



Thomas Priebe

Der Gebrauch der Vernunft

Zur Frage nach dem Bruch mit einer
pädagogischen Traditionslinie

Thomas Priebe

Der Gebrauch der Vernunft

Zur Frage nach dem Bruch
mit einer pädagogischen Traditionslinie

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Meinen Eltern in Dankbarkeit gewidmet.

Die vorliegende Arbeit wurde im Jahr 2023 an der Fakultät für Humanwissenschaften der Julius-Maximilians-Universität Würzburg als Dissertation angenommen.

Erstgutachter: Prof. Dr. Jens Dreßler

Zweitgutachter: Prof. Dr. Andreas Dörpinghaus

Tag der Disputation: 20.12.2023

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Foto Umschlagseite 1: © Stocksnapper – The Right Key, Adobe Stock.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6101-4 digital

ISBN 978-3-7815-2646-4 print

Zusammenfassung

Die Einführung der Bildungsstandards und der ihnen anhängenden Kompetenzorientierung zu Beginn der 2000er Jahre hat innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik bekanntlich ein zwiespältiges Echo nach sich gezogen. Befürwortende der Reform betonten etwa, dass mit der Kompetenzorientierung nun ein Unterrichtsparadigma vorliege, das die Überwindung des Erlernens trügen, nicht anwendungsfähigen Wissens erlaubt. Kritikerinnen und Kritiker der Reform wiederum wiesen u. a. darauf hin, dass die tatsächlich betriebene Kompetenzorientierung lediglich auf die Entnahme von Informationen aus Materialien hinauslaufe, um diese dann ohne weiteres Hinterfragen für die Lösung je vorgegebener Aufgaben zu nutzen. Trifft dies zu, so kündigt sich ein eigenständiges Nachdenken über Mensch und Welt als ein von Kompetenz gesonderter Aspekt an.

Es steht somit im Raum, dass Kompetenz als Leitkategorie pädagogischer Praxis eine Abkehr von der Entfaltung gedanklicher Selbstständigkeit bedeutet. Gerade aber in der Förderung solch eines autonomen Vernunftgebrauchs verdichtet sich, woran pädagogischem Handeln traditionellerweise programmatisch gelegen ist. Damit ist der Gedanke einer Traditionslinie der Mündigkeit innerhalb des pädagogischen Nachdenkens angesprochen. Aus Perspektive des Mündigkeitstopos deutet Kompetenz daher auf eine spannungsreiche Situation zwischen Tradition und Gegenwart hin.

Mit dieser Dissertation liegt ein texthermeneutischer Beitrag vor, der diese Lage perspektivisch erhellt. Unter Rückgriff auf philosophische Überlegungen Immanuel Kants wird ein Begriffsverständnis autonomen Vernunftgebrauchs entwickelt, anhand dessen Kompetenz auf den Einsatz autonomen Vernunftdenkens hin untersucht wird. Die Basis dieser Untersuchung bilden dabei nicht etwa empirisch vorfindbare Ausprägungen von Kompetenz, fokussiert werden stattdessen Kompetenzkonzepte.

Gerahmt ist diese Untersuchung von einer exemplarisch verfahrenen Einbettung von Kompetenz und der Standardreform in den pädagogisch-historischen Kontext. Die Aktualität der Mündigkeitstradition im Vorfeld und zur Zeit des Anhebens der Reform wird hierdurch aufgezeigt. Es stellt sich somit die Frage nach dem Bruch von Kompetenz mit einer jüngst noch lebendigen pädagogischen Traditionslinie. Der Antwortbeitrag der vorliegenden Arbeit wartet dabei nicht mit einer eindeutigen Entscheidung für oder gegen solch einen Bruch auf. Als Ergebnis kristallisiert sich vielmehr heraus, dass Kompetenz von einer konzeptinhärenten Indifferenz gegenüber einem autonomen Gebrauch der Vernunft geprägt ist.

Abstract

Accompanied by the concept of competence the standard-based reform of the educational system in Germany was set in the early 2000s. Hence, competence became the point of reference concerning pedagogical ambitions. Both competence as well as the standard-driven approach emerged as subjects of controversies within the field of pedagogical research. As supporters of competence state, the focus on competence in educational contexts allows to resolve the problem of learning knowledge which can't be used in fields of action. On the other hand, there is research which concludes that competence results in and limits itself to the extraction of information out of educational resources for the sake of solving tasks without questioning the used information any further. Given the validity of this critical observation and perception, there is the assumption that competence and discrete thinking won't cross paths as they seem to be incommensurate with each other.

Thus, as guidance concerning pedagogical practice, competence could mark a farewell from the development of discrete thinking. The upgrowth of such an autonomous use of reason however, is to be seen as a traditional tenet within pedagogical consciousness and contemplation. A congruous line of tradition within pedagogical scholarship is actually a notion for which can be argued. Currently, seen from this perspective, there seems to be a tense situation regarding tradition and the present.

This doctoral thesis, grounded within a hermeneutical approach of research, contributes to a clarification of the said situation. In usage of philosophical considerations by Immanuel Kant, initially a term and concept of autonomous use of reason is shaped. The gained understanding of autonomous reason provides the foundation for an analysis of competence; the angle of view on competence hereby is a conceptual one. How competence and the developed concept formation relate to each other sums up the major interest.

Furthermore, the standard-based reform and competence are being contextualized within young pedagogical history on the basis of an exemplary approach. The actuality of the pedagogical line of tradition mentioned above, on the eve and at the time of the standard-based reform, gets pointed out as the core result. Hence, there is the question, whether competence marks a break with this at least recently vital line of tradition. In this thesis there is no unambiguous answer to this question posed. It is much more an inherent ambiguity within the concept of competence which is concluded in the end.

Dank

Die vorliegende Arbeit wurde im Jahr 2023 an der Fakultät für Humanwissenschaften der Julius-Maximilians-Universität Würzburg als Dissertation angenommen. Mit ihrer Veröffentlichung findet nun ein Arbeitsprozess sein Ende, bei dem ich von verschiedenen Personen und Institutionen geprägt und unterstützt wurde. Diesen Raum hier möchte ich nutzen, um ihnen meinen aufrichtigen und besten Dank auszusprechen.

Zeit, fachliche Leidenschaft und Austausch im Dialog habe ich als Faktoren kennengelernt, die sich für die vertiefte und anhaltende Auseinandersetzung mit einer Themenstellung als wertvoll erweisen. Im Zuge meiner Anstellung als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Gymnasialpädagogik der Universität Würzburg durfte ich eine Arbeitsatmosphäre erfahren, die von diesen Faktoren geprägt war. Mein Interesse an geisteswissenschaftlicher Arbeit wurde hier nicht nur aufgefangen, sondern in seiner weiteren Entfaltung gefördert. Damit lande ich bei Jens Dreßler, dem ich hierfür sowie für die Erstbetreuung der Arbeit meinen herzlichen Dank mitteilen möchte.

Entstanden ist das besagte Interesse sukzessive im Zuge meines Studiums an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Zunächst auf die Fächer Geschichte und Philosophie bezogen, dehnte es sich auch auf den Bereich der Bildungstheorie aus. Kennengelernt habe ich in dieser Zeit Ludwig Duncker, der mir während der Anfertigung der Dissertation immer wieder mit Rat zur Seite stand. Auch ihm danke ich sehr. Andreas Dörpinghaus gebührt großer Dank für die Erstellung des Zweitgutachtens, insbesondere vor dem Hintergrund seiner Vizepräsidentschaft für die Bereiche Studium, Lehre und Qualitätsmanagement an der Universität Würzburg.

Großen Dank richte ich weiterhin an die Universitätsbibliotheken Würzburg, Oldenburg und Gießen. Ihre Bestände und Ausleihformate bedeuteten für mich stets eine zuverlässige Literaturversorgung. Dem Verlag Julius Klinkhardt danke ich für die Aufnahme der Arbeit in das Verlagsprogramm und die freundliche Kommunikation.

Schließlich möchte ich noch auf die Menschen in meinem privaten Umfeld eingehen. Karoline Falk gebührt bester Dank für den konstanten, intensiven und kraftpendenden Austausch über die Themen dieser Arbeit. Katja Priebe danke ich herzlich für die versierte Durchsicht des Typoskripts, auf deren Basis die Endredaktion vorgenommen wurde. Auch aus meinem Freundeskreis habe ich immer wieder Unterstützung erfahren – inständig danke ich daher Sarah Insacco, Fabian Lukowski und Lorn Christopher Sheets. Der abschließende Dank ist an meine Eltern gerichtet, die ihr mir das Studium und somit auch die weiteren Schritte erst ermöglicht haben.

Oldenburg, im Februar 2024

Thomas Priebe

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	11
Hinweise zur Zitierung der Kant-Schriften	11
1 Einleitung	13
1.1 Entfaltung des Forschungsvorhabens	13
1.2 Gliederung	23
1.3 Forschungsmethodische Überlegungen	25
2 Hermeneutische Gewinnung des Analysewerkzeugs – autonomer Vernunftgebrauch in Anschluss an Immanuel Kant	29
2.1 Zu den verwendeten Schriften Kants	30
2.2 Zum Interesse am kantischen Aufklärungsprogramm	33
2.3 Privater und öffentlicher Vernunftgebrauch – Anhaltspunkte für die Gestalt eines autonomen Vernunftgebrauchs	40
2.4 Konturierung der analytischen Spielart autonomen Vernunftgebrauchs	47
2.5 Konturierung der konstruktiven Spielart autonomen Vernunftgebrauchs	52
2.6 Autonomer Vernunftgebrauch – das Analysewerkzeug im Überblick	59
3 Wolfgang Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik und autonomer Vernunftgebrauch im Verhältnis	63
3.1 Untersuchungsvorbereitende Betrachtungen	65
3.1.1 Zu den verwendeten Schriften Klafkis	65
3.1.2 Nähere Bestimmung des Konzepts	68
3.1.3 Zum Entstehungszeitraum der kritisch-konstruktiven Didaktik	72
3.1.4 Bildung – Zielkategorie pädagogischer Praxis im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik	73
3.2 Epochaltypische Schlüsselprobleme, Problemunterricht und mögliche Varianten seiner selbst	76
3.2.1 Erste Variante: Problemunterricht und exemplarisches Lehren und Lernen	79
3.2.2 Zweite Variante: Problemunterricht und sokratische Lehrgespräche	85
3.3 Interpretierende Gegenüberstellung mit dem Analysewerkzeug und Fazit	91
4 Jörg Ruhloffs Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch und autonomer Vernunftgebrauch im Verhältnis	99
4.1 Untersuchungsvorbereitende Betrachtungen	101
4.1.1 Zu den verwendeten Schriften Ruhloffs	101
4.1.2 Nähere Bestimmung des Konzepts	103
4.1.3 Zum Entstehungszeitraum der Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch	107
4.1.4 Bildung – Zielkategorie pädagogischer Praxis im Sinne des Konzepts	108

4.2	Konturierung des problematisierenden Vernunftgebrauchs	114
4.2.1	Kritik und problematisierender Vernunftgebrauch	116
4.2.2	Skepsis und problematisierender Vernunftgebrauch	121
4.2.3	Phantasie und problematisierender Vernunftgebrauch	132
4.3	Interpretierende Gegenüberstellung mit dem Analysewerkzeug und Fazit	133
5	Kompetenz als Zielkategorie pädagogischer Praxis der Gegenwart	141
5.1	Eine Annäherung: Was sind Bildungsstandards?	143
5.2	Die Bildungsstandards in ihrer Entwicklungsfunktion: Kompetenz als Leitziel	147
6	Kompetenz und autonomer Vernunftgebrauch im Verhältnis	157
6.1	Untersuchungsvorbereitende Betrachtungen	158
6.1.1	Von welchem Kompetenzkonzept soll hier die Rede sein?	158
6.1.2	Zu den verwendeten Schriften Kliemes und Weinerts	166
6.2	Dichte Beschreibungen der Kompetenzbegriffe	168
6.2.1	Der Kompetenzbegriff Eckhard Kliemes und Detlev Leutners	168
6.2.2	Der Kompetenzbegriff Franz Emanuel Weinerts	177
6.3	Interpretierende Gegenüberstellung mit dem Analysewerkzeug und Fazit	183
7	Schlussbetrachtung: Zur Frage nach dem Bruch mit der pädagogischen Traditionslinie	195
	Literaturverzeichnis	199

Abkürzungsverzeichnis

a) Siglen der Kant-Schriften

Anth	Anthropologie in pragmatischer Hinsicht
KrV	Kritik der reinen Vernunft
KU	Kritik der Urteilskraft
WA	Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?
WDO	Was heißt: Sich im Denken orientieren?

b) Weitere Siglen

DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
SPP	Ein Schwerpunktprogramm der DFG
TIMSS	Ursprünglich Third International Mathematics and Science Study
VERA	Vergleichsarbeiten

Hinweise zur Zitierung der Kant-Schriften

Die KrV wird in ihrer zweiten Auflage (1787) herangezogen, kenntlich gemacht wird dies durch den Buchstaben B.

Zitiert wird die KrV nach der Originalpaginierung.

Bsp.: KrV, B 26.

Für die übrigen Schriften Kants wird die Akademie-Ausgabe genutzt. Hierbei gilt folgendes Schema:

Sigle der jeweiligen Schrift, Akademie-Ausgabe mit Bandnummer: Seite.Zeile bzw. Zeilenbereich.

Bsp.: WA, AA 08: 35.1–3.

1 Einleitung

Zwischen 1959 und 1969 sendete der Hessische Rundfunk eine Reihe an Vorträgen von und Gesprächen mit Theodor W. Adorno, seine Gesprächspartner waren dabei Gerd Kadelbach und v. a. Hellmut Becker. Inhaltlich bewegten sich diese Sendungen im Feld der Erziehung und Bildung, wobei die seinerzeit erst kürzlich vergangene Diktatur der Nationalsozialisten die genaueren Themenstellungen an vielerlei Stelle unübersehbar prägte. Die bekannte Frage, „wie die Wiederkehr von Auschwitz zu verhindern sei“¹ oder „die These [...], daß die Entbarbarisierung heute die vordringlichste Frage aller Erziehung ist“² zeigen dies beispielhaft an. In ihren Unterredungen berühren Adorno und Becker dabei immer wieder Fundamentalfragen der Pädagogik, wie etwa die Frage nach dem *Wozu* der Erziehung. Eines ihrer Gespräche erklärt die Frage „Erziehung – wozu?“³ sogar explizit zum rahmenden Thema, Adorno spezifizierte sie folgendermaßen: „*Wohin soll Erziehung führen?*“⁴ Was damit zur Debatte stand, wird unmittelbar deutlich: Es ging um Weisungs- oder Leitziele der Pädagogik, Adorno sprach vom „Erziehungsziel“.⁵ Dies sind jene übergeordneten Leitvorstellungen, die der pädagogischen Praxis ihre Struktur verleihen und so ihre Gestalt ganz zentral mitbeeinflussen. Es ist der Bereich solcher pädagogischer Zielstellungen, um den die vorliegende Arbeit in spezifischer Art und Weise kreist. Im Folgenden ist das genauer aufzuschlüsseln, wofür zunächst einmal ihr treibendes Erkenntnisliegen schrittweise entfaltet sei.

1.1 Entfaltung des Forschungsvorhabens

Wagt man einen Blick in die Geschichte der Pädagogik, so ist auffällig, dass das Ziel ihrer Praxis wiederholt mit einer bestimmten Erwartungshaltung versehen wurde. Verortet ist sie auf der Ebene des Denkens der Adressatinnen und Adressaten pädagogischer Arrangements. Was an die Lernenden herangetragen wurde, das ist das Hineinfinden in einen *autonomen Gebrauch ihrer Vernunft*. Verstehen können wir ihn an dieser Stelle zunächst einmal schlicht als *gedankliche Selbstständigkeit*, auch das *Selbstdenken* bietet sich als konkretisierendes Etikett an. Diese Verknüpfung des pädagogischen Leitziels mit autonomem Vernunftgebrauch deutet sich etwa an den folgenden drei Stellen an.

Als Erstes sei Johann Amos Comenius genannt, der im Rahmen seiner *Großen Didaktik* von 1657⁶ zu folgenden Ausführungen findet. Unter Anschluss an einen Propheten, dessen Identität nicht näher bekannt ist, stellt Comenius klar, Schulen sollten dem Menschen zu seiner

1 Theodor W. Adorno: Erziehung nach Auschwitz. In: Gerd Kadelbach (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Frankfurt/Main 1970, S. 92–109, hier: S. 92.

2 Theodor W. Adorno und Hellmut Becker: Erziehung zur Entbarbarisierung. In: Gerd Kadelbach (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Frankfurt/Main 1970, S. 126–139, hier: S. 126.

3 Theodor W. Adorno und Hellmut Becker: Erziehung – wozu? In: Gerd Kadelbach (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Frankfurt/Main 1970, S. 110–125, hier: S. 110.

4 Ebd., Hervorhebungen im Original.

5 Ebd.

6 Als Erscheinungsdatum wird hier also die lateinische Fassung angegeben. Die tschechische, teils wohl abweichende Fassung ist bekanntlich früher fertiggestellt worden.

wahren Menschenverfassung verhelfen, d. h. zur Menschlichkeit. „Denn weise hat der gesprochen, welcher sagte, die Schulen seien Werkstätten der Menschlichkeit, indem sie eben bewirken, daß der Mensch wirklich Mensch werde“.⁷ Die wahre, für richtig befundene Konstitution des Menschen tritt hier als Ziel von Praxis in Erscheinung und wird von Comenius vorwiegend als Dreiheit begriffen. Der Mensch sei richtiger Weise „I. vernünftiges Geschöpf, II. Geschöpf, das die anderen Geschöpfe und sich selbst beherrscht, III. Geschöpf, das die Wonne seines Schöpfers ist“.⁸ Erreicht werde diese dreiteilige Menschenkonstitution schließlich, „wenn die Schulen sich bemühen, die Menschen weise an Verstand, umsichtig im Handeln und fromm im Herzen zu machen“.⁹ Der erste Aspekt dieser Trias, der *Mensch als ein vernünftiges Wesen*, beschreibt für Comenius dabei eine Art natürliche Anlage, die zur Entfaltung gebracht werden könne. Um dies zu erreichen, müsse der Mensch sein Denken an seiner eigenen Vernunft ausrichten. „Der Mensch soll als vernünftiges Wesen sich nicht von fremder, sondern nur von der eigenen Vernunft leiten lassen“.¹⁰ Wer sich nun im Denken von seiner eigenen Vernunft führen lässt, der eigne sich den „Sinn und Gebrauch“¹¹ der Dinge in der Welt *selbst an*. Man steigt in ein eigenständiges Nachdenken über sie ein. Was sich damit abzeichnet, ist die Verbundenheit Comenius' pädagogischer Zielstellung mit dem je eigenen Selbstdenken oder eben einem autonomen Vernunftgebrauch.

Im 18. Jahrhundert wiederum treffen wir bei Jean-Jacques Rousseau die Vorstellung an, der Mensch sei von einer *an und für sich* guten Natur geprägt. Rousseaus pädagogisches Denken erstreckt sich geradezu von der These aus, dass es „keine ursprüngliche Verdorbenheit im menschlichen Herzen [gibt, ThP]. Es gibt dort nicht ein einziges Laster, von dem man nicht sagen könnte, wie und woher es dort eingedrungen ist“.¹² Erziehung nun finde ihre Zielstellung darin, zu dieser begrifflich im Vorhinein nicht explizit durchdeklinierten Natur zu erziehen. Das lässt sich anhand einer Passage aus dem *Emile* veranschaulichen, in der Rousseau die Zielfrage selbst aufwirft und ihr eine einschlägige Antwort entgegensetzt. „Was ist dieses Ziel? Es ist das der Natur selbst“.¹³ Aufbauend auf diesem Identitätsverhältnis von Ziel und Natur kann Rousseau dementsprechend auch konstatieren: „Aus meinen Händen entlassen, wird er [der Heranwachsende, ThP] – und ich bin damit einverstanden – weder Beamter noch Soldat, noch Priester, er wird in erster Linie Mensch sein“.¹⁴

Methodisch gesehen zog Rousseau daraus die zentrale wie wegweisende Konsequenz, gesellschaftliche Einflüsse im Rahmen des Erziehungsprozesses vom Kind fernzuhalten. Auf diese Weise könne sich das vorausgesetzte und für gut befundene Grundpotential des Menschen stärkend ausdifferenzieren, statt dass es mit schlechten, gesellschaftlich-kulturellen Gewohnheiten belegt werde.¹⁵ Vor dem Hintergrund dieses fernhaltenden Zuges von Erziehung lässt sich – Rousseau tut dies – von einer *negativen* sprechen. Die negative Erziehung besteht für ihn dementsprechend darin, „das Herz vor dem Laster und den Geist vor dem Irrtum zu

7 Johann A. Comenius: *Grosse Didaktik*. Düsseldorf, München 1954, S. 59.

8 Ebd.

9 Ebd., vgl. auch ebd., S. 34f.

10 Ebd., S. 66f.

11 Ebd., S. 67.

12 Jean-Jacques Rousseau: *Emile oder Über die Erziehung*. Ditzingen 2019, S. 115.

13 Ebd., S. 14.

14 Ebd., S. 20.

15 Es scheint so, als wolle Rousseau die Überlegungen anderer bzgl. der Sachverhalte in der Welt so lange von den Heranzuziehenden fernhalten, bis sich ihre Möglichkeiten des Erkennens und Denkens dermaßen ausdifferenziert hätten, dass sie einer überformenden Kraft kultureller Einflüsse nicht mehr unterlegen wären.

bewahren“.¹⁶ Auf Seiten des pädagogischen Handelns zeitigt sie die Folge, Kindern eben nicht die vorherrschende Kultur positiv zu tradieren.¹⁷ Vielmehr hätten wir es hier mit einer Praxis zu tun, die – mit Dietrich Benner und Friedhelm Brüggem gesprochen – „zum Selber-Denken und -Tun auffordert“.¹⁸ Wer erzieherisch tätig ist, der lässt sich somit „in seinen Aufgabenstellungen von dem Gedanken der wachsenden Autonomie des zu Erziehenden führen“.¹⁹ So formulierte es Jörg Ruhloff in seiner Rousseau-Interpretation. Damit kündigt sich nun auch bei Rousseau die Aufnahme eines autonomen Vernunftgebrauchs in das Zielspektrum pädagogischer Praxis an, im *Emile* stellt er dies sogar explizit klar. „Das Meisterwerk der richtigen Erziehung ist, einen vernünftigen Menschen heranzubilden“.²⁰ Vor dem Hintergrund der Annahme der Unvollkommenheit menschlicher Kultur wartet Rousseaus Pädagogik demnach mit einer schwierigen Aufgabe für die Erzieherinnen und Erzieher auf. Benner und Brüggem brachten sie folgendermaßen auf den Punkt: Es ist die Erziehung, „die, ohne auf eine vollendete Kenntnis des Guten wie des Bösen zurückgreifen zu können, versuchen muss, Heranwachsende zur Vernunft zu bilden“.²¹ Das dritte und letzte Beispiel in dieser Reihe führt ins 20. Jahrhundert, genauer gesagt in das Jahr 1970. Zu diesem Zeitpunkt erscheint Theodor Ballauff's *skeptische Didaktik*, bei der wir es mit einer „Unterrichtslehre“²² zu tun haben. Ballauff entwarf sie eingedenk der geisteswissenschaftlich-pädagogischen Unterscheidung zwischen der Didaktik als der Frage nach dem *Was* des Unterrichts und der Methodik als der Frage nach dem *Wie* des Unterrichts. Seinem Anliegen nach wollte Ballauff Unterricht in seinem umfassenderen Horizont durchleuchten, weswegen der Ausdruck *Didaktik* dann doch in den Hintergrund tritt. Zur Kennzeichnung seines Konzepts nutzte er schließlich eine eigene Begrifflichkeit, und zwar „den Terminus *Kathegetik*“.²³ „Während für die Didaktik der Nachdruck auf dem Inhaltlichen liegt, kann man mit *Kathegetik* darüber hinaus all jene Bedingungen und Vorgänge, Maßnahmen und Mittel umgreifen, die den Unterricht ausmachen“.²⁴

Im Rahmen dieser *Kathegetik* findet der Unterricht sein Weisungsziel in der *Bildung* seiner Adressatinnen und Adressaten. Für Ballauff schließlich ist der „Unterricht [...] unerlässlich auf

16 Rousseau: *Emile*, S. 117.

17 Die positive, spezielle Haltungen, Wissensformen, Einstellungen tradierende Erziehung würde für Rousseau wohl streng konzeptuell nicht nur mit dem Erziehungsziel der selbst entwickelten Natürlichkeit kollidieren, sie würde – wenn man das Bild als Ausgangspunkt nimmt, das Rousseau von seiner eigenen Lebenswirklichkeit anscheinend hatte – einen Sklaven des gesellschaftlichen Gefüges hervorbringen. Mit solch einem Verdikt begegnet er seiner eigenen Wirklichkeit schließlich. „Unsre ganze Weisheit besteht aus servilen Vorurteilen. All unsere Sitten sind nichts als Unterwerfung, Druck und Zwang. Der gesellschaftliche Mensch kommt als Sklave zur Welt, lebt und stirbt als Sklave“. Die zitierte Passage ist entnommen aus: ebd., S. 22.

18 Dietrich Benner und Friedhelm Brüggem: *Geschichte der Pädagogik. Vom Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart*. Stuttgart 2011, S. 90.

19 Jörg Ruhloff: Jean-Jacques Rousseau. In: Wolfgang Fischer und Dieter-Jürgen Löwisch: *Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Darmstadt 1989, S. 93–109, hier: S. 100.

20 Rousseau: *Emile*, S. 109. Rousseau sieht in diesem Unterfangen allerdings auch eine große Schwierigkeit, wie in den folgenden Ausführungen erkennbar wird: „Von allen Fähigkeiten des Menschen entwickelt sich die Vernunft, die sozusagen eine Zusammenfassung aller anderen ist, am schwierigsten und spätesten, und ausgerechnet ihrer will man sich bedienen, um die ersten zu entwickeln!“ Man will den Heranwachsenden zur Vernunft bringen – „und das will man durch die Vernunft selbst erreichen!“ Gerade dies spricht dann eben für die Vorgehensweise der negativen Erziehung, in der die Heranwachsenden selbst in die Entfaltung ihres Denkens einsteigen, anstatt Belehrungen ausgesetzt zu werden. Die beiden zitierten Passagen sind entnommen aus: ebd.

21 Benner und Brüggem: *Geschichte der Pädagogik*, S. 98.

22 Theodor Ballauff: *Skeptische Didaktik*. Heidelberg 1970, S. 8.

23 Ebd.

24 Ebd., S. 9.

dem Weg der Erziehung, der zur ‚Bildung‘ führen soll“.²⁵ Ballauffs Bildungsvorstellung kann hier ein Stück weit Kontur verliehen werden, indem wir einen Blick auf die zentrale Aufgabe wagen, die er dem Unterricht entgegenbringt. Sie verdichtet sich anschaulich in der folgenden Ausführung: „Nicht lernen müssen wir, sondern denken“;²⁶ das unterrichtliche Geschehen wird damit „als Vermittlung und Überantwortung ans Denken“²⁷ bestimmt. Aus Perspektive der Gestaltung pädagogischer Arrangements gesehen bedeutet dies dann maßgeblich eine „Ermöglichung der Bedingungen des Eintritts ins Denken als der selbstlosen Verantwortung der Wahrheit“.²⁸ Hierin sah Ballauff allerdings zugleich „das Schwierigste“²⁹ der Praxis, denn den Einstieg ins Selbstdenken begriff er als technisch nicht herstellbaren Zusammenhang, ja: „das selbständige Denken bleibt unverfügbares Ereignis“.³⁰ Trotz aller Schwierigkeit, mit der praktisch betriebene Pädagogik einhergeht, wird ihr hoher Anspruch wiederum unmissverständlich deutlich: Praxis i. S. skeptischer Kathegetik arbeitet ihrem konzeptuellen Ideal nach auf die Selbstständigkeit im Denken der Lernenden zu. Auch in Ballauffs Bildungsdenken zeichnet sich somit der Aspekt eines autonomen Vernunftgebrauchs ab.

Comenius, Rousseau und Ballauff – bzgl. des Aufladens des pädagogischen Ziels mit dem Erlangen eines autonomen Gebrauchs der Vernunft sind sie keine ungewöhnlichen Einzelfälle. Vielmehr zieht sich dieses Moment konstant durch die Geschichte pädagogischen Denkens, zurückreicht es mindestens bis in die griechische Antike. Dies zumindest ergibt sich vor dem Hintergrund pädagogisch-historischer Erkenntnisbildungen, denen hier ausdrücklich zugestimmt wird. Die hiesigen Betrachtungen führt dies weiter zu Andreas Gruschka.

Ausgehend von der faktischen Erziehungsbedürftigkeit der Kinder und Jugendlichen auf der einen und der Erziehungsaufgabe der Erwachsenen auf der anderen Seite konstatiert er ein Intergenerationenverhältnis. Bis der Nachwuchs die im Erwachsenenleben anfallenden Anliegen selbst bewältigen kann, vollzieht sich die Erziehung der jüngeren Generation durch die ältere: „Solange die Erwachsenen generation dafür Sorge tragen muss, ihren Nachwuchs sicher und geschützt aufwachsen zu lassen, bis er schließlich erwachsen geworden ist und die Aufgabe der Elterngeneration zu übernehmen hat, gibt es ein pädagogisches Intergenerationenverhältnis“.³¹ Wie „diese Aufgabe als Erziehung“³² gestaltet werden soll, „wurde in der Geschichte in unterschiedlicher Weise beantwortet“.³³ In „der griechischen Kultur“³⁴ der Antike wird mitunter eine Antwort formuliert, mit der das pädagogische Vorhaben nicht lediglich an die „reproduktive Einübung in die Aufgaben und Funktionen der Erwachsenenwelt“³⁵ gebunden wurde. „Vielmehr sollte die Pädagogik so eingerichtet werden, dass mit der Bildung der nächsten Generation auch die Verhältnisse, in die sie eintreten würde, verbessert und weiterentwickelt werden können“.³⁶ Dieser antike Gedanke hallte Gruschka zufolge im weiteren Verlauf der europäisch-pädagogischen Geschichte immer

25 Ebd., S. 47.

26 Ebd., S. 113.

27 Ebd.

28 Ebd.

29 Ebd., S. 115.

30 Ebd.

31 Andreas Gruschka: Adeus Pädagogik? In: Andreas Gruschka und Luiz A. C. Nabuco Lastória (Hrsg.): Zur Lage der Bildung. Kritische Diagnosen aus Deutschland und Brasilien. Opladen, Berlin, Toronto 2015, S. 250–267, hier: S. 257.

32 Ebd.

33 Ebd.

34 Ebd.

35 Ebd.

36 Ebd.

wieder nach. „Was so als Anspruch an die Pädagogik in die Welt kam, verschwand als Menschenbildung nie ganz aus der folgenden okzidentalen Geschichte“.³⁷ Verbunden mit diesem Anspruch ist es, in ein eigenständiges Nachdenken über die Welt hineinzufinden – anders kommt weder eine Weiterentwicklung noch eine Verbesserung der Lebensverhältnisse durch die nachwachsende Generation zustande. Dies Hineinfinden ist mit der Rede von der *Mündigkeit* der Menschen seit der deutschen Spätaufklärung verdichtet auf ein Wort gebracht worden. Mündigkeit, so wird es erkennbar, ist eine wirkmächtige, stets erneut anzutreffende Fassung „des Telos“³⁸ der Pädagogik. Gruschka spricht von der „Vollendung der pädagogischen Anstrengungen in der zur Mündigkeit entlassenen neuen Generation“.³⁹ Wo nun das Erziehungsziel in der Mündigkeit gesehen wird, da umschließt es mit dem eigenständigen Nachdenken über die Welt den Einstieg in einen autonomen Vernunftgebrauch. Pädagogik ist dann begreifbar als das „Projekt einer Erziehung zur bürgerlichen Mündigkeit, darin eingeschlossen der Befähigung aller zur Vernunft und zur Orientierung an der Herstellung humaner Lebensverhältnisse“.⁴⁰

Wie Gruschkas Ausführungen aufzeigen, zieht sich durch die Geschichte pädagogischen Denkens ein Deutungsstrang, der das Weisungsziel der Pädagogik mit dem Erlangen autonomen Vernunftgebrauchs verknüpft. Im Hinblick auf diese geschichtliche Entwicklung lässt sich von einer *pädagogischen Traditionslinie der Mündigkeit* sprechen.

Während sich diese Traditionslinie bis in die Zeit der Antike zurückverfolgen lässt, soll nun ein Zusammenhang betrachtet werden, der deutlich weniger weit in der Vergangenheit angesiedelt ist. In den frühen 2000er Jahren nimmt eine Bildungsreform ihren Anfang, deren Kernelemente heute bestens bekannt sind. Gemeint ist die *Einführung der bundesweiten Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz* (KMK),⁴¹ die mit der Etablierung des pädagogisch-praktischen Paradigmas der Kompetenzorientierung und weiteren, unmittelbar auf die Steuerung des Bildungswesens bezogenen Aspekten einherging – Stichwort: Output-orientierte Steuerungslogik. Für diese Reformbemühungen rund um die Bildungsstandards werden im Folgenden abkürzend die Ausdrücke *Standardreform* oder schlicht *die Reform* genutzt. Sie brachte eine Zielkategorie ins Spiel, die für die Pädagogik seinerzeit vergleichsweise neuartig war und ihre Wurzeln in der pragmatisch-funktionalistischen Psychologie findet: *Kompetenz*.

Es kam zu einer eigentümlichen Lage: Die Reform polarisierte die Akteurinnen und Akteure im pädagogischen Handlungsfeld. Zum einen setzte ein regelrechter Siegeszug von Kompetenz ein, der bis v. a. heute anhand einschlägiger Beispiele sichtbar zu werden vermag. So liegen etwa in den einzelnen Bundesländern kompetenzorientierte Kerncurricula für die Schule vor, kompetenzorientiert ausgerichtete Lehramtsreferendariate samt Arbeit mit den Kerncurricula warten auf die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, Schulbücher sind kompetenzorientiert aufgebaut und auch Modulhandbücher von Hochschulen arbeiten die zu erwerbenden Kompetenzen der Studierenden heraus. Es ist somit nachvollziehbar, wenn Christoph Türcke von einer „Umstellung des gesamten Bildungsbetriebs auf den Kompetenzaspekt“⁴² spricht. Fest etabliert ist weiterhin die Überprüfung der Bildungsstandards über das *Insti-*

37 Ebd.

38 Ebd., S. 259.

39 Ebd.

40 Andreas Gruschka: Einleitung. In: Andreas Gruschka (Hrsg.): *Wozu Pädagogik? Die Zukunft bürgerlicher Mündigkeit und öffentlicher Erziehung*. Darmstadt 1996, S. 1–11, hier: S. 6.

41 Im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit werden sowohl die Abkürzung als auch der ausgeschriebene Name verwendet.

42 Christoph Türcke: *Kompetenzwahn*. In: Christoph Leser et al. (Hrsg.): *Zueignung. Pädagogik und Widerspruch*. Opladen, Berlin, Toronto 2014, S. 135–142, hier: S. 139.

tut zur *Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)*,⁴³ das 2004 als An-Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin gegründet wurde. Zum anderen wurde die Reform allerdings von Beginn an Zielfläche wissenschaftlicher Bemühungen, die mit einem kritisch-hinterfragenden Gestus auftreten. Sukzessive entstand dadurch ein Forschungsfeld kritischer Beiträge zur Standardreform innerhalb der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft. Da sich die vorliegende Arbeit in dieses Feld einordnet, sei es im Folgenden anhand zweier einschlägiger Beispiele umrissen.

Der Frankfurter Biologiedidaktiker Hans Peter Klein hat in Form einiger Beiträge eine Reihe an Einwänden gegen die Standardreform und die sie begleitende Kompetenzorientierung zur Sprache gebracht. So bringe die Reform etwa nicht studierfähige Schulabsolventinnen und -absolventen hervor,⁴⁴ sie gehe mit einem „teaching to the test“⁴⁵ im Unterricht einher, staatlich herausgegebene Kerncurricula eigneten sich nicht zur Unterrichtsplanung und die Inhalte im Unterricht würden „den Status der Beliebigkeit“⁴⁶ erhalten, da sie lediglich als Mittel zum Zweck des Erwerbs von ihnen abgekoppelter Fähigkeiten behandelt würden. Diese Fähigkeiten wiederum seien weitestgehend fachunabhängig, sodass sie in so vielen Bereichen wie möglich – letztlich: in beruflichen – eingesetzt werden könnten. Kleins Ansicht nach sind diese Kompetenzen „die utilitaristischen Alleskönner [...], um das nachwachsende Humankapital weltweit konkurrenzfähig zu machen“.⁴⁷

In den Mittelpunkt der Betrachtung sei hier allerdings ein anderer seiner Gedanken gerückt. Gemeint ist damit die zahlenmäßige Erhöhung der Abiturquote, erkaufte durch eine „Absenkung der Anforderungen“⁴⁸ beziehungsweise eine „Nivellierung der fachlichen Ansprüche“⁴⁹ in den Abituraufgaben. Klein ging bzgl. des Zentralabiturs einer Vermutung von Lehrkräften nach: „Lehrer äußerten dabei den kaum vorstellbaren Verdacht, dass selbst Neuntklässler eine Biologie-Leistungskursarbeit aus dem Zentralabitur schaffen könnten“.⁵⁰ Kleins Ergebnis nach bestätigte sich diese Vermutung. „Von 27 Neuntklässlern schafften einer eine ‚Eins‘, drei eine ‚Zwei‘, fünf eine ‚Drei‘, 14 eine ‚Vier‘ und nur vier Schüler landeten im Fünferbereich“.⁵¹ Die kompetenzorientierten Aufgaben „wirken [...] auf den ersten Blick durchaus anspruchsvoll: Teilweise ausführliche Texte mit vielen Grafiken und Kurvendarstellungen erstrecken sich auf zum Teil bis zu fünf Seiten Arbeitsmaterial“.⁵² Zur Lösung allerdings bedarf es der Einschätzung Kleins zufolge lediglich einer ausgeprägten Lesefähigkeit. Er konstatiert, „dass die Lösungen entweder direkt aus dem Arbeitsmaterial entnommen werden oder eng an den vorgegebenen

43 Im weiteren Verlauf der Arbeit wird überwiegend die Abkürzung IQB verwendet.

44 Vgl. Hans P. Klein: 10 Jahre Bildungsstandards und Kompetenzorientierung – Innovation oder Scheininnovation? In: Klaus Zierer, Joachim Kahlert und Matthias Burchardt (Hrsg.): Die pädagogische Mitte. Plädoyers für Vernunft und Augenmaß in der Bildung. Bad Heilbrunn 2016, S. 63–78, hier: S. 74.

45 Ebd., S. 73.

46 Ebd., S. 67.

47 Ebd., S. 69.

48 Hans P. Klein: Auf dem Weg zur Inkompetenzkompensationskompetenz. Wie Bildungsstandards, Kompetenz- und Methodenorientierung Bildung und Wissen aushöhlen. In: Konrad P. Liessmann und Katharina Lacina (Hrsg.): Sackgassen der Bildungsreform. Ökonomisches Kalkül – Politische Zwecke – Pädagogischer Sinn. Wien 2013, S. 77–102, hier: S. 90. Vgl. weiterhin: ebd., S. 92–95.

49 Klein: 10 Jahre Bildungsstandards und Kompetenzorientierung, S. 70.

50 Klein: Auf dem Weg zur Inkompetenzkompensationskompetenz, S. 91.

51 Ebd.

52 Ebd.

Textpassagen angelehnt gefunden werden können.“⁵³ „Lesekompetenz reicht zur Lösung der dem Schüler gestellten Aufgabe nahezu vollständig aus“.⁵⁴

Für das zweite Beispiel ist der Blick nochmals auf Andreas Gruschka zu richten. Anfang der 2000er Jahre setzte er ein Forschungsprojekt in Gang, das den Namen *Pädagogische Rekonstruktion des Unterrichts* trug. Im Rahmen dieses Projekts widmete er sich dem Unterfangen des Erarbeitens einer „empirisch gehaltvollen Theorie des Unterrichts“⁵⁵, die dann 2013⁵⁶ veröffentlicht wird. Gruschka und die weiteren Beteiligten zeichneten dafür ungefähr 200 Unterrichtsstunden auf Video auf und werteten das Material analytisch aus.

Im Rahmen des hiesigen Sachzusammenhangs ist dabei interessant, dass aus dem Projekt heraus nicht nur die besagte Theorie gefasst wird. Im Zuge der Sichtung des Materials kristallisieren sich ebenso Ergebnisse heraus, die Gruschka zu kritischen Einwänden gegen die *Kompetenzorientierung* führten. Wenngleich er klarstellt, dass nicht alles im Unterricht empirisch Beobachtbare auf die Standardreform und Kompetenzorientierung zurückführbar sei,⁵⁷ begriff er den statthabenden Unterricht mitunter als kompetenzorientierten. Gruschka spricht dabei von der „*real betriebenen* Kompetenzorientierung“.⁵⁸ Während sich pädagogische Praxis Gruschkas Auffassung nach als ein *Lehren des Verstehens* vollziehen solle – er sieht schließlich das „Verstehen als das übergreifende Ziel und Medium des schulischen Lernens“⁵⁹ an –, so konnte er in der Empirie wiederum eine Abkehr vom Verstehen konstatieren. Es erfolge vielmehr eine Hinführung zu der Fähigkeit, die sich allgemein gesprochen als ein geschickter Umgang mit Informationen begreifen lässt.

„Die bereits real statthabende Kompetenzorientierung des Unterrichts [...] besteht nach unseren empirischen Studien vor allem darin, die Sache, um die es im Unterricht gehen sollte, als sekundär zu erweisen gegenüber den verschiedenen Modi des Umgangs mit ihr. Danach ist man nicht kompetent, wenn man verstanden hat und beherrscht, was aus den Anforderungen der Fächer resultiert. Man wird als kompetent behandelt, wenn man über Methoden verfügt, jeden beliebigen Inhalt so zu bearbeiten, dass er von einem Format in ein anderes übertragen werden kann“.⁶⁰

Diese und weitere reformbezogene Analysen fasste Gruschka in dem Band *Erziehen heißt Verstehen lehren*, „eine kleine reformkritische Schrift“,⁶¹ zusammen. Dabei haben wir es bei Gruschka interessanter Weise mit einem Pädagogen zu tun, der sich eigentlich „für die Kompetenzorientierung als Ermächtigung der Schüler zur Beherrschung und Lösung von Aufgaben mit Hilfe von Wissen und Regelvermögen“⁶² ausspricht.

53 Klein: 10 Jahre Bildungsstandards und Kompetenzorientierung, S. 71.

54 Klein: Auf dem Weg zur Inkompetenzkompensationskompetenz, S. 92.

55 Andreas Gruschka: Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichts. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule. Vorstudie. Frankfurt/Main 2005, S. 5.

56 Vgl. Andreas Gruschka: Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen, Berlin, Toronto 2013.

57 Vgl. Andreas Gruschka: Erziehen heißt Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Ditzingen 2019, S. 73.

58 Andreas Gruschka: Was heißt „bildender Unterricht“? In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 1 (2016), S. 77–92, hier: S. 78, Hervorhebungen im Original.

59 Gruschka: Erziehen heißt Verstehen lehren, S. 141.

60 Gruschka: Was heißt „bildender Unterricht“, S. 79.

61 Ebd., S. 78.

62 Andreas Gruschka: Was wird aus der Kompetenzorientierung? In: Susanne Lin-Klitzing, David Di Fuccia und Gerhard Müller-Frerich (Hrsg.): Zur Vermessung von Schule. Empirische Bildungsforschung und Schulpraxis. Bad Heilbrunn 2013, S. 167–179, hier: S. 167, Hervorhebungen ThP.

Diese Beispiele verdeutlichen nun nicht nur exemplarisch das o. g. Forschungsfeld,⁶³ es lässt sich mit ihnen zugleich die übergeordnete Fragestellung der vorliegenden Arbeit entfalten. Das vermag sich zu zeigen, wenn wir einige dieser Erkenntnisbildungen mit dem Kerngedanken der oben betrachteten Traditionslinie der Mündigkeit in Beziehung setzen. Er bestand darin, das Ziel pädagogischer Praxis mit dem Erlangen eines autonomen Vernunftgebrauchs zu verknüpfen. Schauen wir nun zunächst auf Klein: Wenn Kompetenz darin besteht, fachlich-inhaltlichen Fragen mit der Übernahme und Anwendung von vorgegebenen Informationen – seinerseits gewonnen durch Lesefähigkeit – zu begegnen, dann hat sie nichts mit einem eigenständigen Nachdenken über die Inhalte dieser Fragen zu tun. Vielmehr nimmt man auf und setzt bedenkenlos in Kraft. Ähnliches zeigen Gruschkas Auswertungen an: Bereits alltagssprachlich lässt sich dafür Partei ergreifen, dass ein eigenständiges Denken mit der Suche nach eigenem, begreifendem Verständnis bzgl. der Themen des Nachdenkens einhergeht. Wenn Kompetenz nun aber vom Verstehen getrennt und auf das bloße Anwenden von Informationen auf je vorgegebene Fälle beschränkt ist, tilgt sie Dimensionen autonomen Vernunftdenkens.

Ausgehend von diesen Erkenntnisbildungen ergibt sich der Eindruck, dass das Projekt Pädagogik durch die Standardreform auf eine Zielstellung geeicht worden ist, die das Erreichen autonomen Vernunftdenkens wohl nicht mehr umschließt. Was damit im Raum steht, ist ein *Bruch* von Kompetenz mit der pädagogischen Traditionslinie der Mündigkeit. Hervorzuheben ist indes, dass sowohl Gruschka als auch Klein ihre Ergebnisse über einen *empirisch* verfahrenen

63 Weiterhin anzuführen sind überdies folgende Beiträge aus der Fachdiskussion: Der Würzburger Pädagoge Jens Dreßler hat sich in einigen Beiträgen hinterfragend gegenüber der Standardreform und ihren Zusammenhängen geäußert. Besonders hervorzuheben ist der hiesigen Einschätzung nach die folgende Studie: Dort nutzt Dreßler Überlegungen Otto Friedrich Bollnows, um zu Auslegungen bzgl. der Standardreform und der Neuen Steuerung im Bildungswesen zu gelangen. Dabei deckt er mehrere Erscheinungen innerhalb dieses Komplexes auf, deren Fragwürdigkeit Dreßler konstatiert. Indem er etwa Bollnows Ausführungen zum Erfahrungsbegriff auf das Feld der Lernprozesse bezieht, resümiert er, dass schulisches Lernen auf „das Entgegenkommen durch den Lernenden“ angewiesen sei. „Bollnow betont, der Erfahrende müsse sich den Mühen der Fahrt unterziehen und die Erfahrung wiederholen“. Stimmt man dem zu, folgt daraus maßgeblich, dass Lernende in ihrem Erfahrungs- bzw. Lernprozess nicht durch andere vertreten werden können und somit mitziehen müssen. „Didaktische Raffinesse“ der Lehrenden und damit eine schülerinnen- und schülernahe Unterrichtsgestaltung miteingerechnet, ergibt sich so allerdings die Unsicherheit des Erfolgs von Lernprozessen. Genau das, was aus Perspektive dieses pädagogischen Gedankenganges als Fragwürdigkeit erscheint, setzte die gegenwärtige Schulsteuerung aber voraus. Sie versuche „aus dem erfolgreichen Lernen aller Schüler letztlich eine Aussage über die Qualität schulischen Unterrichts und damit auch der Schule [zu, ThP] treffen“. Die zitierten Passagen sind gemäß der obigen Reihenfolge entnommen aus: Jens Dreßler: Bildung lehren? Neue Zugänge zur philosophischen Pädagogik Otto Friedrich Bollnows. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 2 (2014), S. 34–47, hier: S. 42; ebd.; ebd., S. 41; ebd., S. 42.

Andreas Gelhard wiederum hat eine Kritik der Kompetenz verfasst. Kompetenz brachte er dabei als Medium ins Spiel, in dem sich der „Anspruch auf Leitung in allen Lebensbereichen, wie er für die derzeitigen psychologischen Beratungsangebote charakteristisch ist“, verdichte. Gelhard nun hat in seinem Band eine „Genealogie“ von Kompetenz entwickelt, er unternimmt die Rekonstruktion der „Geschichte jener Geste [...], mit der uns die Psychologie seit 100 Jahren ‚ein wenig Anleitung‘ anbietet“. Dabei versucht er gerade nicht primär von den „zahllosen Definitionen des Begriffs [...], unter denen vom simplen Einzeiler bis zur überkomplexen Weltformel alles zu finden ist“, auszugehen, sondern sucht Zugang über psychologische Test- und „Prüfungstechniken, die für die Herausbildung der derzeitigen Konzepte maßgeblich waren“. Die zuletzt zitierten Passagen sind in absteigender Reihenfolge entnommen aus: Andreas Gelhard: Kritik der Kompetenz. Zürich ³2018, S. 17; ebd.; ebd., S. 16; ebd., S. 20; ebd. Mit der dritten Auflage von 2018 unternimmt Gelhard zudem eine intensive Überarbeitung, mitunter: Neufassung des Buches. Er stellt seinen Untersuchungsangang nun unmittelbar in Bezug zu erziehungs- und bildungsbezogenen Aspekten.

Für weitere Beiträge vgl.: Roland Reichenbach: Bildung und Kompetenz. Über die Wut des Verstehens und ambitionierte Kartographie. In: Barbara Schneider-Taylor, Dorit Bosse und Franz Eberle (Hrsg.): Matura und Abitur in den Zeiten von Bologna. Weinheim, Basel 2013, S. 91–112; Sascha Frick: Bildung vs. Kompetenz. Wenn Sprache Welt verändert... In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2 (2014), S. 294–307.

Zugang gewonnen haben. Kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung, wie Gruschka sie meinte beobachten und auswerten zu können, ist eine Interpretationsleistung der jeweiligen Lehrkräfte. Kompetenzorientierte Abituraufgaben wiederum sind Interpretationsleistungen ihrer Autorinnen und Autoren. Wer dies untersucht, der untersucht dann Auslegungen begrifflicher Konzepte durch Akteurinnen und Akteure. So bedeutend dies ist, so gereicht der direkte Blick auf die Kompetenzkonzepte der Standards der hiesigen Einschätzung nach zu einem unmittelbareren Bild dessen, was mit Kompetenz im Zuge der Reform eigentlich beabsichtigt war und ist. Sichtet man das pädagogisch-wissenschaftliche Forschungsfeld zur Standardreform, so fällt wiederum auf, dass die detaillierte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesen Kompetenzkonzepten eine weitestgehend unberührte Stelle in der pädagogischen Fachdiskussion darstellt. Hier treffen also ein Problem und eine Leerstelle im Diskurs aufeinander: Zum einen steht ein Traditionsbruch im Raum, zum anderen ist ein vielversprechender Betrachtungswinkel für das Erhellen dieser Vermutung noch nicht hinreichend bemüht worden. Der Bezug beider Aspekte aufeinander macht die Nische sichtbar, in der die vorliegende Arbeit ihren Platz findet. Unter Einnahme der kompetenzkonzeptuellen Perspektive möchte sie einen Beitrag zur folgenden Frage leisten: *Wurde mit Kompetenz im Zuge der Standardreform eine Zielkategorie pädagogischer Praxis in Stellung gebracht, die einen Bruch mit der Traditionslinie der Mündigkeit bedeutet?*

Damit ist die Entfaltung des hiesigen Forschungsvorhabens allerdings noch nicht abgeschlossen. Der vorliegenden Arbeit ist auch daran gelegen, die Standardreform ausschnittartig in den pädagogisch-historischen Kontext einzubetten. Konkret heißt dies, dass auch der Perspektive der wissenschaftlichen Pädagogik am Vorabend und zu Beginn der Standards Gehör verschafft werden soll. Einbezogen wird dieser Blickwinkel deswegen, weil auf diese Weise eine Bedeutungsfacetten der Forschungsfrage erkennbar wird, die mit Relevanz für die wissenschaftliche Pädagogik der Gegenwart aufwartet. Dies ist im Folgenden zu erläutern.

Blickt man auf die Lage des pädagogischen Diskurses zwischen etwa 1980 und 2005, so lässt sich die *Lebendigkeit unserer Traditionslinie* konstatieren. Die hiesige Forschungsfrage ist somit eben nicht etwa die Frage nach einem Bruch mit einer für überkommen und antiquiert befundenen Deutungstradition. Ohne Diskontinuitäten in Abrede zu stellen, wie sie sich etwa bei den Nationalsozialisten Ernst Kriek und Bernhard Rust zeigen, geht es stattdessen um die Frage nach der Abkehr von einem über 2000 Jahre hinweg fortwährenden und eben auch bis in die jüngste Zeit hinein bedeutsamen normativen Gedanken. Damit zeigt sich nun jenes Bedeutungsmoment der Fragestellung, von dem oben die Rede war: Indem sie ihre übergeordnete Frage verfolgt, spürt die vorliegende Arbeit zugleich zwei koexistierenden, allerdings gegenläufigen Deutungssträngen des pädagogischen Ziels in der jüngsten Zeitgeschichte nach. Dabei sieht sich autonom-vernünftiges Denken im Rahmen des einen Stranges *aufgegriffen*, im Rahmen des anderen *nicht*. Im Wesentlichen kommt darin ein Szenario zum Ausdruck, dessen Relevanz für die wissenschaftliche Pädagogik der Gegenwart nachdrücklich zu betonen ist. Zum einen liegt das am zeitgeschichtlichen Charakter dieses Szenarios. Mit der Verwurzelung in unserer unmittelbaren Vorgeschichte zeigt es ausschnittartig die Situation an, vor der die pädagogische Fachdiskussion in puncto Zieldeutungen heute stehen würde. Zum anderen ist es die inhaltliche Dimension dieser Perspektive, die mit Bedeutsamkeit aufwartet. Insofern schließlich zwei gegenläufige Stränge Platz beanspruchen, beschreibt sie eine spannungsreiche Lage rund um einen grundlegenden Zusammenhang. Der pädagogischen Fachdiskussion wäre damit eine Positionsbildung aufgegeben.

Stellt sich der pädagogische Diskurs der Jetztzeit dieser Aufgabe, so entstehen abhängig von der gefundenen Position freilich auch verschiedene Anschlussfragen. Ihr weitreichender Charakter eint sie indes. Wird etwa für die Seite der Tradition Partei ergriffen, so wird sich die Diskussion

maßgeblich auf den Fortbestand der Kategorie *Kompetenz* im pädagogischen Handlungsfeld konzentrieren. Der Bereich damit verbundener Fragen erstreckt sich von einer Tilgung über eine pädagogisch-wissenschaftliche Anpassung des psychologischen Importkonzepts bis hin zu einem Engagement für die Rücknahme der Reform. Schlägt man sich wiederum auf die Seite des Kompetenzstranges, so wird v. a. hier, aber nicht nur hier die Frage nach der Tragfähigkeit der Mündigkeitserzählung und eines autonomen Vernunftgebrauchs gestellt werden. Wie realistisch ist denn überhaupt die Vorstellung autonomen Vernunftdenkens? Und was sagen aktuelle Erkenntnisstände aus der Pädagogik oder geläufigen Bezugsdisziplinen wie Philosophie und Psychologie dazu? Denkbar wäre schließlich auch, dass es die Pädagogik bei dieser gleichzeitigen Gegenläufigkeit belässt. Dann allerdings wird sie auch dies begründen müssen. Beschäftigen sich das Universitätsleben auf der einen und die Bildungspolitik auf der anderen Seite schlicht mit zwei anderen Spielen, deren Auseinandertreten nicht weiter bedenklich ist?

Gewiss ist diese Sachlage der gegenläufigen Stränge erst einmal genau das, als was sie eben auch bezeichnet wurde: ein Szenario. Außerdem wird das Aufgreifen des pädagogischen Diskurses es implizieren, einige zusätzliche Betrachtungen anzustellen. Beides zusammengenommen mag erst einmal unattraktiv wirken. Vor dem Hintergrund bisheriger pädagogischer Erkenntnisstände, wie sie bei Klein und Gruschka deutlich geworden sind, und des eben skizzierten Ausmaßes dieses Szenarios ist die Aufnahme der pädagogisch-zeitgenössischen Perspektive der hiesigen Einschätzung nach allerdings nicht zu vernachlässigen.

Was für Beiträge mit wissenschaftlichem Anspruch generell gilt, ist für die Auseinandersetzung mit *Zeitgeschichte* ganz besonders zu betonen. Historikerinnen und Historiker machen immer wieder auf die politische Instrumentalisierung zeitgeschichtlicher Erkenntnisbildungen aufmerksam, es kommt dann zur „Vermengung von Wissenschaft und Politik“. ⁶⁴ Nicht fern liegt damit – gerade auch für den Verfasser solch einer Studie – die Gefahr, der eigenen politischen Agenda in die Hände spielen zu wollen. Vor diesem Hintergrund verbietet es sich von selbst, sich hier zum Apologeten einer für wünschenswert gehaltenen Tradition aufschwingen zu wollen. Geboten ist vielmehr eine sachlich-nüchterne Arbeits- und Herangehensweise an das Thema und seine Verästelungen. Genauso sehr darf hier nicht verschwiegen werden, dass die vorliegende Arbeit maßgeblich aus Zweifeln gegenüber dem Konzept *Kompetenz* und aus Sympathie für die geschilderte Tradition erwachsen ist. Die eigenen, wertenden Überzeugungen waren dementsprechend im Rahmen des Forschungsprozesses und sind ebenso im Zuge der Dokumentation seiner Ergebnisse in dieser Schrift reflexiv auf Distanz zu halten. Aber dennoch geschieht all dies mit Engagement für die pädagogische Sache der Mündigkeit. Schaut man sich nach einem Label um, das diese Situation einzufangen vermag, bietet sich ein Blick auf Wilhelm Flitner an. Ohne seine Gedankengänge vollumfänglich übernehmen zu wollen, stellt sich Flitners Rede von pädagogischer Wissenschaft als „*réflexion engagée*“ ⁶⁵ für diese Arbeit als passend heraus. Genau das soll hier schließlich geschehen: engagierte Reflexion.

64 Wilfried Loth: *Zeitgeschichte*. In: Michael Maurer (Hrsg.): *Aufriß der Historischen Wissenschaften*. Band 1. Epochen. Stuttgart 2005, S. 406–477, hier: S. 411.

65 Wilhelm Flitner: *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. In: Karl Erlinghagen, Andreas Flitner und Ulrich Herrmann (Hrsg.): *Wilhelm Flitner. Gesammelte Schriften*. Band 3. Theoretische Schriften. Abhandlungen zu normativen Aspekten und theoretischen Begründungen der Pädagogik. Besorgt und mit einem Nachwort versehen von Ulrich Herrmann. Paderborn u.a. 1989, S. 310–349, hier: S. 328, Hervorhebungen im Original. Ich bedanke mich ganz herzlich bei Ludwig Duncker für diesen Hinweis.

Die Einführung kompetenzorientierter Bildungsstandards in den 2000er Jahren hat wissenschaftliche Bemühungen nach sich gezogen, die Kompetenz und das je eigene Selbstdenken als voneinander gesonderte Aspekte vermuten lassen.

Gleichzeitig kann dafür argumentiert werden, dass das Hineinfinden in solch ein eigenständiges Denken, d. h. in einen autonomen Vernunftgebrauch, eine traditionsbildende Norm innerhalb der Geschichte pädagogischen Nachdenkens darstellt. Zusammenfassen lässt sich dieser pädagogische Anspruch mit der Kategorie der Mündigkeit. Damit steht die Frage nach einem Bruch von Kompetenz mit der Traditionslinie der Mündigkeit im Raum. Mit diesem Buch liegt ein texthermeneutischer Beitrag zu dieser Frage vor, der Kompetenz aus konzeptueller Perspektive betrachtet und auf Momente autonomen Vernunftgebrauchs hin untersucht. Gerahmt wird dies durch eine exemplarisch verfahrenende Einbettung von Kompetenz in den jüngeren pädagogisch-historischen Kontext. Auf Basis philosophischer Gedanken Immanuel Kants wird für diese Untersuchungen eine Begriffsbildung autonomen Vernunftgebrauchs entworfen und zum Einsatz gebracht.



Der Autor

Thomas Priebe war wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg und an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Die Promotion erfolgte mit der vorliegenden Arbeit an der Fakultät für Humanwissenschaften der Universität Würzburg. Seine Forschungsinteressen liegen im Bereich der Bildungs- und Erziehungsphilosophie.

978-3-7815-2646-4



9 783781 526464