

Idel, Till-Sebastian

**Fritz Bohnsack: Schule – Verlust oder Stärkung der Person? Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2008. 182 S., EUR 18,90 [Rezension]**

*Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 2, S. 309-311*

urn:nbn:de:0111-opus-51795

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Elite und Exzellenz*

*Werner Helsper*

Elite und Exzellenz – Transformationen im Feld von Bildung und Wissenschaft?  
Einleitung in den Thementeil..... 167

*Bernd Zymek*

Prozesse der Internationalisierung und Hierarchisierung im Bildungssystem.  
Von der Beharrungskraft und Auflösung nationaler Strukturen und Mentalitäten .. 175

*Norbert Ricken*

Elite und Exzellenz – Machttheoretische Analysen zum neueren  
Wissenschaftsdiskurs ..... 194

*Kai Maaz/Gabriel Nagy/Kathrin Jonkmann/Jürgen Baumert*

Eliteschulen in Deutschland. Eine Analyse zur Existenz von Exzellenz und Elite  
in der gymnasialen Bildungslandschaft aus einer institutionellen Perspektive ..... 211

*Heiner Ullrich/Susanne Strunck*

Zwischen Kontinuität und Innovation: Aktuelle Entwicklungen im deutschen  
Privatschulwesen..... 228

*Gero Lenhardt/Manfred Stock*

Gebildete Stände oder gebildete Bürger? Hochschulbildung und Elite-  
vorstellungen in Deutschland und in den USA ..... 244

Richard Münch

Stratifikation der Hochschullandschaft: Zwischen Leistungswettbewerb und  
Machtlogik ..... 258

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema „Elite und Exzellenz“ ..... 274

## *Allgemeiner Teil*

*Johannes Bellmann/Manfred Weiß*

Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische  
Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle ..... 286

## *Besprechungen*

*Sebastian Idel*

Fritz Bohnsack: Schule – Verlust oder Stärkung der Person? ..... 309

*Jürgen Reyer*

Sven Kluge: Vermisste Heimat? Zum emanzipativ-repressiven Doppelcharakter  
der Gemeinschaftsthematik innerhalb der modernen Pädagogik ..... 311

*Philipp Gonon*

Ingeborg Schüßler: Nachhaltigkeit in der Weiterbildung – theoretische und  
empirische Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen  
Sabine Schmidt-Lauff: Zeit für Bildung im Erwachsenenalter – Interdisziplinäre  
und empirische Zugänge  
Andreas Fejes/Katherine Nicoll (Eds.): Foucault and Lifelong Learning –  
Governing the subject ..... 314

*Micha Brumlik*

Wilma Aden-Grossmann: Berthold Simonsohn. Biographie des jüdischen  
Sozialpädagogen und Juristen ..... 317

## *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 319

*Beilagenhinweis*

Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Kohlhammer Verlag, Stuttgart, bei.

## Besprechungen

**Fritz Bohnsack: Schule – Verlust oder Stärkung der Person?** Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2008. 182 S., EUR 18,90.

An Entwürfen normativer Schulpädagogiken, die sich kritisch gegen die aktuelle evidenzbasierte Bildungspolitik richten, mangelt es derzeit nicht. Einen weiteren Beitrag zu diesem reformpädagogischen Gegendiskurs hat Fritz Bohnsack mit seiner Schrift „Schule – Verlust oder Stärkung der Person“ vorgelegt. Einerseits bewegt sich Bohnsack mit diesem Buch im Fahrwasser der geläufigen reformpädagogischen Semantik: Statt auf externes Monitoring qua standardisierter Evaluation zu setzen, empfiehlt er der Schulpolitik, die innerschulischen Gestaltungsräume einer entwicklungsproduktiven Lern- und Beziehungskultur zu vergrößern. Andererseits hebt sich Bohnsack wohltuend vom reformpädagogischen Mainstream ab: Originell ist seine Schulkritik, weil er sie in den Kontext des religionsphilosophischen Denkens Martin Bubers einrückt, dessen Ansatz er eine eigene parallele Monographie gewidmet hat (Bohnsack 2008). In dieser religionsphilosophischen Perspektive liegen aber auch Probleme und Grenzen der schulpädagogischen Überlegungen Bohnsacks, denn man muss grundsätzlich einen solchen Zugang wissenschaftstheoretisch teilen: Es hängt vom eigenen schultheoretischen Standpunkt ab, ob man eine solche religionsphilosophische Fundierung kritischer schultheoretischer Reflexionen als produktiv erachtet.

Bohnsack setzt mit Bezug auf Martin Buber bei der folgenden Ausgangsfrage an: „Wie lassen sich die personale Stabilität der Heranwachsenden als eine der zentralen Voraussetzungen für begründete Selbstbestimmung und diese als Kennzeichen von Person so pädagogisch intendiert fördern, dass eben diese Intentionalität jene Personalität nicht blockiert, verhindert oder zerstört?“ (S. 8) Es geht ihm darum auszuloten, inwieweit eine personale Pädagogik im Sinne Bubers verwirklicht werden kann und wo ihre Grenzen liegen. In einer den thematischen Kapiteln des Buches vorangestellten Zusammenfassung des Ansatzes von Martin Buber macht Bohnsack in einer thetischen Setzung klar, was im Mittel-

punkt seiner alternativen schultheoretischen Konzeption von Schule stehen soll: Ausgehend von der Zivilisationskritik Bubers, die eine Ausbreitung zweckrationaler Sozialverhältnisse („Es-Beziehungen“) diagnostiziert (und daher auch anschlussfähig ist an eine Kritik aktueller bildungspolitischer Steuerungsstrategien), stellt sich für Bohnsack die Frage, wie in der „institutionalisierten Belehrungsanstalt Schule“ (S. 13) sich die Qualitäten von „Du-Beziehungen“ zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen entfalten können. Denn die Bildungsprozesse der Schüler/innen, so Bohnsack, hängen entscheidend davon ab, dass es Lehrer/innen gelingt, die zweckrationalen Strukturen der Schule in ihrer Wirkmächtigkeit zu dämpfen und zu harmonisieren: „Jene Zweck-Bezüge werden human durch die personale Zuwendung zum Gegenüber.“ (ebd.) In dialogischen Du-Beziehungen sollen die Schüler/innen zu solchen befähigt und – als pädagogisches „Fernziel“ – in der Bildung eines „großen Charakters“ (Buber), bildungstheoretisch und mit geringerem Pathos formuliert: einer reflexiven Entscheidungs- und Handlungsautonomie, gefördert werden. Die außerordentliche Ansprüchlichkeit, die aus einer solchen reformpädagogisch entgrenzten Zielbestimmung für das Lehrerhandeln resultiert, liegt auf der Hand: Es ist die „vorgelebte Menschlichkeit“ des Lehrers und „ihre religiöse Orientierung“ (S. 14), die wiederum voraussetzungsreiches Ergebnis seiner „Selbsterziehung“ (S. 15) ist. Die „Lehre des Lehrers, das was er verbal mitzuteilen hat, spielt dabei nur eine Nebenrolle“ (S. 15). Im Anschluss an Buber steht in Bohnsacks Professionsverständnis also die pädagogische Du-Beziehung im Mittelpunkt, die nicht durch die „gängige pädagogische Absicht“, worunter Bohnsack ein Eingriffshandeln des Lehrers versteht, sondern durch eine „alternative Intentionalität“ geleitet ist – ein „absichtsloses Gespanntsein“, ein „existentielle(s) Loslassen von der Sicherung von Zielen über den kausalbestimmten Mitteleinsatz“ (ebd.). Nun ist es nicht verwunderlich, dass die religionsphilosophische *Entgrenzung* von pädagogischer Professionalität für Bohnsack nicht das eigentlich systematische Problem darstellt. Es ist vielmehr die religiöse bzw.

spirituelle *Aufladung* der pädagogischen Beziehung, deren Realisierung unter den spätmodernen Vorzeichen eines Glaubensverlusts, religiöser Pluralität und Entkonfessionalisierung Bohnsack problematisch erscheint. Folgerichtig diskutiert Bohnsack am Schluss seines Buches, inwieweit die Zielkategorie des „Seins-Vertrauens“ und ein konfessionsneutraler Religionsunterricht zeitgemäße Lösungsansätze für den Erhalt und die Förderung dieser religiösen Dimension sein können.

Die eben skizzierte religionsphilosophische Argumentationslinie zieht sich durch alle Kapitel: Fritz Bohnsack greift sehr informiert einige zentrale Themen der gegenwärtigen schulpädagogischen Diskussion auf, stellt sie ins Verhältnis zu seiner personalen Pädagogik, prüft sie auf Anschlussfähigkeit und versucht aufzuzeigen, wo eine Buber'sche Argumentation manche Reformpositionen noch überbieten kann. In Kapitel 1 ist die ökonomistische Zentrierung der Schule auf Unterrichtstechnologie und auf den Leistungsoutput das Thema, der den Unterricht auf standardkompatible Vermittlungsarbeit einenge und die Schüler/innen auf „Belehrungsobjekte“ reduziere, statt sie als „Lernsubjekte“ anzuerkennen. Bohnsack versucht hier zwischen der Notwendigkeit einer zweckrationalen Steuerung von Unterricht und einer personalen Orientierung an der ganzen Person des Schülers, seiner Alterität und seiner Besonderheit zu vermitteln: Steuerung sei als „freigebende Technik“ notwendig, als „manipulierende“ dagegen abzulehnen (S. 20). Bohnsack erkennt hier an, dass die rationale Organisation von Unterricht nicht nur eine Bedrohung, sondern auch gerade eine, professionstheoretisch gesprochen, notwendige Ermöglichungsbedingung pädagogischer Arbeitsbündnisse ist. Im zweiten Kapitel diskutiert Bohnsack die für jegliches pädagogisches Handeln zentrale Antinomie zwischen Fremd- und Selbstbestimmung. Statt sie als Konstituens anzuerkennen, geht es Bohnsack um deren Auflösung. Ansätze hierfür sieht er in der Orientierung an Schülerpartizipation und am Prinzip des Aushandelns, die durch die personale Pädagogik Bubers aber noch überboten werden, insofern diese die „manipulatorischen Elemente und Versuchungen“ (S. 31) auch solcher Ansätze erkennt, überwindet und „ihr Ziel der personalen Stärkung erreicht, indem sie es nicht über Verfahren des ‚Eingriffs‘ zu erzwingen sucht, sondern es gleichsam loslässt und in die

„personale Existenz“ eingeht“ (S. 45). In Kapitel 3 widmet sich Bohnsack dann dem aktuellen Thema des Umgangs mit Heterogenität. Er referiert hier alteritätstheoretische Positionen in der Bildungstheorie (Alfred Schäfer) bzw. differenztheoretische Ansätze der Schulpädagogik (Thomas Ziehe, Annedore Prengel), um den Umgang mit Verschiedenheit in der Schule und deren Verhältnis zur Aufgabe der Allgemeinbildung zu problematisieren. Eine personale Pädagogik fühlt sich der Berücksichtigung von individueller Verschiedenheit verpflichtet, sie muss so weit gehen wie möglich, muss „aber auch auf Grenzen der Autonomie unter dem Gesichtspunkt der dialogischen Existenz des Menschen hinweisen“ (S. 59). Die Problematik der Selbststeuerung von Schüler/innen wird ausführlich in Kapitel 4 diskutiert. Bohnsack stellt hier auf der Grundlage einschlägiger Literatur die Chancen und Grenzen von Selbststeuerung dar, geht auf Ansätze zur Öffnung des Unterrichts und zuletzt unter Bezugnahme auf die Theorie selbstbestimmten Lernens von Ryan und Deci auf die Motivationspsychologie ein. Die Erweiterung der Diskussion durch eine personale Pädagogik sieht Bohnsack darin, dass diese den Selbstzweck intrinsisch motivierter Lernprozesse deutlich macht: „Sie haben ihren Wert und Sinn in sich selbst, als gegenwärtiges Erleben und sinn-tieferes Leben, im Gegensatz zur ‚Aufopferung des Moments‘“ (S. 101).

Bis zu diesem Punkt der Lektüre ist aufgrund der religionsphilosophischen Ausführungen Bohnsacks noch weitgehend unklar geblieben, wie das Konzept einer Stärkung der Person und des Seins-Vertrauens denn nun sozial-, d.h. erfahrungswissenschaftlich gefasst werden könnte. Bohnsack versucht diesen Mangel an sozialwissenschaftlicher Begründung im fünften Kapitel durch Bezüge auf das Konzept der Salutogenese und die Resilienz- und Gesundheitsforschung sowie die Identitätsforschung zu beheben. Das Muster der Argumentation bleibt auch hier dasselbe: Bohnsack referiert sachkundig zentrale Ansätze (Antonovsky für die Salutogenese, Keupp für die Identitätsforschung), stimmt ihnen im Grundtenor zu, weist jedoch zugleich auf ihre Beschränkungen im Verhältnis zu Bubers ganzheitlicher Philosophie. Das religionsphilosophische Surplus des Vertrauensbegriffs ist mit seiner spirituellen Wendung durch Bohnsack/Buber markiert: Das Seins-Vertrauen verweist nach

Bohnsack auf eine tiefere Dimension des Vertrauens, nämlich „ein Vertrauen in den Sinn und in die tragende Unterstützung menschlicher Lebens- und Überlebensbemühungen durch die Welt bzw. das Sein“ (S. 120). Eine so verstandene Zielorientierung von Schule kann sich nicht in den von Bohnsack diskutierten innerschulischen Reformansätzen – Individualisierung, Öffnung des Unterrichts, Gesundheitserziehung etc. – erschöpfen, sie muss sich auch auf die Förderung des Seins-Vertrauens konzentrieren. Der besondere Ort hierfür soll ein überkonfessioneller Religionsunterricht sein, von Bohnsack als „Arbeitsbereich Seins-Vertrauen“ gekennzeichnet, der als „offenes Gespräch bei den Fragen und Problemen der Heranwachsenden“ anzusetzen sei (S. 153).

Bohnsacks Bemühungen um eine grundlegende Sinnorientierung unter Bedingungen einer kulturellen Pluralität moderner Lebensformen und der weltanschaulichen Neutralität von Schule geben der normativen Schulpädagogik und auch interessierten Lehrer/innen wichtige Reflexionsimpulse. Zwei poststrukturalistisch motivierte Einwände seien gegen die Vorstellung einer dialogischen Pädagogik vorgebracht: Erstens können die dialogischen Du-Beziehungen, entgegen ihrer harmonistischen Auslegung, auch als paradoxe Anerkennungsverhältnisse begriffen werden. Sie sind eingebettet in Kämpfe um Anerkennung. Die Anerkennung konstituiert den Anderen als Subjekt, indem sie ihn unterwirft, sie subjektiviert ihn. Sie löst eben dadurch die Andersheit des Du auf, indem sie es zu jemandem macht, dem sich das Du wieder entziehen kann, um seine Andersheit zu wahren und um wiederum als Anderer erfahrbar zu bleiben. Zweitens sind die Anerkennungsverhältnisse im Unterricht nicht zwei-, sondern dreistellig: Es ist nicht der exklusive und geschützte Dialog zwischen dir und mir, den der Unterricht konstituiert, sondern das vielstimmige Ich mit euch, der personale Dialog ist eingelassen in die sich ihm gegenüber verhaltende Öffentlichkeit des Klassenkollektivs. Auch dies bricht die Harmonie des Dialogs zwischen den Beteiligten.

Dr. Till-Sebastian Idel  
 Institut für Erziehungswissenschaft  
 FB 02: Sozialwissenschaften, Medien und Sport  
 Johannes Gutenberg-Universität  
 55099 Mainz  
 E-Mail: idel@uni-mainz.de

*Sven Kluge: Vermisste Heimat?* Zum emanzipativ-repressiven Doppelcharakter der Gemeinschaftsthematik innerhalb der modernen Pädagogik. Leipzig: Frank & Timme 2008. 732 S., 49,80 EUR.

Das Begriffspaar Individuum und Gemeinschaft/Gesellschaft war, wie für die Sozialwissenschaften insgesamt, auch für diverse Theoriebildungen der modernen Pädagogik konstitutiv, insbesondere für die ältere Theorietradition der Sozialpädagogik als Bildungstheorie bis in die 1920er-Jahre hinein. Dieses Begriffspaar liegt auch der Arbeit von Sven Kluge zugrunde. Zu seiner Fragestellung findet er, indem er der „gängigen Meinung, dass das pädagogische Sinnieren über ‚Gemeinschaft‘ per se eine Domäne des (National-/Wert-) Konservatismus oder gar faschistischer (Hitlers ‚Volksgemeinschaft aus Blut und Boden‘) und/oder autoritär-sozialistischer (Ulbrichts ‚sozialistische Menschengemeinschaft‘) Strömungen sei, ... in ihrer Einseitigkeit aufs Schärfste“ widerspricht (S. 13). Vielmehr meint er, und das richtet sich als pauschale Kritik an die gesamte neuere Historische, Allgemeine und Sozialpädagogik: „Gerade innerhalb des pädagogischen Spektrums der Dekaden vor 1933 existieren eine Reihe von aufklärerisch-emanzipativ ausgerichteten Gemeinschaftskonzepten, welche diesen Positionen diametral entgegenstehen und die entweder – u.a. forciert durch die hegemoniale Arbeit geisteswissenschaftlicher Pädagogen – nach 1945 in Vergessenheit geraten sind oder im Nachhinein von vermeintlich ‚postideologischen‘ Erziehungswissenschaftlern zwar herangezogen, dann jedoch postwendend und unzulässigerweise in die vom ‚Totalitarismusschema‘ vorgegebenen Formen gepresst werden“ (S. 14).

Und dann kommt, der Leser ahnt es schon, das Glaubensbekenntnis: „Diese Horizontverengung erweist sich ... insbesondere aus dem Grunde als fatal, weil die Gemeinschaftskategorie für eine kritische Bildungstheorie letztlich unverzichtbar ist: mit ihr verbinden sich Utopien einer alternativen, sozial-demokratischen Vergesellschaftung, die Vorstellung einer nicht-formalistischen, kollektiven Autonomie und – hiermit eng verbandelt – die Hoffnung einer individuellen Emanzipation, welche der post-fordistische Individualismus und (s)ein subjektivistisch-zweckrationales ‚Autonomieverständnis‘ gegenwärtig