

Hentig, Hartmut von

**Jerome Bruner: The culture of education. Cambridge/Mass.: Harvard University Press 1996. [Rezension]**

*Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 1, S. 167-170*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Hentig, Hartmut von: Jerome Bruner: The culture of education. Cambridge/Mass.: Harvard University Press 1996. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 1, S. 167-170 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108706

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.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  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 1 – Januar/Februar 1997

## *Thema: Jugend und Familie*

- 3 HANS MERKENS  
Einführung in den Themenschwerpunkt
- 7 JÜRGEN ZINNECKER  
Streßkinder und Glückskinder. Eltern als soziale Umwelt von Kindern
- 35 HARALD UHLENDORFF/LOTHAR KRAPPMANN/HANS OSWALD  
Familie in Ost- und West-Berlin – Erziehungseinstellungen und  
Kinderfreundschaften
- 55 ELKE WILD/KLAUS-PETER WILD  
Familiale Sozialisation und schulische Lernmotivation
- 79 PETRA BUTZ/KLAUS BOEHNKE  
Auswirkungen von ökonomischem Druck auf die psychosoziale  
Befindlichkeit von Jugendlichen. Zur Bedeutung von Familien-  
beziehungen und Schulniveau
- 93 HANS MERKENS/GABRIELE CLASSEN/DAGMAR BERGS-WINKELS  
Familiale und schulische Einflüsse auf die Konstituierung des Selbst  
in der Jugendzeit

## *Weitere Beiträge*

- 113 HEIDI KELLER  
Eine evolutionsbiologische Betrachtung der menschlichen  
Frühentwicklung

## *Diskussion: Autonomisierung von Schule als Reformstrategie*

- 131 PETER M. ROEDER  
Der föderalisierte Bildungsrat. Reformprogramme aus den Bundeslän-  
dern
- 149 SIBYLLE BEETZ  
Autonome öffentliche Schule – Diskussion eines Auftrags zur  
Schulentwicklung

## *Besprechungen*

- 167 HARTMUT VON HENTIG  
*Jerome Bruner: The Culture of Education*
- 170 LUCIEN CRIBLEZ  
*Frank-Olaf Radtke: Wissen und Können. Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*
- 173 ULRICH PAPENKORT  
*Wolfgang Sünkel: Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik*
- 176 KARIN PRIEM  
*Elke Kleinau/Claudia Opitz (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung; Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Aufklärung*
- 180 KARIN PRIEM  
*Elke Kleinau/Christine Mayer (Hrsg.): Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen*

## *Dokumentation*

- 183 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

### *Topic: Adolescence and Family*

- 3 HANS MERKENS  
An Introduction
- 7 JÜRGEN ZINNECKER  
Children of Stress and Children of Happiness – Parents as children’s  
social environment
- 35 HARALD UHLENDORFF/LOTHAR KRAPPMANN/HANS OSWALD  
The Family In East and West Berlin – Pedagogical attitudes and  
friendship among children
- 55 ELKE WILD/KLAUS PETER WILD  
Familial Socialization and Students’ Motivation to Learn
- 79 PETRA BUTZ/KLAUS BOEHNKE  
The Effect of Economic Pressure On the Psycho-Social Well-Being of  
Adolescents: The importance of family relations and school track
- 93 HANS MERKENS/GABRIELE CLASSEN/DAGMAR BERGS-WINKELS  
The Influence of Family and School On the Constitution of the  
Self During Adolescence

### *Further Contributions*

- 113 HEIDI KELLER  
An Evolution-Biological Perspective on the Child’s Early Development

### *Discussion: The Autonomization of the School As a Reform Strategy*

- 131 PETER M. ROEDER  
The Federalized “Bildungsrat” (Educational Council) – Reform  
programs of the Laender
- 149 SIBYLLE BEETZ  
The Autonomous Public School – A discussion of a mission for school  
development
- 167 *Reviews*
- 183 *Recent Publications*

**Jerome Bruner:** *The Culture of Education*. Cambridge/Mass.: Harvard University Press 1996. 224 S.

Die Grundeinstellung des Buches erfüllt den mit Sympathie, der das schwierig gewordene Verhältnis zwischen den Generationen – die Abkehr der einen von der überkommenen Kultur, die Unfähigkeit der anderen, diese glaubhaft vorzuleben – beobachtet. Er wünscht sich, daß Pädagogen so denken, wie BRUNER es hier tut, und freut sich, daß ein bedeutender amerikanischer Psychologe und Erziehungswissenschaftler den Zunftgenossen in seinem Land seine Positionen mit solcher Gründlichkeit und Verve nahebringt, genauer: nahelegt, denn er dürfte wohl nur die überzeugen, die schon seiner Meinung sind.

Worin besteht diese Grundposition? (1) „*Education*“ sollte „*participation in the culture*“ / Teilnahme an der Kultur sein, in der man lebt, und nicht Ausstattung mit diesen oder jenen für notwendig gehaltenen Kenntnissen und Fertigkeiten; (2) „Kultur“ wiederum ist mehr als nur die „*arts and sciences*“ / Künste und Wissenschaften, Kultur meint die Lebens-, Wahrnehmungs- und Denkformen einer Gesellschaft – und sie ist nicht statisch; (3) was eine Kultur ausmacht, wird in Geschichten zusammengefaßt, bewahrt und weitergegeben – in ihnen wird Sinn erschlossen und ausgedrückt, sie sind das „*instrument of meaning-making*“; (4) nur wenn wir diesen Schlüssel zu den geistigen Grundmustern der Kultur haben, werden wir auch deren Fortbestand und unseren Fortbestand in ihr sichern (*life and livelihood*), werden wir der Entfremdung durch die wissenschaftlichen, technischen, ökonomischen und politischen Entwicklungen entgehen. Zu dieser Ansicht oder „Philosophie“, schreibt BRUNER, sei er im Verlaufe seiner Bemühung um eine „*cultural psychology*“ (im Gegensatz zu einer mit dem Einzelwesen befaßten Psychologie) ge-

langt; sie habe er an der pädagogischen Wirklichkeit prüfen wollen; der Titel des Buches drückt das Ergebnis, nicht den Gedankenverlauf aus.

In diesen beiden (eigentlich schon dem Waschzettel zu entnehmenden) Aussagen – über die Grundposition und die Grundabsicht von BRUNER – stecken die beiden größten Schwierigkeiten für den, der die Erkenntnisse des Buches auf die deutschen Verhältnisse übertragen will:

(a) Das Buch rennt hierzulande offene Türen ein – nicht solche, die wir schon vor den Amerikanern aufgestoßen hätten, sondern solche, die bei uns noch nicht geschlossen worden sind. Eigentlich führt BRUNER ein Plädoyer für unsere (d. i. die in Europa noch übliche) „Bildung“ – eine Abkehr von der Wissenshuberei einerseits und von der Ausstattung mit in erster Linie zum Leben tüchtig Machendem andererseits. Natürlich sind auch wir (immer noch und immer wieder) für diese beiden Ab-Arten von Bildung anfällig, aber sie sind bei uns seit langem Objekt systematischer, ausgerichteter Kritik. In den USA hat es geistvolle und streitbare Proponenten einer europäischen Bildungsauffassung gegeben (von ROBERT MAYNARD HUTCHINS über EDGAR Z. FRIEDENBERG und ARTHUR BESTOR bis zu ALAN BLOOM), aber der Versuch einer Begründung dieser Auffassung durch Psychologie, Anthropologie, Linguistik und andere *human sciences* ist dort immer noch ein Ereignis, ja, es ist ein Skandalon, wenn er von einem Mann unternommen wird, der 1958 die Antwort Amerikas auf den Sputnik-Schock formuliert hat („*The Process of Education*“, 1960). Mit dem neuen Buch korrigiert er vorsichtig seine eigene damalige Anlehnung an (um nicht zu sagen Fundierung auf) JEAN PIAGETS strukturelle Entwicklungspsychologie; er wendet sich insgesamt vom amerikanischen Szientismus und Pragmatismus ab. Insofern ist das Buch mit seiner Kritik an den Idealen „*coverage*“ (Enzyklopädismus), „*assimila-*

tion“ (Anpassung), „*information processing*“ (Informationsverarbeitung), „*standard raising*“ (Leistungssteigerung) und „*efficient testing*“ (Leistungsmessung) nicht unwichtig, aber es entdeckt (für uns) nichts Neues; ja, was in den USA aufrüttelnd zu wirken verspricht, hat hier den Anschein des Banalen: *multum, non multa* / Aneignung statt Abrichtung / Verstehen statt „Performanz“ / Zusammenhang statt Einzelwissen / Schule als Lebensort statt Schule als Vorbereitungsstätte. Selbst die spezifischen pädagogischen Folgerungen/Lehren/Lösungen, mit denen er aufwartet, sind bei uns deutlicher und praktischer formuliert. „*Mutual learning cultures*“ müsse man im „*mutual communication classroom*“ mit „*mutual communication activities*“ herstellen – solche Forderungen wirken künstlich, gemessen an dem, was bei uns an den Landerziehungsheimen und unter dem Stichwort Schule als Lebens- und Erfahrungsraum praktiziert wird und was doch nicht wieder nur Erlebnispädagogik sein will.

Daß BRUNER außer einem Seitenhieb auf die „*Herbartian theory*“ nur eine Handvoll deutschsprachiger Autoren (GOTTLIEB FREGE, SIGMUND FREUD, IMMANUEL KANT, MAX WEBER und LUDWIG WITTGENSTEIN), meist in einer Fußnote, erwähnt – und kaum viel mehr Franzosen! –, muß kein Schade sein, drückt aber aus, wie sehr seine Argumentation auf die amerikanische Leserschaft und an deren Erfahrungen ausgerichtet ist. BRUNERS Auseinandersetzung mit seinen Kollegen und Landsleuten zu lesen, wird bei uns zunächst nur derjenige die Geduld haben, der sich speziell für die Entwicklung der amerikanischen Erziehungswissenschaft interessiert – eine kleine Zahl von Experten und Gelehrten, keine Lehrer, keine sogenannte gebildete Öffentlichkeit.

(b) Die Erwartung aber auch der erziehungswissenschaftlichen Zunft wird enttäuscht, weil nicht weiter von den in der Einleitung (S. XIII) angedeuteten empiri-

schen Untersuchungen, die BRUNER im „Labor“ und der Feldforschung, die er in Afrika durchgeführt hat, die Rede ist. Die Verbindung zur Anthropologie, die er richtigerweise für seinen Ansatz sucht, bleibt theoretisch: LEW WYGOTSKY und ALEXANDER LURIA, EMILE DURKHEIM und PIERRE BOURDIEU sind seine Gesprächspartner – und (natürlich) nicht Materiallieferer! Sie stützen ihn gegen die „Mechaniker“, die Szientisten, die Instrumentalisten, die Interaktionisten der amerikanischen *educational sciences*. Vielleicht werden die Amerikaner – wohlgenährt mit Empirie und unterversorgt mit philosophischer Reflexion – gerade darin den Wert dieses Buches sehen, daß es zur Beteiligung an einer Götterschlacht aufruft, für die es die großen Banner verfertigt: *hier* diejenigen, die den Geist (*the human mind*) nach dem Modell des Computers verstehen („*computerism*“) und uns das Studium der Prozesse, Gesetze, Bedingungen des Lernens empfehlen, *dort* diejenigen, die ihn als eine Funktion der Kultur verstehen („*culturalism*“): Geist entsteht und bildet sich im Gebrauch der menschlichen Kultur. Das ist zwar griffig, man möchte sagen: didaktisch genial, aber eben doch eine ziemliche Vereinfachung. Umgekehrt nimmt sich das, was die HUMBOLDTSche Bildungstheorie allein mit dem *verbum reflexivum* „sich bilden“ ausdrückt, recht kompliziert aus: „Modern pedagogy is moving increasingly to the view that the child should be aware of her own thought processes, and that it is crucial for the pedagogical theorist and teacher alike to help her to become more metacognitive – to be as aware of how she goes about her learning and thinking as she is about the subject matter she is studying“ (S. 64).

Unabhängig von der scharfen Ausdrücklichkeit dieses Gedankens (und von der Frage, ob das geforderte Bewußtsein von den gedachten Prozessen immer – in allen Phasen – bekömmlich ist) kann man

sagen: BRUNER habe für die Amerikaner ein Äquivalent zu dem erdacht, was wir Bildung nennen, und habe seine Wissenschaft auf Hermeneutik umgestimmt. (Ach, hätte er doch DILTHEY gelesen!) Dabei entdeckt BRUNER die auf Vermittlung/Lehre/Weitergabe/Dialog angelegte Natur des Wissens und damit dessen „narrative Struktur“. Das könnte den freuen, der sich bei uns ähnliche Gedanken gemacht hat, aber es wird ihn auch irritieren, daß die sprachliche, gedankliche und sachliche Verortung der Probleme so unbekümmert anders vorgenommen wird. Womit ich bei der dritten, letzten Schwierigkeit bin:

(c) Die Übersetzung des Buches in unsere Denkformen wird ganz außerordentliche Anstrengungen erfordern. Dies ist kein leichtzunehmender, gleichsam nur technischer Einwand. Weil die Amerikaner eine andere Problemfront haben – und dies seit über 150 Jahren! –, haben sie auch eine ganz andere Terminologie ausgebildet. Ohne eine souveräne Kenntnis der Sach- und Denkverhalte wird der Leser den Wortprägungen BRUNERS aufsitzen, die im amerikanischen Kontext vielleicht aufhellend sind, den deutschen aber erneut mit fremden und schädlichen Zaubersformeln versehen. Ich vernehme schon die betörenden Direkt-Übersetzungen der Rezipienten: „Kulturalismus“, „narratives Konstrual der Realität“, „textuale Gemeinschaft“, „Komputationalität“, „mutuale Lernkulturen“, die „internalistisch-externalistische Dimension“ der Pädagogik (was das Kind von sich aus tun kann und was man von außen für es tut) und die „intersubjektiv-objektive Dimension“ (die Kinder als deren Mitmensch beobachten oder wie ein Entomologe seine Käfer). Schon ein eher normaler Satz mit normalem Wortschatz wie dieser überanstrengt uns, weil er selber einem noch überanstrengten Denken entstammt: „Knowledge ... is ... organized in such a way, that the grasp of its conceptual struc-

ture renders its particulars more selfevident, even as redundant“ (S. XII). Eine ordentliche Übersetzung würde lauten: „Wissen ist so organisiert, daß das Verständnis/Verstehen seiner Begriffsstruktur die Einzelheiten als selbstverständlich erscheinen läßt, ja als redundant.“ Aber hilfreich, also seinerseits selbstverständlich, wäre der Gedanke nur so: „Wissen besteht im Erfassen der allgemeinen Strukturen, der Begriffe zum Beispiel (oder der logischen Grundmuster). Haben wir die, werden die Einzelheiten selbstverständlich, ja entbehrlich.“ Was auf das Aristotelische Diktum hinausläuft: Wissen haben wir vom Allgemeinen, das Besondere müssen wir erfahren. – Leider ist die „narrative“ Botschaft BRUNERS nicht bei seiner eigenen Darstellung angekommen; er handelt sie in der Sprache der Analytiker ab. Gleichwohl, die Kapitel 6 und 7 wären die, die ich dem deutschen Publikum eigentlich wünsche: „Die Erzählungen der Wissenschaft“ und „Die Erzählstruktur der Wirklichkeit“. Auch wenn sie nicht aufeinander aufbauen oder aufeinander Bezug nehmen, führen sie zu einer gemeinsamen Pointe: Die Schule verfehlt die Menschenbildung, weil sie Wissenschaftsbildung betreibt, und die wiederum verfehlt sie, weil sie die menschlichen (anthropologischen) Grundverhältnisse in den Wissenschaften nicht (er)kennt; sie lehrt „Methoden“, mit deren Hilfe man die „Wirklichkeit in Übereinstimmung mit der Wissenschaft“ rekonstruieren kann.

Daß das Buch sich aus neun größeren Einzelabhandlungen zusammensetzt (von „Kultur, Geist, Erziehung“ über „Volks-tümliche Vorstellungen von Pädagogik“ und „Wie man Gegenwärtiges, Vergangenes und Mögliches lehrt“ bis zu „Andere verstehen“ und „Wissen als Handeln“), ist letztlich ein Mangel: Es vermindert zwar die Anstrengung, die man für den einzelnen Essay aufbringen muß, erschwert aber eine Erfassung des Ganzen.

Das Buch hat mich beschäftigt und an-

geregt, aber auch strapaziert, es hat mich eher belastet als befreit. Wenn das die Wirkung auf einen im Amerikanischen gleichsam beheimateten, der Position des Autors gegenüber aufgeschlossenen, schon weitgehend gewonnenen Leser ist – wird es unsere deutsche, den Botschaften aus Amerika gegenüber skeptisch gewordene pädagogische Öffentlichkeit wohl nicht über ein paar Zitate hinaus beschäftigen. Und das wäre schade, erstens weil, was uns einen Sachverhalt, den wir kennen, neu zu denken veranlaßt, durchaus bekömmlich sein kann (*expertus dico*); zweitens weil die Gründe, aus denen wir die Türen noch nicht geschlossen haben (s.o.), die falschen sein könnten. Man wird sich nach der Lektüre fragen, ob die Verteidigung der „Bildung“ bei der Tradition gut untergebracht ist, besser als bei einer Wissenschaft von den fundamentalen Kulturfunktionen: Erzählen, Lehren, Erklären, Verstehen, Wissendes Handeln.

Die Lektüre, das will ich damit sagen, lohnt sich auch für diejenigen, die eher abgeneigt sind, Americana zu lesen. Diesmal sollten sie es tun: im Original, bevor die Klärungen, die das Englische vornimmt, in der (wohl unvermeidlichen) deutschen Übersetzung verschwinden.

Prof. Dr. HARTMUT VON HENTIG  
Kurfürstendamm 214, Gartenhaus Iks. III,  
10719 Berlin

**Frank-Olaf Radtke:** *Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung.* Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Bd. 8.) Opladen: Leske + Budrich 1996. 271 S., DM 39,-.

Mit der Diskussion um die Struktur der Lehrerbildung ist immer wieder eine Diskussion um die Funktion der Erziehungs-

wissenschaft in dieser Ausbildung verbunden. Die Ausbildung der Grund- und Hauptschullehrerinnen und -lehrer ist – anders als diejenige der Gymnasiallehrerinnen und -lehrer – auf die Erziehungswissenschaft zur Legitimation ihrer Wissenschaftlichkeit angewiesen. Die Erziehungswissenschaft formierte sich im Gegenzug im Prozeß der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung einerseits, der Bildungsexpansion andererseits erst richtig als wissenschaftliche Disziplin und moderne Sozialwissenschaft. In diesem Prozeß „blieb die für die Pädagogik charakteristische Vorstellung der Einheit von Theorie und Praxis erhalten“ (S. 11). Um eine Kritik an dieser Einheitsidee, an der ideologisch, trotz institutioneller Aufspaltung der Lehrerbildung in unterschiedliche Ausbildungsphasen, festgehalten wurde, geht es im vorliegenden Buch.

Der erste Teil will zweierlei leisten: Einerseits ist er als wissenschaftliche Zeitgeschichte zu lesen, in der die Veränderungsprozesse des erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnisses im Rahmen des Prozesses der Versozialwissenschaftlichung aufgezeigt werden (Kapitel I und II). Andererseits wird die breit akzeptierte Überzeugung, daß handlungsleitendes Wissen das pädagogische und unterrichtliche Handeln anleitet und steuert, einer Kritik unterzogen (Kapitel III und IV).

Die Versuche einer „wissenschaftlichen Modernisierung der Erziehung“ (S. 19) verlaufen nach RADTKE in zwei Etappen: Zunächst wird die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis von der Kommunikation zwischen Wissenschaftlern und Praktikern erwartet (S. 37 ff.). Dieser Versuch ging von der Einsicht aus, daß „die Reform nicht bürokratisch-technisch und nicht an den Handelnden vorbei gelingen konnte“ (S. 39). Die Handlungsforschung schien dafür das geeignete Paradigma zu sein, gab sie doch vor, daß Forschen, Erkennen und Handeln ein einheitlicher Prozeß sein könnten, „an dessen Ende der