

Johannes Bilstein · Jutta Ecarius (Hrsg.)

Standardisierung – Kanonisierung

Johannes Bilstein
Jutta Ecarius (Hrsg.)

Standardisierung – Kanonisierung

Erziehungswissenschaftliche
Reflexionen



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage 2009

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe
Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Satz: Anke Vogel, Ober-Olm
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-15670-5

Inhaltsverzeichnis

<i>Johannes Bilstein/Jutta Ecarius</i> Vorwort.....	7
--	---

A Kanon, Bildung und soziale Normierung

<i>Johannes Bilstein</i> Standardisierung und Kanonisierung: Zur Imaginations- und Begriffsgeschichte.....	15
--	----

<i>Carola Groppe</i> Kulturkritik und ‚Geistesgeschichte‘ als Kanonisierung. Debatten und Konflikte in den Geistes- und Sozialwissenschaften im Kaiserreich und in der Weimarer Republik	31
---	----

<i>Jutta Ecarius</i> Kanon, Diskurse und Tabuisierung. Pädagogische Theoriebildung am Beispiel von Jugend und Bildung	53
---	----

<i>Clemens Albrecht</i> Massenkultur, Kanon und soziale Mobilität. Eine kleine Ideologiekritik des Konstruktivismus	77
---	----

B Standards im Bildungskanon

<i>Malte Brinkmann</i> Fit für PISA? – Bildungsstandards und performative Effekte im Testregime. Vorschläge zur theoretischen und pädagogischen Differenzierung von Bildungsforschung und Aufgabenkultur.....	97
--	----

<i>Robert Kreitz</i> Bildungsstandards: Kompetenz- oder Wissensstandards?	117
--	-----

C Standardisierungsprozesse in Vorschule und Schule

Helga Kelle/Marion Ott

Standardisierung der frühen kindlichen ‚Entwicklung‘ und ‚Bildung‘ in Kindervorsorgeuntersuchungen 141

Kerstin Rabenstein/Sabine Reh

Die pädagogische Normalisierung der ‚selbstständigen Schülerin‘ und die Pathologisierung des ‚Unaufmerksamen‘. Eine diskursanalytische Skizze 159

Christine Wiezorek

Bildungsferne Jugendliche? Zur Problematik einer Standard gewordenen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Perspektive auf Hauptschüler 181

D Ästhetik und schulischer Kanon

Eckart Liebau/Leopold Klepacki

Hoch gelobt und tief verdammt: Das Theater im Kanon der (Schul-)Künste... 199

Birgit Althans

Trauer zeigen: Zur medialen Kanonisierung kollektiver Emotionen..... 215

Christiane Liermann

Individualkonzepte unter dem Einfluss von Standardisierungsprozessen in der Schule 235

Stefan Orgass

„... ohne kanonisches Wissen ... sind kulturelle Identität und Kommunikation kaum möglich“ – Kontradiktorisches zur musikalischen Bildung und ‚Uneuropäisches‘ im Werkkanon der Konrad-Adenauer-Stiftung 251

E Hochschule/Universität

Volker Kraft

Standardisierung *zwischen* Wissenschaft und Organisation 273

Peter Vogel

Standardisierung von Studium und Lehre – Kanonisierung von Wissen? 285

Autorenverzeichnis 299

Vorwort

Johannes Bilstein/Jutta Ecarius

Die seit einiger Zeit laufenden Debatten um einen verbindlichen Bildungskanon bzw. um Bildungsstandards beziehen sich mehr oder weniger ausschließlich auf die Gehalte und Gegenstände von Erziehungs- und Bildungsprozessen, auf die Frage also, welche Inhalte zum jeweiligen Kanon gehören und welche nicht. Dabei sind mit den Begriffen ‚Kanon‘ und ‚Standard‘ wesentlich umfassendere Problemkonstellationen angesprochen, die sich auf soziale Normierungsprozesse, auf die Logik und Problematik von Leistungs- und Kompetenzvergleichen, auf Schule, Vorschule und Jugendalter beziehen. Insofern benennt der Titel des vorliegenden Bandes ein wichtiges Grundproblem der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, das sowohl bildungsphilosophische als auch biographietheoretische, wissenstheoretische und anthropologische Perspektiven aufweist. Die Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, in der die Kommissionen „Bildungs- und Erziehungsphilosophie“, „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung“, „Pädagogische Anthropologie“ und „Wissenschaftsforschung“ zusammenarbeiten, ist diesen Fragen auf einer Tagung im Frühjahr 2007 an der Folkwang Hochschule in Essen nachgegangen. Die hier versammelten Beiträge gehen auf diese Tagung zurück.

In einem ersten Abschnitt werden die Problemkonstellationen von Kanon, Bildung und sozialer Normierung aus eher grundsätzlicher Perspektive in den Blick genommen. Der Beitrag von *Johannes Bilstein* versucht, begriffs- und imaginationsgeschichtliche Grundlagen von ‚Kanon‘ und ‚Standard‘ zu skizzieren und zeigt dabei insbesondere die militärische Herkunft beider Begriffe und ihre enge Verbindung mit ästhetischen Kategorien von Schönheit und Maß auf. Der Text von *Carola Groppe* behandelt Geistesgeschichte als Kanonisierungsgeschichte am Beispiel der Geistes- und Sozialwissenschaften in der Weimarer Republik und im Kaiserreich. Sie stellt zunächst die Trägergruppen des Kulturkrisendiskurses und der Geistesgeschichte vor, um dann die zeitgenössische Kritik an diesen Diskursen und insbesondere die pädagogisch motivierte Programmatik nachzuzeichnen. Mit besonderem Blick auf die Entwicklungsgeschichte der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird deutlich, dass und wie sich die kulturellen Intentionen dieser Gruppierungen in dem Versuch einer neuen Kanonisierung der relevanten Kulturgüter realisierte. Der Beitrag von *Jutta Ecarius* widmet sich der Entwicklung von Jugend-Theorien im 20. Jahrhundert und ver-

sucht, in dieser Entwicklung Standardisierungs- und Kanonisierungsprozesse nachzuzeichnen. Dazu zeichnet sie zunächst die Diskurse über Jugend in den 1950er Jahren nach und rekonstruiert die in diesen Diskursen deutlich werdenen Normierungs- und Kanonisierungstendenzen in Bezug auf jugendliches Verhalten. Dabei wird deutlich, dass die Standardisierungsmodelle, die den sozialwissenschaftlichen Diskursen implizit sind, ihrerseits wiederum Auswirkungen auf die pädagogischen Arbeits- und Handlungsfelder haben. Zugleich sind diese diskursiven Kanonisierungen immer auch mit Ausschlüssen von Diskursgehalten, mit Tabuisierungen verbunden. Der Beitrag von *Clemens Albrecht* setzt sich mit den historischen Veränderungen auseinander, denen der klassisch-bildungsbürgerliche Kanon im Laufe des vergangenen 100 Jahre ausgesetzt war. Dabei zeichnet der Autor nach, wie sich in den Bildungsinstitutionen allmählich neben den tradierten Bildungsgehalten auch Elemente der Massen- und Trivialekultur durchgesetzt haben und wie aufgrund dieser Tatsache eine neue Ideologiekritik des jeweils herrschenden Kanons entstanden ist. Eine stringent konstruktivistische Perspektive auf diese Entwicklung vermag dabei die damit verbundenen pädagogischen Probleme nur unzureichend zu erfassen.

In einem zweiten Abschnitt werden die Fragen bearbeitet, die sich mit der gegenwärtigen Auseinandersetzung um die Formulierung von Kompetenz- und Wissensstandards ergeben. *Malte Brinkmann* setzt sich in seinem Beitrag mit dem geradezu inflationären Gebrauch der Metapher ‚fitness‘ im Kontext der PISA-Debatte auseinander und gelangt auf diesem Wege direkt zu den aktuellen Kontroversen um die Reformbemühungen im Zeichen Neuer Steuerung und zu Fragen nach dem Verhältnis von Bildungsforschung, Lern- und Bildungstheorie sowie Unterricht. Eine genauere methodologische Analyse der KMK-Bildungsstandards führt den Autor zu den unerwarteten und performativen Effekten dieser Reform und zu den ungelösten methodologischen Problemen der KMK-Bildungsstandards. Demgegenüber zeigt sich die Notwendigkeit zu grundlagentheoretischer, pädagogischer und phänomenologischer Differenzierungen, die es ermöglichen, Modelle für eine pädagogisch zureichende Aufgabenkultur zu entwickeln. Auch der Beitrag von *Robert Kreitz* befasst sich mit den KMK-Bildungsstandards und untersucht insbesondere die Methodik des in die Bildungsstandards eingewebenen Kompetenztestmodells. Am Beispiel der Standards für das Fach Mathematik zeigt der Autor, dass die in den Auswertungen grundsätzlich unterstellten Beziehungen zwischen Aufgabenstellungen, Testverhalten, Testleistungen und Kompetenzen nicht bestehen. So erfährt man aus den Tests letztlich nicht, was die getesteten Schülerinnen und Schüler wissen bzw. können, sondern gewinnt bloß „komplexes Nicht-Wissen“. Dies hat Folgen für den Status der Bildungsstandards, die durch die Testaufgaben überhaupt erst Kontur gewinnen: Man weiß nicht genau, was es eigentlich ist, das da standardisiert wird.

Das dritte Kapitel des vorliegenden Buchs behandelt Standardisierungsprozesse in Vorschule und Schule und widmet sich insbesondere den impliziten Standardisierungstendenzen, die sich in unserem heutigen pädagogischen Alltag beobachten lassen. Der Beitrag von *Helga Kelle* und *Marion Ott* nimmt seinen Ausgang bei den gesellschaftlichen Diskursen zur kindlichen ‚Entwicklung‘ einerseits und zur ‚Bildung‘ andererseits. Am Beispiel der entwicklungsdiagnostischen Kindervorsorgeuntersuchungen wird genauer untersucht, wie sich diese diskursiven Konzepte entdifferenzieren und vermischen. Anhand eines Beobachtungsbeispiels aus einer neunten Vorsorgeuntersuchung, die zwischen dem 60. und 64. Lebensmonat eines Kindes erfolgt, wird im Einzelnen untersucht, inwiefern in den Vorsorgeuntersuchungen die Referenzrahmen ‚Entwicklung‘ und ‚Bildung‘ wechseln, wie differenzierte Standards bei der Überprüfung von einzelnen Kompetenzen der Kinder praktisch greifen, welche interaktionalen Rahmen und Modulationen dabei aktiviert werden und wie schließlich Zuständigkeiten für die beobachteten Phänomene zwischen Arzt und Mutter ausgehandelt werden. Der Beitrag von *Kerstin Rabenstein* und *Sabine Reh* widmet sich dem pädagogischen Diskurs über ‚Selbstständigkeit‘ und ‚Unaufmerksamkeit‘ bei Schülerinnen und Schülern und den damit verbundenen Standardisierungs- und Pathologisierungseffekten. Fokussiert auf die Diskussion um den ‚offenen Unterricht‘ in der Grundschule nehmen die Autorinnen die Bilder von schwierigen und auffälligen Kindern und vom nicht selbstständig arbeitenden Schüler bzw. der nicht selbstständig arbeitenden Schülerin in den Blick, die diesen Diskurs durchziehen. Ein Vergleich mit psychologischen/psychiatrischen Beobachtungsaufforderungen bzw. Beschreibungskategorien für Schüler und Schülerinnen, die nicht gut selbstständig arbeiten, zeigt, wie sehr die pädagogischen Diskurse von Metaphern der Krankheit durchzogen sind. ‚Aufmerksamkeit‘ wird auf diese Weise zu einem auch selektiv und exklusiv wirkenden Verhaltensstandard und Diagnose-Kriterium. Der Beitrag von *Christine Wieszorek* wiederum wendet sich der Hauptschule zu. Die Autorin untersucht, wie und auf welche Weise die Kategorie ‚bildungsfern‘ in pädagogischen und wissenschaftlichen Diskursen wirkt. Sie geht davon aus, dass nicht nur die Standardisierungsprozesse der Schule und des Bildungswesens insgesamt, sondern ebenso die wissenschaftlich gebräuchlichen und in diesem Sinne Standard gewordenen Erklärungsmuster und Kategorisierungen eine ungleichheitsreproduzierende Logik in sich tragen. Insofern behandelt der Beitrag die Frage, inwiefern in die Kategorie der Bildungsferne implizit eine Ungleichheitssemantik eingelassen ist, die zur gesellschaftlichen Wahrnehmung der Hauptschüler als den Gescheiterten, denen, die ‚nichts können‘ und ‚nichts wissen‘, beiträgt.

Der vierte Abschnitt des Bandes wendet sich den im engeren Sinne ästhetischen und künstlerischen Problemkonstellationen zu, die sich – einerseits – aus

Standardisierungsprozessen ergeben, und die andererseits Standardisierungsprozesse nach sich ziehen. Der Beitrag von *Eckart Liebau* und *Leopold Klepacki* geht der Frage nach, warum trotz historischer Vorbilder sich das Schultheater im Vergleich zu den anderen Schulkünsten und schon gar zu den wissenschaftsorientierten Fächern so wenig im Kanon der Schulfächer etablieren konnte. Die Autoren vermuten, dass der entscheidende Grund in den historisch gewordenen Eigenheiten und Eigenschaften des Theaters selbst zu suchen ist und blicken deshalb zunächst auf die Geschichte und Struktur des Theaters insgesamt, um dann die spezielle Variante des Schultheaters in den Blick zu nehmen. Dabei skizzieren sie die allgemeine Theatergeschichte und -struktur vor allem unter dem Gesichtspunkt der Rezeption, beim Schultheater dagegen legen sie den Akzent eher auf die Produktion. Als entscheidende Bildungs-Leistung theaterpädagogischer Arbeit stellen die Autoren Selbstbefremdung, schwellenhafte Kontingenzerfahrung und Training in Kontingenzverarbeitung heraus – und sie vermuten, dass es gerade diese Qualitäten des Schultheaters sind, die es Standardisierungsprozessen entziehen. Der Beitrag von *Birgit Althans* beschäftigt sich mit der medialen Kanonisierung kollektiver Emotionen. Aus der Perspektive der pädagogischen Anthropologie sucht die Autorin nach den Verläufen neu entstandener, epochal verankerter Kanonisierung von Verhaltens- und Erlebensformen und untersucht insbesondere drei verschiedene medial inszenierte Trauer-Ereignisse: Den Tod von Lady Di, die medialen Aufbereitungen des 11. Septembers und des Todes von Papst Johannes Paul II. Diese Trauerfälle wurden durch ihre mediale Verbreitung zu globalen Ereignissen einer gemeinsamen medialen Erfahrung, sorgten zugleich für neue Formen standardisierter kollektiver Emotionen. Der Beitrag von *Christiane Liermann* untersucht die Folgen des Standardisierungsprozesses durch das Zentralabitur für das Fach Musik und die jeweiligen Individualkonzepte von Musiklehrern insbesondere in Niedersachsen. Dabei zeigt sich, dass sich die befragten Lehrer durch die zentrale Vergabe von thematischen Schwerpunkten in ihrer pädagogischen Tätigkeit eingeschränkt fühlen, dass sie immer weniger Möglichkeiten sehen, auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Beschrieben wird aber auch eine neue Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern auf Grund der gemeinsamen Ungewissheit, welche Aufgaben in der Abiturprüfung zu erwarten sind. Die Lehrerinnen und Lehrer bedauern, dass sie nicht mehr auf frühere Erfahrungen mit bestimmten Themen zurückgreifen können und einen Teil ihrer Souveränität aufgeben müssen. Die Untersuchung zeigt, dass und auf welche Weise sich zentrale Unterrichtsvorgaben auf das Handeln im Unterricht auswirken und dass dabei die spezifischen Fächer-Kulturen eine entscheidende Rolle spielen. Der Beitrag von *Stefan Orgass* wendet sich den normativen Fragen zu, die mit Kanonisierungsprozessen verbunden sind. Kritisch setzt er sich damit auseinander, dass in der Idee des musikalischen Kunstwerks einer-

seits ein universalistischer Anspruch enthalten ist, der aber andererseits in den schulischen Kanonisierungen allzu leicht verloren geht. Insbesondere der Anspruch, mit schulisch-standardisierten Abläufen zur Ausbildung einer kulturell geprägten, europäisch-demokratischen Identität beizutragen, wird in seiner immanenten Widersprüchlichkeit kritisch beleuchtet.

Der letzte Abschnitt des vorliegenden Bandes nimmt schließlich die Strukturen und Folgen von Standardisierungsprozessen in den Hochschulen in den Blick. Der Beitrag von *Volker Kraft* beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Wissenschaft und Organisation und der zentralen Rolle, die Standardisierungsmechanismen in diesem Kontext spielen. In besonderer Hinsicht auf die Erziehungswissenschaft untersucht der Autor aus systemtheoretischer Perspektive, wie sich in der gegenwärtigen Lage das Verhältnis von Forschung und Lehre zugunsten der Lehre verändert und leitet daraus die Forderung nach organisatorischen Konsequenzen ab, z.B. nach der Etablierung eines eigenständigen Max-Planck-Instituts für Erziehungsforschung. Der Beitrag von *Peter Vogel* befasst sich mit der Standardisierung von Studium und Lehre an den Hochschulen im Hinblick auf das Fach Erziehungswissenschaft und versucht nachzuzeichnen, wie diese Disziplin auf die veränderten Normierungszwänge im Kontext der aktuellen Studien-Umstellungen reagiert. Analysiert werden dabei insbesondere die Standardisierungseffekte durch die im Laufe der Zeit entwickelten Kern-Curricula bzw. durch die Modularisierung von Studiengängen. Dabei wird als besondere Charakteristikum erziehungswissenschaftlicher Disziplinentwicklung herausgestellt, dass die Kriterien von Standardisierung und Kompetenz-Kanonisierung immer auch kritisch reflektiert werden müssen.