des Bildungsprozesses⁴

Ob Allgemeinbildung, ob Berufsbildung: Gesetzt, Bildungsprozesse hätten (auch) mit Denken bzw. Nachdenken zu tun. Man möchte sofort zustimmen. Doch was heisst Denken?⁵ Zum Denken gehören Gedanken, woher diese kommen, wissen wir oft nicht. Natürlich gibt es aber immer wieder konkrete Anlässe. Denken als eine «geistige» Tätigkeit steht nicht isoliert neben anderen Tätigkeiten der *vita activa* (wie dem Arbeiten, Herstellen und Handeln; vgl. Arendt 1996) und der *vita contemplativa* (wie dem Wollen und dem Urteilen; vgl. Arendt 1998, 1998a). Die sichtbaren sowie die unsichtbaren Tätigkeitsformen sind im «Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten» (Arendt 1996, S. 225) auf eine so enge Art und Weise miteinander verbunden, dass der Körper-Geist-Dualismus, welcher letztlich die ontologische bzw. metaphysische Voraussetzung der dichotomen Verwendung von Allgemeinbildung und Berufsbildung darstellt, aus einer «praxeologischen» Perspektive nicht überzeugen kann. Während *begrifflich* nicht überzeugende Dichotomien *kritisiert* werden können, müssen sie deswegen noch lange nicht auch unbedingt *beklagt* werden, insbesondere wenn ihre wirklichkeitsprägende und sogar -erzeugende Wirkung derart stark ist, dass sie als unhinterfragte Erscheinungen als quasi-natürlich wahrgenommen werden. Denn es ist so, wird dann etwa gesagt, es sind doch wirklich nicht alle jungen Menschen für das Gymnasium geeignet, oder? Und für viele ist die Berufslehre doch genau das richtige! Das Gymnasium (sprich: die Allgemeinbildung) ist also eher für den Kopf (-menschen), die Berufslehre eher für die Hand (-menschen). Zum Glück haben aber alle ein Herz, welches prinzipiell gleichstarke Affinitäten zum Allgemeinen wie dem Besonderen aufweist. Möglicherweise vermag das «Herz», etwa in Form des ästhetischen Urteils, zwischen Kopf (oder was dafür gehalten wird) und Hand (oder was dafür gehalten wird) zu vermitteln.

Diese Verknüpfungsarbeit kommt in einem anrührenden Essay zum Ausdruck, den der Kunsttheoretiker John Berger anlässlich seiner Gedanken bei der Betrachtung eines weissen, aus Holz geschnitzten Vogels verfasst hat (Berger 2009). Solche Holzvögelchen seien früher in der Winterzeit von Bauern der *Haute Savoie* geschnitzt und dann in der Küche oder auch einer Kapelle an Fäden aufgehängt worden. Die Kunst der Herstellung dieser Vögel bestehe vor allem darin, «die Flügel- und Schwanzfedern zu schnitzen» (Berger 2009, S. 7). Doch es sind schlichte, selbstgebastelte Gegenstände und es sei absurd, sie beispielsweise «mit einem Selbstbildnis von van Gogh oder einer Kreuzigung von Rembrandt zu vergleichen» (S. 8). Aber die Schlichtheit dieser Vögel erlaube es, «die Eigenschaften, die sie anziehend und geheimnisvoll machen, zu klassifizieren» (ebd.). Zunächst handele es sich um figürliche Darstellungen, um Tauben, die in der Luft schweben. Damit sei der Bezug zur natürlichen Umwelt hergestellt. In geschlossenen Räumen kommen lebende, «frei fliegende» Tauben in der Regel nicht vor. Auch, und zweitens, würde dem Gegenstand etwas Symbolisches aneignen, denn Vögel, «und besonders Tauben, sind in sehr verschiedenen Kulturen Träger einer symbolischen Bedeutung» (ebd.). Drittens erstaune die Rücksicht gegenüber dem verwendeten Material: «Wenn man den Vogel anschaut, ist man überrascht, wie gut Holz zu ihm passt» (ebd.). Viertens beeindrucke die «formale Einheit und Ökonomie», obwohl der Gegenstand komplex ist, seien die «Regeln für seine Herstellung schlicht, sogar streng» und der Reichtum ergäbe sich «aus den Wiederholungen, die zugleich Variationen sind» (ebd.). Schliesslich erzeuge der Gegenstand ein «gewisses Erstaunen: Wie in aller Welt ist er nur gemacht?» frage man sich (Berger 2009, S. 9). Diese fünf Eigenschaften würden in ihrem Zusammenspiel «zumindest für einen Augenblick ein Gefühl des Geheimnisvollen» hervorbringen (ebd.). Doch die Betrachtungen zu den einzelnen Eigenschaften des weissen Vogels, welcher eine ästhetische Empfindung hervorruft, würden an der «wesentlichen Frage», so Berger, vorbeigehen: «Sie reduzieren Ästhetik auf Kunst. Sie sagen nichts über die Beziehung zwischen Kunst und Natur, zwischen Kunst und Welt» (ebd.). Der Essay endet etwas pathetisch: «Der weisse hölzerne Vogel wird von der warmen Luft über dem Herd in der Küche hin und her getragen, wo die Nachbarn trinken. Draussen bei 25 Grad minus erfrieren die wirklichen Vögel» (Berger a.a.O., S. 13).

⁴ Die beiden Unterkapitel entsprechen stark überarbeiteten und ergänzten Passagen aus einem früheren Beitrag (Reichenbach 2019).

⁵ Natürlich gibt auch Martin Heidegger in *Was heisst denken?* (1954) keine Antwort auf diese Frage. Aber die Art und Weise seiner Nicht-Antwort ist sozusagen bedenklich und gibt zu denken, etwa: «Unsere Sprache nennt z.B. das, was zum Wesen des Freundes gehört, das Freundliche. Dementsprechend nennen wir jetzt das, was in sich das zu-Bedenkende ist: das Bedenkliche. Alles Bedenkliche *gibt* zu denken. Aber es gibt diese Gabe immer nur insoweit, als das Bedenkliche von sich her schon das zu-Bedenkende *ist*. Wir nennen jetzt und in der Folge dasjenige, was stets, weil einsther und allem voraus, zu bedenken bleibt: das Bedenklichste. Was ist das Bedenklichste? Wie zeigt es sich in unserer bedenklichen Zeit? / *Das Bedenklichste ist, dass wir noch nicht denken*; immer noch nicht, obgleich der Weltzustand fortgesetzt bedenklicher wird...» (Heidegger 1954, S. 2; kursiv wie im Original).

Wie alle (besonderen) menschlichen Artefakte *kann* auch ein geschnitzter Holzvogel Anlass sein, um (allgemein) über unsere Beziehung zur Natur nachzudenken – muss es aber nicht. Man kann den Holzvogel auch nur einfach schön oder nicht schön finden. Das ist Urteilen, nicht Denken. Man kann auch aber nach seiner Beschaffenheit *fragen* und nach der Bedeutung seiner Herstellung (und Ausstellung), dann mag das Denken – zum Beispiels in Form des Spekulierens – beginnen. Aber wohin dies führt, weiss der Denkende nicht. Wenn der Betrachter aber zudem noch über passendes Wissen verfügt, beispielsweise, dass die Taube vielerorts als Symbol geschätzt wird, so wird ihn sein Denken wohl weitertragen als wenn er dies nicht weiss. D.h. Wissen kann beim Denken helfen – muss aber nicht. Das Denken als einem Verknüpfen von Gedanken und zuallererst als einem Hervorbringen von Gedanken (sei es, kantisch formuliert, in Form *reproduktiver* oder aber *produktiver* Einbildungskraft), aber insbesondere auch als einem Befragen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, braucht jeweils seine *Zeit*.

Denken ist eine *Praxis* und d.h. in letzter Konsequenz vor allem dies: man kann es tun oder auch lassen. Das hat mit den Unterschieden von Bildungsinstitutionen überhaupt nichts zu tun. Nicht alle nehmen sich die Zeit zum Denken, auch ist man beim Denken allein oder sogar einsam und das mag im Einzelfall schwer zu ertragen sein. Auch hat die Denk*praxis* wenig mit Intelligenz zu tun: Person A mag sehr intelligent sein, denkt aber wenig über sich und das Leben nach, B mag wenig intelligent sein, denkt aber oft nach und kommt dadurch zu Schlüssen, bewussten Entscheidungen bzw. reflektierten Urteilen, die Konsequenzen nach sich ziehen, einen Unterschied machen. «Wir gebrauchen das Denken in sehr ungleicher Weise», meint Jean François Billeter, «aber der Vorgang bleibt immer derselbe: Innehalten, Leere schaffen, den Körper walten lassen und in Empfang nehmen, was er liefert. Das Denken hat seine eigene Dauer, es folgt seinem eigenen Gesetz. Wenn man Zwang ausübt, unterbricht man es. Die Zeit der alltäglichen Betriebsamkeit ist eine fortlaufende Zeit. Die des Denkens hält ein und sammelt sich. Sie ist reine Gegenwart» (Billeter 2017, S. 91). Das Schöne an den Selbsttätigkeitsformen wie dem Wahrnehmen, Fühlen, Denken und dem Handeln ist ihre potentielle Autonomie, auch wenn diese durch institutionelle Bindungen und Zwänge im Positiven (Verfeinerung und Kultivierung) wie im Negativen (Abstumpfung und De-Differenzierung) durchaus geprägt wird.

Institutionell materialisierte und verfestigte Dichotomien schaffen Eindeutigkeit und höhere Formen der Indifferenz. *Gleichgültigkeit* und *Eindeutigkeit* ersparen einem das Denken über Zusammenhänge und Ambivalenzen, denn es fehlt das Interesse oder der Wille zu verstehen, wie sich die Dinge verhalten und ob sie sich anders als gedacht verhalten könnten. «Wer Eindeutigkeit erstrebt, wird darauf beharren, dass es stets nur eine einzige Wahrheit geben kann und dass diese Wahrheit auch eindeutig erkennbar ist. Eine perspektivische und damit nicht-eindeutige Sichtweise auf die Welt wird abgelehnt», so Bauer (2018, S. 27). Es fehlt die Einsicht in die und das Interesse an der Möglichkeit des Unentscheidbaren und Vieldeutigen. Die oft gerühmte Ambiguitätstoleranz ist sicher eine zentrale Tugend für pluralistische Gesellschaften, doch zunächst möchte man dem Gefühl der Ambivalenz womöglich vor allem entgehen. Auch ist Mehrperspektivität keine Problemlöserin, vielmehr macht sie Urteils- und Entscheidungsfindung komplexer, aufwändiger und unsicherer. Wie bringt man die Ambiguität also weg? Dazu gibt es nach Bauer «prinzipiell nur zwei Möglichkeiten»: «Entweder existiert Ambiguität dann nicht, wenn etwas (1) nur genau eine einzige Bedeutung hat, oder dann, wenn es (2) gar keine Bedeutung hat. Diesen zweiten Pol nenne ich den der Gleichgültigkeit» (Bauer 2018, S. 29). Anders als vielleicht vermutet oder erhofft, aber auch ohne irgendwelche empirische Belege, formuliert Bauer: «Meine These lautet nun, dass unsere Zeit eine Zeit geringer Ambiguitätstoleranz ist» (Bauer 2018, S. 30). Dieser gewagten These kann m.E. trotzdem nicht viel entgegengehalten werden, so ist Bauer weitgehend zuzustimmen, wenn er festhält: «Vielmehr scheinen sich Kunst, Musik und Literatur vorwiegend nahe dem fundamentalistischen Pol markierter ambiguitätsfreier Eindeutigkeit einerseits und dem Gleichgültigkeitspol andererseits zu bewegen, der entweder durch Bedeutungslosigkeit oder durch eine allzu belanglose Eindeutigkeit erreicht wird. Damit ergeht es Kunst und Musik nicht anders als Religion und Politik» (Bauer 2018, S. 41f.). Zwischen der «Wut des Verstehens» (Hörisch 1998) auf der einen Seite und der (postmodernen oder auch nicht postmodernen) Indifferenz auf der anderen – oder auch oszillierend zwischen diesen beiden Extremen – finden sich wohl die vielen Wege der Bildung. Der *suchende* und sich etwa nach Erweiterung, Glück oder Lebenstiefe *sehrende* Mensch, der nicht der «Wut des Verstehens» verfällt, und mit seinem Nichtwissen, Nichtverstehen und Nichtkönnen in einem mehr oder weniger gelassenen Kontakt zu stehen vermag, aber dennoch nicht gleichgültig ist oder wird, könnte als Prototyp des Bildungssubjekts gehandelt werden. «Suchen können» heisst (gerade) nicht, «autonom» zu sein, oder über die richtigen Techniken der Selbsttransformation zu verfügen.

Das sprachbegabte Tier (Taylor 2017) als einem *self-interpreting animal* (Taylor 1985) ist zunächst und auf elementare Weise ein *Ausdruckswesen* (Park 2020), das sich allerdings sicher nicht allein in und mit der Sprache

und schon gar nicht etwa an erster Stelle im rationalen Diskurs artikuliert, sondern vor allem in *Erzählungen* zu Hause, mit denen es sich und die anderen verständlich wird⁶. Bildung als «Arbeit am Ausdruck» (Park 2020) ist immer eine Suche, natürlich auch eine sprachliche Suche. Das «Eigene» lässt sich nur im Medium des Gemeinsamen und Anderen ausdrücken, soll es verstanden werden können. Das lässt sich aus einer «kulturellen» oder auch «gesellschaftlichen», einer geisteswissenschaftlichen oder soziologischen Perspektive, jedenfalls vielfältig und auf je unterschiedliche Weise überzeugend zeigen und deuten. Doch in den überbordenden, identitätspolitischen Diskursen der letzten Jahre, sind diese elementaren Zusammenhänge sicher allzu stark aus dem Blick geraten. Eine Epoche, in der so viel «Ich» und «Wir» geschrien wird, die Unterschiede zwischen Individuen, sozialen Gruppen und Institutionen so stark betont und überall «Rechte» gefordert werden, muss als eine Zeit der Krise des Gemeinsinns gedeutet werden. Das ist nicht nur bildungstheoretisch bedeutsam, sondern vor allem für die konkreten Bildungsprozesse des Individuums eine besondere Herausforderung: «Wenn man *a priori* von der Differenz ausgeht, verliert man den gemeinsamen Grund aus den Augen. Wenn man hingegen vom gemeinsamen Grund ausgeht, zeigen sich die Unterschiede von selbst» (Billeter 2015, S. 78).

Die *gemeinsame* Welt ist der Ausgang jeder Bildung, das ist ontologisch und ontogenetisch so evident wie elementar, wie auch – je nach Diskursmode – leicht zu übersehen. Eindrücklich bleibt, dass dieses Wissen vergleichsweise alt ist. Eine schöne Stelle wird von Witte zitiert – so schrieb Notker von St. Gallen (um 1000 n. Chr.): «Den Sinnen folgt die *imaginatio*. Das ist die Vorstellungskraft der Seele. Unabhängig von der Gestalt der körperlichen Dinge. So beschaffen, wie die Augen es an den körperlichen Dingen sahen, oder die Ohren hörten. Je nach dem, was die Seele früher gesehen hat: in dreieckiger, oder viereckiger, oder runder Gestalt, oder in Gestalt eines Menschen oder eines Vogels. Oder er hat an ihnen eine Laufbewegung gesehen, oder einen Ring, oder weiss, oder schwarz. Erfährt der Mensch dasselbe Abbild im Traum, dann heisst es *fantasma* oder *illusio*. Wenn er es in seiner Seele formt, dann heisst es *imaginatio*. Die Tiere haben beide mit uns gemeinsam: d.h. *sensus* und *imaginatio*» (Notker, zit. n. Witte 2010, S. 29)⁷.

Wer die Unterschiede zwischen Bildungsformen und Ausbildungsinstitutionen und die darin tätigen Akteure dichotomisiert, verliert ihren Zusammenhang und vor allem die zugrundeliegende gemeinsame Welt aus den Augen. Dies führt zu bornierten Diskursen und ebensolchen Distinktionsbemühungen, mit welchen am Ende vor allem egozentrische und soziozentrische Deutungen von Bildung und Ausbildung befeuert werden.

4. «Re-Search»: Die Wiederaufnahme der Suche

Die Unterscheidung zwischen Generalist*innen und Spezialist*innen etwa in der Lehrer*innenbildung (vgl. Soukup-Altrichter 2020) oder auch zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung interessiert bildungsphilosophisch bzw. bildungstheoretisch im Grunde wenig, denn die institutionelle Trennung suggeriert, es gäbe unterschiedliche institutionelle wie auch individuelle «Bildungstypen». Doch wo ist die Theorie oder Empirie hinter einer solchen Annahme? Sind Bildungsprozesse in der Berufslehre von Bildungsprozessen in der allgemeinbildenden Institution qualitativ und/oder quantitativ zu unterscheiden? Wird an einem der Bildungsorte mehr gelernt als am anderen? Sind die Prozesse der Wissensaneignung, der Transformation kognitiver Schemata und der Verfeinerung von Perspektiven in der Allgemeinbildung von grundsätzlich *anderer Qualität* als in der Berufsbildung? Ist der eine (Aus-) Bildungstypus vor allem als *Selbstzweck* zu sehen und der andere als *Mittel zum Zweck*?

Was man nicht (mehr) kennt, kann man auch nicht (mehr) vermissen. Erst ein Verlust, der nicht mehr erinnert werden und damit nicht mehr bedauert werden kann, ist ein wirklicher Verlust. Wer nicht weiss, dass Bildung in der Geschichte des Abendlandes bis vor kurzem nicht allein – erfolgsorientiert – als *Mittel zum Zweck* betrachtet worden ist, wird es womöglich abwegig finden, sie als *Selbstzweck* zu betrachten. Es entspricht einer fahrlässigen Sichtweise, Berufsbildung primär als *zweckdienliche* Ausbildung und Allgemeinbildung als reine *Selbstbildung* bzw. *Selbstzweck* zu betrachten. Die ökonomische oder tauschtheoretische Deutung des Bildungsversprechens verweist auf die elementare Bedeutung eines lebenspraktischen Ideals: dass es sich für

⁶ Die Metapher des «Zu-Hause-seins» in der Sprache wurde bekanntlich von Martin Heidegger besonders emphatisch hervorgehoben: «Die Sprache ist das Haus des Seins. In ihrer Behausung wohnt der Mensch. Die Denkenden und Dichtenden sind die Wächter dieser Behausung. Ihr Wachen ist das Vollbringen der Offenbarkeit des Seins, insofern sie dieser durch ihr Sagen zur Sprache bringen und in der Sprache aufbewahren» (Heidegger 1949, S. 5).

⁷ «Notker von St. Gallen» (†975) war Abt des Benediktinerklosters St. Gallen von 971 bis 975.

die Person individuell nachvollziehbar lohnen können muss, ihre Zeit in das Lernen und die Ausbildung zu «investieren». In der Interpretation der Bildung als Mittel zum Zweck interessieren daher in der einschlägigen Forschung meist die formalen Bildungsabschlüsse (etwa in ihrer Relation zu sozioökonomischen Daten). Das hat natürlich auch methodische und forschungspraktische Gründe. Diese Forschung bezieht sich allein auf formale Bildung im institutionellen Kontext. Der Bildungsabschluss ist hier das Mittel zu weiteren Ressourcen, er ist sozusagen das «Tauschmittel»⁸ für den individuellen Erfolg innerhalb der Gesellschaft.

Natürlich gibt es sozio-kulturell und historisch betrachtet zahlreiche Deutungen der Bildung des Menschen als *Selbstzweck*. Diese Deutungsform ist alt. Gerne beginnt man mit Platon (427-347 v. Chr.) bzw. Sokrates (469-399 v. Chr.): Die zentralen Aspekte der Bildung können dann mit den Selbstbeschreibungen von Sokrates – der sich als «Stechfliege» und «Zitterrochen», vornehmlich aber auch als «Hebamme» bezeichnet hat – erläutert werden. Mit dieser Referenz kann man sich vor einer besonderen Variante der Bildungsidee verbeugen – einer Variante allerdings, die heute auch in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften kaum noch jemand kennt. Warum sollten sie auch gekannt werden? Die irritierende *Ironie*, *Negativität* und *Aporetik* des Sokratischen, und die leise Melancholie ob der Einsicht in den immer nur bescheidenen Wissenserwerb des Einzelmenschen. Dies passt nicht in unsere Zeit, die sich selbstsicher gebärden möchte: die weniger weiss, dass sie nicht weiss, aber gerne meint, sie müsse gar nicht wissen, sondern im Grunde nur möglichst nützliche Kompetenzen ausbilden, um sie nach Gusto einzusetzen. Ironisch ist dabei sicher auch, dass sich just diese Epoche eine Zeitlang mit dem Label «Wissengesellschaft» geziert hat – leicht daneben diese Selbstbeschreibung, möchte man kommentieren, der Schuss eines schlechten Schützen!

Doch die eine oder den anderen lässt es nicht kalt, wenn Hannah Arendt Sokrates' Bildungsphilosophie so paraphrasiert: «Wenn dich der Wind des Denkens, den ich jetzt in dir erwecken werde, aus dem Schlaf geweckt und völlig wach und lebendig gemacht hat, dann wirst du erkennen, dass du nichts in der Hand hast als Ratlosigkeit, und das Beste ist immer noch, sie zu unserer gemeinsamen Sache zu machen» (Arendt 1998, S. 174f.). Es sei – so Arendt mit Kant – allein «das Negative welches die eigentliche Aufklärung ausmacht». Aufklärung meint (...) Befreiung von Vorurteilen, von Autoritäten, meint einen reinigenden Vorgang» (1998a, S. 47), sie meine den Gang aus der «Höhle der Meinungen» (1998a, S. 76). Der Sinn von Bildung ist hier *Aufklärung*.

Das ist *eine* Deutung des Versprechens der Bildung als Selbstzweck: das Zusammenfallen von Bildung und Aufklärung. Aufklärung genügt sich selber (und *gegen* Aufklärung hilft nur Aufklärung – wie man mit Habermas sagen könnte). Wenn man nun aber nicht mit Sokrates beginnen will, so kann man es in unseren Breitengraden gut mit Wilhelm von Humboldt (1767-1835) versuchen. Denn passt Humboldt nicht immer, wenn von Bildung die Rede ist? Ist er nicht einfach eine sichere Nummer? Die schöne Idee, dass uns Sprachen Welten eröffnen, dass aber die Welt in ihrer Widerständigkeit auch freche Spiele mit uns treibt, so dass gehaltvolle Erfahrungen zunächst vor allem Widerfahrnischarakter aufweisen und eher einem Erleiden und Erdulden als einem Erlebnis gleichen. Solch erbauliche Rhetorik ist immer akzeptiert, selbst wenn nachher nur noch Zahlen gezeigt werden: für ein beschwingtes, sich humanistisch gebärendes Präludium muss Wilhelm von Humboldt herhalten, ob er will oder nicht. Auch wenn die Funktion solcher Vorwandslyrik leicht zu durchschauen ist, so ergeben sich doch kurze Gefühle der Tiefe, welche die dann präsentierten Säulendiagramme des Bildungsmonitorings wie feine Nebelschwaden umgarnen. Natürlich kann man Humboldt auch *lesen*, z. B.: «Die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt scheint vielleicht auf den ersten Augenblick nicht nur ein unverständlicher Ausdruck, sondern auch ein überspannter Gedanke. Bei genauerer Untersuchung aber wird wenigstens der letzte Verdacht verschwinden, und es wird sich zeigen, dass, wenn man einmal das wahre Streben des menschlichen Geistes (das, worin ebenso sein höchster Schwung als sein ohnmächtigster Versuch enthalten ist) aufsucht, man unmöglich bei etwas Geringerem stehen bleiben kann» (Humboldt 1956, S. 29). Humboldt kannte den Streit zwischen den Buchstaben und den Zahlen noch nicht, er wusste daher auch noch nicht, dass man sehr wohl bei Geringerem stehen bleiben kann! Man kann sogar auf die Verknüpfung mit der Welt fast ganz verzichten und sich alternativ dazu und recht sprachlos eine «*eigene* Welt» aufbauen...

⁸ Es erstaunt denn auch wenig, dass in dieser Metaphorik aus Schülerinnen und Schülern mitunter Kundinnen und Kunden geworden sind, denen man etwas anbieten muss, das sogenannte «Lehrangebot», aus welchem sie neuerdings möglichst früh, möglichst eigenverantwortet auswählen sollen, um so ihren individuellen Bildungsgang zu organisieren. Die Bildungsinstitutionen erscheinen so als Selbstbedienungsläden, die einem dann viel bringen, wenn man über die geeigneten Tauschmittel verfügt. Doch natürlich steht die Ausbreitung der ökonomischen Metaphern im Bildungsdiskurs nicht allein, ebenso sehr sind Tendenzen der Psychologisierung, Pädagogisierung und Politisierung zu erkennen. Rationalitäten haben Expansionsgelüste und versuchen die Zuständigkeit ihres Deutungsraumes stetig zu erweitern.

Dass in der Bildung «höchster Schwung» und «ohnmächtigster Versuch» so nah beieinanderliegen, ist eine – schon fast dialektisch zu nennende – Einsicht, die sich bei PISA, TIMMS oder IGLU vielleicht nicht zu zeigen vermag, aber jedem offenbaren kann, der über den Zusammenhang von Bildung als *Allgemeinbildung*, *besonderer Bildung* und vor allem *allgemeiner Menschenbildung* nachdenkt. In der Bildung drückt sich die *Kulturnatur* des Menschen aus – und das ist eine weitere Deutung der Bildung als Selbstzweck. Was für das Gemeinwesen die Kultur, ist für das Einzelwesen die Bildung; d. h. die subjektive Aneignung objektiver Kultur. Das Versprechen lautet hier (in der einen oder anderen Form): Du kannst zu Dir selbst finden, d. h. eine Person werden, die zu sich selbst und zur Welt Stellung nehmen kann, doch dazu musst du den (lebenslangen) Umweg über die gemeinsame Welt gehen!

Bildung ist nicht esoterisch, sondern exoterisch. Die Welt zwingt das Individuum immer wieder, sich zu *dezentrieren*, wie mit Jean Piaget (1964) gesagt werden kann. Und dass allein mit jeder Dezentrierung (*décentrement*) eine höhere Zentrierung möglich wird, mit jeder Desäquilibration ein höheres Gleichgewicht gefunden werden kann, ist die Einsicht und Hoffnung, die wir dem strukturgenetischen Erbe verdanken. Wer würde abstreiten wollen, dass die Überwindung der vielfältigen Zentrismen (Egozentrismus, Sozio- und Ethnozentrismus, Logozentrismus, Gegenwartszentrismus...) für Bildung stehen würde? Und warum sollte der Zentrismus überwunden werden? Wäre es enttäuschend, wenn die Antwort nur lauten könnte: Weil es Bildung ist?⁹

Die Rede über Zentrismen könnte dazu führen, in diesen Äusserungen vor allem den Ausdruck eines graecophilen Humanismus – also eines Eurozentrismus – zu sehen. Um diesem Vorwurf vorzubeugen, sei kurz die Sicht eines bekannten Konfuzianers vortragen. Bei Menzius (370-290 v. Chr.) ist zu lesen: «Wenn einem Menschen ein Huhn oder ein Hund verloren geht, so weiss er, wie er sie wieder finden kann; aber sein Herz geht ihm verloren, und *er weiss nicht, wie suchen*. Die *Bildung* dient zu nichts anderem als dazu, *unser verloren gegangenes Herz zu suchen*» (Menzius VI A 11 / 2012, S. 204; kursiv RR)¹⁰. Wir wissen heute recht gut, wo die vielen Hühner und Hunde gesucht werden müssen und auch zu finden sind. Wir haben ja diese Lehrpläne mit ihren Kompetenzlisten... Da steht alles drin. Daher widmet sich die Forschung dem Finden dieser Tiere. So wichtig und grossartig Hühner und Hunde tatsächlich sind, so interessant der Gedanke, dass das Problem der Bildung bei Menzius nicht das *Finden* ist, sondern das *Suchen*, die Art und Weise, wie wir lernen müssen zu suchen, was uns nicht oder nicht mehr zu Verfügung steht. Bildung ist hier nicht mit dem Versprechen des Findens von Ersehntem und Vermisstem verbunden, sondern allein mit der Befähigung des Suchens. Aristotelisch amerikanisiert könnte man sagen: nicht *happiness*, sondern the *pursuit of happiness* ist die Sache der Bildung.

Das Finden ergibt sich durch die Suche. Es macht keinen Sinn das Suchen vom Finden her steuern zu wollen (wie manche Vertreter des Output-Denkens suggerieren). Der Dichter Elazar Benyoetz veröffentlichte einen Band mit dem Titel «*Finden macht das Suchen leichter*» (Benyoetz 2005). Doch die Fähigkeit des Suchens muss gelernt werden und sie steht mit dem Finden kaum in Kontakt. Wer dieses Lernen vom Finden her verstehen und organisieren will, hat von den Schwierigkeiten und der Bedeutung des Suchens wenig begriffen. Was bei Menzius gesucht werden soll und die Bildung ausmacht, ist *xin*, der sogenannte «heart/mind» (oder «heart and mind») – ins Deutsche sehr missverständlich schlicht als «Herz» übersetzt, besser wäre wohl der Ausdruck «Herz-Geist». Bildung (*xue*) ist die Suche nach dem Herz-Geist (*xinxue*).

Die Metaphysik solcher Rede ist vielen Forschern*innen heute natürlich völlig fremd, sie wird als unwissenschaftlich abgelehnt. Aus verständlichen Gründen. Doch es ergeben sich ein paar logische und sachliche Probleme bei der schnellen Ablehnung. Zum einen: Nur weil sich eine Aussage oder ein Denken als wissenschaftlich nicht fassbar oder beschreibbar erweist, muss es noch nicht abgelehnt werden. Zum anderen: Nur weil sich Forschung wissenschaftlich orientiert und verpflichtet sieht, sind ihre metaphysischen Vorannahmen noch lange nicht erhellt oder unproblematisch. Schliesslich: Das Versprechen der Bildung – was auch immer damit letztlich gemeint ist – ist nicht das Versprechen der *Bildungsforschung*, sondern eben der Bildung. Das Wittgensteinische «Wovon man nicht reden kann, davon muss man schweigen» (Wittgenstein, 1993, S. 85) kann auch falsch verstanden werden. Die Metaphysik der Bildungsforschung könnte zur Abwechslung einmal

⁹ Natürlich ist aber die Unterscheidung von Selbstzweck und Mittel zum Zweck eine bloss analytische, d.h. Bildungsprozesse können beides zur gleichen Zeit sein. Auch ist jede Tätigkeit – von aussen betrachtet – nicht immer als reiner Selbstzweck oder als reines Mittel zum Zweck zu beurteilen. Glücklicherweise kann sich zählen, wer eine nützliche Tätigkeit (Mittel zum Zweck) so gerne ausübt, als ob sie ein blosser Selbstzweck wäre...

¹⁰ In der englischen Übersetzung (vgl. Mencius 1998) wird *xin* mit «heart-mind» bzw. «heart and mind» (also «Herz-Geist») übersetzt, was sicher treffender als das deutsche «Herz» ist (vgl. auch Reichenbach & Kwak 2020).

offengelegt werden: «Wovon keine empirische Evidenz vorliegt, darüber *muss* man spekulieren!» Metaphysik ist keine Schande, aber den eigenen Forschungsstandpunkt metaphysikfrei zu glauben, ist ein verbreitetes wissenschaftliches Selbstmissverständnis. Wer sich in der metaphysikfreien Zone wähnt, befindet sich damit zumindest in einem Wahn.

5. Schlussbemerkung

Natürlich wäre es eine bildungstheoretische Don Quichotterie, zum Beispiel tatsächlich gegen die institutionelle Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung anzukämpfen (vgl. Gonon 2004). Auch sind die reichlich bemühten Differenzierungen und Selbstfindungsversuche mancher Fachdidaktiken und Fachdidaktiker*innen, die sich unbedingt von jeder Allgemeinen Didaktik emanzipieren und unterscheiden müssen, hinzunehmen. Doch die interesselose Betrachtung zeigt vielmehr immer wieder, wie bildungspolitisch und professionspolitisch bewährt und gesellschaftlich akzeptiert das dichotomische Denken in der hiesigen Bildungslandschaft steht. Vielleicht vermag die bildungstheoretische Perspektive und Kritik hingegen, die theoretisch und sachlich nicht immer überzeugende Gewohnheit des Abgrenzens ein wenig zu verunsichern. Kritik heisst ja nicht primär, «dagegen» zu sein, sondern nach der Triftigkeit der Gründe oder auch der (empirischen) Belege für Behauptungen zu fragen. Es kann eine «Allgemeinbildung» ohne Bezug zum Besonderen eben so wenig wie eine «besondere Bildung» ohne Bezug zum Allgemeinen geben, die Welt ist nicht in allgemeine Gegenstände einerseits und besondere Gegenstände andererseits unterteilt. Und die Bildungswissenschaftler*innen und Praktiker*innen gehen nicht entweder als Generalist*innen oder Spezialist*innen durch diese Welt (auch wenn sie dies in ihrem Kopf tun). Die analytischen Trennungen, die der Erkenntnis dienen, verleiten dazu, das Amalgam der Bildung in seine Momente zu unterteilen, den «nahtlosen Mantel der Gelehrsamkeit» zu zerschneiden, um Whitehead nochmals zu zitieren (Whitehead 2012, S. 51). Bedenkt man die sozialen, politischen, ökonomischen, rechtlichen, aber auch die individuellen und ästhetischen Wirkungen solcher Trennungen, so dürfen sie Anlass zur Kritik sein, auch wenn ihre Alternativlosigkeit wie in Stein gemeisselt erscheint.

Literatur

- Arendt, H. (1996). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. Piper (Original "The human condition" 1958).
- Arendt, H. (1998). *Das Urteilen. Texte zu Kants politischer Philosophie*. Piper (Original 1982, entspricht der Kant-Vorlesung im Jahre 1970 an der New School for Social Research in New York City).
- Reichenbach, R. (2019). »Fragile Bildung?« Eher nicht... *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 96(1), 41-59.
- Reichenbach, R., & Kwak, D.-J. (2020) (Hrsg.), *Confucian Perspectives on Learning and Self-Transformation*. Springer.
- Arendt, H. (1998a). *Vom Leben des Geistes. Das Denken – Das Wollen*. Piper (Original »The Life of the Mind«, 1971).
- Bauer, T. (2018). *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*. Reclam.
- Benyoetz, E. (2005). *Finden macht das Suchen leichter*. Hanser.
- Berger, J. (2009). Der weisse Vogel. In ders., *Das Kunstwerk. Über das Lesen von Bildern*. Wagenbach, S. 7-13 (Originalausgabe des Buches 1992, des Beitrages 1985).
- Billeter, J. F. (2017). *Ein Paradigma*. Matthes & Seitz.
- Billeter, J. F. (2015). *Gegen François Jullien*. Matthes & Seitz.
- Billeter, J. F. (2018). *Skizzen*. Matthes & Seitz.
- Euler, P. (2003). Bildung als »kritische« Kategorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(3), 413-421. <https://doi.org/10.25656/01:3886>
- Gallie, W. B. (1956). Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, Vol. 56, pp. 167-198.
- Gonon, Ph. (2013). Duale Berufsbildung – Mehr Allgemeinbildung! *Neue Zürcher Zeitung*, 18.3.2013, S. 23.
- Gonon, Ph. (2004). Allgemeinbildung und Berufsbildung zwischen curriculärer und systemischer Differenzierung und Integration. In Lechner, E. & Pöggeler, F. (Hrsg.), *Allgemeinbildung und Berufsbildung. Konkurrenz und Kongruenz der Konzepte im Europa des 20. Jahrhunderts*. Peter Lang, S. 79-100.
- Heidegger, M. (1949). *Über den Humanismus*. Klostermann.
- Heidegger, M. (1954). *Was heisst Denken?* Niemeyer.
- Hölderlin, F. (1978). *Urteil und Sein*. In ders. *Sämtliche Werke*, Bd. 1, S. 840f. Hanser.
- Hörisch, J. (1998). *Die Wut des Verstehens*. Suhrkamp (Original 1988).
- Humboldt, v., W. (1956). *Anthropologie und Bildungslehre*. Herausgegeben von A. Flitner. Kupper.
- Kant, I. (1998). *Kritik der reinen Vernunft*. Meiner (Original 1787).
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel – les resort de l'action*. Nathan.
- Mencius (1998). *Mencius*. Translated by D. Hinton. Counterpoint.
- Menzius (2012). *Von der Freiheit des Menschen*. In der Übersetzung von R. Wilhelm. matrixverlag.
- Ott, K.-H. (2019). *Hölderlins Geister*. Hanser.
- Park, A. (2020). *Die Arbeit am Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Bildung: eine artikulationstheoretische Annäherung*. Transcript.
- Parker, I. (1992). *Discourse dynamics. Critical analysis for social and individual psychology*. Routledge.

- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Denoël/Gonthier.
- Piaget, J. (1950). *Introduction à l'épistémologie génétique. Tome III: La pensée biologique, la pensée psychologique et la pensée sociale*. Presses universitaires de France.
- Soukup-Altrichter, K. (2020). Lehrer* innenbildung für die Primarstufe in Österreich. Spezialisierte Generalist* innen für die Volksschule. *journal für lehrerInnenbildung jlb*, 20(3), 44-52. <https://doi.org/10.25656/01:21133>
- Taylor, C. (1985). *Human agency and language. Philosophical Papers 1*. Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1992). *Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individuums*. Suhrkamp.
- Taylor, C. (2017). *Das sprachbegabte Tier. Grundzüge des menschlichen Sprachvermögens*. Suhrkamp.
- Whitehead, A.N. (2012). *Die Ziele von Erziehung und Bildung und andere Essays*. Herausgegeben und übersetzt von C. Kann und D. Sölch. Suhrkamp (amerik. Original 1967).
- Witte, E. (2010). *Zur Geschichte der Bildung. Eine philosophische Kritik*. Alber.
- Wittgenstein, L. (1993). *Tractatus logico-philosophicus* (Werkausgabe, Bd. 1). Suhrkamp.
- Zhuangzi (2019). *Zhuangzi. Das Buch der daoistischen Weisheit. Gesamtext. Aus dem Chinesischen von V. Kalinke*. Reclam.

Schlagnworte: Allgemeine Bildung; Besondere Bildung; Diskurskritik; Generalist*innen; Spezialist*innen

Généraliste ou spécialiste ? Réflexions sur les dichotomies dans le débat éducatif. Un essai

Résumé

Les raisons peu valables pour lesquelles on distingue l'enseignement dispensé par des généralistes et celui dispensé par des spécialistes sont à l'origine de ces réflexions. Le monde des phénomènes n'est pas divisé en objets généraux, d'une part, et en objets particuliers, d'autre part. Cette séparation qui peut certainement démontrer sa légitimité cognitive, est susceptible d'inciter à faire un amalgame, celui de la formation, comme processus éducatif global, avec les différentes phases ou parties de ce processus. Au vu des conséquences ou des effets sociaux, politiques, économiques, biographiques et esthétiques de telles distinctions, et au vu des habitudes de pensée qui y sont liées, la philosophie de l'éducation se doit de remettre en question une ou des dichotomies peu réfléchies.

Mots-clés : Formation générale ; spécialisation ; critique du discours ; généraliste ; spécialiste

Generalista o specialista? Sulle dicotomie nel discorso sulla formazione. Un saggio

Riassunto

Il motivo delle riflessioni sono le ragioni poco fondate con cui si opera una distinzione, apparentemente concettuale, tra formazione generale e formazione specialistica. Il mondo fenomenico non è diviso in oggetti generali da un lato e oggetti speciali dall'altro. Questa separazione analitica (concettuale), che può certamente dimostrare la sua funzione cognitiva, conduce al tempo stesso all'idea poco plausibile che l'amalgama di formazione e processo formativo sia suddivisibile nei suoi momenti. In considerazione delle conseguenze o effetti sociali, politici, economici, giuridici, ma anche individuali e biografici ed estetici di tali separazioni e delle mentalità a esse associate, è necessario dal punto di vista della filosofia formativa interrogarsi sulla mancanza di alternative su cui non si è riflettuto a sufficienza.

Parole chiave: Formazione generale; formazione specialistica; critica del discorso; generalisti; specialisti

Generalist or Specialist? On Dichotomies in the Educational Discourse. An Essay

Summary

The motivation behind the considerations are the rather less reasonable grounds on which the distinction between general and special education is made – seemingly “in a conceptual manner.” The phenomenal world is not divided into general objects on the one side and special objects on the other. This (conceptual-)analytical division, which is surely able to prove its cognitive function, misleads to the less plausible opinion that the amalgam of education and the educational process may be divided into its aspects. In the face of the social, political, economic, legal, but also individual-biographic and esthetic consequences or effects of such divisions and the thinking habits connected to them, there is an educational philosophy demand to question faintly reflected lacks of alternatives.

Keywords: General education; special education; discourse criticism; generalists; specialists

Roland Reichenbach, Prof. Dr., ist seit 2013 Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität Zürich. Forschungsinteressen: Bildungsphilosophie, Pädagogische Ethik, Politische Bildung, Verhandlungs- und Einigungsprozesse.

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, CH-8032 Zürich

E-Mail: roland.reichenbach@ife.uzh.ch