

Per Jepsen

Hvad var dannelse?

Abstract

[What was "Bildung"?)

The article reconstructs the history of the concept of "Bildung" from its origin in the philosophy of Enlightenment to the crisis of education in the middle of the 20th century. After a presentation of the rise of the concept in the 18th and 19th century (Kant, Humboldt), the article discusses Horkheimer and Adornos critique of the classical tradition of Bildung and their diagnosis of the intellectual and educational climate in The Western World after the 2nd World War. Following this it presents the even more pessimistic view of the Austrian philosopher Konrad Paul Liessmann, who in his book *Theorie der Unbildung* from 2008 claims that the concept of "Bildung" today has no longer any normative impact on the theory and practice of education. In the final section I second this view by claiming that the tradition of Bildung is now closed: What is left of it is its history.

Nøgleord

Dannelse, dannelsekriser, normativitet, samtidskritik, Kant, Humboldt, Horkheimer, Adorno, Konrad Paul Liessmann

Indledning

Hvad er dannelse? Og hvad var dannelse i den klassiske filosofiske og pædagogiske tradition, der oprindeligt gav begrebet sin betydning? De to spørgsmål hænger uløseligt sammen, og det ene kan ikke besvares uden det andet. Som den tyske pædagog og didaktiker Wolfgang Klafki skriver i bogen *Dannelsesteori og didaktik* fra 2001, er det ikke muligt "i dag at udlægge dannelses- og almindeligdannelsesbegrebet på ny og samtidig se bort fra dannelsesbegrebets historie"¹. Alt for ofte når der appelleres til dannelsesbegrebet i samtidige politiske og pædagogiske diskussioner, er det imidlertid netop dette, der sker. Alt for sjældent bliver det i sådanne diskussioner gjort eksplicit, hvad vi overhovedet kan og skal forstå ved dannelse. Men *at være dannet* kan betyde alt fra at kunne holde rigtigt på kniv og gaffel, at have læst Musil og Goethe og kunne høre forskel på en symfoni af Beethoven og en kvartet af Haydn til at være "en myndig samfundsborger, der kan tage ansvar for sig selv(...)[og] andre mennesker"². Og hvad betyder for eksempel det begreb om "digital dannelse", som er

1 Wolfgang Klafki, *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier* (Århus: Forlaget Klim, 2001), 28.

2 Interview med Per Øhrgaard in: Rune Eklund Meidell, "Vi skal nytænke den almene dannelse i gymnasiet", *Information* (7.4.2016)

Per Jepsen, Aarhus Universitet, Danmark
e-mail: perjfilo@gmail.com

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 6 | Nr. 2 | 2017 | side 95-109

indskrevet i forslaget til en ny dansk gymnasielov fra 2016, og som mange gymnasieskoler efterfølgende har forsøgt at implementere?³ Og er der forskel på en sådan *digital dannelse* og så de "digitale kompetencer", der omtales i samme lovforslags § 28, stk. 6? Lever vi i det hele taget, som filosofen Peter Kemp hævder, i en tid, hvor "dannelse" forveksles med "færdigheder" og "kompetencer"?⁴ Eller sågar, med den østrigske filosof Konrad Paul Liessmanns formulering, i en tidsalder, hvor "ideen om dannelse i enhver henseende er ophørt med at have en normativ eller regulativ funktion", og simpelthen bare er "forsvundet"?⁵ For at kunne svare på disse spørgsmål, må vi naturligvis først forsøge at svare på, hvad dannelse overhovedet er – og det vil på samme tid sige, hvad dannelse *var* i den klassiske filosofiske og pædagogiske tradition. Jeg vil i denne lille "øvelse" over dannelsesbegrebet indledningsvist forsøge at skabe klarhed over dets forskellige betydninger i filosofiens og pædagogikkens historie. Herigennem vil det blive lettere for os at forholde os til de mange forskellige bud på, hvad dannelse er i dag – og om dannelsesbegrebet overhovedet stadigvæk har og bør have normativ betydning.

To begreber om dannelse

Dannelsesbegrebet kan i en meget bred betydning ses som et træk ved det menneskebillede, der kendetegner hele den vestlige idehistorie – og måske ikke blot den vestlige – fra antikken og frem. Dannelse betyder her, at mennesket ikke bare er et væsen, der fra naturens hånd er, som det er, men tværtimod et væsen, der kan og skal gøre sig selv til noget, det ikke uden videre er. Mennesket er et *formbart* væsen, som det hedder hos den tyske filosof Johann Friedrich Herbart, der på denne måde – i de første årtier af 1800-tallet – ikke blot formulerede, hvad der allerede var tanker i tiden, men også gav sit bidrag til formuleringen af en menneskeopfattelse, der rækker langt ud over filosofien i det 18. og 19. århundrede.⁶ Som Herbarts forgænger Immanuel Kant havde slået til lyd for i bogen *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* fra 1798, er det vigtige, når det handler om mennesket, ikke hvad naturen har gjort mennesket til – den af Kant såkaldte *fysiske antropologi* –, men derimod hvad mennesket kan og skal *gøre sig selv til* – den af Kant såkaldte *pragmatiske antropologi*.⁷

Dannelse betegner i denne første, idehistorisk brede betydning den proces, hvorigennem det enkelte menneske bliver til menneske i egentlig forstand; hvorigennem det frembringer og danner sig selv i det ene eller andet billede. Og det betegner de forskellige selvbilleder eller idealer, mennesker i forskellige kulturer og perioder har dannet sig efter. Forstår man dannelsesbegrebet således, er der på det nærmeste ikke det område af kultur- og idehistorien, der ikke rummer et dannelsesperspektiv. Det kan man forvise sig om, hvis man læser

3 Jf. "Bemærkninger til lovforslaget: Almindelige bemærkninger", *Lovforslag nr. L 58* (Folketinget 2016-2017), 21.

4 Peter Kemp, *Løgner om dannelse: Opgør med halvdannelsen* (København: Tiderne skifter, 2015), 18.

5 Konrad Paul Liessmann, *Theorie der Unbildung* (Wien: Paul Zsolnay Verlag, 2008), 70.

6 Johann Friedrich Herbart, *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1984), 5.

7 Immanuel Kant, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* (Stuttgart: Reclam Verlag, 1983), 9ff.

den skandinaviske antologi *Danningens filosofihistorie* fra 2013. Antologien rummer således ikke blot artikler om de filosoffer, der selv har anvendt begrebet om "dannelse" i en pædagogisk eller moralfilosofisk sammenhæng, men også om dannelsesidealer i evangelierne og den tidlige kristendom, i den kinesiske konfucianisme og i den arabisk-islamiske tradition.⁸ I alle disse forskelligartede sammenhænge kan vi tale om "dannelsesprojekter"⁹, fordi vi kan pege på, at bestemte forestillinger om, hvad mennesket er og bør være, bliver afsæt for en opfordring til det enkelte individ om at *skabe sig selv om* efter disse forestillinger. For så vidt den filosofiske tradition i vesten begynder med opfattelsen af filosofien som en *livsform*, kan vi ligeledes sige, at der ved roden af filosofien selv ligger en dannelsesstanke, eftersom målet for det filosofiske liv, som den franske filosofihistoriker Pierre Hadot peger på, er en "dannelse (formation)" eller "transformation" af individet.¹⁰

Ved siden af dannelsesstanken i denne brede betydning, der som oftest er til stede, uden at ordet "dannelse" selv optræder, kan vi så også tale om dannelse i en mere snæver betydning, der går tilbage til den idealistiske og nyhumanistiske filosofi i slutningen af 1700-tallet og første halvdel af 1800-tallet. Dette dannelsesbegreb, der i vid udstrækning er det, vi tænker på, når vi i dag bruger begrebet om dannelse i en skolemæssig og pædagogisk sammenhæng, forbindes fremfor alt med den tyske filosof og politiker Wilhelm von Humboldt, men også med filosoffer som for eksempel Immanuel Kant, Johann Gottfried Herder og Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Dannelse betegner her noget mere specifikt end bare det, at mennesket skal *gøre sig selv til* menneske, selvom en sådan "åben" eller "plastisk" opfattelse af menneskets natur også ligger til grund for dannelsesstanken i denne mere snævre betydning. Også den dannelsesstanke, vi finder hos Humboldt og nyhumanisterne, er med Konrad Paul Liessmanns formulering et "program for menneskets selvdannelse, en formning og udfoldelse af krop, ånd og sjæl, af talenter og begavelser, der [skal] føre den enkelte til en udviklet individualitet og gøre ham til en selvbevidst deltager i fællesskabet og dets kultur".¹¹ Men det særlige ved dannelsesbegrebet i nyhumanismen og en stor del af den med denne samtidige filosofi, er den måde, hvorpå dette selvdannelsesprogram tænkes udfoldet. Det gælder fremfor alt det forhold, at selvdannelsen forstået som den fulde udvikling af personligheden nu bliver gjort til mål for opdragelse og uddannelse. Peter Kemp kan nok have ret i, at der heri lå en tanke om, "at skolen skulle opdrage [mennesker] til at leve i et fællesskab og være del af et samfund",¹² men den afgørende pointe var, som det fremgår af Liessmanns formulering, at det kan skolen kun, for så vidt den allerførst hjælper den enkelte til en fuld udfoldelse af sin personlighed. Dannelsens mål er at udfolde "menneskeheden i

8 Halvor Moxnes, "Den som vil følge mig": Jesu dannelse av disciplene i Markusevangeliet", in: *Danningens filosofihistorie*, ed. Ingerid Straume (Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 2013), 92-101; Fengshu Liu, "Kultivering av det relationelle selv: Kunfuciansk *Xiushen*", in Straume, *Danningens filosofihistorie*, 56-66; Lars Gule og Hanada Kharna, "ADAB – Om danning i den arabisk-islamiske traditionen", in Straume, *Danningens filosofihistorie*, 102-114.

9 Moxnes, "Den som vil følge mig": Jesu dannelse av disciplene i Markusevangeliet", 93.

10 Pierre Hadot, *La Philosophie comme manière de vivre: Entretiens avec Jeannie Carlier et Arnold I. Davidson* (Paris: Editions Albin Michel S. A., 2001), 149-150.

11 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 54.

12 Kemp, *Løgner om dannelse: Opgør med halvdannelsen*, 19.

vores person”, som Humboldt skriver i fragmentet ”Theorie der Bildung des Menschen” fra 1793/1794.¹³ Så 1800-tallets dannelsestanke angår ikke bare dannelsen af mennesker til samfundsborgere, men den rummer ligeledes et ideal for, hvad mennesket bør gøre sig selv til, der ikke er udtømt med tanken om mennesket som borger: Det enkelte menneske bør i videst mulige omfang bringes til at udfolde sin fulde menneskelighed, altså samtlige de fysiske, intellektuelle og moralske anlæg, der ligger i det enkelte individ såvel som i den menneskelige natur. Kernen i Humboldts dannelsesfilosofi, som ikke blot kom til udtryk i hans filosofiske og pædagogiske skrifter, men nok så meget i hans korte, men virkningsfulde periode som direktør for den preussiske kirke- og undervisningssektion i 1809, er således den tanke, at uddannelse skal føre til en så alsidig udvikling af personligheden som muligt, til en træning og skærpelse af såvel hukommelse og intelligens som af dømmekraften og den moralske sans.¹⁴

En teori om dannelsen:

Dannelsesbegrebet i det 18. og 19. århundredes filosofi

Det moderne dannelsesbegreb, som vi siden 1800-tallet har anvendt det i sammenhæng med skole og uddannelse, er altså ikke blot den tanke, at menneske er noget, man bliver – at mennesket må dannes eller formes for at blive menneske i egentlig forstand –, men nok så meget den tanke, at denne formning er knyttet til uddannelse og tilegnelsen af viden. Heri ligger der en tydelig arv fra den europæiske oplysningsfilosofi og ikke mindst fra Kant. For Kant udfolder både menneskeheden og det enkelte menneskes historie sig igennem en række faser, hvor det gradvist fjerner sig fra sin rent dyriske natur og langsomt udfolder de særlige anlæg, det er udstyret med som et fornuftsvæsen. Kant benævner disse faser ”disciplinering”, ”civilisering”, ”kultivering” og ”moralisering”.¹⁵ Mennesket arbejder sig igennem den proces, de fire faser benævner, langsomt ud af naturens ”råhed”, og nærmer sig sin egentligt menneskelige bestemmelse.¹⁶ Lidt forenklet sagt, er det netop denne proces, hvori menneskeheden ”oplysning” ifølge Kant består. Som det hedder med de berømte åbningslinjer til artiklen ”Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?” fra 1783: ”Oplysning er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er den manglende evne til at betjene sig af sin egen forstand uden en andens ledelse. Denne umyndighed er selvforskyldt, når årsagen til den ikke ligger i en mangel på forstand, men i manglen på

13 Wilhelm von Humboldt, ”Theorie der Bildung des Menschen”, in *Werke*, Bd. I, ed. Andreas Flitner & Klaus Giel (Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung), 235.

14 Jf. Ingerid Straume, ”Wilhelm von Humboldt: Fra Antikkens Hellas til det moderne universitet”, in Straume, ed., *Danningens filosofihistorie*, 192.

15 Jf. Kant, *Über Pädagogik*, ed. Theodor Rink (Königsberg 1803), 9-10.

16 Jf. Kant, ”Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?”, in Kant, *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1*, ed. Wilhelm Weischedel (Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2000), 61.

beslutsomhed og mod til at betjene sig af den uden en andens ledelse. Sapere aude! Hav mod til at betjene dig af din egen forstand! er altså oplysningens valgprog”.¹⁷

I denne sammenfatning af oplysningsprojektet er det moderne dannelsesbegreb på samme tid anlagt. Mennesket skal blive til menneske gennem en frisættelse af dets evne til selvtænkning såvel som gennem en udvidet ret til at tænke og mene, hvad man vil, uafhængigt af statslige og gejstlige autoriteter, hvad Kant i oplysningsskriftet forsvarede som en frihed i den offentlige – i modsætning til den private – brug af fornuften.¹⁸ Menneskets udfoldelse af sine fornuftige naturanlæg skal ske igennem en proces, hvor de ydre forhindringer for den enkeltes frie og uhindrede brug af sin egen fornuft langsomt ryddes af vejen til fordel for en fri offentlig meningsudveksling. Herigennem *dannes* mennesket og bliver i en afgørende betydning allerførst til menneske, nemlig et moralsk og selvansvarligt individ. Selve begrebet ”dannelse” (Bildung) spiller dog en underordnet rolle i Kants filosofi.

Alligevel hænger Humboldts tanke om, at det enkelte menneske igennem studium og uddannelse skal bringes til at udfolde såvel sin egen unikke individualitet som ”menneskeheden” i dets person, idehistorisk snævert sammen med Kants tanke om oplysningen som en frisættelse af mennesket til selvtænkning og myndighed. Ligeledes kan man, som Jens Erik Kristensen gør det i *Pædagogikkens Idehistorie* fra 2016, se Humboldts reformer af det preussiske uddannelsessystem og grundlæggelsen af Humboldt Universitetet i Berlin i 1809/1810 som en praktisk udmøntning af Kants tanker om universitetets formål og om forholdet mellem fakulteterne i *Streit der Fakultäten* fra 1798.¹⁹ Humboldts skole- og universitetspolitiske tanker, der blandt andet rummede den tanke om forskningsbaseret undervisning, der stadig er styrende for den måde, vi driver universiteter på i dag, indebar, at dannelse blev sat over uddannelse i spørgsmålet om, hvad undervisningen på gymnasier og universiteter overhovedet var til for.²⁰ Sagt med andre ord var formålet med de højere læreanstalter ikke i første række at kvalificere til bestemte erhverv; til *at gøre sig godt i samfundet*, men netop individets udfoldelse af sin fulde menneskelighed gennem dets tilegnelse af den viden om mennesket og verden, der var blevet gjort tilgængelig for det igennem den filosofiske og videnskabelige tradition såvel som igennem kunsten og dens historie. I den forbindelse spillede studiet af den antikke kunst og litteratur som bekendt for Humboldt og nyhumanisterne en særlig rolle, for så vidt særligt den græske antik blev betragtet som en *dannelsesnorm*, altså som et eksempel på en særligt forbilledlig udfoldelse af menneskets fornuftige, æstetiske og moralske anlæg.²¹ I praksis betød dette, at netop studiet af de klassiske sprog og den klassiske kultur fik en særligt fremtrædende rolle på det humanistiske gymnasium, herunder også på det, der i Danmark indtil 1903 hed ”de

17 Kant, ”Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?”, 53.

18 Kant, ”Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?”, 55.

19 Ove Korsgaard & Jens Erik Kristensen & Hans Siggaard Jensen, *Pædagogikkens idehistorie* (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2017), 207-208.

20 Korsgaard & Kristensen & Siggaard Jensen, *Pædagogikkens idehistorie*, 209.

21 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 57ff. & Korsgaard & Kristensen & Siggaard Jensen, *Pædagogikkens Idehistorie*, 176.

lærde skoler” – de tidligere latinskoler.²² Denne tanke om antikkens og særligt græcitetens forbilledlighed, der i øvrigt ikke blot deltes af nyhumanisterne, men tillige af romantikere som for eksempel Schiller, kan dog i en vis forstand betragtes som en *underordnet* tanke, når det handler om at opnå en filosofisk forståelse af, hvad dannelse betyder, selvom den naturligvis ikke kan tænkes væk fra for eksempel det nyhumanistiske dannelsesbegreb, uden at dette også selv forsvinder. Den overordnede tanke, som det gælder om at fastholde, hvis man vil forstå, hvad dannelse var i den klassiske tradition, er derimod selve den tanke, at tilegnelsen af lærdom og viden på de højere læreanstalter handler om en udfoldelse eller sågar en *perfektionering* af mennesket, hvad enten man så finder sit forbillede for denne udfoldelse i den antikke kultur eller andre steder. Det centrale indhold i den klassiske dannelsestanke i dens forskellige udformninger er, som Max Horkheimer formulerer det i artiklen ”Der Begriff der Bildung” fra 1952, at uddannelsens praktiske formål og hensynet til dens samfundsmæssige nytteværdi er underordnet det formål, at undervisningen – og her særligt undervisningen på universiteterne – skal bidrage til ”en rigere udfoldelse af de menneskelige anlæg”.²³ Lærdomstraditionernes *raison d’être* er ikke først og fremmest at skabe nyttige borgere, men derimod at skabe *hele* mennesker; at bidrage til udfoldelsen af en rig og fri individualitet og af en sand menneskelighed eller humanitet. Netop en sådan udfoldelse, Kant havde for øje, når han hævdede, at det vigtige spørgsmål, når det handlede om mennesket, ikke var, hvad mennesket fra naturens hånd *var*, men derimod hvad det kunne og skulle *gøre sig selv til*.²⁴

En teori om halvdannelsen: Horkheimer, Adorno og dannelsens krise

Horkheimer skriver imidlertid allerede dette i en situation, hvor det klassiske dannelsesbegreb – og hermed også de klassiske dannelsesinstitutioner i den form, de havde fået i kølvandet på nyhumanismen – er i krise. Det er, som Horkheimer selv konstaterer i ”Der Begriff der Bildung”, ikke længere muligt at holde uforandret fast ved det klassiske dannelsesbegreb.²⁵ Noget lignende havde allerede Nietzsche sådan set hævdet i sine forelæsnings *Om vore dannelsesanstalters fremtid* (Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten) fra 1872, hvor han i begyndelsen af det fjerde foredrag konstaterer, at de forhåndenværende dannelsesinstitutioner er blevet til ”overlevelsens-anstalter” – ”Anstalten der Lebensnot” – og hermed slet ikke længere er ”dannelsesanstalter”.²⁶

For Horkheimer er det, der har bragt dannelsen i krise, ikke ulig, hvad Nietzsche hævder i det citerede foredrag, en i stigende grad instrumentel tidsånd, der ikke længere tillader

22 Korsgaard & Kristensen & Siggaard Jensen, *Pædagogikkens Idehistorie*, 200ff.

23 Max Horkheimer, ”Der Begriff der Bildung”, in Horkheimer, *Gesammelte Schriften*, Band 8, ed. Gunzelin Schmid Noerr Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a/M 1985, s. 409.

24 Kant, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, 9ff.

25 Horkheimer, ”Der Begriff der Bildung”, 411.

26 Nietzsche, *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, in Nietzsche, *Werke*, Bd. III, ed. Karl Schlechta (München: Carl Hanser Verlag, 1955), 233-234.

det åndehul for den enkeltes frie og alsidige udfoldelse af sin egen menneskelighed, der var uomgængeligt for begrebet om dannelse i 1800-tallets nyhumanistiske og idealistiske filosofi. Dannelsen er blevet afløst af "forarbejdning" (Verarbeitung), den moderne instrumentelle videnskab og de moderne uddannelsesinstitutioner giver sig ikke længere den nødvendige tid til at dvæle ved tingene, der først gør noget sådant som dannelse muligt, men den har travlt med at blive færdig med dem – at kategorisere og klassificere dem – hurtigst muligt: "Forarbejdningen lader ikke genstandene nogen tid; tiden bliver reduceret. Men tid står for kærlighed. Den sag, som jeg skænker tid, skænker jeg kærlighed. Volden er hurtig".²⁷ Dannet bliver man, med Horkheimers egne ord, kun igennem "hengivelsen til sagen".²⁸ Derfor er forarbejdning og dannelse modsætninger. Hvor forarbejdningen og den instrumentelle fornuft hersker, bliver tanken om en dannelse til humanitet til en tom frase.²⁹

Det, der i de moderne videnskaber og uddannelsesinstitutioner modarbejder en "hengivelse til sagen" er fremfor alt den tænkemåde, Horkheimer andre steder kalder for subjektiv eller instrumentel fornuft.³⁰ For den instrumentelle fornuft er der ikke andre værdier end det, der er af værdi for mennesket, og det vil til syvende og sidst sige den samfundsmæssige nytte. Tanken om, at en aktivitet eller sag kan være af værdi i sig selv, er derimod utænelig for den instrumentelle fornuft. Netop dette har ifølge Horkheimer udhulet dannelsen og ført til rovdrift på naturen både i og udenfor mennesket. Som han indledningsvist konstaterer, betyder *dannelse* "formning", men der er ganske enkelt ikke noget tilbage at forme, for alle områder af den menneskelige eksistens såvel som den ikke-menneskelige natur er blevet underlagt en altomsiggribende samfundsmæssig styring og forvaltning. Derfor omtaler Horkheimer, ligesom i øvrigt også Adorno, det senkapitalistiske samfund som "den forvaltede verden": Den forvaltede verden er en verden, hvor der ikke længere er noget *udenfor*, hvor der ikke længere er plads til det, der ikke på forhånd lader sig styre og kontrollere.³¹ Hermed er der heller ikke længere plads til den uregulerede erfaring af verden, igennem hvilken individet ifølge de klassiske dannelses teorier skulle danne sig selv som menneske.

Horkheimer hævder imidlertid på samme tid, at afviklingen af dannelsen på paradoksalt vis er anlagt i den klassiske dannelses tanke selv: "Den såkaldte dannelse af personligheden, inderliggørelsen og den skabende viljes vendt sig væk fra alt andet end sig selv, har utvivlsomt bidraget til forhærdelsen af det enkelte menneske, til hovmodet(...) og til for-

27 Horkheimer, "Der Begriff der Bildung", 411.

28 Horkheimer, "Der Begriff der Bildung", 415.

29 Horkheimer, "Der Begriff der Bildung", 417.

30 Horkheimer, *Eclipse of reason* (London/New York: Continuum Publishing Company, 1974), 3-39.

31 Horkheimer, "Die verwaltete Welt kennt keine Liebe", in *Gesammelte Schriften*, Band 7, ed. Gunzelin Schmid Noerr (Frankfurt a/M: Fischer Taschenbuch Verlag, 1987), 358-362 & "Verwaltete Welt", in Horkheimer, *Gesammelte Schriften*, Band 7, 363-385.

Adorno, "Kultur und Verwaltung", in Adorno, *Gesammelte Schriften*, Band 8, ed. Rolf Tiedemann (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1997), 122-146

mørkelsen af verden”.³² Dannelsestanken har, for så vidt den i alt for vid udstrækning var bundet til en tænkemåde, der satte individet og mennesket i centrum, selv forberedt sin egen krise. Det er i eftertiden Adorno – og ikke Horkheimer – der er blevet forbundet med denne kritik af det klassiske dannelsesideal. Dannelsens ”forfald er teleologisk anlagt i dens oprindelse”, skriver han i ”Theorie der Halbbildung” fra 1959: Sådan som dannelsen blev tænkt – og sådan som den blev praktiseret –, måtte den nødvendigvis blive til det, den ifølge Adorno blev, nemlig ”halvdannelse”. Den måtte med andre ord nødvendigvis mislykkes. Adornos tese om en ”teleologisk” sammenhæng imellem den nyhumanistiske dannelsesestanke og dannelsens krise i det 20. århundrede er imidlertid allerede foregrebet i Horkheimers syv år ældre artikel.

Hvad Adorno gør, som Horkheimer ikke gør, er dog, at han præciserer og skærper denne tese ved hjælp af begrebet om ”halvdannelsen” som det, dannelsen *blev til*. Halvdannelse skal her ikke forstås som en halvfærdig dannelse, som en omtrentlig eller ufuldstændig dannelse, men simpelthen som modsætningen til det, dannelsen oprindeligt var tænkt som. ”Det halvforståede og halverfærdede er”, med Adornos egne ord, ”ikke dannelsens forstadie, men dens dødsfjende”.³³ At dannelsen er blevet til halvdannelse er netop udtryk for et dannelsesforfald; dannelsen er slået om i sin egen modsætning, ligesom oplysningen var det ifølge Horkheimer og Adornos *Oplysningens dialektik (Dialektik der Aufklärung)* fra 1944/1947,³⁴ og i øvrigt som en del af den samme historiske bevægelse eller dialektik. ”Den fuldt oplyste jord stråler i den triumferende katastrofes tegn”, skriver Horkheimer og Adorno i bogens første kapitel.³⁵ Oplysningen ville frigøre menneskene fra tvang og gøre dem til herrer over sig selv og den ydre natur, men har i realiteten bare gjort den sociale tvang over mennesker og natur stadigt mere fintmasket og altomfattende. Den samfundsmæssige katastrofe, som brød ud i Europa i 1930’erne og -40’erne var på denne måde en konsekvens af oplysningen selv. Den var resultatet af, at oplysningen ikke havde frigjort sig fra herredømmet, men selv var forblevet forbundet med det. Denne katastrofe rammer al kultur, herunder også dannelsen, der med Adornos formulering fra ”Theorie der Halbbildung” ikke er andet end ”kulturen set fra dens subjektive tilegnelses side”.³⁶

Hvor oplysningsfilosofferne og de nyhumanistiske dannelsesstærkere endnu troede på, at kultivering af mennesket også ville skabe frie og moralsk gode individer, står denne tanke i lyset af kulturens katastrofe ikke længere til troende. ”Dannelse alene garanterer ikke et fornuftigt samfund”, som Adorno skriver.³⁷ Det viste sig om noget derved, at dannelsen netop ikke kunne udgøre en modgift, der var stærk nok til at forhindre de totalitære regimer i Europa i midten af det 20. århundrede, men at den tværtimod viste sig at være *forenelig med* totalitarismen: At mennesker i nazitidens Tyskland på samme tid

32 Horkheimer, ”Der Begriff der Bildung”, 414.

33 Adorno, ”Theorie der Halbbildung”, in *Gesammelte Schriften*, Band 8, 111.

34 Horkheimer & Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, in Adorno, *Gesammelte Schriften*, Band 3, 13.

35 Horkheimer & Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, 19.

36 Adorno, ”Theorie der Halbbildung”, 94.

37 Adorno, ”Theorie der Halbbildung”, 98.

kunne dyrke de klassiske dannelsesidealer og være med til at sende millioner af jøder i døden i de nazistiske gaskamre, gør dannelsesidealene selv til løgn.³⁸ Fremfor alt hviler den klassiske dannelsestanke ifølge Adorno på den løgn, at menneskets frie og humane selvudfoldelse er mulig i et samfund, der fortsat bygger på ufrihed og på udbytningen af mennesker og natur. Fordi dannelsen i oplysningsfilosofien og nyhumanismen blev gjort til et rent åndeligt anliggende, har den således på forhånd undermineret sig selv. Udfoldelsen af en fri og rig individualitet er umulig uden en fornuftig indretning af samfundet, der også i realiteten giver individerne den autonomi, dannelsen forudsætter. I et ufrit samfund, der fortsat bygger på individernes undertrykkelse og heteronomi, forbliver dannelsen derimod afmægtig; den slår om i halvdannelse.

At dannelsen er blevet – og hele tiden har været – halvdannelse, betyder således helt konkret, at den kun er en karikatur af det, den kunne og burde være. I det dannelsen er forblevet et rent åndeligt eller inderligt anliggende, er den på samme tid forblevet falsk. Den er blevet til form og manerer i stedet for at være en del af den frie udfoldelse af individets humanitet, den var tænkt som. Åndsprodukterne bliver til kulturgoder, der sælges på markedet og som individet kan bruge i sin markedsføring af sig selv. Men hermed mister dannelsen, som også Horkheimer bemærker i "Der Begriff der Bildung", sin substans. "Hvis erfaringen af kunst ikke står i sammenhæng med et liv, der vil noget i og med verden, forbliver den tom og blind, også selvom konsumenten i sin bil har gennemrejst alle italienske byer med deres museer og domkirker, og også selvom han føler sig hjemme i alle verdens koncertsale og ejer alle plader med alle symfoniorkestre".³⁹ Hvor dannelsen forbliver yderlig, hvor dannelsesprodukterne bliver reduceret til at være varer og dannelsen selv til en social markør, er den ikke længere dannelse. Adorno selv nævner som et eksempel på en sådan yderliggørelse af dannelsen bogen *Great Symphonies: How to recognize and remember them* af den amerikanske musikteoretiker Sigmund Spaeth. Bogen, som Spaeth udgav første gang i 1936 og som var en bestseller i både Europa og USA i 1940'erne og -50'erne, giver læseren en række konkrete teknikker til at memorere temaer og motiver fra den klassiske musiks mesterværker. Til det første hovedtema i Beethovens 5. Symfoni – den såkaldte "skæbnesymfoni" – opfordrer Spaeth for eksempel læseren til at memorere ordene "I am your fate, come, let me in", der passer med rytmen og det melodiske forløb i symfoniens første fire takter. Hermed hjælper han læseren med at tilfredsstille det med Adornos formulering "håbløst halvdannede behov" at "fremstå som kultiveret". Det forhold, læseren ad denne vej udvikler til den klassiske musik og dens værker, forbliver med andre ord rent yderligt: "De idiotiske sætninger(...)har intet med værkernes indhold at gøre, men suger sig fast til deres succes som blodigler".⁴⁰

Halvdannelsen indebærer på denne måde et erfaringstab. Den halvdannede *forstår* og *erfarer* netop kun overfladisk og halvt, og derfor slet ikke. Dannelsen bliver til en samfunds-

38 Adorno, "Theorie der Halbbildung", 94.

39 Horkheimer, "Der Begriff der Bildung", 415.

40 Adorno, "Theorie der Halbbildung", 113.

mæssigt kontrollerbar norm, til noget, der kan måles og vejes igennem eksaminer og test, og den er derfor ikke dannelse, men netop: halvdannelse.⁴¹

En teori om u-dannelsen:

Konrad Paul Liessmann og dannelsens afvikling i videnssamfundet

Adorno mente imidlertid stadigvæk, at den klassiske dannelsestanke og dens idealer om selvbesindelse og autonomi udgjorde den eneste mulige modgift imod dannelsens forfald til halvdannelse. I det øjeblik, hvor dannelsen er fordømt, "viser den(...)en forsonende farve", skrev han i "Theorie der Halbbildung".⁴² Ifølge den østrigske filosof Konrad Paul Liessmann, der i 2008 udgav bogen *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft (En teori om u-dannelsen: Videnssamfundets fejltagelser)* deler selv Adornos teori om halvdannelsen på dette punkt en dannelsesoptimisme, som der i lyset af de senere årtiers videns- og uddannelsespolitiske udvikling ikke længere er dækning for: "Det er ikke længere halvdannelsen, der er vores epokes problem, men fraværet af enhver normativ ide om dannelse, ved hjælp af hvilken noget sådant som halvdannelse ville kunne lade sig aflæse".⁴³ Det adækvate diagnostiske begreb, når det gælder om at forstå den videnskultur, vi i dag selv er en del af, er ikke *halvdannelse*, men *u-dannelse* forstået som negationen af den omgang med viden og lærdom, der kendetegnede de klassiske dannelsesinstitutioner. *U-dannelse* betyder således ikke mangel på kultur, men simpelthen "en indimellem endda særdeles intensiv omgang med viden *hinsides enhver idé om dannelse*".⁴⁴ Begrebet betegner en videnskultur, der endegyldigt er holdt op med at abonnere på dannelsestanken som et svar på spørgsmålet om, hvad undervisning og uddannelse, ja, hvad viden selv overhovedet er til for. I stedet for dannelsestanken står i dag en altomfattende industrialisering og økonomisering af viden, og i stedet for tanken om det dannede menneske, der udfolder sin humanitet igennem tilegnelsen af viden om verden og sig selv, står idealet om det omstillingsparate og fleksible individ.⁴⁵ Den yderliggørelse af dannelsesindholdet; af informationer og viden, som Adorno selv pegede på som et træk ved halvdannelsen, er i det såkaldte "videnssamfund" blevet total. Ingen ved noget i videnssamfundet, skriver Liessmann.⁴⁶ Ingen ved noget, fordi ingen *forstår* noget, og fordi viden og forståelse slet ikke er det, det handler om i videnssamfundet. Hvor målet for tilegnelsen af viden i nyhumanismen var dannelsen af individets myndighed og autonomi, er de eneste mål i den aktuelle uddannelseskultur den umiddelbare nytte og anvendelighed. For så vidt sand viden kun eksisterer der, "hvor noget kan forklares eller forstås", og hvor subjektet kan danne sig selv gennem tilegnelsen af denne forståelse, er det derfor ikke længere viden i nogen substantiel betydning, der er videnssam-

41 Adorno, "Theorie der Halbbildung", 106-107.

42 Adorno, "Theorie der Halbbildung", 102.

43 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 9.

44 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 10. Min fremhævelse, PJ.

45 Liessmann, , s. 8 & 53.

46 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 53.

fundets mål: Det, det kommer an på i videnssamfundet, er "life long learning", ikke "viden eller sågar visdom".⁴⁷ *Life long learning* betegner ret beset ikke andet end idealet om individernes ubegrænsede omstillingsparathed og fleksibilitet, deres villighed og evne til hele tiden at tilegne sig nye færdigheder for at kunne varetage de skiftende funktioner, der er behov for. Hvad der egentlig læres eller hvorfor, er der derimod ikke rigtig nogen, der ved.⁴⁸ Læringsbegrebet i *Life long learning* er med Liessmanns egen formulering tomt, og selve idealet om en livslang læringsproces ikke andet end det seneste udtryk for den samfundsmæssige "tvang til tilpasning".⁴⁹ Fremfor alt har "viden" i videnssamfundet ikke længere noget med dannelse at gøre.⁵⁰ Tværtimod er "det, der forener uddannelsesreformatorer fra alle retninger, deres had imod den traditionelle idé om dannelse". Idealet om det dannede menneske står nemlig i grel modsætning til "de gnidningsløst fungerende fleksible, mobile og samarbejdsdygtige kloner, som mange gerne så som resultatet af uddannelse".⁵¹

Nietzsches allerede citerede diagnose fra *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten* står således ikke blot stadig ved magt, men den synes at være uden alternativer. Vores skoler og uddannelsesanstalter er endegyldigt blevet overlevelsesanstalter, ikke rum for individernes dannelse til myndige og selvtænkende individer, endsige til hele mennesker. Hermed har de moderne uddannelsesinstitutioner prisgivet selve skolens idé: "En skole, der er holdt op med at være et sted for lediggang (Muße), for koncentration, for kontemplation, er holdt op med at være en skole. Den er blevet til et sted for overlevelsesnøden (Lebensnot). Et sådant sted dominerer derfor projekter og praktika, erfaringer og netværk, ekskursioner og udflugter. Tid til at tænke gives der ikke".⁵² Skolernes og uddannelsesinstitutionernes eneste formål er blevet indøvelsen af de færdigheder, der er nødvendige for at overleve i samfundet, som det nu engang er. Derfor nærer det moderne uddannelsesystem og de moderne uddannelsespolitikere et slet skjult had imod "de fag, i hvilke tankeformer erfares og indøves, der ikke har nogen relation til praksis". Det gælder såvel enhver form for refleksionsfag som de klassiske dannelsesfag som for eksempel oldtidskundskab og de antikke sprog.⁵³ *U-dannelse* betyder, at enhver normativ idé om dannelse eller almindelig dannelse som målet med undervisning og uddannelse er forsvundet, fordi "oplysningens program" med Liessmanns egen formulering "ikke længere har noget retsgrundlag". Også Liessmann knytter altså retrospektivt set den klassiske dannelsesstanke, som vi finder den hos Humboldt og nyhumanisterne, til den oplysningsfilosofiske tanke om en frisættelse af mennesket til myndighed og autonomi gennem en udbredelse af fornuften i samfundet. Netop denne tanke er i videnssamfundets omgang med kundskaber og viden blevet tømt for enhver normativ betydning: "Enhver idé om myndighed(...)forudsætter netop det kon-

47 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 27.

48 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 33.

49 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 36.

50 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 47.

51 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 52-53.

52 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 62.

53 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 64.

cept om dannelse, der ikke længere indrømmes nogen kredit(...) Blot ikke tænke selv – det synes at være det hemmelige program for al uddannelse i dag”.⁵⁴

Dannelse i dag?

Liessmanns påstand om en afvikling af dannelsestanken i videnssamfundet bakkes op af Peter Kemps diagnose i bogen *Løgner om dannelse: Opgør med halvdannelsen* fra 2015. Selvom politikere og uddannelsesforskere stadigvæk påberåber sig ideen om dannelse, er dannelsestanken ifølge Kemp reelt blevet reduceret ”til et spørgsmål om færdigheder og besiddelse af viden, som man sammenfatter i et begreb om *kompetence*, der betyder berettigelse eller beføjelse til at handle”.⁵⁵ Målet med uddannelse og undervisning er i den aktuelle skole- og uddannelsespolitik udelukkende, at individerne skal klare sig bedst muligt ”i en konkurrence med andre”,⁵⁶ at de skal dygtiggøres og hermed ”blive i stand til at overgå andre, uden at de også skal give noget til andre”.⁵⁷ På denne måde forsvinder dannelsens ”sociale aspekt”, det vil sige dens sigte imod at gøre individerne til gode og ansvarlige samfundsborgere.⁵⁸ I stedet fremelsker man individer, der udelukkende er optagede af at maksimere deres egen nytte og af at klare sig så godt som muligt i kampen om samfundets ressourcer.

Både Liessmann og Kemp forudsætter dog, at den klassiske dannelsestanke stadigvæk kan udgøre en normativ målestok for kritikken af den aktuelle uddannelsespolitik. I den forstand er dannelsestanken ikke endegyldigt afgået ved døden, men den forbliver hos begge tænkere i live som kontrast til den reduktion af formålet med viden og uddannelse, de peger på som et træk ved deres egen samtid. Idehistorikeren Jens Erik Kristensen går i artiklen ”Dannelse – forældelse eller omdannelse?” fra 2013 endnu videre, idet han hævder, at ”dannelse er en af disse historiske ideer, som bare ikke vil dø”.⁵⁹ Tværtimod er dannelsesbegrebet ifølge Kristensen ”blevet et uerstatteligt restbegreb, som både venstre og højre, kritikere og fortalere for den aktuelle skole- og uddannelsesudvikling trækker frem ved enhver given lejlighed”.⁶⁰

At dannelsesbegrebet trækkes frem i den aktuelle debat om skole og uddannelse, betyder dog selvsagt ikke, at den nyhumanistiske dannelsestanke spiller nogen som helst rolle for den politik, der i dag reelt føres på uddannelsesområdet. Tværtimod er det jo netop påstanden hos både Kemp og Liessmann, at det i dag stort set kun er ordet ”dannelse”, der er tilbage af den klassiske humanistiske dannelsestanke. I realiteten er dannelse derimod ifølge

54 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 71.

55 Kemp, *Løgner om dannelse*, 18.

56 Kemp, *Løgner om dannelse*, 19.

57 Kemp, *Løgner om dannelse* 105.

58 Kemp, *Løgner om dannelse*, 19 & 116.

59 Jens Erik Kristensen, ”Dannelse – forældelse eller omdannelse?”, *KvaN: Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, no 96 (August 2013): 18-19.

60 Kristensen, ”Dannelse – forældelse eller omdannelse?”, 19.

begge tænkere trådt til side til fordel for begreberne om kompetence og livslang læring, der ikke længere sigter mod en alsidig udfoldelse af individernes humanitet, men udelukkende om deres tilpasning til samfundet. Omvendt hævder Kristensen, at begreberne om kompetenceudvikling og livslang læring selv kan ses som "en art moderniseret dannelsesforestilling", der "bygger videre på ideen om udviklingen af 'det hele menneske' og dets 'humane potentialer'".⁶¹ Hvis man følger Liessmanns overvejelser i *Theorie der Unbildung*, er problemet med en sådan betragtningsmåde imidlertid, at den tilslører dén væsentlige forskel mellem den klassiske dannelsestanke og den moderne videnskultur, at uddannelse i dag ikke længere ses som noget, der handler om en udfoldelse af menneskeheden i den enkeltes person, men simpelthen om tilpasning til de skiftende samfundsmæssige krav og omstændigheder. Kristensen vedgår i sin artikel selv denne forskel, når han konkluderer, at det personlighedsideal, der fremelskes med begrebet om livslang læring, er "den opportunistiske person"⁶² – altså med Liessmanns formulering "det fleksible og omstillingsparate individ".⁶³ Det opportunistiske personlighedsideal er ikke som dannelsesstanken fastlagt på en bestemt normativ teori om mennesket, men det står ganske enkelt i modsætning til enhver tanke om 'humane potentialer'. Uddannelse og læring skal følgelig, i overensstemmelse med dette ideal, ikke længere hjælpe det enkelte individ til at udfolde sig som et helt menneske, men udelukkende kvalificere det til at gøre det, der til ethvert tidspunkt kræves af det for at overleve i samfundet.

Et simpelt svar på spørgsmålet om, hvorvidt dannelsesstanken fortsat spiller en afgørende rolle for den måde, vi bedriver skole og uddannelse på i dag, er derfor nej. Og det uagtet, at begrebet, som Kristensen påpeger, stadigvæk trækkes frem i den uddannelsespolitiske diskussion, herunder også, som det fremgik af *Gymnasieskolens* temanummer i november 2017, af uddannelsessystemets egne aktører.⁶⁴ Hvor dannelsesbegrebet igennem hele det 18. århundrede, sine forskellige romantiske, idealistiske og nyhumanistiske udformninger til trods, bevarede sin identitet som normativt kraftcentrum for tidens opdragelsesfilosofiske og uddannelsespolitiske ideer, udgør det i dag ikke længere en sådan kraft. Selv når vi taler om 'dannelse' – som for eksempel i *Gymnasieskolens* tema –, er det ikke længere dannelse, vi mener. I bedste fald øver begrebet indflydelse i en stærkt reduceret form, hvor det ikke betegner ret meget andet end tanken om, at uddannelse skal gøre eleverne til gode samfundsborgere. Denne forståelse af begrebet er gennemgående for de tre artikler i *Gymnasieskolen*, og al kritik af samtidens "halvdannelse" til trods også for Kemps udlægning af det i *Løgner om dannelse*. Der er imidlertid ikke noget ved denne tanke, der for alvor er uforeneligt med de alternative uddannelsespolitiske mantraer om kompetenceudvik-

61 Kristensen, "Dannelse – forældelse eller omdannelse?", 23. – At tanken om livslang læring kan ses som en modernisering af dannelsesforestillingen, er dog ikke nødvendigvis Kristensens eget synspunkt. Snarere synes formuleringen hos Kristensen at sammenfatte, hvordan pædagogiske forskere af forskellig observans selv forsvare sig overfor tesen om en afvikling af dannelsesidealet.

62 Kristensen, "Dannelse – forældelse eller omdannelse?", 27.

63 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 9.

64 Jf. *Gymnasieskolen*, no 10 (november 2017): 10-20.

ling og livslang læring. Også et uddannelsessystem, der orienterer sig efter disse mantraer, sigter imod at skabe gode samfundsborgere. Forskellen ligger alene i, hvordan individernes *samfundsduelighed* defineres: om den, som hos Kemp, defineres som evnen til solidarisk og ansvarsfuld handlen, der drager omsorg for hensynet til det fælles bedste, eller, som i en stor del af de aktuelle pædagogiske diskurser, som tilpasningsevne og fleksibilitet.

Hvad der i dag er eklatant fraværende, også i den pædagogisk-filosofiske debat, er derimod den normative antropologi, der bar den klassiske dannelsesstanke, og som er forbundet med den første og mere almene betydning af dannelsesbegrebet, som jeg ridsede op i denne artikels indledning. Anderledes sagt har dannelsesstanken mistet sin betydning, fordi vi af forskellige grunde ikke længere kan stille noget op med den tanke, at uddannelsens formål er at udvikle individernes humanitet – at gøre dem til den bedst mulige version af sig selv. Mens det at være menneske, som Peter Sloterdijk påpeger i artiklen "Menschenverbesserung" fra 2008,⁶⁵ på den ene side er at være et "vertikalt udfordret" væsen, konfronteret med muligheden for at gøre mere eller mindre ud af sig selv,⁶⁶ er moderniteten omvendt kendetegnet ved forsøget på at eliminere denne "vertikalspænding" ved at omtolke den til den horisontale forskel imellem ligeberettigede udfoldelsesmuligheder.⁶⁷ Hvor den vertikale spænding forsvinder, forsvinder dog ligeledes enhver mulighed for at formulere en dannelsesstanke, der også i praksis kan blive normativt forpligtende. Lad mig afslutningsvist kort uddybe dette.

I de klassiske dannelsesfilosofier, med deres forskellige rødder i oplysning og romantik, blev dannelsen utvetydigt tænkt som en *dannelse til humanitet*; som en fuld udfoldelse af de anlæg – fornuftsmæssige, æstetiske og moralske –, der i hvert tilfælde slumrede i det enkelte individ. Hos Kant var målet for såvel artens som individets udvikling en *moralisering* af mennesket, mens Humboldt som nævnt så den konkrete udfoldelse af "menneskeheden i vores person" som dannelsens mål.⁶⁸ En sådan udfoldelse var hos Humboldt knyttet til overskridelsen af de enkelte åndsformer – for eksempel naturvidenskab, kunst og filosofi – til fordel for et mere overordnet perspektiv, der forenede de ellers adskilte enkeltperspektiver. Både hos Kant og Humboldt er der tale om, at mennesket skal blive til noget, det ikke allerede er, mens dette 'noget' dog på sin side heller ikke er fuldstændig ubestemt. Tværtimod er det foregrebet af det, man kunne kalde en *dynamisk* – eller måske netop med Kants formulering *pragmatisk* – teori om mennesket, der favoriserer udviklingen af bestemte anlæg på bekostning af andre. Mennesket *kan* måske nok gøre sig selv til hvad som helst – eller i hvert fald til næsten hvad som helst – men det er ikke alt, det *bør* gøre sig selv til. Det befinder sig i en spænding imellem et mere og et mindre, altså netop i det, Sloterdijk kalder for en *vertikalspænding*. En sådan opfattelse af mennesket forekommer

65 Artiklen er første gang trykt i *Was bedeutet Leben?*, ed. Urs Baumann (Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2008), men citeres her efter udgaven i Peter Sloterdijk, *Nach Gott* (Berlin: Suhrkamp Verlag, 2017), 210-228.

66 Peter Sloterdijk, "Menschenverbesserung", 211.

67 Sloterdijk, "Menschenverbesserung", 216.

68 Humboldt, "Theorie der Bildung des Menschen", 235.

ikke blot hos Kant og Humboldt, men den lader sig genfinde i hele den klassiske dannelsesfilosofi, ja i enhver "pædagogisk tænkning" frem til midten af det 20. århundrede. Af samme grund omtalte det 17. århundredes pædagoger, som Sloterdijk fremhæver i "Menschenverbesserung", endnu sig selv som *antropogoger* eller *menneskeførere*.⁶⁹

Favoriserer man omvendt, som det er tilfældet i vor tids pædagogiske diskurser, fleksibilitet og læringsparathed som mål i sig selv, bliver det derimod ubestemt, hvad dannelsen overhovedet er dannelse *til*. Idet vi ikke længere råder over et filosofisk-antropologisk vokabular til at formulere spændingen imellem et mere og et mindre, har vi på samme tid tømt det klassiske dannelsesbegreb for ethvert muligt indhold. Hvor mennesket ikke længere *bør* gøre sig selv til noget snarere end andet, er der ikke tale om dannelse, men simpelthen om udvikling, uden andre mål end dem, den samfundsmæssige udvikling selv foreskriver. Uddannelse og viden bliver, som Kemp ganske rigtigt bemærker, et middel til at klare sig i konkurrencen med andre,⁷⁰ såvel for de enkelte individer, der kæmper for at sikre sig en fordelagtig placering i de sociale hierarkier, som indbyrdes imellem staterne. Dannelsesbegrebet bliver i denne situation ikke andet end et restbegreb fra tidligere tiders pædagogiske traditioner, som man smykker sig med på grund af dets historisk nedarvede autoritet, uden at man vil have noget at gøre med substansen. Nogen reel betydning har begrebet ikke længere.

69 Sloterdijk, "Menschenverbesserung", 223.

70 Kemp, *Løgner om dannelse*, 19.