

Tenorth, Heinz-Elmar

Martin Heinrich: Alle, Alles, Allseitig. Studien über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung. Wetzlar: Büchse der Pandora 2001. 328 S., EUR 19,43 ; Susanne Knoche/Lennart Koch/Ralf Köhnen (Hrsg.): Lust am Kanon. Denkbilder in Literatur und Unterricht. Frankfurt a.M./Bern: Lang 2003. 358 S., EUR 49,80. [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 3, S. 430-435



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Martin Heinrich: Alle, Alles, Allseitig. Studien über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung. Wetzlar: Büchse der Pandora 2001. 328 S., EUR 19,43 ; Susanne Knoche/Lennart Koch/Ralf Köhnen (Hrsg.): Lust am Kanon. Denkbilder in Literatur und Unterricht. Frankfurt a.M./Bern: Lang 2003. 358 S., EUR 49,80. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 3, S. 430-435 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-48960 - DOI: 10.25656/01:4896

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-48960>

<https://doi.org/10.25656/01:4896>

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: Pädagogische Professionalität

Werner Helsper

Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil 303

Cathleen Grunert/Heinz-Hermann Krüger

Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit – Mythos oder Realität?
Ergebnisse einer bundesweiten Diplom- und Magister-Pädagogen-Befragung 309

Jochen Kade/Wolfgang Seitter

Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens 326

Dieter Nittel

Die ‚Veralltäglichung‘ pädagogischen Wissens im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität 342

Sabine Reh

Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen?
Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität 358

Allgemeiner Teil

Julia Krohne/Ulrich Meier/Klaus-Jürgen Tillmann

Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten 373

Johannes Giesinger

Der Anfang der Geschichte. Erziehung und die narrative Rationalität des Handelns 392

Diskussion

Andreas Möckel

„Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung“?
Zum Artikel von Dagmar Hänsel in der Zeitschrift für Pädagogik 406

<i>Sieglinde Ellger-Rüttgardt</i>	
Sonderpädagogik – ein blinder Fleck der Allgemeinen Pädagogik?	
Eine Replik auf den Aufsatz von Dagmar Hänsel	416
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i>	
Martin Heinrich: Alle, Alles, Allseitig. Studien über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung	
Susanne Knoche/Lennart Koch/Ralf Köhnen (Hrsg.): Lust am Kanon. Denkbilder in Literatur und Unterricht	430
 <i>Karin Priem</i>	
Jürgen Osterloh: Identität der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verantwortung. Ein Beitrag zur Strukturdiskussion gegenwärtiger Erziehungs- wissenschaft in Auseinandersetzung mit Wilhelm Flitner	435
 <i>Cristina Allemann-Ghionda</i>	
Els Oksaar: Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung	437
 <i>Dokumentation</i>	
Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2003	440
Pädagogische Neuerscheinungen	469

Besprechungen

Martin Heinrich: *Alle, Alles, Allseitig.* Studien über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung. Wetzlar: Büchse der Pandora 2001. 328 S., EUR 19,43.

Susanne Knoche/Lennart Koch/Ralf Köhnen (Hrsg.): *Lust am Kanon.* Denkbilder in Literatur und Unterricht. Frankfurt a.M./Bern: Lang 2003. 358 S., EUR 49,80.

Gleichheit und Ungleichheit in Bildungsprozessen, Bildungsstandards und Kerncurricula gehören inzwischen zu den alltäglichen Themen der Bildungsdebatte, sie sind keineswegs mehr exklusiver Gesprächsstoff der Experten für Bildungsfragen. Entsprechend breit ist das Spektrum der Methoden geworden, in denen diese zentralen Fragen thematisiert werden. Zwar mögen die Ergebnisse der Assessment-Forschung die größte Aufmerksamkeit erregt haben; neben dieser Art der empirischen Forschung werden Bildungsfragen aber nach wie vor auch philosophisch und historisch erörtert, konstruktiv für didaktische Arbeit ausgelegt und selbstverständlich auch mit gutem Recht in Alltagssprachlicher Kommunikation verhandelt. Ein Monopol gibt es nicht, wohl aber dominierende Thematisierungsformen, und dann regiert nicht nur in der öffentlichen Wahrnehmung doch die empirische und vergleichende Bildungsforschung.

Die hier zu diskutierenden Arbeiten lassen sich nicht diesem Mainstream zurechnen. Sie argumentieren historisch und theoretisch, sind den Denkfiguren der kritischen Theorie verpflichtet bzw. repräsentieren die große Breite fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Reflexion, wie sie sich innerhalb einer klassischen Geisteswissenschaft wie der Germanistik jenseits der Lehr-/Lernforschung ausgebildet und tradiert hat. Aber auch hier sind die erziehungswissenschaftlich relevanten Themen selbstverständlich durch Gleichheit und Ungleichheit, Bildungsstandards und Kanonisierungsprobleme definiert. Eine Lektüre dieser Schriften lohnt also nicht allein wegen der Themen, sie kann uns – wegen der ansons-

ten nicht dominierenden Methodik der Thematisierung – zugleich darüber belehren, welche Restriktionen man sich einhandelt, wenn man allein dem Mainstream der Forschung folgt.

Die Studie von Martin Heinrich gilt der Tradition und dem Problem der „Allgemeinbildung“, das sagt schon der in seiner triadischen Ordnung an Comenius orientierte Titel: „Alle, Alles, Allseitig“ zu lehren, das ist das Programm der klassischen bürgerlichen Bildungstheorie, wenn sie sich dem modernen Bildungswesen nähert. Der Untertitel verrät aber sogleich, dass man nicht primär in den Bahnen von Comenius oder allein aus der Tradition belehrt wird, sondern im Licht der pädagogisch rezipierten und von Andreas Gruschka eigenständig weiter interpretierten kritischen Theorie Frankfurter Provenienz, also im Horizont des 20. Jahrhunderts und der Kategorie der „bürgerlichen Kälte“: „Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung“ als Praxis des Unterrichts der allgemeinbildenden Schule, das ist das Thema, dem Heinrich nachgeht; in gesellschaftstheoretischer Hinsicht bestimmt das in der Fortdauer von Ungleichheit manifestierte „Skandalon in der Reproduktionslogik fortgeschrittener bürgerlicher Gesellschaften“ seine Untersuchungen. Die leitende These über das Bildungssystem heißt entsprechend: „Was alle gleich machen soll, wird so institutionalisiert und organisiert, daß es zu Unterschieden führt.“ (S. 12), „Anspruch und Wirklichkeit“ allgemeiner Bildung, d.h. „Allgemeinbildungsnorm“ und „Selektionsfunktion“, klaffen auseinander, das Bildungswesen erscheint als eine Praxis, „die ihre eigenen Möglichkeiten [...] eklatant unterbietet“, und seine Frage ist, warum diese „Praxis nicht zu Protest geht“ (S. 13). Jedenfalls, so die Pointe seiner Studien, gehört es zu den wesentlichen Effekten der Schule, dass die Lehrenden und Lernenden diesen „Widerspruch“ weitgehend „fraglos hinnehmen“.

Heinrich entfaltet diese (im ganzen ja nicht neuen) Thesen nun nicht – wie z.B. bei PISA – durch den empirischen Nachweis des

in Deutschland singular engen Zusammenhangs von Schichtzugehörigkeit und Bildungserfolg, sondern in einer weit ausholenden Argumentation, die er als Trias von „zeitdiagnostisch, historisch, lebensweltlich“ bezeichnet und insgesamt das „Kaleidoskop der Kältestudien“ (S. 306) nennt. Auf dem Weg zu seinem Ergebnis liefert er nach einer äußerst knappen Einleitung, die auf jede explizite Verortung in der Forschung und in der einschlägigen Theorie verzichtet (das folgt erst am Ende von Kap. 4), zunächst acht Kapitel, die eher „zeitdiagnostisch“ und „historisch“ (wenn auch nicht im strikten Sinne z.B. der Erschließung neuer Quellen) angelegt sind: Begriffsdifferenzen in der Genese und im historischen Gebrauch von „Allgemeinbildung“ bilden den Einstieg (1), der „Kern“ des bürgerlichen Allgemeinbildungsgedankens wird dann in der comenianischen Trias entfaltet (2), ihre „gesellschaftlichen Funktionen“ werden in den bekannten Begriffen der schulbezogenen Sozialisationsforschung als „Selektion, Legitimation, Qualifikation“ so diskutiert (3), dass Kap. 4 in der Konfrontation von „Kern“ und „Funktionen“ als Analyse der „Dialektik der Widersprüche zwischen der Allgemeinbildung und ihren Funktionen“ entfaltet werden kann. „Kältestudien“ in der von Gruschka belebten und empirisch gewendeten These Adornos werden von hier aus als „Instrument der Aufklärung dieser Widersprüche“ vorgestellt (5) und exemplarisch demonstriert. Sie sollen „das alltägliche Unterbieten der Allgemeinbildungsnorm“ belegen (6), sie inspirieren auch die historisch verstandene und an Condorcet, Campe und Evers diskutierte Frage, ob hier eine „Verfallsgeschichte oder ein inhärenter Defekt“ vorliegt (7), und sie bilden ebenfalls die kritische Instanz, um „vergebliche Versuche“ abzuwehren, „den inhärenten Defekt zu korrigieren“, wie Heinrich am Beispiel der Bildungsprogrammatik der DDR sowie jüngerer theoretischer und empirischer Studien zum Status der Allgemeinbildung zeigt. Der Grundton dieser acht Kapitel ist ziemlich gleich: Allgemeinbildung in der bürgerlichen Gesellschaft macht nicht gleich, sondern akzeptiert, ja bestärkt und erzeugt Ungleichheit.

Erst in Kap. 9 und ab S. 204 folgt die empirische Analyse dieses Phänomenbefundes.

Orientiert an der Methodologie von Ulrich Oevermann und seiner fallbezogenen Methodik (die man selbstverständlich auch hier mit den gewohnten Einwänden problematisieren kann), werden insgesamt 66 Interviews erzeugt und z.T. auch analysiert, die in einer dem Kohlberg-Setting vergleichbaren Form als Stellungnahmen zu Formen und Effekten schulischer Arbeit entstanden sind. Auf dieser Basis ergeben die Studien immer neu, dass im Alltag der Schule Ungleichheit – in der Dimension erfolgreicher Teilhabe an Lernprozessen – nicht nur generiert, sondern von den Betroffenen auch hingenommen wird, meist unbemerkt. Es geht um die „alltägliche Reproduktion des inhärenten Defekts“, und zwar auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems – vom Kindergarten bis zur Hochschule. Das Ergebnis der Studien ist ernüchternd, dominiert doch das Muster der „fraglosen Hinnahme“ der Differenz von Anspruch und Wirklichkeit, von egalitärer „Allgemeinbildungsnorm“ und differenzstiftender „Selektionsfunktion“. Heinrich sieht darin eine „erstaunliche Sozialisationsleistung der öffentlichen Bildungsinstitutionen“ (S. 302), in der Tatsache also, dass „Selektion durch Allgemeinbildung“ geschieht. Dieser mit Vehemenz auch kritisch beladene Befund ist aber nicht neu, wie man spätestens seit den Studien P. Bourdieus wissen kann (dessen Arbeiten vom Autor aber so wenig genannt oder diskutiert werden wie die anderer einschlägiger Bildungssoziologen). Auch dass dieses Ergebnis – die schulische Reproduktion von Ungleichheit und ihre Legitimation in der Wahrnehmung der Betroffenen – durch die Form der Allgemeinbildung selbst erzeugt wird, gehört in den bekannten Wissensfundus der Bildungssoziologie (und findet in den Thesen von Talcott Parsons über die systemischen Leistungen der Schulklasse eine plausible und keineswegs affirmative Erklärung; aber auch der wird nicht zitiert). Für diese Ergebnisse müsste man also nicht unbedingt Adorno lesen oder Gruschka zitieren. – Was bietet der Autor also Neues, wo liegt die besondere Leistung seiner zeitdiagnostischen, historischen und lebensweltlichen Studien und der im Begriff der „Kälte“ verdichtete analytische Anspruch?

Beachtenswert scheint mir die Studie eher wegen der Anschlussfragen, die sie aufwirft, als so indirekt, weniger durch ihre Ergebnisse. Sie zwingt uns, die in der Rhetorik von „Kritik“ und „Widerspruch“ eröffneten Fragen und Ansprüche selbst noch einmal zu prüfen. Gegen das Pathos der Kritik, das diese Arbeit durchzieht, würde ich daran erinnern, dass erziehungswissenschaftliche Analysen produktiv werden, wenn sie nicht primär normativ, sondern analytisch argumentieren und zugleich die operative Dimension, also die didaktisch-methodische Seite, eigenständiger zur Geltung bringen. Bei Heinrich geschieht das nicht, und deshalb werden die problematischen Folgen der Konzentration auf „Kritik“ deutlich sichtbar, zuerst in der Behandlung des Gleichheitsproblems – und das heißt vor allem operativ – sowie (kategorial) in den grundlegenden Analysebegriffen und ihrer Metaphorik.

Im Blick auf die Egalitätsthematik legt Heinrich nahe, dass die „Norm“ der Gleichheit den „Kern“ der Idee allgemeiner Bildung ausmache und dass insofern „Differenz“ im Bildungsprozess, gar schulisch und gesellschaftlich folgenreiche „Selektion“ nach schulisch festgestellter Leistung, nicht hinnehmbare Verletzungen der Norm darstellten, ja, dass die Verbindung von Bildungsanspruch und Selektionspraxis den „inhärenten Defekt“ markiere, den er immer neu als systematisches Indiz des pathologischen Zustands bürgerlicher Gesellschaften und ihrer Bildungsorganisationen konstatiert. Diese Argumentation, so wird man heute einwenden müssen, reproduziert aber nicht allein die (falsche) Orientierung an Gleichheit als Ziel- statt als Startformel für den Bildungsprozess, sie erscheint auch nur stark wegen der Ausblendung des zweiten konstitutiven Moments von Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft, des Aspekts von Freiheit und Individualisierung, die immer und notwendig spannungsreich mit dem Gleichheitsversprechen gekoppelt sind.

Was Heinrich als „Defekt“ bezeichnet, die Gleichzeitigkeit von Egalisierung und Individualisierung, das markiert nämlich erst den wirklichen Anspruch bürgerlicher Gesellschaften und die Praxis ihrer schulischen Bildung: dass sie unausweichlich nicht gleichmacht, sondern Differenz erzeugt. Heinrich erwartet

aber Gleichheit in den Ergebnissen, auch angesichts der je spezifischen Allgemeinbildungserwartungen, die er (im empirischen Teil) für die einzelnen Schularten einführt. Nur, die Erwartungen, die er dort vorträgt, lassen sich ohne Mühe und ganz ohne kritische Theorie in aktuelle Bildungspolitik übersetzen und als didaktische Aufgabe verstehen: Man kann sie als Mindeststandards lesen, und dann bedürfen sie wirklich der Generalisierung und erlauben kein Unterbieten (aber dann argumentiert Heinrich nicht anders als die aktuelle bildungspolitische Debatte). Die Erwartungen lassen sich andererseits als Regelstandards lesen; dann ist aber nicht mehr zu erwarten, dass sie von allen Lernenden in gleicher Weise erfüllt werden, sie haben vielmehr Differenzen in der Handhabung der angestrebten Kompetenz zur Folge – was Heinrich aber nicht für legitim hält. Heinrich wäre gut beraten gewesen, zumindest die Unterscheidung von „pädagogisch“ und „gesellschaftlich“ zurechenbarer Ungleichheit aufzunehmen (die sich bei N. Luhmann und K. E. Schorr findet, die er aber auch ignoriert), um präziser über Gleichheit und Differenz in Bildungsprozessen und in Gesellschaften zu schreiben und sie nicht leichtfertig zu konfundieren. Jedenfalls kann man sein Problem mit der „Allgemeinbildungsnorm“ ohne alle Schwierigkeiten in die pädagogische Aufgabe der Konstruktion differenzieller Lernmilieus übersetzen; unlösbare „Widersprüche“ treten dabei nicht auf.

Das zweite Problem stellen seine „Kältestudien“ dar. Diskussionsbedürftig ist dabei nicht allein die Oevermann'sche Methodik, sondern vor allem die von den Referenzautoren mitgeschleppte Metaphorik der „Kälte“ und die Semantik des „Pathologischen“, die Heinrich verwendet. Im Kontext dieser Beschreibungsprämisse hat seine Empirie nämlich nur noch Bestätigungscharakter für vorab schon feststehende Urteile über die Realität und ihre Wahrnehmung durch die gesellschaftlichen Akteure. Heinrich will bei seinen Probanden – Lernenden unterschiedlicher Bildungseinrichtungen – „Reaktionsformen auf einen Norm/Funktion-Widerspruch“ (S. 219) erheben, die er „als direkte moralische Handlung zu verstehen“ sucht (S. 218), und zwar als moralische Reaktion auf die Verletzung der

Allgemeinbildungsnorm durch die Praxis der Schule. Dabei steht aber von Beginn an fest: „Für die Kältstudien ist nun festzuhalten, daß strenggenommen jede Reaktion eine ‚entfremdete‘ und ‚entfremdende‘ sein muß, da die objektive Struktur (die Diskrepanz zwischen normativen Ansprüchen und gesellschaftlichen Funktionserwartungen) bereits als widersprüchlich identifiziert wurde.“ Dem Akteur bleibt nur dann eine Chance, dem Verdikt des Forschers zu entgehen, wenn er wie der Forscher selbst denkt: „den Widerspruch zu benennen und bewußt auszuhalten“. Auch das führt aber in keine legitime (pädagogische) Welt: „Für seine Praxis bleibt damit gleichwohl das Faktum bestehen, daß der Handelnde, was er auch tut, immer einer Seite des Widerspruchs – Norm oder Funktion – sich entfremden wird.“ (S. 227) Liest man später, „daß Allgemeinbildungsanspruch und Selektionsmechanismen in der Schule sich nicht einander vermitteln lassen“ (S. 274), ist das ganze Elend dieser Theorie und die Selbstbestätigung als Funktion dieser Empirie offenkundig. Sie weiß schon alles, bevor sie forscht.

Angesichts der Tatsache, dass diese Metaphorik Paradigma-konstitutiv ist (denn es ist die *petitio principii*, dass „Kälte ein gesamtgesellschaftliches Phänomen darstellt [vgl. Gruschka 1994]“ – so Heinrich unter Berufung auf die Grundschriften seiner Theorie-schule, S. 72), wird man den Autor schwerlich davon abbringen, so zu denken oder sich von der Realität anders belehren zu lassen. Der Pädagogik wäre allerdings zu empfehlen, gegenüber solcher Art „Theorie“ kritisch zu sein. Die für Horkheimer zitierte Maxime, „demzufolge der kritische Theoretiker theoretischer Pessimist und praktischer Optimist zu sein habe“ (S. 307), mag den „Kritischen Theoretiker“ Essener Provenienz in seinen Handlungen inspirieren, Optimismus und Pessimismus sind aber nur Gemütszustände, als Kriterien der Theoriewahl sind sie wenig geeignet.

Hier und da diskutiert Heinrich auch die Fragen des schulischen Kanons, und zwar in einer Ambivalenz, die er wenigstens hier kennt, seine Argumente geben aber nicht Anlass zu der Vermutung, hier regiere in der Konstruktion die „Lust am Kanon“. Solche Lust zeigen und

wecken aber die germanistischen Autoren, die sich in der Festschrift für den Bochumer Germanisten und Deutsch-Didaktiker Harro Müller-Michaels an den „Denkbildern“ versuchen, die Müller-Michaels – inspiriert durch Walter Benjamin – in der Literatur existieren und tradiert sieht und als Ansatzpunkt für Kanonbildung und literarische Analyse ernst zu nehmen empfiehlt, ohne dabei die Selektivität des Kanons zu ignorieren. Unter dieser Prämisse bietet der Band insgesamt 22 Beiträge, die in der deutschen Literatur vom Barock („Der Schelm als Denkbild?“) bis zur Gegenwart („Die Entdeckung der Langsamkeit. Reflexionen zu einem Denkbild der Moderne“) reichen, Märchen nicht aussparen, neben dem Schelm auch Prometheus zeigen, an Karl Philipp Moritz „Denkbilder des Lernens und Lehrens“ erörtern, an Georg Büchners *Woyzeck* solche von „Mensch/Maschine“ oder an Rainer Maria Rilke solche der „Identität“, an Heinrich Mann sogar den „Untertan als Lehrmeister“ neu prüfen, am Bruder Thomas das „Denkbild des Vaters“. Die ganze Reihe kann hier nicht genannt oder gar im Einzelnen erörtert werden – ein jeder mag seine Denkbilder entdecken und prüfen oder sich von neuen überraschen lassen.

Die Arbeiten argumentieren in der Mehrzahl eher literaturwissenschaftlich als didaktisch, aber sie machen mit der Kategorie des „Denkbildes“ eine Vorgabe, um literaturwissenschaftliche Analyse mit der Praxis des Deutschunterrichts zwanglos, aber systematisch zu verbinden. „Denkbilder“ wurden nach einer längeren Vorgeschichte als literarische Kategorie von Walter Benjamin in die Diskussion eingeführt (dazu Schmitz-Emans, S. 11ff.), wenn auch nicht präzise definiert. Die Herausgeber geben eine Bestimmung, indem sie ihre Funktion darstellen, denn sie sehen Denkbilder „auf der Schnittstelle zwischen Wort und Bild, Literatur und Imagination liegen“ (S. 7), durch „narrative Elemente“ von „Symbol, Emblem und Metapher“ unterscheiden (S. 8); dennoch ist „das Denkbild als Genre umstritten, an seinen Rändern offen und in seinen Kategorien schwer zu fassen“, z.B. auch vom „Mythos“ – denkt man an „Sisyphos als Denkbild des Absurden“ (so L. Koch, S. 25ff.) – nur schwer abzugrenzen. Gleichwie, sie ha-

ben aus der je historischen Konkretion bei einem Autor bzw. in einem Text ihre Bedeutung „in Literatur und Unterricht“: „Denkbilder verdichten die Erzählungen, verhalten sich aber auch selbstreflexiv im Blick auf ihre Konstruktion. Sie bilden Leit motive von Romanen und Dramen und stehen für das typische Handeln von Figuren. Sie konzentrieren die kulturelle Wahrnehmung ihrer historischen Zeit und kondensieren zugleich überzeitlich Bedeutsames, was ihren kanonischen Aspekt ausmacht.“ (S. 8) Für die Analyse sind dann „Produktion“ und „Rezeption“ von Denkbildern entscheidende Themen; sie eröffnen auch nicht allein die literaturgeschichtliche Arbeit, sondern ebenso die empirische fachdidaktische Forschung über ihre Varianz und ihre Konsequenzen (wie C. Kammler am Beispiel des „Untertan“ und seiner Rezeption im 20. Jahrhundert und in Ost und West zeigt, S. 195ff.).

Bemerkenswert sind diese Studien allerdings nicht allein im deutschdidaktischen oder germanistischen Kontext, sondern für die Bildungsdiskussion insgesamt. „Kanon“-Debatten haben eine neue Prominenz gewonnen: Berühmte Literaturkritiker edieren einschlägige Sammlungen literarischer Arbeiten (und identifizieren dabei den Kanonbegriff wieder mit der Liste der bewahrenswerten und lezenswerten, ja der Lektüre bedürftigen Texte), generalisierend entstehen in gleicher Absicht auch Arbeiten, die zu wissen meinen, „was man wissen muss“, und provozieren Konkurrenzunternehmen, die der bekannten Seite der literarisch-philosophisch-geisteswissenschaftlichen die „andere Seite der Bildung“, die naturwissenschaftliche, entgegen halten. Die Bildungspolitiker wiederum definieren „Bildungsstandards“, die festsetzen, was man kennen und können muss und auch lesen soll, wenn man die Kompetenzen nachweisen will, die mit dem Stand der Allgemeinbildung am Ende der Sekundarstufe I verbunden sind.

Man lernt aus solchen vielfältigen Aktivitäten zunächst, dass es ohne Kanonbildung offenbar nicht geht, wenn Gesellschaften über das Tradierenswerte ihrer Kultur entscheiden. Die Überlieferung und Bewahrung von bewahrenswertem Sinn ist dabei offenbar eine Praxis, der nicht allein die Schule verpflichtet

ist – und damit wird sie entlastet, denn sie muss nicht allein das Erbe bewahren, das als bewahrenswert gilt (zumindest aber den Sinn für die Funktion der Bewahrung wecken). Die Germanisten erinnern jetzt in ihrer lustvollen Arbeit an der Kanonisierung, dass ein solches „Scharnier zwischen Literatur und Bildung“ (S. 9) allein fachspezifisch existiert und selbst der Konstruktion und Reflexion bedarf (und dann natürlich wieder die schönsten Hoffnungen beglaubigen muss: „Neben die vernünftige Wahrheit und die ästhetische Schönheit tritt die moralische Güte als bildende Kraft“, verspricht Müller-Michaels, wie er S. 9 zitiert wird). Der Kanon ist also nicht immer schon gegeben, sondern historisches und insofern variables Produkt einer Praxis der Kanonisierung, und die Schule ist Teil dieser Praxis, ob sie will oder nicht; denn sie kanonisiert, indem sie das Lernbedürftige definiert und in den Lehr-/Lernprozessen als bewahrenswert bestimmt. Weniger bedeutsam als die Kritik am Phänomen der Kanonbildung und der Kanonisierung ist deshalb die Arbeit am Kanon selbst, literaturwissenschaftlich und (deutsch-) didaktisch.

Orientiert an einer allgemeinen Kategorie wie der der „Denkbilder“, wird nämlich auch bewusst, dass schulisches Lernen im Kern der Curricula immer von vergleichbar systematischen Dimensionen der Ordnung des Wissens inspiriert war und sein muss, will sie bildende Bedeutung gewinnen: „Denkbilder“ der Literatur haben diesen Status, und sie gehören deshalb hierher, in den Fundus der Kerncurricula als schulische Form des Kanons; die großen Ideen der Naturwissenschaften haben vergleichbaren Status, die Kategorien der Konstruktion von „Geschichte“ und die Dimensionen der Ordnung des „Sozialen und Politischen“ ebenfalls. Nicht einfach „Wissen“ ist also das Thema, wenn schulisches Lernen organisiert wird, sondern solche Strukturen, aus denen sich der westliche Kanon speist und an dem sich Bildung entzünden kann – in der differenzstiftenden Form, die schulischem Lernen eigen ist. Gelegentlich muss man offenbar Texte anderer Disziplinen zu schulischen Bildungsprozessen lesen, um nicht von der engen Optik der Pädagogen blind gemacht zu werden, die nur Selektion erkennen kön-

nen, wo schulisches Lernen und der Kanon als Möglichkeit der Bildung (wenn auch nicht als ihr Garant) artikuliert werden.

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth
Humboldt-Universität, Unter den Linden 6,
10099 Berlin
E-Mail: tenorth@uv.hu-berlin.de

Jürgen Osterloh: *Identität der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verantwortung.* Ein Beitrag zur Strukturdiskussion gegenwärtiger Erziehungswissenschaft in Auseinandersetzung mit Wilhelm Flitner. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002. 299 S., EUR 29,80.

Die vorliegende Studie versteht sich als Beitrag zur disziplinären Struktur der Erziehungswissenschaft. Der Begriff „Identität“ wird dabei nicht nur als rhetorische Figur bzw. analytische Größe benutzt, sondern auch präskriptiv als wissenschaftlicher Ordnungsgesichtspunkt stark gemacht. Er wird vorgeschlagen, das disziplinäre Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft weder durch fachspezifische Fragestellungen, Themen, Begriffe und Methoden zu konturieren noch operational zu fundieren, sondern im impulsgebenden Rückgriff auf eine bewährte erziehungswissenschaftliche Tradition – nämlich Wilhelm Flitners Konzept einer pädagogischen *réflexion engagée* – verantwortungsethisch zu bestimmen.

Die ersten beiden Kapitel (S. 15–58) sind von Punkt I–VII durchnummeriert und umfassen Einleitung sowie Fragestellung und Vorgehensweise. Die Einleitung widmet sich der „Strukturdiskussion gegenwärtiger Erziehungswissenschaft“ und kann als Zusammenfassung der neueren Diskussion zum Selbstverständnis sowie zur disziplinären Gestalt der Erziehungswissenschaft von Beginn der 1990er-Jahre an gelesen werden. Dabei wird deutlich, dass der Autor der disziplinären Ausdifferenzierung und Methodenvielfalt der Erziehungswissenschaft, die aus disziplingeschichtlicher und wissenschaftspolitischer Sicht ja durchaus auch positiv gewertet werden kann, skeptisch gegenübersteht. Osterloh möchte daher einen verbindenden, Übersicht versprechenden pädagogischen wie erzie-

hungswissenschaftlichen Kern ausweisen, den er mit dem Begriff der „Identität“ umschreibt. Dabei kann er durch seine Analyse zeigen, dass in der Diskussion um die disziplinäre Gestalt der Erziehungswissenschaft neben „Identität“ weitere sechs „Topoi“ eine Rolle spielen: „das Zentrale“, „das Unverwechselbare“, „der Wert“, „die Eigenständigkeit“, „das Gemeinsame“ und „der Standort“. Nach einem kurzen Exkurs in die ältere Wissenschaftsforschung verlässt der Autor die ausschließlich analytisch geprägte Beobachterperspektive und gibt außerdem die Absicht zu erkennen, seine „disziplinäre Identitätsforschung“ von nun an auch mit präskriptiv-normierender Motivation fortzuführen: „Der Schwerpunkt liegt also weder auf soziologisch-explanativem noch auf historisch-deskriptivem bzw. -systematischem noch auf methodologisch-diskursivem, sondern auf *ethisch-systematischem Gebiet*, und zwar in der *pädagogischen Binnenperspektive*.“ (S. 39, Hervorh. i. Orig.) Hier nun rückt für den Autor die „Auseinandersetzung mit Wilhelm Flitner“ in den Mittelpunkt. Durchgeführt wird dieses Vorhaben in den drei folgenden, mit Teil A–C überschriebenen, Kapiteln (S. 59–211).

Teil A (S. 59–110) widmet sich der „Rekonstruktion – Wilhelm Flitners pädagogische Systematik“ und beginnt mit der Darstellung der Flitner-Rezeption im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts. Dabei zeigt es sich, dass Flitners Annahme eines „pädagogischen Grundgedankengangs“ und sein Ansatz einer *réflexion engagée* zwar einerseits positiv als disziplininstabilisierend gewürdigt, aber andererseits negativ als wissenschaftlich problematische Normativität angesehen werden. Anschließend werden Flitners „Auffassung der Erziehungswissenschaft“ und seine anthropologische Grundposition sowie sein Begriff der Erziehung behandelt. Am Ende dieses Teils zieht der Autor ein erstes Zwischenresümee und stellt fest, Wilhelm Flitner habe „den Appell“ formuliert, „in *pädagogischen Zusammenhängen* (der Praxis wie der Wissenschaft) eine *bestimmte Haltung* einzunehmen, mit anderen Worten: sich auf ein *Ethos* zu verpflichten.“ (S. 97, Hervorh. i. Orig.) Dieses Ethos lasse sich, so wird weiter ausgeführt, als „Förderung humaner Personalisation“ (ebd., vgl. auch S. 109f.) charakterisieren, die wiederum „als