

Oelkers, Jürgen

**Salvatore Settis: Die Zukunft des „Klassischen“. Eine Idee im Wandel der Zeiten. (Aus dem Italienischen.) Berlin: Wagenbach 2004. 112 S., Euro 19,50
[Rezension]**

Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 3, S. 442-445

urn:nbn:de:0111-opus-50081

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Gender und Bildung

<i>Cristina Allemann-Ghionda/Claudia Crotti</i> Gender und Bildung. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt	315
<i>Mineke van Essen/Rebecca Rogers</i> Zur Geschichte der Lehrerinnen: Historiographische Herausforderungen und internationale Perspektiven	319
<i>Wolfgang Gippert/Elke Kleinau</i> Interkultureller Transfer oder Befremdung in der Fremde? Deutsche Lehrerinnen im viktorianischen England	338
<i>Cristina Allemann-Ghionda</i> Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung	350
<i>Claudia Crotti</i> Ist der Bildungserfolg bzw. -misserfolg eine Geschlechterfrage?	363
<i>Sabina Larcher Klee</i> 'Adult Worker' und Erziehungspartnerschaften: Integrative Strategien im Kontext von Effektivitätsdebatten	375
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Linktipps zum Thema Gender und Bildung	386
 <i>Allgemeiner Teil</i>	
<i>Sigrid Blömeke</i> Struktur der Lehrerbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern	393

<i>Peter Alheit/Morten Brandt</i> Ästhetische Bildung als kontingente Vermittlung zwischen Wissensordnungen. Kunst, Literatur und ästhetische Erfahrung in den Autobiografien Emil Noldes und Jakob Wassermanns	417
--	-----

Besprechungen

<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Helmut Fend: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen	434
---	-----

<i>Kai S. Cortina</i> Jürgen Oelkers: Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma	438
--	-----

<i>Roland Reichenbach</i> Alfred Schäfer: Einführung in die Erziehungsphilosophie	439
--	-----

<i>Jürgen Oelkers</i> Salvatore Settis: Die Zukunft des „Klassischen“. Eine Idee im Wandel der Zeiten	442
---	-----

Dokumentation

Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2005	446
--	-----

Pädagogische Neuerscheinungen	481
-------------------------------------	-----

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der ZfPäd liegen Prospekte der W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart, bei.

Vorstellung“ (S. 197) sei, die man nicht teilen müsse, erfährt der Leser oder Leserin – sofern es sich um „Anfänger/-innen“ handelt – relativ spät. Nicht nur von den „Nyonyosi“ – einer Bevölkerungsgruppe in Burkina Faso –, sondern „auch von den Existenzialisten, Psychoanalytikern und Poststrukturalisten“ (S. 197) könne man dies lernen, genauer: man könne von ihnen lernen, zumindest mit „grundloser Freiheit“ wenigstens zu rechnen. In der Tat, warum sollte praktizierte Freiheit vernünftig sein?

In seinen Schlussbetrachtungen plädiert Schäfer einerseits für pädagogische Theoriebildung, die nicht (mehr) versuche, die ‚pädagogische Wirklichkeit‘ jenseits der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem, d.h. auch jenseits von Autonomisierung und Unterwerfung ‚in einem ‚Raum‘ anzusiedeln, in dem imaginäre Projektionen als mit der (pädagogisch) identifizierten ‚Wirklichkeit‘ übereinstimmend behauptet werden“ (S. 202). Andererseits gehe es – mit der ersten Aufgabe verbunden – um die Berücksichtigung ‚subjektiver Realität‘, welche sich ‚der symbolischen Ordnung‘ entziehe, also um Fragen der ‚Singularität und der Gerechtigkeit gegenüber einer solchen Singularität‘ (ebd.). Da man sich aber anscheinend an die Produktion von ‚pädagogischen Wirkungsmythen“ und ‚ethischen Selbststilierungen“ jenseits jeder ‚gesellschaftlich-funktionalen Verunreinigung“ gewöhnt habe, würden die hier analysierten Paradoxien insgesamt wohl als schlicht vernachlässigbare Größen betrachtet (S. 210), stellt der Autor eher nüchtern als resigniert fest.

Schäfer hat eine anspruchsvolle und m.E. sehr lesenswerte Einführung in die grundlegenden Paradoxien der Autonomiepädagogik geschrieben, welche sich sozusagen einem ‚Nichtintergebarkeitsethos“ verpflichtet sieht und die ‚klassischen“ Entwürfe Rousseaus und Kants an oder mit Argumentationsfiguren Adornos, Foucaults, aber auch Goffmans u.a.m. ‚bricht“ bzw. problematisiert, aber den Grundfragen bzw. dem Grundproblem (Wie soll zur Autonomie erzogen werden? Kann überhaupt zur Autonomie erzogen werden?) treu bleibt. *Wenn* die Autonomiefrage aufgeworfen und als so zentral betrachtet

wird, *dann* gilt es die nicht-hintergehbaren paradoxen Argumentationsstrukturen einzugehen, über die Schäfer in souveräner Weise nachdenkt und schreibt. Doch worin liegt der erziehungsphilosophische ‚Gewinn“ oder aber die Notwendigkeit, sich auf die Nichtintergebarkeit des Autonomiegedankens und die Nichtintergebarkeit seiner paradoxen Probleme zu *konzentrieren*? Moderne ‚pädagogische Kultur“ hat offenbar nicht das geringste Problem, ihre ganze Nichtintergebarstruktur einfach zu ignorieren. Ist dies nur ein Indiz für fehlendes Denken? Oder ist es vielleicht dennoch nicht bedeutungslos, dass ‚es“ – nämlich Autonomiepädagogik – auch dann ‚funktioniert“, wenn ‚es“ gar nicht funktionieren kann? Man kann die Notwendigkeit und gleichzeitige Unmöglichkeit von Autonomie ins Zentrum der Erziehungsphilosophie stellen. Doch gerade in einer *Einführung* in die Erziehungsphilosophie könnte auch festgehalten werden, dass das Ideal personaler Autonomie für modernes pädagogisches Denken zwar von elementarer Bedeutung ist – im deutschsprachigen Raum sozusagen ein Megamythos –, aber dass es bei weitem nicht das einzig mögliche, auch nicht das einzig elementare Erziehungs- und Bildungsideal darstellt, vielleicht nicht einmal ein besonders ‚produktives“ oder ‚anschlussfähiges“.

Prof. Dr. Roland Reichenbach
Universität Münster, Georgskommende 26,
48155 Münster
E-Mail: reichenb@uni-muenster.de

Salvatore Settis: *Die Zukunft des „Klassischen“*. Eine Idee im Wandel der Zeiten. (Aus dem Italienischen.) Berlin: Wagenbach 2004. 112 S., Euro 19,50.

Seit Johann Joachim Winckelmann erscheint in der deutschen Literatur und Kunst das Griechische als ‚klassisch“. Bekanntlich bezieht sich das lateinische Wort *classis* u. a. auf eine Steuerklasse, also einen sehr profanen Zusammenhang, der nur insofern von Bedeutung war, als reiche Bürger oft als Mäzene auftraten. ‚Klassiker“ im heutigen Sinne gab es weder in der Antike noch in der Wiederaufnahme der

Antike, also in der Renaissance. Erst der Streit zwischen den Antiken und den Modernen im Anschluss an Charles Perraults Gedicht *Le Siècle des Louis XIV.* (1687) eröffnete eine Perspektive, nicht nur die Antike hoch zu achten, sondern sie zugleich gegen Subversion und Zerfall zu verteidigen und damit einen besonderen Bildungsanspruch zu verbinden.

In diesem Sinne sind „Klassiker“ auch polemische Konstruktionen. Wer sich auf sie beruft, hat ein Idealmaß vor Augen, das einen ewigen Wert darstellt und vor Wandel geschützt ist. Klassiker sind zeitlos, wie in der Literaturgeschichte u.a. Harold Bloom in seinem Buch *Shakespeare: The Invention of the Human* (1998) zu zeigen versucht hat. Aber nicht nur entstehen alle Werke in einem bestimmten zeitlichen Kontext, auch ist die Konstruktion von „Klassikern“ ein historischer Vorgang, dessen Zeitpunkt nicht beliebig ist. Vor 1800 gab es keine „Klassiker“ der Erziehung, und „klassische Epochen“ der Pädagogik entstanden erst im 19. Jahrhundert.

Der in Pisa lehrende italienische Kunsthistoriker Salvatore Settis hat 2004 einen längeren Essay veröffentlicht, der die Historisierung des „Klassischen“ untersucht und zu Ergebnissen kommt, die auch für pädagogische Leserinnen und Leser interessant sind. Ausgangspunkt der Analyse ist die Beobachtung, dass nur in europäischen Kulturen das „Klassische“ eine Bedeutung und eine Hochwertung erfahren hat, die mit der Vorstellung der „zyklischen Wiederkehr“ verbunden ist. In orientalischen oder fernöstlichen Kulturen gibt es wohl eine Verehrung der Alten, auch einen literarischen Kanon, aber keine Klassikerkonstruktionen – oder wenn, dann solche nach westlichem Vorbild (S. 22).

In der europäischen Kultur entwickelte sich demgegenüber ein Verständnis von Geschichte „als Reservoir von synoptisch betrachteten *exempla*“ (S. 13), die der Gegenwart sagen können, was ihr Maßstab ist. Eine zentrale Rolle spielt dabei der Ursprung, also die Kultur und Philosophie der Griechen. Sie erscheinen als „Urgrund der Moderne“ (S. 18) und Vorbild jeder nachfolgenden Gegenwart, wie zum Beispiel Friedrich Nietzsche in seinen Basler Vorträgen *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten* (1872) festgehalten hat. Seit

Melanchthon ist diese Idee in der deutschen Bildungstheorie präsent (S. 62) und kann als leitendes Muster verstanden werden.

Settis untersucht das Problem nicht am Beispiel der Diskurse über klassische Bildung, sondern beschränkt sich auf die bildenden Künste (S. 22). Aber nicht nur im Blick darauf gilt, was Settis als Konstruktionsprinzip festhält, nämlich die Unterscheidung des *Klassischen* und des *Klassizistischen*: „Das ‚Klassische‘ kommt zuerst und bezeichnet das Ursprüngliche und Vorbildhafte, auf das sich *danach* im Lauf der Jahrhunderte die Wellen der verschiedenen ‚Klassizismen‘ beziehen“ (S. 23). Ein elegantes Buch wie Bernard Williams *Shame and Necessity* (1993), das die Linien der Moral von Homer bis Shakespeare zieht, wäre ohne diese Unterscheidung kaum möglich gewesen.

Der vorliegende Essay besteht aus 15 verschiedenen Abschnitten, die locker verknüpft werden. Das Vorgehen wird „sprunghaft“ (S. 23) genannt, womit aber nicht Unstetigkeit zur Tugend erhoben wird, sondern einfach nur eine große Breite der Reflexionsorte und Beispiele angezeigt ist, die bis weit in die Philosophiegeschichte reichen und letztlich die Theorie der historischen Bildung zum Thema haben. Das „Klassische“ war der Bezugspunkt der Bildung nicht nur im deutschen, sondern im gesamten europäischen Kulturraum. Settis fragt, was mit der Bildung geschieht, wenn diese Referenz auf das Klassische fraglich wird.

Nach der Exposition des Problems in den ersten drei Abschnitten werden in elf beispielhaften Reflexionen oder Episoden Varianten der Problemsicht durchgespielt, bevor im letzten Abschnitt die Zukunft des „klassischen Altertums“ beschrieben wird. Im Kern geht es in Settis' Essay um eine Auseinandersetzung mit dem, was zu Beginn die „implizite Norm des postmodernen Zitierens“ (S. 12) genannt wird. Die *exempla* des Buches beziehen sich auf den Gebrauch des Klassischen in den verschiedenen Epochen der Kunstgeschichte, aber die Reflexion kreist um die Frage, was vom Klassischen und seinem Vorbildcharakter übrig bleibt, wenn der Zugang beliebig ist und ein konstanter Kern gar nicht besteht.

Settis beschreibt, wie das „Klassische“ in der funktionalen Architektur des frühen 20.

Jahrhunderts als „weißer Kern“ oder *tabula rasa* erscheinen konnte (S. 31), dass immer wieder einzelne Aspekte des Klassischen für das Ganze gehalten wurden oder auch wie die Suche nach dem *Original* in der Kunstgeschichte den Gehalt des Klassischen dramatisch reduzierte (S. 34f.). „Bildung“ konnte als „Anverwandlung“ an das Original und so als eine Suche nach dem Authentischen erscheinen, wie sie etwa für die Jugendbewegung und die radikale Reformpädagogik typisch war. Aber wer das Klassische verwirft, hat noch keinen Gewinn; schließlich ist auch die „Antiklassik“ noch eine Reaktion auf „Klassik“ (S. 37).

Winckelmanns Rolle bei der Abwertung der römischen zugunsten der griechischen Kunst wird herausgestellt (S. 39f.), was einige Konsequenzen auch für die Entwicklung des deutschen Bildungsbegriffs gehabt hat. Bis Humboldt und Nietzsche ist die „wahre Bildung“ immer angelehnt gewesen an das griechische Vorbild, während Settis zeigen kann, dass der ganze Nimbus der abendländischen Bildung die Einheit des klassischen Altertums voraussetzte. An dieser Idee wird am Ende des Essays festgehalten, was bedeuten würde, dass die materielle Seite der deutschen Bildungstheorie auf falschen Annahmen beruhte.

Das „Klassische“ steht hinter der Architektur und Malerei der Französischen Revolution, aber es ist auch in der Literatur des 18. Jahrhunderts aufzufinden. Rousseaus *Emile* nennt Settis eine griechisch-römische *mélange* mit Sinn für Cato und Sokrates gleichermaßen (S. 43). Das „Klassische“ wird erst im 18. Jahrhundert zum Repertoire (S. 48ff.), aber nicht nur das, es wird zur Wiederholung, wie am Verhältnis zwischen der Renaissance und der Kunstgeschichte des 19. Jahrhunderts aufgezeigt wird (S. 56). Allerdings setzte die „Würde“ der Alten (ebd.) im 14. und 15. Jahrhundert noch keinen Begriff des „Klassischen“ voraus, wie er im 18. Jahrhundert entwickelt wurde.

Settis verweist darauf, dass bereits in der Scholastik und in der Frührenaissance von einem Gegensatz zwischen den „Modernen“ und den „Antiken“ die Rede war, der jedoch verwendet wurde, um *zeitgenössische* Modelle, Projekte und Positionen aufzuwerten (S. 59). Den Ausdruck „classicus scriptor“ gebrauchte

Aulus Gellius bereits im 2. Jahrhundert n. Chr., um herausragende von minder wichtigen Schriftstellern zu unterscheiden. Die Herausragenden wurden in den nachfolgenden Epochen zu Vorbildern, die gelegentlich auch den Beinamen „klassisch“ erhielten, ohne dass dabei an eine eigene Gattung gedacht worden wäre (S. 62).

Erst zu Beginn des 18. Jahrhunderts wurde es üblich, ein modellhaftes Kunstwerk oder einen Schriftsteller der griechischen und der römischen Antike „klassisch“ zu nennen und diesen Ausdruck auch auf spätere Epochen zu beziehen (S. 62f.). Jetzt konnten Nationalkulturen entstehen, die mit eigenen Klassikerkonstruktionen versehen wurden, zu einem Zeitpunkt, nachdem in der *Querelle des Anciens et des Modernes* der Vorrang der Antike nachhaltig in Zweifel gezogen worden war. Dabei spielte eine antike Konzeption eine entscheidende Rolle, nämlich Plutarchs Diktum des *kalei archaion*, das sich wörtlich mit „durch Schönheit altertümlich“ übersetzen lässt und das auf den vergangen Gipfelpunkt der Kunst hinweisen sollte (S. 72).

Daraus entstand ein Bildungsideal, das in der Antike nicht nur ein Vorbild sah, sondern zugleich einen Weg, auf dem die Bildung zu ihren vergangenen Höhen *zurückkehren* sollte (ebd.). Bildung wäre so eine Art „Wiedergeburt“, die mit jeder neuen Generation möglich ist, weil sich jede Generation neu für die Antike begeistern kann. Das lässt sich für mindestens zweihundert Jahre feststellen, aber diese wiederkehrende Obsession einer „klassischen“ Antike, die tot geglaubt ist und doch immer wieder neu entsteht (S. 73), scheint definitiv am Ende zu sein.

Schon die Curricula der Schulen sprechen für diese These. Griechisch wählt an deutschen Gymnasien nur noch eine winzige Minderheit, und auch der Lateinunterricht ist auf eine bestimmte Gruppe von Schülern beschränkt. Die Idee des Zyklus einer Wiedergeburt des Klassischen setzt eine gleich bleibende Bildungsqualität voraus, die immer weniger gegeben ist. Zudem ist der Geltungsraum des Klassischen, die auf Hegel zurückgehende Vorstellung des in sich geschlossenen Okzidents (S. 91), mehr als fraglich. Es könnte so nur *einen* Humanismus geben und nicht, wie Claude Lévi-Strauss

(*Les trois humanismes*, 1956) festgestellt hat, mehrere.

Man ist am Ende dann gespannt, wie Settis sein Problem auflöst. Was soll mit dem Klassischen geschehen, wenn ihm kein „zeitloser Wert“ mehr zukommt? Auf diese Frage gibt der Autor drei Antworten, die den Essay beschließen. Zunächst sollte das „klassische Altertum“ als „Ausgangsbasis“ für die national-sprachlichen Kulturen des modernen Europa verstanden werden, ohne universelle Gültigkeit zu beanspruchen. Sodann wird die griechisch-römische Antike als „gigantisches Experiment ökonomisch-kultureller Globalisierung“ ins Spiel gebracht, die ihren Höhepunkt in der Blütezeit des römischen Kaiserreichs erreichte, also nicht in der Kultur der Griechen. Schließlich sollte das griechisch-römische Altertum der Schlüssel sein zu einem weitergehenden Vergleich mit anderen Kulturen, der ohne Gestus der Überlegenheit vollzogen werden muss (S. 94f.).

Rimbaud hat gesagt: „Je est un autre.“ (S. 95) Aber das ist nicht das letzte Wort: Auch wer das Weiterleben des klassischen Altertums in der heutigen Welt leugnet oder durch beliebiges Zitieren zerstört, sollte etwas darüber wissen, „um zumindest nicht aus Unwissenheit davon eingeholt zu werden“ (ebd.). Settis beschließt seinen Essay also mit einem Argument der Allgemeinbildung: Die Antike ist nicht das feste „Fundament“ der abendländischen Kultur, sondern ein Entdeckungszusammenhang, von dem aus die klassische Bildung eine neue Richtung erhält: „Je mehr wir das ‚klassische‘ Altertum nicht nur als lebloses Erbe betrachten, das uns ohne Verdienst gehört, sondern als etwas zutiefst Überraschendes und Fremdes, das wir täglich neu erobern

müssen, als Anregung zum Verständnis des ‚Andersartigen‘, umso mehr hat es uns in der Zukunft zu sagen.“ (S. 98)

Bestimmte Fragen werden in diesem ebenso eleganten wie fulminanten Essay nicht gelöst und auch gar nicht erst gestellt. Zunächst kann nicht ausgeschlossen werden, dass klassische Werke nicht übertroffen werden können und in ihrem Problembestand nicht veralten, sodass ihnen allein aus diesem Grunde Vorbildcharakter zukommt. Die Idee der Antike als „fremde“ und „überraschende“ Epoche löst nicht das Problem des Gehalts und bezieht sich so nicht auf den Kern aller Klassikerkonstruktionen. Das „Klassische“ in der Form des 18. und 19. Jahrhunderts kann bezweifelt werden, aber damit sind noch keine Kriterien gewonnen, wie Klassiker begründet werden können, die Settis im Übrigen natürlich ausgiebig und sehr gekonnt zitiert.

Schließlich erscheint die Theorie der Bildung ohne irgendeinen Bezug auf das Klassische seltsam formlos. Die Klassikerreihen sind notorisch umstritten, aber sie finden auch nicht nur aus Gründen lexikalischer Gewohnheit Geltung. Letztlich fehlt in Settis' Essay der historische Leser, der sich seinen Bildungsgang selbst zurechtlegen muss und dies immer auch getan hat. Das Klassische ist dabei ein Orientierungspunkt, der nicht verzichtbar ist, ohne damit eine Geschichte der Überlegenheit des Abendlandes verbinden zu müssen. Als Niveaubestimmung für Bildungsprozesse ist das „Klassische“ viel besser aufgehoben.

Prof. Dr. Jürgen Oelkers
Pädagogisches Institut der Universität Zürich,
Freiestr. 36, CH-8032 Zürich
E-Mail: oelkers@paed.unizh.ch