

Oelkers, Jürgen

Dietrich Schwanitz: Bildung. Alles, was man wissen muss. Frankfurt a. M.: Eichborn 1999. 540 S. Manfred Fuhrmann: Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt a. M./Leipzig: Insel 1999. 220 S.

[Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 3, S. 453-457



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Dietrich Schwanitz: Bildung. Alles, was man wissen muss. Frankfurt a. M.: Eichborn 1999. 540 S. Manfred Fuhrmann: Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt a. M./Leipzig: Insel 1999. 220 S. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 3, S. 453-457 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-69051 - DOI: 10.25656/01:6905

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-69051>

<https://doi.org/10.25656/01:6905>

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 46 – Heft 3 – Mai/Juni 2000

Essay

- 333 JÜRGEN OELKERS
Demokratie und Bildung: Über die Zukunft eines Problems

Thema: Berufspädagogik

- 349 KLAUS BECK
Die Moral von Kaufleuten – Über Urteilsleistungen
und deren Beeinflussung durch Berufsausbildung
- 373 FRANK ACHTENHAGEN U.A.
Mastery Learning in der Ausbildung von Industriekaufleuten
- 395 ROBIN STARK
Experimentelle Untersuchungen zur Überwindung
von Transferproblemen in der kaufmännischen Erstausbildung

Weiterer Beitrag

- 417 EVA-MARIA LANKES U.A.
Situierter Aufbau von Wissen bei Studierenden.
Lohnt sich eine anwendungsorientierte Lehre im Lehramtsstudium?

Diskussion

- 439 SIBYLLE BEETZ
Beunruhigend beruhigende Botschaften. Erziehungswissenschaftliche
Glättungsversuche in konstruktivistischen Didaktikentwürfen

Besprechungen

- 453 JÜRGEN OELKERS
Dietrich Schwanitz: Bildung. Alles, was man wissen muss
Manfred Fuhrmann: Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters
- 457 ANDREAS FLITNER
Heiner Ullrich: Das Kind als schöpferischer Ursprung.
Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken
- 461 FRANZ-MICHAEL KONRAD
Tobias Rülcker/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Politische Reformpädagogik
- 465 ULF PREUSS-LAUSITZ
Burkhard Fuhs: Kinderwelten aus Elternsicht. Zur Modernisierung der Kindheit
- 467 DANIEL TRÖHLER
Thomas Fuhr: Ethik des Erziehens. Pädagogische Handlungsethik und ihre Grundlegung in der elterlichen Erziehung

Dokumentation

- 473 Pädagogische Neuerscheinungen
- 477 Habilitationen und Promotionen 1999

Content

Essay

- 333 JÜRGEN OELKERS
Democracy and Education: Future developments of a problematic issue

Topic: Vocational Education

- 349 KLAUS BECK
The Morals of Businessmen – The effect of vocational training on levels of judgement
- 373 FRANK ACHTENHAGEN ET AL.
Mastery Learning In the Training of Industrial Commercial Clerks
- 359 ROBIN STARK
Experimental Studies On Dealing With Transfer Problems In Primary Commercial Training

Further Contributions

- 471 EVA-MARIA LANKES ET AL.
Accumulation of Situated Knowledge Among University Students – The use of application-oriented teaching in teacher training

Discussion

- 439 SYBILLE BEETZ
Alarmingly Reassuring Messages – Pedagogical attempts to smooth out problems in constructivistic didactic concepts
- 453 BOOK REVIEWS
- 473 NEW BOOKS
- 477 HABILITATIONS AND DISSERTATIONS IN PEDAGOGICS IN 1999

Dietrich Schwanitz: *Bildung. Alles, was man wissen muss.* Frankfurt a. M.: Eichborn 1999, 540 S., DM 49,80.

Manfred Fuhrmann: *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters.* Frankfurt a. M./Leipzig: Insel 1999, 220 S., DM 39,80.

Die neuere Kanondiskussion führen Fachwissenschaftler, keine Fachdidaktiker und kaum Pädagogen, sieht man von den Provokationen HERMANN GIESECKES einmal ab. Mit HAROLD BLOOM (*The Western Canon. School of Ages.* New Haven 1994) läßt sich zudem zwischen Problemen des *Schulkanons* und solchen des *Literaturkanons* unterscheiden. In beiden Fällen reagiert die Kritik auf je verschiedene Herausforderungen, im Fall des *Schulkanons* geht es um die Frage, wie beliebig das schulische Angebot sein darf, im Fall der *Literaturkritik* geht es darum, ob *mit* der literarischen Überlieferung ein verbindlicher Kanon vorhanden ist oder nicht. Für BLOOM (*Shakespeare. The Invention of the Human.* New York 1998) steht SHAKESPEARE und nur *er* im Zentrum des westlichen Kanons, der auf diese Weise vor einer „multi-kulturellen“ Aufweichung gesichert werden soll. Die Begründung ist die Überlegenheit der *Literatur selbst*, unabhängig von irgendwelchen Problemen der Auswahl oder der Vermittlung. Sie stellen sich nicht, weil das Werk für sich spricht.

Diese These ist umstritten, auch weil sie übersieht, wie stark gerade die literarische Überlieferung *historisch* fixiert worden ist, ohne daß sich dafür einfach „das Werk selbst“ zur Verfügung gestellt hätte (für die englische Literatur vgl. F.E. COURT: *Institutionalizing English Literature. The Culture of Politics of Literary Study, 1750–1900.* Stanford 1992). Aber BLOOMS These kann nicht mit Fragen der *Allgemeinbildung* in Verbindung gebracht werden, die im Mittelpunkt der schulischen Diskussion stehen. Für sie ist auch typisch, daß sie von Geisteswissenschaftlern geführt wird. Beteiligt sind Anglisten,

Germanisten, Klassische Philologen, auch Philosophen, aber nicht Physiker oder Mathematiker. Sie haben offenkundig auch im Blick auf die Schule *kein* Kanonproblem, entweder weil, wie im Fall der Mathematik, ein stabiler „Kanon“ vorhanden ist oder die fortlaufende Forschung keine Kanonfixierung zuläßt.

DIETRICH SCHWANITZ bezieht sein Problem auf umfassende Allgemeinbildung, die von den Institutionen der Bildung besorgt werden soll. Der Untertitel seines Buchs lautet lakonisch: „Alles, was man wissen muss.“ Dieses *Alles* wird auf 538 Seiten (2 Seiten Nachwort ausgenommen) dargestellt, etwas weniger als E.D. HIRSCH JR., J. KETT und J. TREFIL benötigten, um in ihrem *Dictionary of Cultural Literacy* darzustellen, *What Every American Needs to Know* (Boston 1988). SCHWANITZ wählt nicht die Form des *Dictionary*, aber er übernimmt die Problemlösung, nämlich die Abfassung verbindlicher Mengen von Wissen und Können, die grundlegend „Bildung“ definieren (also begrenzen) sollen – ein Problem, das in HARTMUT VON HENTIGS vielgelesenem Essay über „Bildung“ (München/Wien 1996) gar nicht vorkommt. Ähnlich wie bei BLOOM wird das Problem der Objektivität übersprungen, SCHWANITZ interessiert sich dafür, wie ein „lebendiges Verhältnis zu unserem Bildungswissen“ gewonnen, also ein nicht-langweiliger oder schulisch ruinierter Kanon formuliert werden kann (S. 8). Das Ziel ist tatsächlich, daß *jeder* dieses geläuterte Bildungswissen verstehen kann, „der das will“. Und das geschieht beneidenswert selbstbewußt: „Ich habe das Gefühl, dass die Zeit reif ist für so ein Buch“ (ebd.).

Man kann diesen Versuch leicht lächerlich machen (FAZ v. 2.11.1999), aber das animiert eher, sich darauf einzulassen, weil das allgemeine Problem nicht von der Hand zu weisen ist. Jede Form von Allgemeinbildung braucht eine Begrenzung des Lernraums, weil ansonsten Beliebigkeit vorherrschen würde. Genau an diesem Problem setzt die neuere Diskus-

sion ein: Kann es schulische oder überhaupt institutionelle Bildung geben, die auf Festlegungen ihrer Ansprüche verzichtet? Wenn man diese Frage, was *nicht* selbstverständlich ist, negiert, entsteht Interesse für Kanondiskussionen, von denen erwartet wird, sie tragen zur Lösung des Problems der Beliebigkeit bei und verschieben es nicht nur. Es gibt im wesentlichen drei Möglichkeiten, darauf zu reagieren: Festschreibung des faktischen Kanons der Schulfächer, Berufung auf einen mehr oder weniger objektiven Kanon der Überlieferung oder Negation des Problems. Wenn sich Geisteswissenschaftler zu dieser Frage äußern, dann fast immer unter Inanspruchnahme der zweiten Möglichkeit.

SCHWANITZ unterscheidet grundlegend zwischen *Wissen* und *Können*; sein erneuerter Bildungskanon hat zwei Teile: Der erste (*Wissen*) stellt in sechs Kapiteln die Geschichte Europas dar, die europäische Literatur, die Geschichte der Kunst, die Geschichte der Musik, große Philosophen, Ideologien, Theorien und wissenschaftliche Weltbilder sowie abschließend die Geschichte der Geschlechterdebatte. Der zweite Teil (*Können*) beschreibt das Haus der Sprache, die Welt des Buchs und der Schrift, „Länderkunde für die Frau und den Mann von Welt“, Intelligenz, Begabung, Kreativität, „Was man *nicht* wissen sollte“ sowie reflexives Wissen. „Kanon“ oder „Bildungswissen“ ist deutlich an dem orientiert, was mit dem etwas unglücklichen Ausdruck „Geisteswissenschaften“ bezeichnet wird. Vorrangig für die Konstruktion des Wissens sind Geschichte, Literatur und Kunst, *nicht aber* die Entwicklung der Naturwissenschaften, die Geschichte der Technik oder die Herausbildung der Verkehrssysteme. Was SCHWANITZ freilich unter „Geschichte Europas“ faßt (und wofür er den breitesten Raum aufwendet; S. 34–209), ist in jedem besseren Handbuch zugänglich. Warum man und wer genau unter dem Stichwort „Bildungswissen“ *seine* Darstellung lesen soll, wird nicht klar; für

den Spezialisten wird zu wenig, für den eigentlichen Leser zuviel geboten. Das liegt auch daran, daß offenbar die Quellen selbst Handbücher sind, irgendein spezieller Forschungsstand, etwa zur „französischen Revolution und dem Auftauchen der Intellektuellen“ (S. 140f.), wird nicht berücksichtigt. SCHWANITZ bildet seine individuellen „Bildungserfahrungen“ ab.

Die wesentlich kürzer abgehandelte *europäische Literatur* (S. 210–279) stellt die „grossen Werke“ dar (S. 219ff.), begründet, warum was ausgelassen wurde (S. 255ff.), und behindert sich anschließend selbst, indem SCHWANITZ sich an einer eigenen „metadramatische Farce“ versucht (S. 260–279), die gedacht ist, auf didaktische Weise das *moderne Theater* zu kommentieren. Was aber ja „Bildungswissen“ sein soll, wird zur reinen Selbstdarstellung, ohne daß der bemühte Leser Erhellendes über BECKETT oder BRECHT erföhre. Die Geschichte von Kunst und Musik (S. 280–327) wiederholt einfach die üblichen Epochenunterscheidungen; jedes Handbuch, aus der Sicht von Experten geschrieben, bietet mehr. Ähnlich das Kapitel über Philosophie, Theorie und die wissenschaftlichen Weltbilder: Beginnend mit DESCARTES (nicht mit BACON), wird der philosophische Kanon abgebildet, mit zum Teil horrenden Vereinfachungen und einer bemerkenswerten Ignoranz gegenüber der amerikanischen Philosophie des 20. Jahrhunderts. Die Sicht ist deutsch, der Kanon endet mit HEIDEGGER (S. 344f.), dessen politische Philosophie auf erstaunlich lockere Weise kommentiert wird („Wenn ihm seine jüdische Geliebte Hannah Arendt, die Analytikerin des Totalitarismus, verziehen hat, dürfen wir das auch“; S. 345), ohne die beschließende Stellung ausgerechnet dieses Philosophen näher zu begründen.

Am schwächsten gerät das Unterkapitel über „Wissenschaft und ihre Weltbilder“ (S. 359–378). Der „Fortschritt der Wissenschaften“ wird mit einer simplen Auslegung von TH. S. KUHN erklärt, aus unerfindlichen Gründen wird ein DAR-

WIN-Kapitel angehängt, um dann locker auf die Relativitätstheorie EINSTEINS einzugehen, die philosophisch-literarisch und nicht physikalisch dargeboten wird, mit Anspielungen auf *Lewis Carroll* (S. 368), nicht auf die Theoriesituation, die EINSTEIN vorfand. Mehr Aussagen zur Geschichte der Naturwissenschaften gibt es nicht, die anschließenden Seiten sind FREUD und der Entwicklung der Soziologie gewidmet. Das soll die These von den „zwei Welten“ bestätigen: „Naturwissenschaftliche Kenntnisse müssen zwar nicht versteckt werden, aber zur Bildung gehören sie nicht.“ (S. 482; C.P SNOW hatte bekanntlich genau diese Trennung moniert). Physik, Chemie oder Biologie fallen aus dem Bildungswissen faktisch heraus, die Geschichte ihrer Vorläufer, Magie, Alchemie und Astrologie, wird erst gar nicht berührt, Technikgeschichte ist ebensowenig ein Thema wie Siedlungsgeschichte, die Entwicklung des Militärs oder die europäischen Differenzen des Bildungswesens. *Außereuropäisches*, obwohl in der Einleitung versprochen, ist bis zum Ende der „Geschichte der Geschlechterdebatte“ (S. 391) kaum berührt worden.

Der zweite Teil (*Können*) wird mit einer vorrangig wichtig genommenen allgemeinen Bildungstheorie eingeleitet, die spieltheoretisch angesetzt ist und auf den Stand der bildungstheoretischen Diskussion keine Rücksicht nimmt (S. 394ff.). Was dann zum *Können* geboten wird, Sprache, Medien (Buch) und Länderkunde, hat mit dieser Theorie kaum etwas zu tun. Oft wird das Niveau von „Bildungswissen“ unterschritten und der allgemeine Stammtisch erreicht, etwa wenn über „die Österreicher“ in der „Länderkunde“ gesagt wird, sie seien „praktisch Deutsche“ (S. 462: „Es fehlt wirklich nicht viel.“), oder „die Schweizer“ „alles in allem“ als „die besseren Deutschen“ [!] erscheinen (S. 465). Die anschließende Belehrung über Intelligenz und Kreativität (S. 467ff.) paßt dazu als Ironie, während das vom Titelversprechen her interessanteste Kapitel „Was man *nicht* wissen sollte“ zu einem

allgemeinen Gerede über die „Fernsehprogramme“ und „Bildungsprotzerei“ wird (S. 477, 489), unterschieden, ausgerechnet, nach „eher weiblichen“ und „eher männlichen Domänen“ (S. 479). Und *reflexives* Wissen ganz am Ende (S. 484–487)? Die überraschende Lösung ist, daß sich „Bildung als Kommunikation“ „bewähren“ muß (S. 487), ohne daß irgendeine Bildungstheorie bemüht würde. „Bildung“ wird mit WATZLAWICKS Kommunikationstheorie gedacht, aber das ist ersichtlich zu wenig und erlaubt keine wirklich guten Gags.

MANFRED FUHRMANN, von SCHWANITZ dafür gleich heftig gescholten (*NZZ* v. 12. 10. 1999), beschreibt im wesentlichen die *Sachbereiche* des europäischen Bildungskanons, der beschränkt wird auf das bürgerliche Zeitalter. Der Ausdruck „Kanon“ wird auf wohltuende Weise philologisch entschlüsselt (S. 35ff.), um dann auf einen Grundvorgang der christlichen Antike zu verweisen, der oft übersehen wird, nämlich die Gleichsetzung „kanonischer“ mit den anerkannten Heiligen Schriften der Bibel. *Kanonische* sind von *apokryphen* Schriften unterschieden, die Übertragung auf einen mustergültigen Kanon profaner Autoren ist eine sehr viel spätere Erscheinung (ebd., S. 37). Gegenüber dem *Literaturkanon*, der große Aufmerksamkeit einnimmt, erwähnt FUHRMANN die tradierende und prägende Macht des *Lehrkanons* nur am Rande (S. 86), also die Unterscheidung von fest etablierten *Lehrgebieten* der Höheren Bildung und mehr noch die jahrhundertelange Verwendung der *Lehrmittel*, die dazu geführt haben, daß faktisch *immer* ein „Kanon“ in Gebrauch war, ohne daß dafür der Ausdruck zur Verfügung stehen mußte. Diese Differenz ist grundlegend auch für die Einschätzung der heutigen Diskussion, die nämlich unterstellt, das Feld Schule hätte *keinen* Kanon oder hätte den *ursprünglichen* Kanon aus mehr oder weniger unerfindlichen Gründen verloren. Diese Sicht ist einseitig und irreführend,

weil nie Fachdidaktik und Schulwissen, so Lehrgebiete und Lehrmittel, betrachtet werden, sondern von einem allgemeinen Kanon die Rede ist. Die Ignoranz gegenüber pädagogischer Forschung rächt sich an dieser Stelle.

FUHRMANN'S Sachgebiete der *Höheren* Bildung (gemeint ist *nie* die Elementarbildung, der historische Ort ist das Gymnasium; S. 55ff.) sind Literatur, Philosophie, Geschichte, das Theater, das Konzertwesen, das Museum sowie Mathematik und die Naturwissenschaften. Bemerkenswert sind zwei zusätzliche Beobachtungen: Die eine betrifft die *lexikalische* Fixierung von „Bildung“; die *Enzyklopädie* ist nicht nur zur Tradierung von „Bildung“ unverzichtbar, sie gehört als eigenes Sachgebiet berücksichtigt, das *nicht* souverän nutzen zu können Bildung ausschließt (S. 102ff.). Ähnlich die *Bildungsreise* (S. 171ff.), die in der europäischen Bildungserfahrung bis, sagen wir, OSCAR WILDE, unverzichtbarer Bestand von „Bildung“ gewesen ist. Nicht zufällig endet ROUSSAUS *Emile* mit einer Bildungsreise, also *nicht* in der „*éducation négative*“. Bildung ist Wechsel des Ortes der Erziehung, wobei klassische Vorbilder wie Italien maßgebend waren (S. 179). Daher ist nicht nur der *textuelle* Kanon (Wissen und Können nach Maßgabe des Buchs) entscheidend, sondern die Gesamterfahrung „Bildung“, die von Anforderungen oder Niveaus her bestimmt wird.

Die engeren Sachgebiete der Bildung stellt FUHRMANN unterschiedlich dar, überzeugend im Blick auf die „herausragende Erscheinung“ der „Nationalliteraturen“ (S. 86), weniger einleuchtend im Blick auf die Philosophie, deren faktischer und bis heute sehr wirkmächtiger Kanon herausgehobener Gestalten gar nicht untersucht wird (S. 111ff.). Gegenüber SCHWANITZ ist neben dem unpräzisen Stil noch zweierlei bemerkenswert: Das *Publikum* der Bildung wird mit einbezogen, der Adressat ist also nicht lediglich der „Gebildete“ (S. 134ff.), und FUHRMANN zeigt Sinn für die Aufbewah-

rung und öffentliche Sichtbarmachung von Bildung im *Museum* (S. 159ff.). Eher enttäuschend ist auch hier die mangelhafte Berücksichtigung der Naturwissenschaften: FUHRMANN stellt, arg verkürzt, die Geschichte der Etablierung von naturwissenschaftlichen Fächern im Gymnasium dar, beschreibt die darauf bezogenen „Schul- und Bildungskämpfe“ (S. 197), also die Debatten des ausgehenden 19. Jahrhunderts, ob – oder wenn ja, wie – Naturwissenschaften „bildend“ seien, kommt im Blick auf das Grundproblem zu keiner oder nur zu einer salomonischen Lösung: Die Bildungs„notwendigkeit“ *beider* Richtungen, der philosophisch-historischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen, müsse anerkannt werden (S. 200), was aber über das Kanonproblem nichts aussagt.

Das Hauptproblem, welches Wissen angeboten und als „Allgemeinbildung“ verbindlich gemacht werden soll, wird weder mit einer subjektiven Fixierung dessen, „was alle wissen sollten“, noch mit einer von vielen möglichen Geschichten des Kanons gelöst. SCHWANITZ' reichlich gespurige Anstrengung ist leicht durch spezialisiertes Handbuchwissen zu ersetzen, wie auch schon bei dem Versuch darzulegen, *What Every American Needs to Know*, gefragt werden mußte, warum das ganze nicht der *Encyclopedia Britannica* übertragen werden könne, am besten im ständig aktualisierten *Online*-Format. FUHRMANN'S kluge Überlegungen zu Sachgebiet, Aneignung und Publikum der Bildung sind überwiegend allgemein gehalten und überzeugen genau dort nicht, wo Fragen der Schulentwicklung berührt werden. Erstaunlich ist, daß die gesamte Lehrplanforschung nicht vorkommt, die historische Empirie einfach ignoriert werden kann, „Kanon“ nahezu selbstverständlich als *gymnasialer* Kanon gehandelt wird, Berufsbildung etwa an keiner Stelle auch nur Erwähnung findet (obwohl doch von „Können“ die Rede sein soll) und gleichwohl öffentliche Aufmerksamkeit gebunden werden kann.

Standards sind ebensowenig Thema wie Niveaudifferenzen im Blick auf Fragen der Verschulung. „Kanon“ wird weitgehend im Nimbus der heiligen Bücher verwendet, zugleich so, daß erneuert oder wiederhergestellt werden soll, was so nie vorhanden war. Das faktische Schulangebot wird nicht berührt, so daß der allgemeine Dekadenverdacht – das war schon das Kennzeichen der amerikanischen Diskussion (*A Nation At Risk* 1983) – nicht sehr überzeugt. Gegenrechnungen sind leicht möglich (D.C. BERLINER/B.J. BIDDLE: *The Manufactured Crisis. Myths, Fraud, and the Attack on America's Public Schools*. Reading, MA 1995), ohne daß dadurch die Frage der Gestaltung des schulischen oder universitären *Angebots* wirklich gelöst wäre. „Kanon“ ist ein zu großes Wort für eine sehr profane, wenn gleich schwer lösbare Problemstellung, nämlich wie „Allgemeinbildung“ Lernen bestimmen soll, wenn Schulen oder Universitäten ihre Monopole verloren haben, ohne daß aus diesem Grunde auf verbindliche Bildung verzichtet werden kann. Diese Frage verlangt Forschung, nicht nur *reflexion engagée*.

Prof. Dr. JÜRGEN OELKERS
Päd. Institut, Gloriastr. 18a,
CH-8006 Zürich

Heiner Ullrich: *Das Kind als schöpferischer Ursprung*. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999. 387 S., DM 39,80.

An Schriften zur Kindheitsgeschichte und zur sozialen „Konstruktion“ von Kindheit in unserer Gesellschaft war am Ende des 20. Jahrhunderts kein Mangel. Eine ausführliche Studie über den besonderen Anteil, den das pädagogische Denken der Romantik sowohl an dieser Geschichte wie an den gegenwärtig üblichen, europäisch-amerikanischen Kindheits-Vorstel-

lungen und Erziehungspraktiken hat, gab es bisher nicht. HEINER ULLRICH hat in einer gründlichen Untersuchung sowohl die wichtigsten Traditionsströme erforscht als auch den Anteil romantischen Denkens an den Kindheitsbildern der heutigen Pädagogik und ihren kontroversen Positionen dargestellt. Damit hat er zugleich die Teilhabe der „Reformpädagogik“, die sich auf diese romantische Tradition stützt, an der Pädagogik des 20. Jahrhunderts herausgearbeitet und ihre Legitimität und ihre Grenzen neu bestimmt. Das Buch wird also nicht nur als historische Arbeit zur Genese und zum Wandel der neuzeitlichen Kind-Bilder, sondern auch als Beitrag zu den Auseinandersetzungen über die Anteile von Reformpädagogik an der gegenwärtigen Erziehungsdebatte zu lesen sein.

ULLRICH beginnt mit einem Panorama der heutigen Kindheitsforschung in den verschiedenen Disziplinen und ihren bevorzugten Denkmodellen, welche die Vorstellungen von Kindheit, sowohl die alltäglichen wie die professionellen, in unserem Jahrhundert beeinflusst haben. Das sind zunächst die biologische Anthropologie, die vergleichende Verhaltensforschung und die Lehre von den „sensiblen Phasen“ der Entwicklung (hier hätte man auch die Vererbungslehre und die Eugenik hinzufügen können, die ja nicht nur eine fatale Vergangenheit, sondern offenbar auch noch eine beängstigende Zukunft haben). Sodann sind es die Phasen- und Stufenlehren der Entwicklungspsychologie, die sich populärer Verständlichkeit und großer Verbreitung erfreuen und auch in übliche Schulreife-Untersuchungen und „Entwicklungsquotienten“ eingegangen sind. Es folgt die kulturvergleichende Forschung; sie hat die Relativität aller statistisch gewonnenen Entwicklungsuntersuchungen deutlich gemacht und, zusammen mit der historischen und ethnologischen Kindheitsforschung, die soziale Bedingtheit aller Definitionen von Kindheit vor Augen geführt; das „Konstrukt Kindheit“ wird damit deutlich ge-