

Curriculare Kanon-Kontroversen

Der je etablierte Kanon des Lernens wird kulturgemäss immer bedroht durch den Wissenszuwachs einer Epoche und durch soziokulturelle Umwertungen seiner Grundlagen. Es sind relativ wenige wiederkehrende Argumentationsmuster, über welche die curricularen Innovationen im Bildungskanon abgearbeitet werden. Fünf grundlegende und wiederkehrende Kontroversen sind im Folgenden als curriculare Kanonkontroversen dargestellt. Die Kontroversen haben in der Regel zwei Dimensionen: Zum einen geht es um die Frage, wie weit das curriculare Ordnungsmuster des bestehenden Kanons noch erhalten werden kann oder durch ein neues ersetzt werden muss, und zum andern darum, in welchem Verhältnis ‚altes‘ und ‚neues‘ Wissen stehen solle.

Gedächtnis versus Urteilskraft - memoria versus ingenium¹

Die unter der Überschrift *memoria versus ingenium* zu besprechende Kontroverse stellt eine erste lern- und vermögenspsychologische Grundlegung eines Kanons des Lernens vor. Die Ansicht, dass wir nur so viel wissen, wie wir auswendig gelernt haben, steht hinter mancher Klage über modernen Wissensverfall und manch volkstümlichem Lob für auswendig gelernten Gedichte und Merkverse. Aber die Ansicht ist so volkstümlich nicht, sie hat einen gelehrten Hintergrund: „Tantum scimus, quantum memoria tenemus“. Die Regel stammt von einer der grossen Gründergestalten der neuzeitlichen Pädagogik, dem spanische Humanisten Juan Luis Vives, der seine gesamte Pädagogik auf diesem Lob des Gedächtnisses aufbaute und der Mnemotechnik, welche die mittelalterliche Lernkultur weitgehend bestimmte. François Rabelais beschreibt in seiner phantastischen Grotteske Curriculum und Lernmethode, mit welcher die Doktoren Tubal Holofernes und Hans Döskop ihren Zögling Gargantua in 88 Jahren, 13 Monaten und 2 Wochen das Schulwissen der Zeit beibrachten, dass „er auch alles so gut [wusste], dass er es beim Examen auswendig von hinten hersagen konnte und seiner Mutter an den Fingern bewies, dass *de modis significandi non erat scientia*“.² Curriculum und Methode aber bringen Gargantua „keinen rechten Gewinn, vielmehr wird [er] immer dümmer, einfältiger, träumerischer und verwirrt“, weshalb die neue Pariser Lehrart zum Zuge kommen soll. Aber auch diese, eingeleitet durch eine gründliche betriebenen medizinische Vergessensbehandlung mit Nieswurz, bei der alles angehäuften Wissen erst einmal ausgeschneuzt wird, setzt ganz auf Memorieren und Repetieren eines nicht minder gewaltigen Universalcurriculums, diesmal freilich nach modernem Zeitregime, das keine Minute ungenutzt lässt.³ Das Gegenbild in Lehrart und Curriculum zeichnet Michel de Montaigne in seinem Essai I 26 „Über die Knabenerziehung“.⁴ Montaignes Empfehlung an die Gräfin de Gurson beginnt mit dem ‚Bekennnis‘, dass es nie seine Sache gewesen sei, tiefer in die Wissenschaften einzudringen und er deshalb nur ‚oberflächliche und undeutliche Vorstellungen im Gedächtnis behalten‘ habe. Entsprechend fällt dann auch sein Urteil über das Gedächtniswissen aus: „Auswendigwissen jedoch ist Nichtwissen: Es heisst nur behalten, was man dem Gedächtnis zur Aufbewahrung gegeben hat. Lebendiges Wissen wendet man an, ohne auf die Vorlage zu schauen, ohne erst die Nase ins Buch zu stecken – welches missliches Wissen dieses reine Buchwissen.“ (S. 84) Es taue allenfalls zur Zierde und nachträglichen Stütze schon erworbener Erfahrung.⁵ Dagegen setzt Montaigne ein Curriculum des Weltwissens, das zunächst im „Umgang mit Menschen“ und dem „Besuch fremder Länder“ erworben werden soll, in einer „Schule des gesellschaftlichen Verkehrs“, in die er freilich auch jene einbezogen sehen möchte, „die nur noch in der Erinnerung der Bücher leben“. Es ist ein Curriculum der Lebenskunst:

¹ Vgl. Weinrich, H. (1997). *Letzte Kunst und Kritik des Vergessens*. München. Beck. Weinrich expliziert das Thema der Kanonisierung gleichsam von seiner Negativfolie her. Vergessen ist wie erinnern auch eine kulturelle Leistung.

² Rabelais, F. (1532ff/1974). *Gargantua und Pantagruel*. Hrsg. Von H. und E. Heintze, übers. A. Gelbcke. Frankfurt: Insel. S. 75.

³ In Kapitel 23 des ersten Buches beschreibt Rabelais die ins Grotteske gesteigerte systematische Lehrart seiner Zeit.

⁴ Montaigne, M. (/1588/1998). *Essais*. Übers. Von H. Stieff. Frankfurt, Eichborn 1998. S. 78-96.

⁵ Das ist denn auch seine Rechtfertigung für den so ausgiebigen argumentativen Gebrauch, den er selber von den antiken Autoren macht. „Ich habe ein bisschen studiert, um ein Buch zuzuschreiben; ... falls ein bisschen studieren heisst, bald diesen bald jenen Autor abzutasten und prüfend in den Ohren oder die Füsse zu zwicken: keineswegs um mir so meine Meinung zu bilden, wohl aber, um die längst gebildeten weiter auszuformen und zu festigen.“ (II,18 a.a.O. S. 330) Zu Montaignes humanistischer Bildung und seinem Verhältnis zur Antike und zu Büchern vgl. Friedrich, H. (1967). *Montaigne*. 2. überarb. Aufl. Bern, München: Franke. S. 36-90.

„Die ersten Lehren, mit denen man seinen Verstand tränken sollte, müssten jene sein, die Wesen und Wandel zu lenken suche und ihm dazu verhelfen, dass er sich selber erkennt und recht zu sterben weiss – und recht zu leben. Beginnen wir daher unter den Freien Künsten mit der Kunst, die uns frei macht.“ (S. 87)

Erst „wenn man nun den Zögling alles gelehrt hat, was dazu dient, ihn besser und weiser zu machen, möge man mit ihm erörtern, was Logik ist und was Physik, was Geometrie und was Rhetorik; mit der von ihm gewählten Wissenschaft wird er dann, da sich seine Urteilskraft ja inzwischen herausgebildet hat, schnell zurecht kommen.“ In

durchaus drastischen Worten gibt Montaigne seiner Überzeugung Ausdruck:

„Man lehrt uns zu leben, wenn das Leben vorüber ist. Hundert Studenten haben sich die Syphilis geholt, ebe sie in ihrem Aristoteles bis zum Kapitel über die Mässigung gekommen sind. Cicero sagte, er würde, selbst wenn er das Leben zweier Menschen leben könnte, sich nicht die Zeit nehmen, die lyrischen Dichter zu studieren; jene Ergo-Kräber finde ich jedoch auf noch viel kläglichere Weise unnütz.“ (S. 89)

„Liebe und Lust zum Studium zu erwecken, sonst züchtet man nur mit Büchern beladene heran, die man unter Rutenschlägen dazu zwingt, ihre Schultaschen voll Wissen ständig mit sich herumzuschleppen“,

so lautet die abschliessende und zusammenfassende curriculare Formel Michel de Montaignes. Er spricht als einer der ersten gegen ein Curriculum des ‚trägen Wissens‘, er tut dies freilich als Gebildeter unter Verwendung des gesamten Repertoires eines, der seine Klassiker à fonds kennt und jederzeit über sie verfügt, kaum eine Aussage, die nicht wie zum koketten Beweis des Gegenteils zugleich mit einem antiken Zitat belegt wäre. Vielleicht die spektakulärste Inszenierung der curricularen Kanonkontroverse findet sich in Miguel Cervantes Don Quijote. Sie kommt als romaneske Umsetzung und Auslegung einer medizinisch psychologischen Anthropologie der menschlichen Verstandeskräfte des spanischen Arztes und Naturphilosophen Juan Huarte (Examen de ingenios 1575) daher.⁶

„Aus dieser Lehre fliesset unwidersprechlich, dass der Verstand und das Gedächtnis ganz entgegengesetzte und widrige Vermögenheiten sind, so dass der, welcher in starkes Gedächtnis hat, notwendig am Verstande Mangel haben muss und der, welcher einen grossen Verstand besitzt, kein gutes Gedächtnis besitzen kann, weil das Gehirn ohnmöglich zugleich übermässig trocken und übermässig feucht sein kann.“⁷

Denn trocken, dünn, asthenisch und überhitzt ist der Witzige, pathologischer Ausprägung wahnwitzig, feucht, dick, unförmig und träge ist der Dumme, der denn auch alles erinnert. Cervantes folgt in der Charakterisierung der beiden Hauptgestalten Don Quijote und Sancho Pansa dieser einflussreichen Schrift. Als ingenios wird der eine charakterisiert, als eigentlicher Gedächtnismann Sancho Pansa:

„Ich weiss mehr Sprichwörter als ein Buch, und wen ich spreche, kommen mir davon so viele zusammen auf die Zunge, dass sie miteinander um den Vortritt zanken, aber die Zunge packt sich dann schon die erstbesten, auch wenn sie nicht genau passen.“

Der ‚wahn-witzige‘ Don Quijote hingegen mit seinem „vom vielen Lesen“⁸ seiner vollständigen Bücherei der Ritterromane ausgetrockneten Gehirn vergisst ob seinem Ritterwahne die reale Welt. Cervantes verdreht die geläufigen Argumente, indem er die memoria auf die Weltklugheit des Sancho Pansa bezieht und das Vergessen auf das Bücherwissen des ingeniosen Ritters.

Antiqui versus Moderni

Die kulturhistorisch und geistesgeschichtlich vielleicht wirkungsmächtigste und umfassendste Kanonkontroverse stellen die „Querelles des anciens et des modernes“⁹ dar. Sie wurden ausgelöst durch ein Lob auf das Zeitalter Ludwig des XIV zu dessen Wiedergenesung im Jahre 1687.

*„La belle Antiquité fut toujours vénérable;
Mais je ne crus jamais qu'elle fût adorable,*

⁶ Vgl. dazu Weinrich a.a.O. S. 71ff

⁷ Zit bei Weinrich a.a.O. S. 73.

⁸ „Schliesslich versenkte er sich so tief in seine Bücher, dass ihm die Nächte vom Zwielicht bis zum Zwielicht und die Tage von der Dämmerung bis zur Dämmerung über dem Lesen hingingen ; und so vom wenigen Schlafen und vom vielen Lesen, trocknete ihm das Hirn so aus, dass er zuletzt den Verstand verlor. Die Phantasie füllte sich ihm mit allem an, was er in den Büchern las, so mit Verzauberungen wie mit Kämpfen, Waffengängen, Herausforderungen, Wunden, süssem Gekose, Liebschaften, Seestürmen und unmöglichen Narreteien.“ Cervantes, M.(1605/2000): *Der sinnreiche Junker Don Quijote von der Mancha*. Übers. Von L. Braunfels. München : Winkler. S. 23.

⁹ Perrault, Ch. (1964). *Parallèle des anciens et des modernes en ce qui regarde les arts et les sciences*. (Paris 1688-1696).

Hrsg. von H.R. Jauss. München: Eidos. Vgl. dazu den Artikel von H.R. Jauss (1971). antiqui/moderni. In. *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Sp. 410-414). Basel: Schwabe. Sp. 410-414.

*Je voy les Anciens sans plier les genoux,
Ils sont grands, il es vray, mais hommes comme nous ;
E l'on peut comparer sans craindre d'estre injuste,
Le Siècle de LOUIS au beau Siècle d'August.»¹⁰*

Das Gedicht von Charles Perrault „Le siècle de Louis Le Grand“ vorgetragen in der Académie française, der vielleicht reputierlichsten und langeligsten Institution kultureller Erinnerungs- und Kanonisierungspolitik der europäischen Kulturgeschichte, löste sofort den heftigsten Widerspruch von Nicolas Boileau, einem der grossen Literaten und Satiriker der französischen Literatur aus, der sich damit zum Wortführer der Traditionalisten in diesem Streit machte. Der Streit ging letztlich um die Frage nach dem Fortschritt in Wissenschaft und Kultur und dabei um die Autorität und kulturelle Verbindlichkeit der Alten. Die über mehrere Jahre andauernde Kontroverse endete insofern versöhnlich, als sie zu einer historischen Relativierung der Kunstauffassung führte und in dieser Hinsicht zu einer Trennung der Künste von den Wissenschaften. Die ‚Querelles‘ wurden zu einem kulturgeschichtlichen Topos. Die Erforschung der Vor- und Nachgeschichte dieser Auseinandersetzung hat eine reiche Literatur mit einer hier nicht nachzuzeichnenden Fülle von analogen Kontroversen von der Antike selbst bis in die Neuzeit hinein hervorgebracht. In spezifisch curricularer Absicht nimmt Gian Battista Vico¹¹ in seiner oratio inauguralis „de nostri temporis studiorum ratione“ im Jahre 1708 das Thema auf. „In dieser Abhandlung werden nicht unsere Wissenschaften, sondern unsere Studiermethoden mit denen der Alten verglichen. Welche Art der Studien ist richtiger und besser, die unsere oder die der Alten?“¹² Als die alte Studienart stellt er die einer topischen Bildung dar, welche den natürlichen Allgemeinsinn kultiviert durch eine Beschäftigung mit einer reichen Fülle von Beispielen und Exempeln aus der Antike und der Literatur und die Schulung des Gedächtnisses, „das sich mit der Phantasie wenn nicht ganz, so doch beinahe deckt“ (S. 29). Aus Gedächtnis und Phantasie erwachse die Kraft der Künste. Dagegen wird die moderne Studienart gestellt, die mit der kritischen Grundlegung des Wissens und der Schulung des kritischen Denkens im Sinne Descartes und Bacons beginne. Er geht dann die einzelnen Studienfächer der Reihe nach durch und zeigt daran vor allem die Nachteile, welche die Einführung der geometrischen Methode, der Analysis und der Erkenntniskritik in die Physik, die Mechanik, die Rhetorik, die Dichtkunst, die Theologie und die Jurisprudenz mit sich bringt. Welchen Vorteil klassische Muster für die Künstler haben und welchen Nachteil der Buchdruck für das Studium habe:

„Als die Bücher mit der Hand geschrieben wurden, schrieben die Buchbändler, damit die Mühe sich lohne, nur Autoren von bleibender Bedeutung ab; und da sie diese oft teuer verkauften, mussten die Studierenden sie mit eigener Hand abschreiben. Aus dieser Art von Übung ergibt sich ein Vorteil obnegleichen. Denn was wir schreiben, durchdenken wir richtiger, und zumal wenn wir es nicht zerfabren, nicht überstürzt, nicht stückweise, sondern in Ruhe in ununterbrochenem Zusammenhang niederschreiben. Denn so verbindet uns keine flüchtige Kenntnisaufnahme, sondern ein lang dauernder Umgang mit den Autoren, und durch ihn gehen wir in sie selber ganz und gar über.“ (S.139)

Vico optiert unmissverständlich für die Vorzüge einer alten, topischen Studienart, der Beschäftigung mit dem Kanon tradierter Autoren.

Humanismus versus Philanthropinismus

Zu den grossen historischen Kanonkontroversen gehört die Auseinandersetzung um die Stellung der Realien und ihr Verhältnis zu den Humaniora. Im traditionell höheren Schulwesen ist die Zugehörigkeit der Naturwissenschaften und der lebenspraktischen Bereiche zum Kanon des Lernens eine relative junge Erscheinung. Die Astronomie des Quadriviums hat sich im Zuge der neuzeitlichen Transformation des Paradigmas der Artes liberales, die im Übrigen durchaus auch die Naturwissenschaften schon im frühen Mittelalter etwa der Schule von Chartres, dies in Auseinandersetzung mit den St. Viktorinern in ihren Kanon des Lernens einbauten, nicht als hinreichende naturwissenschaftliche Vorstufe durchsetzen können. Ihr vorherrschender Kanon des Lernens war sprachlich künstlerisch geprägt. Zwar gehören diese heute unbestrittener Weise dazu, aber ihre Stellung ist, sieht man etwa auf die Stundentafeln mancher Gymnasien und hört man Klagen über mangelnde naturwissenschaftliche Grundbildung, dann ist diese curriculare Kanonkontroverse nicht Schnee von

¹⁰ Perrault a.a.O. S. 165.

¹¹ Vico, G.B. (1974). *de nostri temporis studiorum ratione. Vom Wesen und Weg der geistigen Bildung*. Lat.-dt. Ausg. Darmstadt: WBG

¹² Vico a.a.O. S. 7, 15.

gestern.¹³ Exemplarisch ausgetragen wurde diese Kontroverse im „Streit des Philanthropinismus und Humanismus“.¹⁴ Ausgehend von den Ideen Rousseaus hat die erste grosse europäische Schulreformbewegung der Neuzeit, das Studium der Realien, der Natur und der Lebensumwelten als Lernprogramm ins Spiel gebracht. Das Dessauer Philanthropin des J. Basedow und sein Programm stehen dafür exemplarisch.

„Wenn Kinder etwas Lesen sollen, so muss ihnen durch Discours die verbale und reale Erkenntnis der Materien vorher so erleichtert seyn, dass sie im Lesen selbst keinen Anstoss finden. Sonsten ist das Lesen für Kinder und Alte eine unnatürliche Beschäftigung“,

heisst es seiner „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluss in die öffentliche Wohlfahrt. Mit einem Plane eines Elementarbuches der menschlichen Erkenntnis.“¹⁵ Und bei Peter Villaume können wir lesen, wie die allgemeine Brauchbarkeit mit der persönlichen Vervollkommnung durch eine auf nützliche Studien ausgerichtete Bildung zu erreichen ist.¹⁶ Die eigentliche curriculare Kanonkontroverse wurde weniger durch einen ganz anderen Kanon gegenüber dem der Humanisten ausgelöst, sondern um die Stellung des Latein und der alten Sprachen. An ihm machten sich die kontroversen Erziehungsprogramme fest. Die neuhumanistische Bildungsreform formuliert ihren Kanon des Lernen, hier in der Gestalt des Süvernischen Plans für die preussischen Gymnasien Latein, Griechisch, Deutsch, Hebräisch (zusammen 180 Stunden) Mathematik (60 Std.) daneben bringen es die Realien auf gerade mal 50 von insgesamt 318, wogegen Religion immer noch 20 Stunden zugesprochen erhält und Schönschreiben 8. Gesang und Sport werden auf den freien Mittwoch- und Sonnabendnachmittag verlegt.¹⁷ Die Kontroverse ist im deutschen Sprachbereich überlagert von einem forcierten Gegensatz zwischen Bildung und Ausbildung, in dem ‚nützliches‘ Wissen und Können der Ausbildung und besonderen Real-, Industrie oder Berufsschulen zu gewiesen ist, sie brauchen denn auch nicht in einem Kanon allgemeiner Bildung aufgeführt zu werden. Der europäische Kanon des Lernens zumal der kontinentaleuropäische ist auf die Lernbedeutsamkeit hin ausgerichtet und begründet sich nicht über die Lebensbedeutsamkeit im oben dargestellten Sinne. Was sich in dieser Kontroverse als bleibender curriculärer Widerspruch zeigt, ist eine nicht vollständig aufhebbarer Spannung zwischen Lebensbedeutsamkeit hier und Entwicklungs- und Lernbedeutsamkeit da.

‘liberal education’ versus ‘progressive education’

Die grosse curriculare Kanondebatte der US-amerikanischen Schulgeschichte ist in mancher Hinsicht eine Fortsetzung der europäischen zwischen Humanismus und Philanthropinismus mit anderem Ausgang freilich. Ganz im Sinne der von Spencer formulierten Frage nach dem lebenspraktischen Nutzen des Wissens, versammelte sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts eine einflussreiche Interessengruppe von Bildungspolitikern und Erziehungswissenschaftler, die das amerikanische Curriculum nach dem Gesichtspunkte der politischen und lebenspraktischen Nützlichkeit zu reorganisieren verlangte und die dominante Stellung der ‚classical studies‘ europäischer Prägung zurückdrängen wollte. H. M. Kliebard hat drei Interessengruppen identifiziert, welche in der Folge das amerikanische Curriculum bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhundert umgeschrieben haben und einen fast vollständig neuen Kanon des Lernens zu etablieren vermochten., der ‚child study movement‘, welche John Dewey für sich beanspruchten¹⁸ und die Selbsttätigkeit und das Eigeninteresse des Kindes in Zentrum stellte, die ‚social efficiency educators‘, die wie David Snedden das schulische Lernen, nach dem Masstabe seiner technischen und technologischen Überprüfbarkeit organisierten, und die Gruppe der ‚social

¹³ Es ist denn auch durchaus symptomatisch, dass die Naturwissenschaften in dem zum Bestseller avancierte Buch von Schwanitz „*Bildung, alles was man wissen muss*“ (Frankfurt: Eichbon 1999) schlicht nicht vorkommt.

¹⁴ Niethammer (1808). *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit*. Jena. Vgl. dazu Benner, D., Kemper H. (2003). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*. Teil 1. Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

¹⁵ Hamburg 1768. S. 72

¹⁶ Villaume, P. (1788). *Anmerkung über die Frage: Ob der Staat sich in die Erziehung mischen soll?* Berlin 1788

¹⁷ J. Dolch (1971). *Der Lehrplan des Abendlandes* (3. Aufl.). Ratingen: Henn. S 339.

¹⁸ Dewey selbst war freilich eher Mittler als Exponent dieser Gruppe, wie seine Schrift „*The Child and the Curriculum*“ (Chicago: Univ. Press 1902) zeigt.

meliorists', welche die Schule als den massgeblichen Ort gesellschaftlichen Wandels begriffen.¹⁹ Gegen diese standen die ‚humanists, the guardians of an ancient tradition‘ wie Charles Eliot und sein von ihm präsiertes Committee of Ten on Secondary School Studies und William Torrey Harris und sein Committee of the Fifteenth on Elementary Education. Statt die komplexe Geschichte dieses curricularen Kanon-„Struggle“ hier nachzuzeichnen, greife ich auch hier exemplarisch eine charakteristische Argumentationskette heraus. In ihrem Report „What High Schools Ought to Teach?“ für den American Council on Education's American Youth Commission 1940 formulieren die Autoren ihre Kritik an der traditionellen akademischen Bildung. Sie kultiviere „highly specialized skills“, welche „fails to meet the needs of pupils because it is quite as specialised as were the pre-professional courses.“ Klassische Studien werden in einer bemerkenswerten argumentativen Wendung als berufsvorbereitend für akademische Professionen eingestuft und damit nur für wenige geeignet, während „the majority of students were left with a curriculum that was deficient in preparing young people to take their place in adult society“. Der mit dramatischen Zuspitzungen operierende Report „Education for ALL American Youth“ fasst dann den notwendigen

„common core of subjects, . . . , would be designed to help students grow in competence as citizens of the community and the nation; in understanding of economic processes and their roles as producers and consumers: in cooperative living in family, school and community; in appreciation of literature and the arts; and in use of the English language.“²⁰

So konnte dann das Curriculum für die 7. 8. und 9. Klasse der Ohio State University School in den 50er Jahren wie folgt aussehen:

1. *Understanding my Body,*
2. *Beliefs and Superstitions*
3. *Hobbies*
4. *Managing my personal Affaires*
5. *Sports and Recreation*
6. *Living in the University School*
7. *Living at home*
8. *Living in the Neighbourhood*
9. *Personality and Appearance*
10. *Earning a Living*
11. *Housing*
12. *Natural Resources*
13. *Community Agencies and Services (Recreation, Protection, Government, Education, Welfare)*
14. *Communications*
15. *Living in Columbus*
16. *Living in Ohio*
17. *Living in Another Country or Other Countries.²¹*

Als ‚new education‘ etablierte sich in der Folge ein fast vollständig neuer Kanon des Lernens. Freilich verhinderten die Schwierigkeiten der praktischen Umsetzung des Programmes einen wirklich grundlegenden Paradigmenwechsel.²² Die nachhaltige Störung des alten Paradigmas freilich war erheblich. Nach dem so genannten Sputnikschock erhielten die Vertreter eines ‚humanistic‘ Kanons wieder Rückenwind. Die an der Woods Hall Konferenz von 1958 initiierte Curriculum Bewegung mobilisierte die besten Wissenschaftler einer jeden wissenschaftlichen Disziplin, insbesondere im Bereich der Naturwissenschaften die Curricula aus den Strukturen der Disziplinen selber zu generieren. Damit ist ein Programm aufgelegt, das sich entgegen der ‚progressive education‘ wieder ganz an der

¹⁹ Kliebard, H. M. (2004). *The Struggle for the American Curriculum. 1893-1958*. Third Edition. New York, London: Routledge Falmer. Vgl. auch die gross angelegte Darstellung von Pinar, W. F. (1995). *Understanding Curriculum*. New York: Lang. Vgl. auch Oelkers J. (2003). *Kanon und Variation: Zur historischen Wirkkraft klassischer Bildung*. Skript einer Vorlesung gehalten im Rahmen der Ringvorlesung „Geschichten und Geschichte“ an der Universität Zürich am 4. Febr. 2003. Zugänglich in der Homepage des Autors.

²⁰ Zitiert bei Kliebard A.a.O. p. 205

²¹ A. a. O. p. 212

²² In seinem Kapitel 10 analysiert Kliebard die Resistenz, mit der auch unter der Herrschaft der ‚Life adjustment Education‘ die alten Subjects sich behauptet, wenn auch verändert haben.

Lernbedeutsamkeit orientiert. Gelehrt und gelernt werden sollten die Strukturen einer jeden Disziplin, die methodischen, die thematisch-begrifflichen und die der geltenden Wahrheitskriterien. Das lernpsychologisch fundierte Programm dazu verfasste Jerome Bruner²³, eine entsprechende Analyse der disziplinären Wissens- und Erkenntnisstrukturen legte Joseph J. Schwab vor.²⁴ Insbesondere Schwab knüpft dabei an die Traditionen der 'liberal education' an, einer dem europäischen Bildungsdenken nahe stehenden kognitiven Bildungstheorie. Die 'liberal education' hat mit den Arbeiten von Paul Hirst²⁵ einen eigenen einflussreichen Kanon des Lernens in die Diskussion gebracht. Eine begründete und gerechtfertigte Erziehung müsse auf der Natur und der Bedeutung des Wissens gegründet sein und nicht auf den Vorlieben der Schüler, den Forderungen der Gesellschaft oder den Grillen (whims) der Politiker. Es gehe um die Freisetzung des Verstandes (mind), seiner Bestimmung gemäss zu funktionieren, die Befreiung der Vernunft (reason) von Irrtum und Illusionen und schliesslich die Befreiung des menschlichen Tuns von dem Falschen (wrong). In expliziter Anknüpfung an die Tradition der septem artes liberales „as an introduction to and a pursuit of the forms of knowledge“ formuliert er folgenden 5 Wissensbereiche:

- Physical sciences
- Human sciences
- History
- Religion
- Literature and fine Arts
- Philosophy

Die fünf Wissensbereiche unterscheiden sich durch Art und Weise, wie wir unsere Erfahrungen und Erkenntnisse organisieren um davon einen öffentlichen Gebrauch zu machen, nämlich durch ihre ‚central conceptions‘, ihre ‚distinct logical structures‘, ihre ‚expressions or statements testable against experience‘, ihre ‚particular techniques and skill for exploring experience‘. Damit ist der Kanon des Lernens der 'liberal education' fixiert. In diese Formen inhaltlich und methodisch einzuführen, macht das Programm einer humanistischen Erziehung aus.

5.5 Leitkultur / 'culture commune' versus kulturelle Öffnung

Im Hinblick auf die Funktion des Kanons als Sicherung kultureller Identität und Herrschaft ist das Verhältnis zu fremd – kulturellem Wissen und Können immer wieder kontrovers und zwar in doppelter Weise. „Gehört Homer wirklich mehr ‚uns‘ als den Japanern oder Muslimen?“ so fragt Salvatore Settis²⁶ angesichts des überraschenden Gebrauchs von Namen und Figuren aus der Odysse z.B. in modernen Japanischen Comics. Was ist daran irritierend, mehr die Tatsache oder die Frage selbst? Sie zielt exakt in die hier zu erörternde Kanonkontroverse. Was gehört wirklich ‚uns‘, wäre Teil einer eigenen, europäischen Kultur? Aber man kann die Frage auch umdrehen: Wieso sollten (müssten) wir ‚uns‘ mit der Literatur der Zulus befassen? Saul Bellow soll auf die zweite Frage geantwortet haben: „Wenn die Zulus einen Tolstoi hervorgebracht haben, werden wir ihn lesen.“²⁷ Auch das ist provozierend klar und markiert die Kontroverse. Gestellt ist damit die Frage, ob der Kanon des Lernens überhaupt noch legitimerweise als Ausdruck und als zu verfolgenden Zweck eine kulturelle Identität haben kann oder soll. Oder ein noch legitimierbarer Kanon des Lernens nur noch als globaler möglich? Die Brisanz dieser Frage lässt sich leicht aus den Schwierigkeiten ersehen, welche die Entwicklung eines neuen Lehrplans kürzlich im Bosnien und in Exjugoslawien, aber auch in Rumänien und China²⁸ auslösten. An den Universitäten der amerikanischen Ostküste ist der Ethnozentrismus, der Rassen, Geschlecht und soziale Klassen diskriminierende vorherrschende Kanon des Lernens einer populär als WASP (white anglo-saxon

²³ Bruner, J. (1980). *Der Prozess der Erziehung*. Cornelsen

²⁴ Schwab, J. (1978). *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays*. Edited by Ian Westbury and Neil J. Wilkof. Chicago: The University of Chicago Press

²⁵ Hirst, P. H. (1974). Liberal Education and the nature of Knowledge. In Paul H. Hirst: *Knowledge and the Curriculum. A collection of philosophical papers* (pp. 30-53). London, Boston

²⁶ A. a. O. S. 12.

²⁷ So zitiert und kommentiert bei Ch. Taylor (1993). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt: Fischer. S. 33.

²⁸ Vgl. die entsprechenden Berichte in Rosenmund, M. Fries, A.V., Heller, W. (Eds. 2002). *Comparing Curriculum-Making Processes*. Bern, New York: Lang.

protestant) apostrophierten Kultur über Jahre beherrschendes Thema in den 70er und 80 Jahren. Die bildungssoziologischen Analysen und Theoreme dazu lieferten Autoren wie M. Apple, W. Pinar, E. Ellsworth u.a.²⁹ Im Zuge der Debatten um die Integration in multikulturell zusammengesetzten Gesellschaften und der europäischen Einigung, der Diskussion um die Osterweiterung bekommt die Frage auch in Europa eine zunehmende Brisanz. In Deutschland wurde und wird sie zum Teil geführt unter dem vom Orientalisten Bassam Tibi eingeführten Begriff der Leitkultur. „Die Werte für die erwünschte Leitkultur müssen der kulturellen Moderne entspringen, und sie heißen: Demokratie, Laizismus, Aufklärung, Menschenrechte und Zivilgesellschaft.“³⁰ Wie sich das curricular niederschlägt, ist damit noch nicht klar. Für einige gehört der Koran neu zum Kanon des Lernens in Europa, freilich in laizistisch aufklärender Weise, während nicht nur das Kreuz aus den Schulzimmern verschwindet, sondern auch der Pfarrer und sein Religionsunterricht, welcher zur Weltanschauungskunde mutiert. Umgekehrt werden im Rahmen der Einbürgerungsverfahren Wissenstests zu den nationalen Grundwerten und historischen Grunddaten durchgeführt. In Frankreich bildet die „culture commun“ in den zentralen jährlichen BAC nach wie vor einen zentralen Prüfungsgegenstand, auf den sich die Prüflinge mit kurz gefassten Anleitungen auf den so wichtigen Aufsatz vorbereiten. Da werden dann alle möglichen Themen mit möglichen passenden Zitaten aus der französischen Geistesgeschichte verbunden. Das Projekt eines europäischen Geschichtsbuches, geschrieben aus der Perspektive von verschiedenen Ländern machte von einiger Zeit Furore. Das Beispiel zeigt an, dass die Kontroverse eine ist zwischen einer national verstandenen Leitkultur und einer europäisch verstandenen Leitkultur.³¹ Aber die Frage nach dem globalen Curriculum in Verhältnis zu den wie immer kulturell oder national geprägten drängt sich angesichts der Globalisierung und Universalisierung der Bildungssysteme im Zuge der weltweiten Messungen von Schülerleistungen auf. Der universalisierte Kanon des Lernens kommt dann als Measurement Instrument daher. Auf einer Dimension der Inhalte wird ein Kanon des Lernens angesichts der kulturellen Erweiterung kaum noch rekonstruierbar werden. Zu einer veritablen Alternative freilich hat Claude-Lévy Strauss mit seiner Deutung des „Klassischen“, einen Weg gewiesen, für den S. Settis, wie oben gezeigt, so beredt plädiert. Dass das Eigene im Fremden zu gewinnen und zu sichern sei, in der klassischen Antike, sowohl als in den Kulturen des Ostens und denen der ‚Primitiven‘. Erstere gibt dafür als erfolgreiche kulturelle Bewältigung früher Globalisierung ein unüberholbares Muster.

Aarau, im Juli 2006

Rudolf Künzli

Kuenzli.rudolf@bluewin.ch

²⁹ Für eine Darstellung vergleiche Pinar 1995 a.a.O. S. 241- 404.

³⁰ Tibi, B.: Europa ohne Identität. Die Krise der multikulturellen Gesellschaft. 1998. S. 154.

³¹ Vgl. Künzli, R.: "Herkunft und Zukunft. Ob und inwiefern Europa ein vernünftiger Bezug für Bildungsprozesse sein kann?" In: BLK; BMUK, EDK (Hrsg.): Lernen für Europa. Neue Lebens- und Lernformen in der Schule. Bonn: Köllen 1992, S. 8- 20.