

# Wenn der Wolf im Schafspelz den Sack schlägt und den Esel meint

Heinz-Elmar Tenorth zwischen Wissenschaft und Politik

■ Walter Herzog

Worum es Tenorth bei seinen Ausführungen über «Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen» geht, wird erst nach und nach deutlich. Zunächst macht es den Eindruck, als wolle er sich vom Bildungsbegriff verabschieden, aber weder von *Literacy* noch von *Basiskompetenzen* ist zu erwarten, dass sie mächtig genug sind, um ein Wort der deutschen Sprache, das geradezu ubiquitär in Gebrauch ist, zu ersetzen. Spätestens im letzten Abschnitt wird denn auch klar, dass Tenorth nicht im Sinn hat, auf den Begriff der Bildung zu verzichten. Eher möchte er ihn mit neuem Inhalt füllen. Denn der hohe Anspruch, der mit dem Begriff verbunden ist, das elitäre Denken, das er verkörpert, und die quasi-religiösen Gefühle, die er weckt, behagen ihm nicht. Ein überheblicher und entmutigender Ton begleite den Bildungsbegriff, der sich um gesellschaftliche Brauchbarkeit und Nützlichkeit futiere und zu einem pädagogischen Alltag, der nicht von Bildung, sondern von Erziehung geprägt sei, auf Distanz gehe.

Etwas Neues sagt uns Tenorth damit nicht, worüber er sich zweifellos im Klaren ist. Seit Nietzsche sind die Kritiken des deutschen Bildungsdenkens fast schon Legion. Norbert Elias (1939), Helmuth Plessner (1959), Rudolf Vierhaus (1972), Aleida Assmann (1993), Georg Bollenbeck (1994) und viele andere haben die Geschichte des Bildungsbegriffs in unterschiedlicher Ausführlichkeit dargestellt und sind zu einem ähnlichen Verdikt gekommen: Der Begriff steht für eine Verfallsgeschichte, für Verlust und Elend. Durchwirkt von überzogenen Erwartungen auf Geistigkeit, Humanität und Vollkommenheit ist die Bildungsidee in der modernen, funktional differenzierten Gesellschaft zum Anachronismus geworden.

Aber weshalb erinnert uns Tenorth an diese längst bekannte Tatsache? Es scheint, als ob es ihm gar nicht um den Bildungsbegriff geht. Denn wo seine Kritik konkreter wird, da nennt er Namen wie Benner, Gruschka, Heitger, Heydorn, Ruhloff, Sünker und ein paar weitere. Es sind dies alles Erziehungswissenschaftler, die am ursprünglichen Gehalt von Bildung festhalten wollen. Fast alle betreiben die Disziplin zudem auf eigenwillige Weise, indem sie der Erkenntnis eine kritische Funktion zuweisen, die mit der Idee einer *Forschungswissenschaft* unvereinbar ist. Im Visier hat Tenorth demnach nicht den Bildungsbegriff, sondern diesen Typus von Erziehungswissenschaft, der die Gesellschaft der Verkehrtheit und Heuchelei bezichtigt. Er vermochte sich in Deutschland – nach Blankertz, Klafki und

Mollenhauer – in eine zweite Generation hinüberzuretten, hat dabei aber nicht an Profil gewonnen. Über das Problem, ein an sich hoffnungsvolles Unterfangen wie die Erziehung eines Kindes unter Bedingungen, die als korrupt, repressiv und beschädigt taxiert werden, theoretisch begründen und praktisch anleiten zu können, ist man nicht hinausgekommen. Die Konstellation forciert heroische Gesten, die denn auch leicht festzustellen sind – in Form einer Flucht ins Ästhetische, einer Beschwörung von Authentizität, einem Gestus der blanken Negation oder einer Militanz alternativer Forschungsmethoden (Handlungsforschung, objektive Hermeneutik und «Kältestudien»). Um nicht gänzlich dem Pessimismus zu verfallen, klammert man sich an einen emphatisch-kritischen Bildungsbegriff, der in die Zukunft projiziert, was in der Gegenwart nicht für möglich gehalten wird. *Hier*, so scheint es, findet Tenorth den exquisiten Ton, den er zunächst pauschal dem Bildungsbegriff unter-schoben hat.

Wenn sein Anliegen aber nicht der Bildungsbegriff *per se*, sondern dessen Verwendung in der kritischen Erziehungswissenschaft ist, weshalb hat es sich Tenorth dann nicht einfacher gemacht und gleich den Esel (die kritische Erziehungswissenschaft) statt den Sack (den Bildungsbegriff) geschlagen? Durch seine umwegige Argumentation bekommt der Bildungsbegriff etwas viel an Kritik ab. Wer heute abseits des Streits um den disziplinären Status der Erziehungswissenschaft von Bildung spricht, dem stehen nicht mehr Herder, Goethe, Humboldt und Niethammer vor Augen. Niemand, der im Alltag beispielsweise von Weiterbildung spricht, wird sich vornehmen, «so viel Welt wie möglich zu ergreifen» (Humboldt), sondern er wird beabsichtigen, sein berufliches Wissen *à jour* zu halten oder seinen Horizont zu erweitern. Auch in der Disziplin, soweit sie über den Status des geistvollen Rasonierens hinaus gefunden hat, wird Bildung nicht mehr in erster Linie mit neuhumanistischen Losungen in Verbindung gebracht. Der Begriff der *Bildungsforschung*, wie ihn eine an empirischen oder historischen Fakten orientierte Erziehungswissenschaft verwendet, weckt ganz andere Assoziationen. Bildung hat hier längst schon jenen Gehalt, den ihr Tenorth zuweisen möchte.

So hat – um ein entlegenes Beispiel zu zitieren – Dahrendorf bereits vor Jahren empfohlen, Bildung operational zu definieren und dabei unter anderem folgende Vorschläge gemacht: «Bildung ist, wenn man weiss, welches Buch man seiner Schwiegermutter zum Geburtstag schenkt» (Dahrendorf 1969, S. 194), «Bildung ist, wenn man Spass daran hat, eine

gute Zeitung von A–Z zu lesen» (ebd., S. 196), und «Bildung ist, wenn man ohne Reisegesellschaft durch Frankreich, durch England, Italien oder durch ein anderes Land fahren kann» (ebd., S. 197). Dahrendorfs Operationalisierungen des Bildungsbegriffs unterscheiden sich kaum von Tenorths Beispielen für kulturelle Basiskompetenzen. Der «gebildete Mensch» (Dahrendorf) ist der mündige Mensch, der sich in einer Buchhandlung so weit zu orientieren vermag, dass er gezielt etwas auswählen kann, der sich in einer Zeitung so weit zurechtfindet, dass er sie mit Gewinn lesen kann, und der sich in einem fremden Land so weit auf sich selber verlassen kann, dass er keine Begleitung durch einen Reiseführer braucht. Sich selbstständig in der Welt zurechtfinden, das ist für eine forschungsorientierte Erziehungswissenschaft schon lange das Kernelement von Bildung.

Tenorth geht allerdings darüber hinaus, was vermuten lässt, dass wir das Anliegen seines Textes noch immer nicht begriffen haben. Die funktionale Bestimmung von Bildung bringt er mit einem Diskurs in Kontakt, der im Umfeld der PISA-Erhebungen und der Einführung von Bildungsstandards geführt wird. Hier geht es um Zuordnungen, die in dezidiertem Gegensatz zum klassischen Bildungsbegriff Lebensauglichkeit und gesellschaftliche Brauchbarkeit zum Massstab erheben. Konzeptuell steht dafür der Begriff der *Kompetenz*, der in jüngster Zeit eine geradezu inflationäre Verbreitung gefunden hat. Fast alles, was pädagogisch irgendwie von Bedeutung ist, kommt heute als Kompetenz daher. Selbst das Gegenteil von Kompetenz erscheint mittlerweile als Kompetenz: als Kompetenzvermeidungskompetenz (Marquard) und Kompetenzlosigkeitskompetenz (Mecheril). Sind wir damit den pompösen Ton, der Tenorth am Bildungsbegriff stört, losgeworden?

Wenn Kompetenzen wie im *Klieme-Bericht* definiert werden, nämlich als «die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können» (Klieme et al. 2003, S. 72), dann haben wir die hehren Erwartungen keineswegs hinter uns gelassen, auch wenn deren Begründung genau gegenteilig ausfällt wie beim klassischen Bildungsbegriff. Statt der Abkehr von der Lebenswelt durch die hohe Kultur das Wort zu reden, schürt der Kompetenzbegriff die Erwartung, zwischen dem Lernen in der Schule und dem Leben in der Gesellschaft lasse sich ein nahtloser Übergang einrichten – Seneca und anderen zum Trotz, die zwischen Schule und Gesellschaft eine Differenz sehen, die durch Pädagogik gerade nicht zu überwinden ist.

An der Differenz ändert auch die Behauptung nichts, Kompetenzen seien graduierbar, würden einer Entwicklungslogik folgen und hätten das Po-

tenzial zu einem Bildungsgang. Die Verpflichtung der Schule aufs «Unentbehrliche und Notwendige» (Tenorth 2003, S. 106) sowie die fast schon rituelle Beschwörung von *basalen* Kulturwerkzeugen, *Basiskompetenzen*, *Minimal-* und *Basisstandards*, *Sockel-* und *Mindestqualifikationen*, *grundlegendem* Orientierungswissen, *Grundkompetenzen*, *Grundfähigkeiten* und *grundlegender* Bildung verschieben lediglich die Emphase, eine Garantie für die Transferwirkung der Schule bieten sie nicht. Und auch der «Jargon der Eigentlichkeit» (Adorno) wird eher bestärkt als überwunden.

Tenorth praktiziert selber, was er kritisiert: binäre Codierungen. Damit wird aber endlich auch klar, worum es geht, nämlich um die Unterstützung einer Politik, die genau darauf setzt: auf Kompetenzmodelle und Bildungsstandards. Die enge Verbindung, die Tenorth zwischen dem klassischen Bildungsbegriff und der kritischen Erziehungswissenschaft herstellt, dient nicht der Kritik der Letzteren, jedenfalls nicht in erster Linie, sondern erweist sich als Strategie, um den Gegnern der aktuellen Schulreform den Wind aus den Segeln zu nehmen. Indem er sich den Schafspelz des Kritikers der kritischen Erziehungswissenschaft überzieht, kaschiert Tenorth die wahre Absicht seines Textes, die *politisch* ist. Er suggeriert, wer *gegen* die kritische Erziehungswissenschaft sei, müsse all dem zustimmen, was er gegen diese vorbringt, nämlich Utilitarismus, Funktionalismus, Systemerhaltung, Technologie, ja selbst Kritiklosigkeit. Das ist zwar rhetorisch geschickt gemacht, wissenschaftlich aber nicht haltbar, denn Gegner der aktuellen Bildungspolitik finden sich keineswegs nur im Lager der kritischen Erziehungswissenschaft.

Im politischen Charakter des Textes liegt auch der Grund, weshalb der kritischen Erziehungswissenschaft so viel Aufmerksamkeit geschenkt wird, weit mehr als sie verdient. Wie selbst einer ihrer Vertreter einräumt, wirkt die Idee einer Bildung, «die als kritische der Unvernunft in den Verhältnissen nachspürt, ohne angeben zu können, wie das durch sie Erkannte aufgehoben werden könnte, für viele abschreckend» (Gruschka 2001, S. 634). Weder theoretisch noch empirisch, geschweige denn praktisch ist die kritische Erziehungswissenschaft von grosser Relevanz. Wenn sie gegen das «schwarze Gemälde» (ebd., S. 636), als das ihr die gesellschaftlichen Verhältnisse erscheinen, nur mehr eine Bildung setzen kann, die so tut «als ob» (ebd., S. 638), dann hat sie einen Zustand erreicht, der höchst erbärmlich ist. Sieht sie sich zudem genötigt, mit Foucault einzugestehen, dass auch das autonome und selbstreflexive Subjekt die Spuren von Macht und Disziplinierung trägt, «die Subversion der Ordnung [also] ein wesentlicher Teil ihrer Optimierung geworden ist» (Masschelein 2003, S. 139), dann hat die kritische Erziehungswissenschaft selbst ihr «letztes Fundament» (ebd., S. 137), nämlich dasjenige der Kritik, verloren.

Statt einem Typus von Erziehungswissenschaft,

der im Begriff ist, sich selber abzuschaffen, so viel Aufmerksamkeit zu schenken, wäre es verdienstvoller, einer Disziplin, die die Wende zur Forschungswissenschaft noch immer nicht vollzogen hat, unter die Arme zu greifen. Nicht dass Tenorth dies nicht tun wollte, aber er tut es, indem er die Erziehungswissenschaft auf ein bildungspolitisches Reformprojekt verpflichtet, das einem missfallen kann, auch wenn man *nicht* dem Lager der kritischen Erziehungswissenschaft zugehört. Statt die Disziplin zu stärken, indem sie von *jeder* Art von politischer Parteinahme dispensiert wird, schwächt sie Tenorth, indem er ihr die Zustimmung zu einer Bildungspolitik abverlangt, die nun wahrlich nicht über jeden Zweifel erhaben ist.

#### Literatur

- Assmann, Aleida: Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt am Main 1993
- Bollenbeck, Georg: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt am Main 1994
- Dahrendorf, Ralf: Zur Soziokritik des Bildungsbegriffs – Bildung nach dem Notstand. In: Kurt Aurin (Hrsg.): Bildungspolitische Probleme in psychologischer Sicht. Frankfurt am Main 1969, S. 193–200
- Elias, Norbert: Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Basel 1939
- Gruschka, Andreas: Bildung: Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend. In: Zeitschrift für Pädagogik 47(2001), S. 621–639
- Klieme, Eckhard et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn 2003
- Masschelein, Jan: Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. In: Dietrich Benner/Michele Borrelli/Frieda Heyting/Christopher Winch (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 2003, S. 124–141
- Plessner, Helmuth: Die verspätete Nation. Über die politische Verführbarkeit bürgerlichen Geistes. Stuttgart 1959
- Tenorth, Heinz-Elmar: Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Kritik und Begründungsversuche. In: Detlef Diskowski/Eva Hammes-Di Bernardo (Hrsg.): Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Baltmannsweiler 2003, S. 105–115
- Vierhaus, Rudolf: Bildung. In: Otto Brunner/Werner Conze/Reinhart Koselleck (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Band 1. Stuttgart 1972, S. 508–551