**University of
Zurich^{UZH}**

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2021

**Rezension zu Heinz-Elmar Tenorths: Die Rede von Bildung. Tradition,
Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz. J.B. Metzler, Stuttgart
ISBN 978-3-476-05668-9**

Reichenbach, Roland

DOI: <https://doi.org/10.30965/25890581-09703021>

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-211812>

Journal Article

Published Version

Originally published at:

Reichenbach, Roland (2021). Rezension zu Heinz-Elmar Tenorths: Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz. J.B. Metzler, Stuttgart ISBN 978-3-476-05668-9. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 97(4):519-524.

DOI: <https://doi.org/10.30965/25890581-09703021>

Rezensionen

Heinz-Elmar Tenorth (2020): Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz. Berlin: Metzler. 696 Seiten.

Keine leichte Lektüre, über 1100 Titel werden zitiert, separat werden 65 Titel des Autors aufgelistet, die er als »Vorarbeiten« (S. 521) ausweist. Daran erkennt man, dass es sich um ein sehr deutsches Buch handelt, das dem Ernst, der Gründlichkeit und dem Möglichst-alles-auf-einmal-Sagen verpflichtet ist. Die »Beobachtungen aus der Distanz« machen auf den Rezensenten großen Eindruck, sie sind schlicht erschlagend, wie soll er ein Buch besprechen, in dem so viele Diskursfäden aufgenommen und abgehandelt werden? Was auffällt: wenn es um ›die‹ Bildungstheoretiker – Kolleginnen und Kollegen – geht, so ist es mit der Distanz an den meisten Stellen vorübergehend vorbei. Darauf beziehe ich mich nun in meiner unausgewogenen und selektiven Besprechung. Um es also vorweg zu sagen: Das Buch ist sehr informativ und ich habe viel gelernt. Doch das steht auf einem anderen Blatt!

Aus welchem Standort der Autor seine »Beobachtungen« anstellt, ist mir über die 641 eng bedruckten Textseiten nicht klargeworden. Sicher ist, dass Tenorth in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft bekannt und geschätzt wird für seinen Überblick. Doch man erfährt nicht wirklich, was Tenorth – bildungstheoretisch – selber denkt, außer, dass bis heute niemand ›eine‹ Theorie der Bildung auf überzeugende Weise vorgelegt hat, vor allem nicht aus der Gruppe der zeitgenössischen Bildungstheoretiker_innen.

Das Buch ist auch deshalb ein sehr deutsches Buch, weil es die Bildungsdiskussionen über gut zwei Jahrhunderte nahezu ausschließlich im deutschsprachigen Raum betrachtet. Man gewinnt den Eindruck, dass der Autor die These Bollenbecks, den er natürlich auch zitiert, verinnerlicht hat, wonach es sich bei der ›Bildung‹ um einen semantischen Sonderweg im deutschen Raum handeln muss. Doch Bildung wird und wurde an sehr vielen Orten geschätzt, es wird auch sehr unterschiedlich über sie nachgedacht.

Wenn aber Tenorth in der »Rede von Bildung« über Bildungstheoretiker_innen spricht – meist stellen sie sich ihm offenbar als eine homogene Gruppe

dar, was erstaunlich ist, wird unsere Welt doch als pluralistisch bezeichnet –, dann kommen sie in diesen Beobachtungen meist nicht gut weg. Etwa in der zurecht kritischen Diskussion zu Hartmut Rosas »Resonanzpädagogik« schreibt Tenorth: »Auch hierin ist er«, also Rosa, »offenbar Bildungstheoretiker. Immer geneigt, dem eigenen Begriff und normativen Anspruch zuliebe, die Frage auszublenden, ob es denn wahr ist, was er behauptet, und welchen Status als belastbare Theorie seine Reflexionen haben« (S. 610). Wir lernen: Bildungstheoretiker sind wie Rosa, oder umgekehrt, jedenfalls wissen sie nicht genau, was sie tun. Sollte man ihnen dann nicht vergeben? Es ist – Tenorth zufolge – auch so, dass die »Bildungsphilosophen gelegentlich mit dem erstaunlichen Anspruch auftreten, über die Wirklichkeit von Bildung und über zentrale Kategorien ihrer Bestimmung unabhängig von Forschung sprechen zu können« (S. 507). Unerhört, ohne Forschung etwas über die Wirklichkeit von Bildung sagen zu wollen! Aber vielleicht ist das ja Philosophie, falls Philosophieren hieße, sich irgendwelche schöne oder hässliche, aber keineswegs wirklichkeitstaugliche Dinge auszudenken? »Die Rede von Bildung, die sich bald selbst als Bildungstheorie bezeichnet [...] rechtfertigt sich damit, dass sie ihre Argumentation bis heute mehrheitlich als ›philosophisch‹ versteht, jedenfalls fern der empirischen Bildungsforschung jedweder Couleur, für die sie allenfalls als moralische Instanz fungieren will.« (S. 166)

Natürlich scheinen Bildungsphilosophen ab und zu hinzuzulernen, nein, besser ausgedrückt, sie lassen sich von *great men and great women* in ihrem weltfremden Tun und Denken inspirieren und bestätigen, so die Beobachtung Tenorths: »Die ›Perspektiven der Erziehungs- und Bildungsphilosophie‹ werden [...], ohne alle Distanz oder Besorgnis, aktuell auch durch die Arbeiten von Charles Taylor oder Richard Rorty erweitert und neu inspiriert. Die gleiche Leistung erbringen, z.T. schon früher, jedenfalls ganz intensiv, die amerikanischen Pragmatisten, gleich ob William James oder George Herbert Mead, historisch wie aktuell, zu schweigen von der Dauerkonjunktur, die John Dewey hat, der noch aktuell neu ediert wird und Grundsatzkontroversen zumindest bei Pädagogen auslöst. Zumal im Milieu der Erziehungs- und Bildungsphilosophie kann man alle diese Autoren rezipieren und in die Klärung des eigenen Themas, sei es Bildung und Widerständigkeit, Widerspruch oder Subjektivität, und in die Modernisierung der eigenen Theorieanstrengungen integrieren, ohne die eigene theoretische Identität oder den Begriff der Bildung bedroht zu sehen.« (S. 591f)

Die Bildungstheoretiker_innen machen mit den Konzepten, was sie wollen, die Wirklichkeit hat sich ihnen anzupassen, scheint es. Schlimm sieht es in diesem Zusammenhang etwa bei Heydorn und seiner »Bewusstseinsbildung« aus: »Das Ziel wird mit dem bekannten Begriff der ›Mündigkeit‹ eingeführt,

aber in spezifischer Weise konkretisiert. Dem kritischen Bildungstheoretiker ist sie erst angemessen ausgebildet, wenn ihr Träger Gesellschaft so wahrnimmt, wie er sie darstellt.« (S. 188) Typischerweise lassen sich ›die‹ Bildungstheoretiker_innen auch nicht von sozialisationstheoretischer Forschung tangieren: »Die Wirklichkeit des Aufwachsens wird vielmehr abwehrend beschrieben, nicht als Teil der Realität, die den Bildungstheoretiker interessiert, sondern als eine andere, ihnen fremde Wirklichkeit.« (S. 167) Die Realität des aufwachsenden Menschen interessiert den Bildungstheoretiker nicht, überhaupt hat er ja ein Problem mit der Wirklichkeit, von der er nichts wissen will. Oder will er sie einfach lieber nur aus der Distanz beobachten? »Weder das Aufwachsen generell noch das alltägliche Leben gelten anscheinend als eine Realität, die den Bildungstheoretiker interessiert, sondern erscheinen als eine andere, ihm fremde Wirklichkeit, relevant nur für die anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen, das habe ›jedoch wenig oder gar nichts zu tun‹ mit Bildung.« (S. 279) Und: »Wenn Bildungstheoretiker sich deshalb dagegen sperren, die Wirklichkeit des Aufwachsens als Prozess der Bildung zu interpretieren, negieren sie nicht nur Wirklichkeit, ihnen fehlt auch der Blick für die Leistungen der Subjekte, zu schweigen, dass sie hinter der Tradition zurückbleiben.« (S. 280)

Vor allem aber kritische Bildungstheoretiker_innen verharren in den Augen dieses Beobachters aus der Distanz in antiwissenschaftlicher Borniertheit: »Viele gegenüber der Realität des Aufwachsens kritische Bildungstheoretiker haben ihre Klugheit bisher indes auch nicht anders als durch normative Vorentscheidungen und durch kritische, aber unbegründete Aversionen gegen sozialwissenschaftliche Analysekonzepte ausweisen können. Das ist vor allem deswegen so erstaunlich wie unproduktiv, weil diese Konzepte, zumal Anpassung oder Sozialisation oder Lernen, sich in ihren eigenen theoretischen Veränderungsprozessen, lernbereit, den klassischen bildungstheoretischen Modellvorstellungen zunehmend angenähert haben.« (S. 272)

Tenorths Bildungstheoretiker_innen haben auch ganz eigenartige, insgesamt naive Vorstellungen über die Möglichkeiten der Selbstbildung: »Stark individualisiert, wie man die Bildungstheoretiker erinnern muss, sind diese Praktiken und Prozesse auch in den Produkten weder vollständig antizipierbar noch steuerbar, sondern relativ ergebnisoffen.« (S. 291) Die Bildungstheoretiker_innen verwechseln ständig das Ideal der Selbstbildung, oder was sie dafür halten, und die Wirklichkeit des Sozialen (die sie nicht akzeptieren und sowieso nicht verstehen), denn die »Realität der Konstruktionen des Selbst erweist sich nicht als eine Praxis, in der die Bildungsideale eingelöst werden, die Bildungstheoretiker immer neu zeichnen: Visionen ganzheitlicher Selbstkreation, ›die höchste und proportionierlichste Bildung aller Kräfte zu

einem Ganzen«, wie die klassischen Texte formulieren, oder die Realisierung von ›Bildungskriterien‹ und ›Maßstäben‹, die immer neu in Wunschbildern politischen, sozialen und kulturellen Verhaltens vorgegeben werden« (S. 364). Man kann von deutschsprachigen Bildungstheoretiker_innen also nicht viel erwarten.

Wenn »die empirische Schulforschung in der aktuell eindeutig dominierenden outcome-orientierten Perspektive« zentrale Phänomene des Welt-Selbst-Zusammenhangs ausblendet, »dann sollten Bildungstheoretiker das doch sehen können, behaupten sie doch, sich mit Selbstkonstruktion in Wechselwirkung mit der Welt zu befassen« (S. 423). Sie behaupten eben viel, leisten aber wenig, diese Bildungstheoretiker_innen. Manchmal liegen sie mit ihrer Kritik – wohl zufällig – nicht völlig neben den Meinungen der Öffentlichkeit, so ist der »Kapital-Begriff [...] nahezu verfemt in der Bildungsdebatte, sicherlich bei Bildungstheoretikern, die sich der Tradition verpflichtet fühlen. Aber inzwischen möchte auch in der öffentlichen Debatte niemand in den Verdacht geraten, Bildung als Ware zu betrachten« (S. 461). Kritik darf und muss natürlich auch nach Tenorth sein, aber wenn es geht, bitte nicht mit Rekurs auf Marx, Heydorn oder Adorno: »Kritische Bildungstheoretiker (die den Theoriestatus für sich reklamieren) suchen, wenn sie sich nicht in Marx-Renaissance üben, insofern neue Bekräftigung zum einen in den Arbeiten von Heinz-Joachim Heydorn und seiner Schule. Sie orientieren sich zum anderen (und gelegentlich gleichzeitig) an einer erziehungs- und bildungstheoretischen Adaptation von Adornos ›Negativer Dialektik‹, seiner Metapher von der ›bürgerlichen Kälte‹ und ihrer als allpräsent beurteilten und als fatal unterstellten Folgen für Schule und Bildungsverhältnisse in spätkapitalistischen Gesellschaften. Schließlich werden auch international verfügbare kapitalismus- und gesellschaftskritische Analysen rezipiert, die ihre Referenzen in unterschiedlichen Theoriekontexten und Kritikambitionen haben.« (S. 532)

Bildungstheoretiker_innen bzw. -philosoph_innen scheinen es Tenorth prinzipiell nicht recht machen zu können, vermutet man im dichten Dschungel seiner verzweigten bis verzettelten Argumentationen. Nehmen wir zum Beispiel die Annäherung von bildungstheoretischen und biografischen Zugängen: Auch hier scheinen Bildungstheoretiker_innen, vor allem der kritischen Art, einfach zu versagen: »In der Diskussion der theoretischen Annahmen und forschungsmethodischen Prämissen der biografischen Forschungen zumal innerhalb der erziehungswissenschaftlich engagierten Bildungstheorie hatte sich schon gezeigt, dass ›Welt‹ für die Individuen immer neu zwingende Anlässe für neue Formen der Selbstkonstruktion präsentiert, und auch die immer neue Überprüfung der bereits erworbenen Muster der Konstruktion des Selbst herausfordert. Man wundert sich allerdings, warum kritische

Bildungstheoretiker nur die von ihnen erwünschten und/oder akzeptierten Veränderungen als legitime, auch der Qualität von Bildung zurechenbare Veränderungen anerkennen wollen.« (S. 553)

Als »universelle Spezialfunktion« sei Bildung vielleicht »allgegenwärtig«, aber keinesfalls »allzuständig« oder »allmächtig« (S. 635). Dies ist kaum anzuzweifeln, aber wogegen richtet sich die Feststellung? Ich kenne doch einige Kolleginnen und Kollegen, die sich der Bildungstheorie widmen, aber niemand unter ihnen scheint mir eine Allzuständigkeit oder Allmächtigkeit der Bildung zu beanspruchen. Das ist doch eher die Sache mancher Bildungspolitiker_innen und praktisch tätiger Pädagog_innen, welche mit der Losung ›mehr Bildung!‹ oder ›wahre Bildung!‹ antworten, wenn es um die Lösung sozialer oder individueller Probleme geht.

Könne man die Rede von Bildung »wissenschaftlich, als Thema theoretisch ausweisbarer Reflexion noch ernst nehmen«, fragt Tenorth im einführenden Kapitel (S. 5). Und antwortet: »Ein hilfeschender Blick in die aktuelle Forschung zum Thema Bildung erzeugt allerdings, so jedenfalls der erste Eindruck, selbst eher Irritation als Klarheit. Bildung wird hier, einerseits, als Thema wissenschaftlicher Arbeit der Kontinuität von Kritik zum Trotz und gegen alle wiederkehrenden Letaldiagnosen oder alternativen Angebote, wie z.B. ›Kultur‹, reichhaltig und auch nicht allein in der traditionellen Pädagogik oder in der hergebrachten Bildungsphilosophie intensiv gepflegt« (S. 6). Andererseits, so zeigten zentrale Arbeiten zur Bildung im 21. Jahrhundert, könne man »schwerlich sagen, dass die einschlägige Forschung ihr Thema immer und nachhaltig auch methodisch sauber, clare et distincte, mit eindeutigen Begriffen und anschließbaren Argumenten behandelt hätte« (S. 6).

Offenbar gibt es Ideen, die sich kaum aus den Herzen der Menschen tilgen lassen, wie Charles Taylor meinte. Wohl gehört die emphatische Rede von Bildung dazu. Vielleicht ist das einfach zu akzeptieren. Möglicherweise ist der Schaden solcher Rede nicht so groß, wie Tenorth zu befürchten scheint. Vielleicht haben manche Menschen »utopisch ersehnte Welten« (S. 27) nötig. Sollte man sie davon abzuhalten versuchen? »Bildungsphilosophie [...] bestärkt diese verständliche Flucht in wünschbare Welten durch die immer neue Konstruktion von Utopien, aber diese spezifische Redeform ist an Forschung kontrollierbar, die auf die Möglichkeiten und Grenzen, Implikationen und Folgen der Realisierung derart antizipierter Welten verweist.« (S. 27) Im deutschsprachigen Raum haben viele Denker_innen versucht, Bildung mit »eindeutigen Begriffen« (S. 6) zu fassen. Diese Versuche muten aus heutiger Sicht weniger nobel als monomanisch an. Ich glaube nicht – dieser taoistische Schlenker sei erlaubt –, dass viel von Bildung versteht, wer sie verbindlich in »eindeutige Begriffe« fassen will. Denn Bildung gehört ganz sicher zu den

›essentially contested concepts‹ (Walter Bryce Gallie) unserer Zeit. Wohl ist es daher besser, dem Impuls, sie zu vereindeutigen, nicht nachzugeben. Warum sich nicht freuen an der Vielfalt und dem Reichtum der Reden (im Plural) von Bildung? Warum nicht schätzen, was auch schon gedacht worden ist, und weiterdenken?

Noch ein Vorschlag und ganz praktisch: Wenn die Bildungstheoretiker_innen und Bildungsphilosoph_innen so Vieles so nicht gut machen. Warum nicht selber machen? Besser machen!

Roland Reichenbach

Allgemeine Erziehungswissenschaft, Institut für Erziehungswissenschaft,
Universität Zürich, Zürich, Schweiz
roland.reichenbach@ife.uzh.ch