

Gonon, Philipp

Hartmut von Hentig: Bildung. Ein Essay. München/Wien: Hanser 1996.

[Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 1, S. 169-172



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Gonon, Philipp: Hartmut von Hentig: Bildung. Ein Essay. München/Wien: Hanser 1996. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 1, S. 169-172 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-110395

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 1 – Januar/Februar 1998

Thema: Lehrerbildung

- 3 JÜRGEN OELKERS
Lehrerbildung – ein ungelöstes Problem
Einleitung in den Thementeil
- 7 WILHELM HAGEMANN/FRANZ-JOSEF ROSE
Zur Lehrer/innen-Erfahrung von Lehramts-Studierenden
- 21 LUCIEN CRIBLEZ/MARTIN WILD-NÄF
Lehrerbildungsforschung in der Schweiz
Forschungsdiesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der
Lehrerbildung
- 51 LUCIEN CRIBLEZ
Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika
- 61 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY
Universität und Lehrerbildung

Thema: Medienpädagogik und neue Unterrichtstechnologien

- 85 JUTTA WERMKE
Von „Konsum“ zu „Kultur“
Medien-Pädagogik und Medien-Produktion im virtuellen Dialog
- 105 HERMANN ASTLEITNER/DETLEV LEUTNER
Fernunterricht und neue Informationstechnologien: Aktuelle Entwick-
lungen

Diskussion: Historische Bildungsforschung

- 127 HEIDEMARIE KEMNITZ/HEINZ-ELMAR TENORTH/KLAUS-PETER HORN
Der Ort des Pädagogischen
Eine Sammelbesprechung bildungshistorischer Lokal- und
Regionalstudien
- 149 WOLFGANG KLAFKI
Zur Militärpädagogik Erich Wenigers
Ertrag und Problematik der Untersuchung Kurt Beutlers

Besprechungen

- 163 DORIS KNAB
Handbuch Katholische Schule. Im Auftrag des Arbeitskreises
katholischer Schulen in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik
Deutschland, herausgegeben von *Rainer Ilgner*
- 169 PHILIPP GONON
Hartmut von Hentig: Bildung. Ein Essay
- 172 NORBERT OMLER
Hans-Christian Harten: De-Kulturation und Germanisierung. Die nation-
alsozialistische Rassen- und Erziehungspolitik in Polen 1939–1945

Dokumentation

- 177 Pädagogische Neuerscheinungen

die Schul- und Bildungsgeschichte zu kurz.

Im ganzen bilden die durch Register gut erschlossenen sechs Bände ein nützliches Handbuch der Rahmenbestimmungen und Begründungsmuster für katholische Schulen. Leider kommt dabei der im „*progetto educativo*“ enthaltene Entwicklungsaspekt nicht recht zur Geltung; die Beschreibung von normierenden Strukturmomenten dominiert. Schwach sind die Anstöße zur Auseinandersetzung mit den Traditionen einer sich als spezifisch katholisch verstehenden Pädagogik und ebenso die Anstöße zur Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Schulrealität. Impulse für die Weiterentwicklung ihrer je eigenen Erziehungskonzepte werden katholische Schulen eher aus dem Erfahrungsaustausch in der Zeitschrift „engagement“ gewinnen.

Prof. Dr. DORIS KNAB
Wilhelmstr. 19, 72074 Tübingen

Hartmut von Hentig: *Bildung*. Ein Essay. München/Wien: Hanser 1996. 209 S., DM 34,-.

HARTMUT VON HENTIG wendet sich in seinem neuen Buch gegen den unbedachten Gebrauch des Begriffs „Bildung“. In essayistischer Form soll im Rückgriff auf HUMBOLDT Bildung aus einer engen ökonomischen und karrierebezogenen Funktionalisierung herausgelöst und dessen ursprünglicher Gedanke: das Sich-Bilden – mit dem einzelnen als Subjekt des Bildungsvorgangs –, wieder freigelegt werden. Ein solches Ansinnen richtet sich einerseits gegen eine Verschulung, Kanonisierung und Dogmatisierung von Bildung, andererseits aber auch gegen einen allzu leichtfertigen Ausstieg aus Zumutungen, die dieser Konzeption inhärent zu sein scheinen. Das Humanisierungspotential geht verloren, wenn etwa Schule zur Be-

lehrungs- oder Berechtigungsanstalt einerseits oder aber zur sozialpädagogischen Aufbewahrungsstätte andererseits, die sich einzig nach dem Wohlbefinden der Kinder ausrichtet, verkommt.

Dieser hier kurz pointierte Gedankengang durchzieht den gesamten Essay, der von geläufigen Fragen im Zusammenhang mit Schule, Bildung und Gesellschaft ausgeht, um dann im weiteren Verlauf das Argument zu bekräftigen, daß die Schule in reduktionistischer Manier aus der Bildung des Menschen Schulbildung gemacht habe. Daher sei pädagogisch eine Rückkehr zur Bildung geboten. Einen solchen Anspruch möchte VON HENTIG konsequent demokratisch verstanden wissen, denn alle Menschen seien der Bildung bedürftig und fähig. Voraussetzung dafür sei allerdings das Auffinden gemeinsamer Maßstäbe und geeigneter Anlässe, ein Anliegen, das der Autor, in unterschiedlich starker Ausdifferenzierung, im zweiten Teil des Essays zu konkretisieren versucht.

„Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung“, heißt es gleich zu Beginn dieses Essays, „nicht Wissenschaft, nicht Information, nicht die Kommunikationsgesellschaft, nicht moralische Aufrüstung, nicht der Ordnungsstaat“ (S. 15). Bildung wird, so der erste Eindruck, scharf profiliert. Was bildet den Menschen? „Alles“, heißt es auf der einen, „fast nichts“, auf der nächsten Buchseite (S. 15f.). Der Sachverhalt scheint demgemäß komplex und eigentümlich konturlos zugleich zu sein, zumal sich weder eine Bestimmung des Menschenbildes noch eine Beschreibung eines gebildeten Menschen als hinreichend klärend erweist.

Bilden habe, wie VON HENTIG sich mit dem Klassiker der Bildung, WILHELM VON HUMBOLDT, einig weiß, mit Selbstformung zu tun und ziele auf eine sich selbst bestimmende Individualität. Diese Zielsetzung sei jedoch gefährdet, und zwar nicht zuletzt durch diejenige Institution, die an-

geblich für Bildung zuständig sei: die Schule. Dem ungebundenen Emile bzw. allen nachgeborenen Zöglingen werden in jener Anstalt Standardisierungen, Prüfungen, Zensuren und Selektion, Objektivierungen, akkumulierbares Wissen und getrennte Schulfächer zugemutet. Daß hierbei Philistrosität, ja, Inhumanität sich breitmachen kann, dazu wird nochmals auf NIETZSCHE verwiesen, denn Schulbildung ersetze nicht Lebensbildung. Erinnert wird sodann an die strenge HERBARTSche Zucht, dessen erziehender Unterricht auf Gehorsam, ja, Unterwerfung unter vorgegebene Zwecke hinziele. Disziplinierung statt Freiheit im HUMBOLDTSchen Sinne bestimmten auch die Schule von heute.

Dennoch sei es nicht in erster Linie die Schule oder Pädagogik selbst, die der Bildung zusetze, sondern die „wissenschaftliche Zivilisation“, die jene quasi funktionalisiere: Bildung wird zu einem Bildungsgang umgebogen, der auf Hochschulreife zielt. In beinahe verfallsgeschichtlichem Gestus wird festgestellt, daß individuelle Lebenstüchtigkeit an Wissenschaft, die sich zur entscheidenden gesellschaftlichen Lebensbedingung entwickelt habe, gemessen werde. Diese Ausrichtung habe, jeglicher Kritik trotzend, vor allem den oberen, sprich gymnasialen Bereich des Bildungswesens verkrustet. Im unteren Teil der Bildungspyramide gelang es – so von HENTIG – aus einer heterogenen Koalition von Kulturkritik, demokratisch-aufklärerischem Anspruch und neuen Ausbildungsbedürfnissen technisch-kaufmännischer Richtung, „Bildung“ als elitär-bürgerlich zurückzuweisen und statt dessen den Begriff „Lernen“ stark zu machen. Bildung wurde – scheinbar paradox – einerseits marginalisiert, andererseits als Bereichsbezeichnung für alles, was mit Schule zu tun hat, benutzt und erlebte dadurch eine „Vergesellschaftung in ungeheurem Ausmaß“ (S. 54).

Nicht nur eine Verschulung und Einbin-

dung in berufliche Karrieremuster unterminiere Bildung, sondern als quasi verständliche Überreaktion gegen jene Tendenzen und in kritischer Abgrenzung seien auch viele „Mitmenschen und Pädagogen“ verleitet worden, Bildungsansprüche hintanzusetzen. Man suche nun das „Heil“ beim „offenen, freien, situativen Lernen, bei Sinnlichkeit, Ästhetik, Spiel im Projekt“ und *Outward-bound-Abenteuern* (S. 56). Reformpädagogik „pur“ wird, vermutlich für einige Leser nach den bisherigen Ausführungen überraschend, abgelehnt. Die einer verschulten Bildung anlastbaren Eigenschaften wie Intellektualismus und Enzyklopädismus würden hierbei lediglich durch Einseitigkeit und Formlosigkeit ersetzt; die Alternative „Bildung“ versus „lebenspraktisches Lernen“ sei schlicht falsch. „Bildung“ im Gegensatz zur obigen „Lebensschule“ verliert nun plötzlich viel von ihrer institutionellen Unschuld; sie soll nämlich dazu dienlich sein, Übersicht zu gewähren, historische und systematische Zusammenhänge zu verdeutlichen, zur Verfeinerung und Verfügbarkeit der Verständigungs- und Erkenntnismittel beizutragen und zur philosophischen Prüfung des Denkens und Handelns anzuregen. Bildung sei daher „neu“ zu denken, damit die Schule kein sozialpädagogisches Heim und keine Berufsvorbereitungsanstalt werde (S. 58).

Gerade im Insistieren auf einer „vor-schulischen, Humboldtschen“ Bildungsauffassung (S. 58) glaubt VON HENTIG den unheilvollen funktionalen Reduktionismus wie auch die Gegenüberstellung von Scheinalternativen beheben zu können. Ob und inwiefern Bildung in solcher Ursprünglichkeit in Idee und Umsetzung je existierte, wird jedoch von ihm nicht weiter erörtert. Der Essay baut auf Evidenzen und verzichtet auf kritische Historisierung: Die HENTIGSche Bildung ist gegen utilitäre Vereinnahmung, aber auch gegen dünkelfhafte Ideologie gerichtet, sie soll die Spannung zwischen „tradierten Idea-

len und aktuellem Kompetenzbedarf“ überbrücken (S. 58). Dem Autor geht es darüber hinaus um eine Entgrenzung der Bildung aus gesellschaftlichen Klassen, Altersgruppen und Schultypen.

Wer sich nach all den vorgetragenen Überzeugungen fragt, was denn das neu zu Denkende an „Bildung“ sei, ja, was sie überhaupt sei, liegt mit seiner Verunsicherung nicht falsch. Statt begrifflicher Fixierung soll die neu-alte Bildung aufgrund von Maßstäben eruierbar sein. Als solche sind für VON HENTIG sechs von Bedeutung: Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit, die Wahrnehmung von Glück, die Fähigkeit und der Wille, sich zu verständigen, ein Bewußtsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz, Wachheit für letzte Fragen und die Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*. Es ist nicht schwer zu erraten, daß der Autor bei der Ausführung dieser Kriterien ein gerüttelt Maß an eigener Schulbildung ins Spiel bringt, um antike Tugenden wie Mäßigung und Eudämonie wieder aufleben zu lassen, diesen jedoch zusätzlich neben PLATO auch moderne Maßstabsetzer wie KANT, HEGEL, DEWEY und HABERMAS beigesellt. Bildung hat etwas mit Gemeinwohl zu tun und ist als Tugendkonglomerat Ausdruck einer Ethik des guten Lebens, die er im folgenden auch mit Schule kompatibel machen will.

Gegenüber einer Operationalisierung der von ihm vorgeschlagenen Maßstäbe bekundet VON HENTIG Skepsis, daher bemüht er sich, statt dessen „geeignete Anlässe“ für Bildung ausfindig zu machen, und zwar bewußt „unverschulte“ (S. 103f.). Dank diesem Ansatz glaubt er gegen einen einengenden Bildungszugriff gefeit zu sein. Dennoch seien die von ihm präsentierten zehn Bildungsanlässe mit der Schule kompatibel: Geschichten erzählen oder lesen, Gespräche bzw. Dialoge führen, Sprache und Sprachen beherrschen, Theaterspielen, Natur erfahren, junge Menschen auf das Leben in der *polis*

vorbereiten, Arbeiten (manuell) ausführen, Feste feiern, Musik genießen und zu guter Letzt „geordnet“ aufbrechen, als Anlaß, sich – Lehr- und Wanderjahren ähnlich – dem gewohnten Umfeld für eine Zeit zu entziehen. Es ist kein falscher Eindruck, wenn einem hierzu vor allem ein antikes Bild von Muße, gemischt mit Reformpädagogik *via* Naturerfahrung und Arbeit, als Horizont vorschwebt. Gleichzeitig soll dieser Ansatz der gewachsenen schulisch-curricularen Kultur Rechnung tragen. Erwünscht und dank seinen Maßstäben und Anlässen vorstellbar sei eine „geistvollere und lebendigere Bildungsschule“, die allerdings auf „Sortierung und Auslese“ verzichte (S. 141). Sie müßte außerdem den großen Verführungen standhalten und „nicht einfach zu lebensfernen Kanones“ zurückkehren und „nicht einfach Bildung in Methodenlehre“ überführen (S. 148). Der HENTIGSchen „Bildungsschule“ als Ideal sind denn auch die Schulfächer als solche durchaus als „Bildungsanlässe“ nicht fremd, sofern sie von ihrer eigenen Systematik und Abgeschlossenheit befreit würden.

Am Schluß der Abhandlung wird Bildung, deutlicher als bis dahin, zentral politisch definiert: Der für sich lebende Mensch fern der *polis* habe, ähnlich dem Barbar, für die alten Griechen keine Kultur besessen. Die Weltgeschichte habe nie wieder beides, „dieses Höchstmaß an Individualität und die Überzeugung, daß nur das Leben in der Gemeinschaft lebenswert sei, so eng und so selbstverständlich vereint wie in der athenischen *polis* des 5. Jahrhunderts vor Christus“ (S. 206). Daß gerade Frauen und Sklaven von dieser Öffentlichkeit ausgeschlossen waren, gerät hierbei allerdings nicht in den Blick.

Bildung „neu“ denken im HENTIGSchen Sinne fußt auf einer Kombination von Schulkritik in den Bahnen der historischen Reformpädagogik und einer antiki-sierend-ästhetischen Ethik des guten Lebens, die mit eigenen bildungspolitischen

und schulbezogenen Erfahrungen exemplifiziert wird. Das leidgeprüfte und engagierte Votum gerät hierbei in Untiefen, die wohl auch dem suchend-versuchenden Charakter eines Essays geschuldet sind. Fragt man nach dem Ertrag der Ausführungen, so bleibt das „Neue“ jedoch nur wenig konturiert. Das Lösen des Bildungsbegriffs von Wissenschaften und Schule wird – wohl zu Recht – weit behutsamer, als die Ouvertüre der Abhandlung vermuten läßt, vollzogen. Die „Bildungs-Schule“ als Alternative zur verschulten Bildung baut weiter auf Fächerstrukturen, deren Tauglichkeit als Maßstab und Anlaß für Bildung offenbar bei entsprechenden Bemühungen durchaus gewahrt bleiben kann. Insofern stellt sich die Frage, was mit „neuen“ Maßstäben und Anlässen gewonnen ist. Ein Zurück zur ursprünglichen Bildung, geläutert von Verunreinigungen, bleibt ohne kritisch-historische Verge-
wisserung und kontextbezogene Rückfrage ein Ideal im schul- und gesellschaftsfernen Olymp. Der Blick auf Antike und HUMBOLDT wirkt ohne historische Tiefenschärfe nicht klärend, sondern verklärend. Ein gedanklicher Einbezug des Bildungsklassikers als Schulpolitiker, der er auch war, hätte zumindest die Ambivalenzen der Moderne, denen Pädagogik und Schule ausgesetzt sind, verdeutlicht. Gerade wenn Bildung vergesellschaftet wird, was ja dem Anspruch auf Zugang zum politischen Gemeinwesen entspricht, sind Fragen des Standards, Fragen des – freilich immer wieder neu auszuhandelnden – Kanons und Fragen der Evaluation von Bildungserfolg von Interesse. Nur so verliert Bildung ihren virtuellen Charakter.

PD Dr. PHILIPP GONON

Universität Bern, Institut für Pädagogik,
Muesmattstrasse 27, CH-3012 Bern

Hans-Christian Harten: *De-Kulturation und Germanisierung.* Die nationalsozial-

istische Rassen- und Erziehungspolitik in Polen 1939–1945. Frankfurt a.M./New York: Campus 1996. 336 S., DM 78,-.

Der Verfasser, Jahrgang 1948, sieht bewußt von den Anfängen der Ausgrenzung und Herabsetzung der Juden in Deutschland ab und betrachtet Polen, das erste von Nazi-Deutschland militärisch eroberte Land, als eine Art Experimentierfeld und Idealtypus der nationalsozialistischen Rassenpolitik. Diese muß nach ihm unter drei Aspekten betrachtet werden: 1. unter dem ideologischen Aspekt, da die Behauptung von der Führungsqualität der „nordischen Rasse“ den deutschen Führungsanspruch in Europa legitimieren sollte; 2. unter dem instrumentalen Aspekt, da diese Rassenlehre dazu diente, den Angehörigen anderer Rassen das vollwertige Menschsein abzusprechen, sie zu unterjochen und zu „de-kulturalisieren“, d.h. sie jeder Möglichkeit einer eigenen Kultur zu berauben, ihre Führungsschichten zu beseitigen, zuletzt sogar einige Großgruppen insgesamt auszurotten; 3. der dritte Aspekt des Rassismus erfaßt dessen noch immer unterschätzten utopischen Charakter: Die Vision einer zukünftigen, auf der „Stimme des Bluts“ gegründeten gesunden Volks- und Rassegemeinschaft versprach allen vollwertigen Mitgliedern Sicherheit gegenüber allem Fremden und damit Bedrohlichen und darüber hinaus – jedem nach seinen Fähigkeiten und nach seiner Einsatzbereitschaft – Teilhabe an unbeschränkter Macht. Diese Zukunftsvision einer für sie angeblich idealen Völker- und Rassenordnung faszinierte große Teile der deutschen Jugend und weckte in ihr bis zu allerletzt viele Energien; aber es fühlten sich eben auch Angehörige der geistigen Elite Deutschlands davon angezogen, oder sie wirkten in Vorder- und Nebenströmungen dieser „Weltanschauung“ entscheidend mit. Das verschwiegen oder verharmlosten sie nach der Niederlage NS-