

Prange, Klaus

Über die Kunst des Rezensierens

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 4, S. 606-612



Quellenangabe/ Reference:

Prange, Klaus: Über die Kunst des Rezensierens - In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 4, S. 606-612 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-48303 - DOI: 10.25656/01:4830

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-48303>

<https://doi.org/10.25656/01:4830>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Gehirnforschung und Pädagogik

Ulrich Herrmann

Gehirnforschung und die Pädagogik des Lehrens und Lernens:
Auf dem Weg zu einer „Neurodidaktik“? 471

Norbert Sachser

Neugier, Spiel und Lernen:
Verhaltensbiologische Anmerkungen zur Kindheit 475

Gerald Hüther

Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung
des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen
Schüler und Lehrer? 487

Gerhard Roth

Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? 496

Anna Katharina Braun/Michaela Meier

Wie Gehirne laufen lernen oder:
„Früh übt sich, wer ein Meister werden will!“. Überlegungen zu einer
interdisziplinären Forschungsrichtung „Neuropädagogik“ 507

Sabine Pauen

Zeitfenster der Gehirn- und Verhaltensentwicklung:
Modethema oder Klassiker? 521

Elsbeth Stern

Wie viel Hirn braucht die Schule? Chancen und Grenzen
einer neuropsychologischen Lehr-Lern-Forschung 531

Allgemeiner Teil

Axel Nath/Corinna M. Dartene/Carina Oelerich

Der historische Pygmalioneffekt der Lehrergenerationen
im Bildungswachstum von 1848 bis 1933 539

Norbert Wenning

Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft.
Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit 565

Maya Kandler

Interessefördernde Aspekte beim Lernen mit Lernsoftware
aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern 583

Diskussion

Klaus Prange

Über die Kunst des Rezensierens 606

Besprechungen

Rudolf Tippelt

Peter Faulstich: Weiterbildung – Begründungen Lebensentfaltender Bildung 613

Heidemarie Kemnitz

Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg: Briefe, amtliche Schreiben und Lebensdokumente aus den Jahren 1810 bis 1832 615

Rainer Kokemohr

Christian Niemeyer: Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik. Eine Einführung 618

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 623

Klaus Prange

Über die Kunst des Rezensierens

Wir sind in die Periode der Evaluationen eingetreten. Die Mitglieder der *scientific community* müssen sich gefallen lassen, bewertet und auf Rangplätze gesetzt zu werden: gestützt auf Einschätzungen ihrer *peers* und Studierenden, objektiv belegt durch ihre Drittmittelinwerbungskapazität und bestätigt durch den nachzählbaren Ausstoß an Absolventen und Graduierungen. Angesichts dieses Offenlegungsdrucks empfiehlt es sich, nachprüfbare Daten und Signale öffentlicher Bedeutung zu produzieren, wenn man nicht auf die Proskriptionslisten der Evaluationskommissare geraten will. Man sage nicht, dies sei eine Karikatur. Der Wissenschaftsbetrieb oder sagen wir besser: der Vertrieb von Wissenschaft unterliegt wie andere Branchen des produzierenden Gewerbes den Regeln des Marktes. Und es besteht auch kein Grund, sich darüber zu beschweren. Zum gängigen Verständnis der Praxis der Theorie gehört die Prüfung, Sichtung und Verortung ihrer Verfahren und Ergebnisse, gehören Diskussion und Kritik. Das versteht sich von selbst und hat herkömmlich in der Rezension die passende Form gefunden. Sie gleicht dem, was für Banken und Behörden die Innenrevision und für Industrieprodukte die Stiftung Warentest leisten. Die Frage ist allerdings, ob sich die Rezension gegenüber der zünftig-bürokratischen Evaluation wird behaupten können, die die maßgebende Funktion der Selbstkritik von Wissenschaft so viel besser und umfassender zu erfüllen scheint. Auf alle Fälle wird man sagen dürfen, dass das Rezensionswesen unter Konkurrenzdruck geraten ist und selber einer kritischen Betrachtung bedarf.

Das mag übertrieben erscheinen. Schließlich räumen die gängigen Fachblätter den verschiedenen Sorten der Fachkritik von der einfachen Buchanzeige über die kritisch abwägende Einzelrezension bis zu summarischen Sammelbesprechungen den gehörigen Platz ein. Auch ist die Erziehungswissenschaft inzwischen dem Vorbild anderer Disziplinen gefolgt und hat, internetbasiert, eigene Rezensionsorgane zur Beförderung dessen hervorgebracht, was man neuerdings den wissenschaftlichen Diskurs nennt. Hinzu kommen die Besprechungen in allgemeinen Publikumszeitschriften und selbst in Amtsblättern. So gesehen, könnte man sagen, dass es um die Sichtung und Bewertung der Neuerscheinungen auf dem pädagogischen Markt gar nicht schlecht bestellt ist. Darum geht es schließlich: Wer sich exponiert und unterfängt, den Reigen der Befunde, Ansätze und Ansichten zu bereichern, muss darauf gefasst sein, von seinen Zunftgenossen kritisch beobachtet und geprüft zu werden. Das Motiv der Erzeugung und Vermehrung bestätigungsfähiger, nachprüfbarer und insofern immer auch kritikanfälliger Sätze ist den Wissenschaften eingeschrieben: Die Rezension ist nach wie vor einer der Orte für die Realisierung dieses Motivs – im Wesentlichen problemlos und mit gesicherter Zukunft, wie es scheint.

Doch natürlich lassen sich auch hier, wie in jeder Praxis, noch Verbesserungen vorstellen, nicht zuletzt, um das Gewicht der internen Betriebsprüfung gegenüber der

weithin externen Evaluationspraxis zu verstärken. So wäre zu wünschen, dass die das Forschungsprofil einer Disziplin bestimmenden Qualifikationsarbeiten mit größerer Vollständigkeit erfasst würden, jedenfalls mindestens die Habilitationsschriften, aber auch die Doktorarbeiten. Erreichbar wäre dies vielleicht auch dadurch, dass sich die Fachorgane williger den Rezensionsangeboten öffneten, statt sich darauf zu beschränken, von sich aus Aufträge zu verteilen und so dem Eindruck einer gewissen Kartellbildung Vorschub zu leisten. Denkbar auch, den Markt dadurch zu öffnen, dass nach dem Vorbild angelsächsischer Fachzeitschriften Neuerscheinungen zur fälligen Rezension ausgeschrieben werden und so zu kritischen Stellungnahmen eingeladen würde. Auch ist nicht einzusehen, dass nur Bücher und kleinere Arbeiten, die in Sammelbänden in mehr oder minder festem oder lockerem Verbund mit anderen Beiträgen verbunden erscheinen, rezensiert, Zeitschriftenbeiträge aber übergangen und gewissermaßen kritikfrei gestellt werden. Aufsatzrezensionen also, und schließlich: auch revidierte Neuauflagen und Bearbeitungen eingeführter Titel verdienen, ihrerseits neu gelesen, besprochen und so der Aufmerksamkeit des Fachpublikums empfohlen zu werden.

Aufs Ganze gesehen, stellt sich demnach der gegenwärtige Rezensitionsbetrieb mit oder ohne relative Verbesserungen als einigermaßen stabil und funktionsgerecht dar. Doch ganz so ist es nicht. Denn tatsächlich unterliegt die Rezensitionspraxis den Begrenzungen und Anfälligkeiten, von denen auch sonst unser Umgang miteinander durchzogen ist. Die Versicherung, der Wahrheit und nur der Wahrheit zu dienen, erscheint durch Absichten und Rücksichten getrübt, die dem Rezensenten zu Recht oder Unrecht unterstellt werden können. Das Rezensieren erfolgt ja nicht im Schutz und im Dunkelfeld von Evaluationsgremien und Gutachterkollektiven, sondern vor den Augen der interessierten Fachöffentlichkeit. Das lässt es geraten erscheinen, sich mit Paraphrasen zum Inhalt und irenischen Formeln über den Beitrag, an dem niemand vorbeigehen kann, zu begnügen, wenn nicht gleich die Rezension an den *clerus minor* delegiert und auf die Offenlegung des eigenen Urteils verzichtet wird. Schließlich trifft man sich zu oft auf Tagungen, Kongressen und in Kommissionen und würde das kollegiale Einvernehmen durch konfrontative Feststellungen nur trüben. Zwar sollte nach einer Bemerkung Herbarts über den Stil pädagogischer Diskussionen der vornehme Ton der feinen Gesellschaft und der Geist wechselseitiger Schonung dort nicht gelten (Herbart 1813/1982); aber das ist eine Forderung, die sich schlecht mit dem vielfach anzutreffenden Konsensbedürfnis verträgt. Das agonale Moment, das der Kritik nun einmal nicht zu nehmen ist, kollidiert mit der menschlich gebotenen Verträglichkeit, die damit rechnet, dass Positionen und Erklärungen, wie streng wissenschaftlich sie auch daherkommen, immer auch narzisstisch besetzt sind. Im Übrigen: Wenn man ohnehin weiß, dass anders als im gewerblichen Bereich Fehleranzeigen nicht zu Rückrufaktionen führen, empfiehlt es sich, noch die Kritik in die Watte unverbindlicher Neutralität zu hüllen und sich auf den gnädigen Pluralismus der Paradigmen und Positionen zu berufen, wenn es nicht überhaupt diplomatischer ist, aus vermeintlicher Menschenliebe zu schweigen.

Das alles ist keineswegs neu, sondern seit langem gang und gäbe und reizt zur Kritik der Kritik. So hat unlängst Reinhard Fatke an den Artikel erinnert, mit dem Wilhelm Rein in dem VII. Band seines „Handbuchs für Pädagogik“ (1908) seinem Unmut über

das „Rezensentenwesen in der Pädagogik“ (S. 497–499) Luft gemacht hat. Was Rein da sagt, gleicht eher einer Philippika als einem historisch-sachlich aufklärenden Handbuchartikel. Er zählt die Mängel der „Dutzendrezensionen“ (S. 498) auf, geißelt ihre „Gewissenlosigkeit, Oberflächlichkeit und [den] Mangel an Witz“ (ebd.) und fordert stattdessen von den Rezensenten, „auf das Hervorragende energisch hinzuweisen und das Mittelmäßige und Schlechte rücksichtslos abzuweisen“ (ebd.). Weil es daran fehle, könne sich die „Fruchtbarkeit der pädagogischen Schriftsteller“ ungehemmt ausbreiten (S. 497); das „landläufige Rezensententum“ sei eine der Ursachen für das Übel einer gehaltlos-üppigen Produktivität. Denn „selbst das elendste Machwerk kann sicher sein, Freunde und Lobredner in einer der hundert pädagogischen Zeitschriften zu finden“ (ebd.). So mag es gewesen, und so mag es immer noch sein, aber es ist sehr die Frage, ob diesen Ärgernissen allein mit einem Appell an Lesesorgfalt und Kritikerfreimut zu begegnen ist.

Weshalb nicht? Weil es gar nicht als ausgemacht gelten kann, was gute von Dutzendrezensionen unterscheidet. Zwar fordert Rein, dass „sie weder auf Personen noch auf Richtungen Rücksicht nehmen, sondern frei von jeder Voreingenommenheit und von jeder Parteinahme allein dafür sorgen, daß ein unabhängiger Standpunkt, der allem wahrhaft Guten und Gediegenen beistimmt und alles Minderwertige rücksichtslos bekämpft, immer in ihnen zum Ausdruck komme“ (S. 499). Aber diese Merkmale betreffen nur die Haltung des Rezensenten, sie sagen nichts über die handwerklichen Maßstäbe, nach denen er zu verfahren hat, um sich nicht selber die Willkür und Unzulänglichkeit zuschulden kommen zu lassen, die er in seinem Objekt vermutet. Bloße Entschiedenheit und prononcierte Schärfe sind der Beliebigkeit pädagogischer Ansichten komplementär, über die geurteilt wird. Dagegen zu protestieren und sich zu verwehren gehört deshalb auch zu den Standardreaktionen der Rezensierten. Dafür hat Goethe mit der Schlusswendung seines Gedichts „Rezensent“ aus dem Jahre 1775 die passende Sentenz gefunden: „Schlagt ihn tot, den Hund! Er ist ein Rezensent“.

So bleibt die Frage, ob es Regeln oder wenigstens Gesichtspunkte für das Geschäft der Rezension gibt, wenn schon die allgemeine Wahrheitsliebe und der subjektive Bekennniseifer allein nicht ausreichen, nämlich Kunstregeln, für die gilt, was Schleiermacher in allgemeiner Weise über die Auslegung als eine Kunst gesagt hat: „Kunst [...] nennen wir jede zusammengesetzte Hervorbringung, wobei wir uns allgemeiner Regeln bewußt sind, deren Anwendung im einzelnen nicht wieder auf Regeln gebracht werden kann“ (Schleiermacher 1973, S. 53). Wenn sich solche Kunstregeln nicht angeben und verständlich machen lassen, kann es auch in der entscheidenden Hinsicht für Rezensionen nicht mehr als das Oszillieren zwischen Gefälligkeit und Gehässigkeit geben.

Um solche Kunstregeln oder vorsichtiger gesprochen: um Gesichtspunkte für die Würdigung und Beurteilung fremder Texte soll es im Folgenden gehen. Als Leitfaden mag dabei das Basismodell für die semiotische Analyse kommunikativer Akte dienen, das Charles Morris vorgelegt hat (Morris 1972): Was immer gesagt oder geschrieben ist, hat erstens einen Bezug auf die gemeinten Sachverhalte, zweitens einen Bezug auf den Sprecher und seine Adressaten, und es ist drittens in einer bestimmten Weise selber geordnet und in sich mehr oder weniger stimmig. Zeichen sind relativ auf Sachverhalte,

auf ihre Verwendung und schließlich auf andere Zeichen. Semantik, Pragmatik und Syntaktik: das sind die Dimensionen, die jeder zusammengesetzten Hervorbringung unvermeidlich mitgegeben und deshalb auch vom Leser zu beachten sind, bevor er sich selber mit Einwänden und Ausstellungen zu Wort meldet. In Fragen ausgedrückt und auf das Rezensieren gewendet, lassen sich entlang diesen Dimensionen in etwas anderer Reihenfolge demnach für den Rezensenten die folgenden Elementaraufgaben formulieren:

1. In welchem Kontext bewegt sich der Autor? Welchen Sitz hat sein Text, sei es generell im Leben, sei es in der akademischen Diskussion? Was ist die ausdrückliche oder implizite Zielsetzung und Fragestellung? Welches Problem soll gelöst oder womöglich als unlösbar ausgewiesen werden?
2. Welche Sachverhalte werden zur Sprache gebracht, als gegeben vorausgesetzt oder neu gesehen und der Aufmerksamkeit des Lesers angeraten? In der einfachsten Form findet diese Frage in der Wiedergabe des „Inhalts“ ihre Antwort, durch die der geneigte Rezensionsbenutzer ermessen kann, wovon eigentlich die Rede ist. Vor allem wer sich bloß „informieren“ will, weiß es zu schätzen, wenn der gewissenhafte Rezensent sich in den Dienst der Weiterverbreitung neuer Befunde und Einsichten stellt und womöglich der eigenen Lektüre enthebt.
3. Wie steht es mit der Schlüssigkeit dessen, was vorgetragen, behauptet und an Folgerungen entwickelt wird? Passen Prämissen, Absichten und Ausführung zusammen, oder gibt es interne Widersprüche und Ungereimtheiten?

Zusammengefasst und vereinfacht: Was will unser Autor, welche Sachverhalte präsentiert er, und passt das alles zusammen? Das mag recht simpel aussehen und noch gar nicht recht kritisch, eine Aufgabe eher für Anfänger als für approbierte Zunftgenossen. So sieht es aus, so ist es aber nicht. Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass in diesem Zeichenmodell und Frageschema unterschiedliche Interpretationen davon zusammengeführt sind, was als „wahr“ anzuerkennen ist. Der semantische Gesichtspunkt, der sich darauf richtet, welche Sachverhalte zur Sprache gebracht werden, fasst Wahrheit nach dem herkömmlichen Korrespondenzschema, nämlich als Übereinstimmung von Aussage und Wirklichkeit (*intellectus et res*); der syntaktische Gesichtspunkt stellt die Kohärenzforderung in den Mittelpunkt: Widerspruchsfreiheit ist ein unverzichtbares Merkmal von Wahrheit, und zwar sowohl in Hinsicht darauf, was explizit ausgeführt ist, wie auch in Hinsicht auf die implizit enthaltenen und womöglich vom Autor nicht gesehenen oder übergangenen Folgerungen. Sachliche Richtigkeit und formale Stimmigkeit also – darum geht es zuerst und in all den Fällen, wo sich die Texte im Rahmen üblicher Diskussionen und etablierter Methoden bewegen.

Wie steht es aber mit dem „Sitz im Leben“ und den leitenden Interessen, die einem Text eigentümlich sind, ob ausgesprochen oder unausgesprochen? Man könnte sagen: Das gehört überhaupt nicht in den Zusammenhang von Wahrheits- und Begründungsfragen, sondern betrifft nur den Entstehungszusammenhang, den man zwar um willen der Verständlichkeit erwähnen sollte, aber in sachlich-systematischer Hinsicht getrost

auf sich beruhen lassen kann. Für andere, vor allem für die so genannten exakten Wissenschaften mag das gelten, in unserem Fach dürfte es sich vielfach anders verhalten. Erst die pragmatischen, lebens- und sozialgeschichtlichen Kontexte geben vielen pädagogischen Texten ihr Gepräge und ihre besondere Bedeutung, und zwar umso mehr, je erzieherischer sie gemeint sind. Die Berufung auf „pädagogische Erfahrung“ und überhaupt auf ein pädagogisch motiviertes Engagement und Erkenntnisinteresse wird nicht selten selber als Argument präsentiert, dem mit der Kohärenzprüfung und dem Vergleich von Aussage und Sachverhalt allein nicht beizukommen ist, und zwar deshalb und dann nicht, wenn die gemeinten Sachverhalte sich eben nur als Sachverhalte innerhalb einer bestimmten Sichtweise, oder, um es etwas gepflegter und anspruchsvoller zu sagen, als Sachverhalte eines Paradigmas darstellen. In dieser Hinsicht ist ein ganz anderes Verständnis von Wahrheit wirksam, nicht das der sachlichen Angemessenheit und formalen Korrektheit, sondern entweder Wahrheit als Wahrsein und existenziell motivierte oder sozial fundierte Entschlossenheit, oder als Kontextprämisse eines Paradigmas, einer Denkschule oder Forschungsrichtung oder sonst einer Konstruktion, die jeweils auch anders sein könnten.

In diesen Fällen wird „wahr“ nicht umstandslos als Eigenschaft von Sätzen über Sachverhalte genommen, sondern als Eigenschaft der Sachverhalte in Abhängigkeit von „Ansätzen“ und Theoriepositionen, aber auch von Weltanschauungen und Konfessionen, Schultraditionen und schließlich auch von biografisch beglaubigten Überzeugungen präsentiert. Es geht, anders gewendet, in dieser pragmatischen Hinsicht um jene Vorentscheidungen, die der Autor für sich und in den Zusammenhängen und Umständen getroffen hat, aus denen sein Text hervorgegangen ist. Es hat sich eingebürgert, hier von historischer Wahrheit zu sprechen, in dem Sinne, dass etwas für eine Zeit, aber eben nur für diese gilt, oder in einem Diskussionszirkel, einer etablierten Zitiergemeinschaft oder schlicht als gegeben vorausgesetzt wird. Traditionell gesprochen, handelt es sich hier um ontologische im Unterschied zur Satz Wahrheit, so wie wir von „wahrer Freundschaft“ und „wahrer Gerechtigkeit“ sprechen und dann ja nicht Sätze, sondern die Sachverhalte selber meinen, sei es, dass sie unveränderlich vorgegeben oder als Programm aufgegeben und künftig zu verwirklichen sind, unter anderem auch durch Erziehung.

Daraus ergibt sich: Semantisch-syntaktische Richtigkeit und Stimmigkeit einerseits und pragmatisch-historische Bedeutung andererseits, das sind die Pole, zwischen denen sich das Rezensieren pädagogischer Texte bewegt. Wo es im Wesentlichen darum geht, Befunde und Einsichten dem interessierten Leser mitzuteilen und sie in einen bestehenden Gesprächs- und Forschungszusammenhang einzuordnen, bewegt sich auch die Beurteilung in sicheren Bahnen; anders dann, wenn noch das weite Feld des Meinens und entschiedener Ansprüche nicht bloß zu referieren, sondern zu prüfen ist, und zwar nicht nur an der vorliegenden Ausführung, sondern in Hinsicht auf Tragweite und sachliche Bedeutung. Hier liegt die eigentliche Aufgabe des Rezensionsgeschäfts, viel mehr als in dem von Rein geforderten Mut zur klaren Urteilsfindung. Sie verlangt, wenn anders sie sich nicht in bloßer Konfrontation und schlanken Gegenbehauptungen erschöpfen soll, vom Rezensenten eigene Begründungslasten. Sie verlangt, kurz gespro-

chen, eine systematische und nicht nur nachgehend-interpretierende Lektüre. Was Rein angeht, so war er sich seiner Sache sicher. Wie der Zivilrichter das BGB und der Strafrichter die Strafgesetze, so benutzte er die von ihm selbst entwickelte und in seinem Anhängerkreis approbierte Systematik als Grundlage und Maßstab seiner zu- und ab-sprechenden Urteile und forderte ein Gleiches auch von anderen.

Die Frage ist, ob dieses Verfahren sachlich vertretbar ist oder nicht vielmehr dogmatische Voraussetzungen einschließt, die einem fiktiven Systemideal zuzurechnen sind, das längst von der historisch aufgeklärten Selbstreflexion überholt und durch hermeneutische Verstehensleistungen zu ersetzen ist. Diese bleiben im Umkreis der vorgelegten Ansätze und beschränken das Urteil auf die interne Konsistenz ihrer Stützungen, sozusagen beschränkt auf die Frage, wie der Autor aus seiner Sicht und Lage das sieht, was er sieht, nicht aber, wie die zur Sprache gebrachte Sache sich in Wirklichkeit verhält und anzusehen ist, sodass man auch sieht, was der Autor gerade nicht sieht. Moralisch betrachtet, heißt das: Auch der Rezensent hat Farbe zu bekennen. Und sachlich geredet: Es sollte erkennbar sein, welches Verständnis der Sache er hat, von welchen Prämissen und Voraussetzungen er seinerseits ausgeht. Darin liegt: Nicht darauf kommt es zuletzt an, den Autor in und aus seinem Kontext zu verstehen, so wie man ein Gedicht oder eine Sonate interpretiert, sondern es geht darum, die Sache zu verstehen, von der er spricht und die im Übrigen auch, anders als Kunstwerke, ohne die Konstruktionen ihrer Schöpfer besteht.

Ohne eine zumindest hypothetisch unterstellte Systematik, die auch die Prämissen der vorgetragenen Einsichten und Befunde wie die ihrer Bewertung der Wahrheits- und Geltungsprobe aussetzt und sich nicht durch das Pochen auf individuelle oder kollektive Gewissheiten oder die leere Berufung auf den Pluralismus bloßer Ansichten irritieren lässt, verfehlen Rezensionen ihren Zweck und verlieren sie ihr Recht als kritische Instanz im wissenschaftlichen Gespräch.

Dies ist nun allerdings ein Punkt, den der weniger geneigte Leser eben auch nur als eine Ansicht unter vielen bewerten mag, die Ansicht nämlich, dass sich vorläufig oder definitiv feststellen lässt und auszusprechen ist, ob Aussagen mit der Wirklichkeit übereinstimmen oder nicht. In der Tat wird das hier vertreten. Deshalb noch eine Bemerkung dazu: In den nicht-formalen Wissenschaften geht es in der Tat primär um die semantische Dimension dessen, was gesagt wird. Das erwarten wir schließlich von jeder normalen Wissenschaft. Wir vertrauen darauf, dass ihre Aussagen im Rahmen des je gegebenen Wissensstandes nachprüfbar zutreffen, wenigstens bis auf weiteres, bis sie präzisiert, erweitert oder durch bessere Aussagen ersetzt werden. Wir erwarten, schlicht gesprochen, dass die Frage: „Stimmt das, was der Autor sagt, oder stimmt es nicht?“ eine Antwort findet. Wird auf diese Frage verzichtet und nur die interne Kohärenz im Rahmen von inappellablen Intentionen und der Umstände der Textentstehung geprüft, dann bleibt am Ende nur die Bilanzierung von Positionen und Ansätzen, die unverbunden nebeneinander existieren, und alles bleibt, wie es ist. Tatsächlich führt der Verzicht auf die semantisch-sachliche Prüfung zu einer merkwürdigen Historisierung der Gesprächsgegenwart, als ob sie hinter uns liegt wie eine vergangene Epoche, die sich nicht mehr ändern lässt.

Zu den Folgen dieser reflexiven Selbsthistorisierung und damit der Selbstrelativierung der pädagogischen Diskussion gehört, dass dann auch ihre Aussagen und schließlich ihre Aufgaben sich in die Abhängigkeit der Abnehmer von Positionen begeben: Wie die Evaluation wird auch die Themenwahl extern bestimmt. Der Pragmatismus möglicher Verwendungen findet eine unfreiwillige Stütze in der Selbstrelativierung der eigenen Befunde und Einsichten. Die Pädagogik bleibt eine fremdregierte Provinz, wenn sie sich selber historisch nimmt und das systematische Interesse dem nichts entgegensetzt. So gesehen, ist zu wünschen, dass gerade auch die Rezensionen eben dieses Interesse energisch verfolgen, als Gegengewicht zu den fälligen Evaluationen, die sich primär nicht dem Interesse an wahren Aussagen, sondern dem verdanken, was gerade als dringlich für den Standort Deutschland oder sonst vorübergehend dominante Anliegen angesehen wird. Es mag nicht abwegig erscheinen, im Institut der Rezensionen einen Ort der *résistance* gegen Tagesmoden und überzogene Novitätsansprüche zu bewahren. Das ist nur möglich, wenn sie sich nicht scheuen, mehr als bloß referierend und verständig interpretierend, sondern entschieden systemorientiert zu verfahren. Dafür gibt es Beispiele, wie sie Herbart in seiner reichen und konsequenten Rezensionstätigkeit vorbildlich gegeben hat. Sie belehren uns gleichermaßen über seine wie über die Gedanken seiner Besprechungsobjekte. Und im Übrigen gilt allemal, dass keinem das letzte Wort zusteht und zu jeder Rezension weitere als Antwort und Berichtigung des Berichtigten hinzukommen können. Sie haben ihre Berechtigung in dem Maße, wie sie das Systeminteresse der pädagogischen Erkenntnis ernst nehmen.

Literatur

- Herbart, J.F. (1982): Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können (1813). In: Pädagogische Schriften, Bd. 3. Hrsg. v. W. Asmus. Stuttgart.
- Morris, Ch. (1972): Grundlagen der Zeichentheorie. München. (Zuerst: Foundations of the Theory of Signs. Chicago 1938.)
- Rein, W. (1908): Rezensentum. In: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. VII. Langensalza, S. 497–499.
- Schleiermacher, F.D. (1973): Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behuf einleitender Vorlesungen (1810/30). Darmstadt.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Klaus Prange, Hundsmühler Str. 16a, 26131 Oldenburg.