

Rickers, Folkert

Ewald Titz: Bilderverbot und Pädagogik. Zur Funktion des Bilderverbots in der Bildungstheorie Heydorns. (Bibliothek für Bildungsforschung. Bd. 15.) Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1999. 464 S. [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 1, S. 142-144

urn:nbn:de:0111-opus-52673

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

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 – Heft 1 – Januar/Februar 2001

Thema: Kommunitarismus

- 1 GRAHAM HAYDON
Kommunitarismus, Liberalismus und moralische Erziehung
- 13 HAUKE BRUNKHORST
Egalität und Differenz
- 23 REBEKKA HORLACHER
Liberaldemokratische Gesellschaften und Patriotismus. Die pädagogische Relevanz eines theoretisch problematischen Verhältnisses
- 45 DANIEL TRÖHLER
Der Republikanismus als historische Quelle und politische Theorie des Kommunitarismus

Weitere Beiträge

- 67 HANNELORE FAULSTICH-WIELAND/DAMARIS GÜTING/SILKE EBSEN
Einblicke in „Genderism“ im schulischen Verhalten durch subjektive Reflexivität
- 81 N. KEN SHIMAHARA
Die berufliche Weiterbildung von Grund- und Sekundarschullehrern in Japan

Diskussion

- 101 SIEGRID NOLDA
Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung
- 121 ERNST CLOER
Die Bildungsgeschichte(n) der Bundesrepublik und der Deutschen Demokratischen Republik

Besprechungen

- 137 ALOIS SUTER
Friedrich Schleiermacher: Texte zur Pädagogik.
Kommentierte Studienausgabe
- 139 HEINZ-ELMAR TENORTH
Gerhart Neuner: Ressource Allgemeinbildung.
Neue Aktualität eines alten Themas
- 142 FOLKERT RICKERS
Ewald Titz: Bilderverbot und Pädagogik.
Zur Funktion des Bilderverbots in der Bildungstheorie Heydorns
- 145 DIETFRID KRAUSE-VILMAR
*Jörg-Werner Link: Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und
Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers
Wilhelm Kircher (1898–1968)*
- 147 KLAUS KRAIMER
*Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (Hrsg.): Handbuch
erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*

Dokumentation

- 153 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Topic: Communitarianism

- 1 GRAHAM HAYDON
Communitarianism, Liberalism, and Moral Education
- 13 HAUKE BRUNKHORST
Equality and Difference
- 23 REBEKKA HORLACHER
Liberal Democratic Societies and Patriotism –
The pedagogical relevance of a theoretically problematic relationship
- 45 DANIEL TRÖHLER
Republicanism As Both Historical Source and Political Theory of
Communitarianism

Further Contributions

- 67 HANNELORE FAULSTICH-WIELAND/DAMARIS GÜTING/SILKE EBSEN
Insights Into “Genderism” in School Behavior
- 81 N. KEN SHIMAHARA
Further Professional Training For Elementary and Secondary School
Teachers in Japan

Discussion

- 101 SIEGRID NOLDA
On the Disappearance of Knowledge From Adult Education
- 121 ERNST CLOER
The History (Histories) of Education in the Federal Republic and the
German Democratic Republic
- 137 BOOK REVIEWS
- 153 NEW BOOKS

meinbildungstheorie – vor 1998/90 – hatte dieses Thema noch als politisch-ideologische Aufgabe der Bildung von „Grundüberzeugungen“ eine sehr starke Rolle gespielt, jetzt findet man davon wenig. Als Enthaltbarkeit des Staates in Sachen Ideologie mag das überzeugen, die Provokation, die in der früher beschworenen Einheit von „Bildung und Erziehung“, „Wissen und Können“, kognitiven und normativen Dimensionen des Bildungsprozesses für die Schularbeit steckte, wird jetzt nivelliert. Am Ende wird der Wissenschaftler NEUNER aber merken (oder jetzt schon wissen), dass ihn auch im Westen beim Thema Allgemeinbildung die politisch-ideologischen Prämissen einholen werden; dann wäre eine systematische Auseinandersetzung mit den Erziehungsambitionen nützlich gewesen.

Prof. Dr. HEINZ-ELMAR TENORTH
 Institut für Allgemeine Pädagogik,
 Humboldt-Universität,
 Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Ewald Titz: *Bilderverbot und Pädagogik.* Zur Funktion des Bilderverbots in der Bildungstheorie Heydorns. (Bibliothek für Bildungsforschung. Bd. 15.) Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1999. 464 S., DM 68,-.

Schon der Titel des Buchs lässt aufhören, und zwar in doppelter Hinsicht. Denn er signalisiert zum einen die Bearbeitung eines Zusammenhangs, der in der Allgemeinen Pädagogik derzeit nicht nur keine Konjunktur hat, sondern schon seit Jahrzehnten nicht mehr behandelt worden ist: Die wissenschaftliche Pädagogik, jedenfalls bei ihren maßgebenden Vertretern/-innen, ist so weit säkularisiert, dass mögliche *religiöse Bezüge* nur noch am Rande thematisiert werden. Zum anderen lässt der Name HEYDORN aufhorchen. Der 1974 verstorbene und inzwischen weithin vergessene Bildungstheoretiker wird im Zusammenhang bildungstheoretischer Er-

örterungen zwar immer wieder einmal genannt und von Fall zu Fall auch zitiert; sein Entwurf einer Bildungstheorie ist bisher aber kaum in nennenswerter Weise rezipiert oder gar weiter entwickelt worden. Dabei hat HEYDORN immerhin den letzten umfassenden Entwurf einer Bildungstheorie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hinterlassen.

Auf diesem Hintergrund ist es umso mehr zu begrüßen, dass TITZ nicht nur einen bedeutsamen Rekonstruktionsbeitrag zur Bildungstheorie HEYDORNS vorlegt, sondern auch den bislang in der Forschung wenig beachteten *religiösen* bzw. *jüdisch-christlichen (biblischen)* Zusammenhang als zentrale Kategorie derselben herausarbeitet. Der Autor geht aber noch einen Schritt weiter: Er möchte am Modell HEYDORN den Nachweis erbringen, dass für *alle* Pädagogik solche religiöse, genauer: biblische Vergewisserung unerlässlich ist: „Die Pädagogik ist bei ihrem offenen und offen zu haltenden Ziel, dem ‚künftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts‘ [HEYDORN, F.R.], notwendig an die Argumentationsweise des biblischen Bilderverbotes gebunden.“ (S. 11) Darin liegt die eigentliche Provokation des Buchs für die Pädagogik.

Methodisch geht TITZ so vor, dass er zunächst seine These vorstellt sowie „Voraussetzungen und Grundannahmen“ formuliert, die dem Gesamtprojekt zugrunde liegen. Das sind die folgenden Punkte:

(1) Die Bedeutsamkeit des *biblischen Bilderverbots* (Ex 20, 4; Dtn 5,8) erkennt der Autor darin, dass es die Verheißung des Exodus auf Befreiung aller und jedes Menschen vor abschließender Verdinglichung bewahrt und die Frage nach absolutem Sinn (Frage nach Gott) für die nachfolgenden Generationen strukturell bewahrt, aber grundsätzlich offen hält, weil Menschen keinen absoluten Sinn setzen können. Darin glaubt TITZ eine *Grundfigur* der HEYDORNSchen Bildungstheorie zu erkennen (S. 29ff.).

(2) Der Aufschluss der Exodustraditi-

on für Bildung in diesem Sinn sei notwendig, weil Pädagogik und Theologie in der „existentiellen Sinnfrage“ konvergieren, d.h. ein gemeinsames grundlegendes Interesse haben „an der Hinausführung des Menschen aus Unfreiheit und Unmündigkeit“ (S. 16). Damit werde eine „anthropologische Konstante“ gesetzt, nämlich ein „eschatologisches Menschenbild“ (S. 23ff.). Im Auszug aus Ägypten liege nämlich zugleich die Verheißung des gelobten Landes *und* die „subjektive Sehnsucht nach einem Leben in Freiheit“ (S. 27).

(3) Damit seien Pädagogik und Theologie gleichermaßen auf jenen „unbedingten Sinn“ verwiesen, der im Ereignis des Exodus als eines „Einfalls Gottes in die Geschichte“ zum Ausdruck komme und in struktureller Hinsicht unbedingte, weil auf Gott zurückgeführte Geltung beanspruche.

(4) In einer „rationalitätstheoretischen Vorüberlegung“ fasst Titz das Verhältnis von unbedingtem Sinn und menschlichem Realisierungsversuch in der Unterscheidung von „symbolischem ‚Einfall‘“ (von unbedingtem Sinn) und der „metaphorischen Tradierung“ (des Exodus) zusammen: „Einfach ausgedrückt ist die ‚metaphorische Tradierung‘ der projektiv-reflexive Denkweg vom Menschen zu Gott, und der symbolische ‚Einfall‘ ist der rezeptiv-proflexive Weg von Gott zum Menschen.“ (S. 38)

(5) Schließlich bindet Titz diese Annahmen und Voraussetzungen *bundes-theologisch* ein: In dem Angebot der Befreiung schließt Gott einen freien Bund mit dem Menschen (individuell und menschheitlich sowie als Ausdruck unbedingten Sinns), der darin Handlungspartner Gottes wird und zur Realisierung des menschheitsgeschichtlichen Bundes (im Sinne fortschreitender Beteiligung an der Freisetzung von Menschen) beiträgt, die Schöpfung Gottes gleichsam fortsetzend.

Damit sind wesentliche Bezugspunkte genannt, die dem Verfasser zur Rekonstruktion eines zentralen Sachverhalts der

HEYDORNSchen Bildungstheorie dienen. Sie werden ausführlich beschrieben in den Kapiteln 2 („Symbolischer ‚Einfall‘ und metaphorische Tradierung“) unter Bezugnahme auf LANGER, RAMSEY, RICOEUR und TILICH; S. 39–146) und 3 („Bilderverbot und Rede von Gott“; S. 147–220) unter Bezugnahme auf biblisch-exegetische Literatur. Das methodische Vorgehen von TITZ besteht also darin, dass er nicht rein deduktiv verfährt, indem er etwa aus den von HEYDORN selbst entwickelten und benutzten Begriffen den Rekonstruktionsversuch angeht, sondern mit Kategorien, die systematisch-philosophisch bzw. systematisch-theologisch entwickelt sind aus und in Korrespondenz mit dem Grundgedanken HEYDORNS, dass alle menschheitsgeschichtliche Hoffnung auf die Verheißung des Exodus zurückgeführt werden müsse. Das ist nicht unproblematisch. Denn die zentrale Kategorie des *Bilderverbots* (anders als etwa der Bundesgedanke) ist im Werk HEYDORNS *expressis verbis nicht* zu finden. Bei aller Originalität des Interpretationsansatzes ist das ein gewisser Schwachpunkt.

TITZ' zentrale Option für das Bilderverbot bei HEYDORN lässt überdies andere religiöse Aspekte in den Hintergrund bzw. überhaupt nicht in Erscheinung treten, z.B. den Aspekt des *Leidens*, der historisch bei HEYDORN verklammert ist mit dem Gang der Israeliten durch die Wüste. Nahezu zwangsläufig schließt der Weg der Befreiung das Leiden ein – so schärft HEYDORN immer wieder ein. Dagegen hebt TITZ primär auf die *Glückserfahrung* ab, die sich mit der Änderung des Bewusstseins zur Befreiung einstellen werde (vgl. z.B. S. 335ff., 410). Gewiss, dieser Gedanke findet sich *auch* bei HEYDORN, steht aber gegenüber dem des Leidens eher im Hintergrund.

Auch der Begriff der „Erlösung“ könnte unter den religiösen Kategorien HEYDORNS bei TITZ vermisst werden, zumal in der Form, dass – korrespondierend zum Leidensgedanken – die im Bewusst-

sein veränderten Menschen vor allem darauf gefasst sein müssen, lange „im Unerlösten“ zu verharren. Ähnliches wäre von der Kategorie des „Glaubens“ zu sagen, die bei HEYDORN immer wieder begegnet und Gewicht hat.

Ob eine deduktive Vorgehensweise angemessener gewesen wäre, mag aber hier dahingestellt sein. Der wichtigste Gedanke, den TRTZ bei HEYDORN herausstellt, ist der prinzipielle Verweis auf die *eschatologische Dynamik* und das *eschatologische Menschenbild*, die dessen ganzes Werk durchziehen und nur auf dem Hintergrund der jüdisch-christlichen Tradition, ausgehend vom Exodus, verstanden werden können. Auch Gott ist bei HEYDORN nicht gemäß philosophischer Tradition das unpersönliche und ungeschichtliche Prinzip des Guten, sondern einer, der gemäß hebräischer Tradition mitgeht und das Leben der Menschen begleitet (S. 24). Hier, in der jüdisch-christlichen Tradition – und nur hier –, wird und kann programmatisch „nach dem Verbleib des Menschen“ gefragt werden – eine Kategorie, die generell in der Pädagogik Fuß fassen sollte. TRTZ schlägt damit eine Bresche für die Pädagogik, indem er deutlich macht, dass man die religiösen Komponenten für HEYDORNS Bildungstheorie nicht so ohne weiteres dadurch aushebeln kann, dass man Religion zum Mythos und den Mythos in Zeiten der Säkularisation für überlebt erklärt. In der Rezeptionsgeschichte HEYDORNS (S. 222ff.) werde zwar der religiöse Faktor in unterschiedlicher Weise beachtet, aber nicht eigens als *religiöser*, sondern in säkularisierender Deutung gewichtet. Dem stellt er gegenüber, dass HEYDORNS bildungstheoretischer Ansatz (und die abendländische Bildungstheorie überhaupt) von *zwei* Säulen getragen werde: (1) der griechischen Vernunft-, Freiheits- und Wahrheitsidee (und in deren Folge der Pädagogik der Aufklärung, der MARXSchen Gesellschaftskritik, dem neuhumanistischen Bildungsansatz u.a.) und (2) der jüdischen Verheißung des Exodus (S. 343). In der letzteren werde

die Frage „nach dem Verbleib des Menschen“, d.h. nach der endgültigen Bestimmung des Menschen und der Menschheit, offen gehalten und produktiv vorangetrieben (S. 344). Sie könne nicht positiv gewusst oder diskursiv ermittelt werden; sie sei auch nicht vorgegeben, sondern könne nur durch die Einholung der Geschichte in das Bewusstsein je und je ermittelt werden. Dabei komme dem Exodus einzigartige Bedeutung zu. Indem dieser ins Bewusstsein gehoben werde, könne dem Menschen eine Ahnung davon aufsteigen, dass es seine (religiöse) Bestimmung ist, heiler Mensch zu sein, der Zerrissenheit bar. Auch die Toten sollen in diesen Prozess historischer Bewusstwerdung einbezogen werden. „Die Verheißung des Exodus ist nach Heydorns Verständnis die alleinige geschichtlich-kulturelle Verheißung und *der Motivationshorizont für pädagogisch-befreiendes Handeln.*“ (S. 390)

Verdienstvoll ist es schließlich, dass TRTZ im religiösen Horizont die besondere Funktion des Lehrers (resp. der Lehrerin) bei HEYDORN herausarbeitet. Er sehe ihn nicht nur in seiner Berufsrolle, sondern als Glied der Bundesgemeinschaft (S. 371ff.). Er ist auch nicht nur Anreger zu kritischem Bewusstsein, der ihn im Sinne MARXScher Gesellschaftskritik dazu befähige, den „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ aufzudecken. Er sei auch *Zeuge der Hoffnung* auf die noch ausstehende ganze Wahrheit. Er repräsentiere vor den Schülern und Schülerinnen den Exodus oder – um es mit den Worten HEYDORNS zu sagen (zit. nach TRTZ, S. 412) – ist „Bekunder menschlichen Glaubens an den Menschen; er gibt Zeichen in zeichenloser Welt. Er bezeugt die Fähigkeit des Menschen, in der Wüste zu leben; er lässt erkennen, dass die Hoffnung auf das Land Kanaan nicht umsonst ist.“

Prof. Dr. FOLKERT RICKERS
Universität, Fachbereich 1,
Lotharstr. 65, 47057 Duisburg