

Klaus Prange

# Kanon auf Zeit

## Zusammenfassung

Herkömmlich stützen sich Lehrpläne auf das, was als allgemeines und invariantes, „kanonisches“ Wissen angesehen werden kann. Diese Orientierung ist zunehmend fragwürdig und durch eine andere Orientierung abgelöst worden: Nicht der Kanon sagt, was zu lehren und zu lernen ist, sondern was im Blick auf formal gefasste Kompetenzen zu lernen ist, entscheidet über die Themen des Unterrichts. Das Ergebnis ist der Kanon auf Zeit und Widerruf für variable Unterrichtszwecke.

*Schlüsselwörter:* Kanon; Lehrplan; Legitimation; Qualifikation; Motivation; Sach-, Sozial- und Methodenkompetenz

## Summary

### *Canon of Knowledge with Limited Half-life*

Traditionally the curriculum is based on what is accepted as general and timeless, i.e. “canonical” knowledge. This basis has turned out to be increasingly problematic and is being replaced by a different kind of orientation. The content of the curriculum is defined in terms of formal competencies rather than the “great” traditions of cultural heritage. The result is the permanent construction and reconstruction of curricula for varying purposes of school-teaching.

*Keywords:* canon; curriculum; motivation; qualification; teaching plan; thematic, social, methodological and communication competencies

Was mit dem Kanon, wie ihn der Schulunterricht teils voraussetzt, teils selber produziert, gemeint ist, lässt sich als Antwort auf eine einfache Frage fassen: Was soll gelehrt und vor allem: Was soll gelesen werden? Oder in einer etwas allgemeineren Fassung: Was sollte jeder kennen und worüber Bescheid wissen, wenn er die Schule durchlaufen hat und in die Erwachsenen- und Berufswelt eintritt? Es geht nicht darum, überhaupt lesen zu können, sondern um die Bücher und Schriften, denen der Würdestatus des Kanonisch-Klassischen zukommt. Wer sich in diesem Bereich auskennt, darf sich nach herkömmlicher Auffassung dem Kreis der Gebildeten zurechnen und so sind die Beiträge zur inhaltlichen Bestimmung der Bildung zugleich Beiträge zum Kanon. In der Tat kann man die neueren Vorschläge dazu als Kanonvorschläge betrachten, denen nur noch die amtliche Approbation fehlt, um wirksam zu werden (vgl. SCHWANITZ 1999; FISCHER 2001). Doch dass es nicht dazu kommt und diesen Vorschlägen ersichtlich die von ihren Verfassern angenommene Selbstverständlichkeit fehlt, lässt das Problem erkennen, das mit der Kanonbildung verbunden ist: Sie stellen generalisierte Wiederholungen sehr eigener und

partikularer Bildungsgänge dar, die die Allgemeinheit dementieren, die sie für sich in Anspruch nehmen.

Das ist nicht neu, wie das Beispiel des Altphilologen Friedrich THIERSCH aus dem 19. Jahrhundert zeigt. Als er im Jahre 1830 auf Wunsch der königlich-bayrischen Regierung einen Lehrplan für die bayrischen Gymnasien vorlegte, war er überzeugt, damit etwas von Dauer geschaffen zu haben, einen Kanon des verbindlichen Wissens und Lernens zur Vorbereitung auf das Studium und akademisches Lernen. Heute erscheint dieser Lehrplan geradezu als Inbegriff und Triumph der Altphilologie mit wöchentlich mindestens 8 Stunden Latein und ab der Untertertia (8. Klasse), mit sechs Stunden Griechisch bis zum Abitur. Er verschrieb, wie Heinz-Elmar TENORTH angemerkt hat, „den bayerischen Gymnasiasten im frühen 19. Jahrhundert einen Lehrplan, in dem sie außer alten Sprachen nichts zu lernen hatten“ (TENORTH 1991, S. 158). Der Grund: Bis in die Einzelheiten hat sich THIERSCH dabei an seine eigene Schulerfahrung als Pfortaner gehalten. Schulpforta war ja so etwas wie das sächsisch-lutherische Eton, eine Anstalt für philologisch-humanistisches Hochleistungslernen. Daran hat sich THIERSCH orientiert. Sein Lehrplan ist die Wiederholung dessen, was er selber mit Erfolg und offenbar auch mit Zustimmung gelernt hatte; eine generalisierte Rekapitulation seiner Lernbiographie, aber nicht ausdrücklich, sondern als allgemein-vernünftig präsentiert: der Sonderfall als Kanon.

Inzwischen werden Lehrpläne, Curricula, Richtlinien o.ä. nicht mehr von einzelnen Personen formuliert. Der biografische Einschlag hat seine Kraft verloren, und zwar nicht nur der individualbiografische, sondern auch der sozialbiografische Einschlag, wie er noch in dem Tutzinger Maturitätskatalog von 1958 erkennbar ist, in dem die damals meinungsführenden Repräsentanten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik quasi anonymisiert ihre eigene Lern- und Bildungsgeschichte zur Darstellung bringen konnten. Mit solcher Selbst- und Rückbezüglichkeit dürfte es vorbei sein, seit Gremien und Kommissionen das Lehrplangeschäft übernommen haben, und im Übrigen Experten, Interessenvertreter und Mandatsträger unterschiedlichster Art an den Lehrplänen mitwirken. Es liegt nahe, diese Demokratisierung als den fälligen Ausstieg aus dem Zirkel von Unterrichtsprogrammatisierung für die Schule von morgen und Lernerfahrung aus der Schule von gestern zu begrüßen. Sie markiert den didaktischen Fortschritt als Abkehr von den lange, allzu lange wirksamen Mechanismen narzisstischer Selbstprojektion, gewissermaßen die Umstellung von Tradition auf Innovation.

Doch ganz so einfach ist der Zusammenhang von Lehrplan im Blick auf zukünftiges Lernen und Wiederholung der eigenen – sei es individuellen, sei es kollektiven – Erziehung nicht zu beurteilen. Nach wie vor geht es darum, dass der „Lehrplan (...) kanonisierte, zumeist gefächerte Formen der Auswahl und Abfolge von Lehrinhalten (benennt)“ (DÖRPINGHAUS/HELMER/HERCHERT 2004, S. 565). Darin wird sichtbar, dass der Schulerziehung systemerhaltende, konservative Aufgaben zukommen. Insofern bleibt ihr die Orientierung an Tradition konstitutiv eingeschrieben. Das Dokument dieser Vergangenheitsbindung ist in der öffentlichen Erziehung, wie sie durch Schulen vermittelt wird, der Lehrplan. Nach wie vor stellt sich die Aufgabe, über den Lehrplan das zu formulieren, was für eine Gesellschaft oder auch nur für eine Gruppe gelten soll, was jeder gelesen haben, wissen und können sollte und welche Bestände der sozialen Erfahrung tradiert werden. Insofern wird Tradition nicht nur als Stütze benutzt, sondern immer auch geschaffen.

Im Folgenden geht es zuerst darum, die Funktionen des Lehrplans in Erinnerung zu rufen (1), dann die Fundierung des Lehrplans im Kanon zu erörtern (2) und schließlich die didaktische Konstruktion des Kanons zu behandeln (3).

# 1 Die Funktionen des Lehrplans

Was gelehrt und dem Lernen programmatisch vorgegeben wird, ist im Lehrplan als Vorschrift formuliert. Er ist die normierende Quelle des Unterrichts. Es steht nicht im Belieben der Lehrkräfte, was unter „Geschichte“ oder „Mathematik“ zu verstehen ist, welche Texte zu lesen sind, geschweige denn, was alles *nicht* in der Schule thematisiert wird. Der Lehrplan fungiert als operative Basis des schulisch organisierten Unterrichts. Er sagt mit unterschiedlichen Graden der Verbindlichkeit, was wann in welchen Zeiträumen, zu welchen Pensen verdichtet und im Blick auf welche Adressaten thematisiert wird. Er bindet Lehrkräfte und Schüler gleichermaßen. Das bedeutet in Hinsicht auf die Lehrerinnen und Lehrer: Auch der Glanz eines besonderen Charismas, ob nun pädagogisch oder sonst wie motiviert, braucht die Dauerbeleuchtung von Routine, Regel und Tradition. Das gilt allgemein und es gilt nachweisbar auch für die Institutionen des Wissens und der Forschung, wie Thomas KUHN, der Theoretiker des Paradigmenwechsels, in seinen Arbeiten über „die Entstehung des Neuen“ (KUHN 1978) gezeigt hat. Es wäre abwegig, den Lehrerberuf auf die Gunst und Gnade persönlicher Charismen zu gründen und professionelles Handeln maßgeblich über individuelle Eigenschaften auf Dauer stellen zu wollen. Um es altertümlich zu sagen: Unterricht in der Schule ist ein Amt, Vollzug und Dienst für einen objektiven Willen und gerade deshalb freizuhalten von den Unwägbarkeiten und auch Bedenklichkeiten inspirierter Selbstverwirklichungsambitionen. Das Amt verlangt den Kanon; er stiftet die vertretbare und zumutbare Autorität der Lehrerinnen und Lehrer, unter anderem auch deshalb, um das persönliche Belieben zu begrenzen und dem Anspruch auf allgemeines Lernen zu entsprechen. Der französische Sozialphilosoph Raymond ARON hat diesen Gesichtspunkt in seinen „Lebenserinnerungen“ mit deutlicher Spitze gegen den aktuellen pädagogischen *mainstream* geltend gemacht. Der Lehrer solle „ein Beispiel für Distanz geben, er erscheint als Schiedsrichter, als Zeuge und urteilt nach der Wahrheit“ (ARON 1985, S. 30). Man dürfe nicht merken, welche Partei er gewählt habe; auch dürfe die Klasse nicht zum „Schwatzklub entarten“, das komme „weder dem Wissen noch der Reflexions- und Urteilskraft zugute“ (ebd., S. 31). Das mag überscharf erscheinen; gleichwohl enthält ARONS Votum für den Standpunkt der Objektivität eine nützliche Erinnerung: Schule ist vorrangig nicht der Nahmoral und den Interessen des familiären Umgangs, sondern der öffentlich-universalistischen Moral und allgemeinen Interessen verpflichtet. Sie haben zu gelten ohne Ansehen der Person.

Diese Geltung bedarf einer anderen Begründung als die elterliche Autorität. Sie ist entweder auf einen besonderen Vertrag zwischen Eltern und Erziehern bezogen oder Teil des allgemeinen Vertrages, durch den die Bürger untereinander verbunden sind. Tatsächlich müssen heute Lehrpläne nicht anders als Steuergesetze, die Wehrpflicht oder das Rechtsfahrgebot gesetzlich legitimiert sein. Das ist die Grundlage für das professionelle Handeln, sozusagen seine Legitimationsbasis. Lehrpläne stellen insofern das Ergebnis gesellschaftspolitischer Entscheidungen dar, in die das pädagogische Expertenwissen nur partiell eingeht. Aus der Organisierbarkeit des Lernens allein ergibt sich kein Lehrplan; vielmehr wird sie benutzt, um das Lernen mittel- und langfristig in seinen Inhalten zu bestimmen und seine Ergebnisse zu kontrollieren.

Daraus ergibt sich die zweite Funktion: Lehrpläne definieren die verbindlichen Themen und stützen sich dazu auf Voraussetzungen und Annahmen über den Qualifikationsbedarf der sozialen Systeme. Sie formulieren ausdrücklich oder unausdrücklich, welche Art von Personen gesellschaftlich erwünscht sind. Implizit verschaffen sie damit der Se-

lektion nach Schulleistung eine kalkulierbare Grundlage, die es zugleich erlaubt, auf dem Klageweg das schulische Handeln in Frage zu stellen und gerichtlich überprüfen zu lassen.

Die dritte Funktion schließt sich daran an: Über Qualifikationen sollen zugleich auch Motivationen vermittelt werden. Die tägliche Religionsstunde in den Volksschulen des 19. Jahrhunderts sollte eben nicht nur für das wünschenswerte Glaubenswissen der nachwachsenden Generation sorgen, sondern auch dafür, den sittlich-religiösen Charakter zu befördern. Ebenso wäre vorstellbar, dass die Einführung der täglichen Physikstunde die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sich nicht nur das allgemeine Wissensniveau erhöht, sondern dass sich auch mehr Kandidaten für ein Studium der Ingenieurwissenschaften entscheiden und dadurch die Nachfrage nach Kompetenzen in diesem Bereich befriedigen.

Zusammengefasst: Legitimation, Qualifikation und Motivation bilden den Regelkreis, in dem sich das Lehrplandenken bewegt. Über den ersten Aspekt wird der Zusammenhang mit dem sozialen System hergestellt, über den zweiten die notwendige Spezifikation anschlussfähiger Kompetenzen erreicht und über den dritten der Versuch gemacht, nicht nur Wissen und Können zu vermitteln, sondern auch die erforderlichen Haltungen zu erzeugen, dieses Wissen und Können anzuwenden. Insofern kommen in diesen Funktionen unterschiedliche Gesichtspunkte zur Geltung. Das ist zunächst der politisch-soziale Zweck, die *idée directrice* des schulischen Unterrichts. Er findet sich i.d.R. in den Präambeln der Lehrpläne mit ihren Konsens- und Zielformeln. Sie reichen von dem schon erwähnten Programm des sittlich-religiösen Charakters über nationale und weltanschaulich fundierte Pathosformeln bis zu der gegnerschaftsfreien Forderung nach „Bildung für alle“. Zugleich bieten diese Angaben einer Gesellschaft Gelegenheit, sich über die Haltungen und Gesinnungen zu verständigen, die für alle gelten sollen. Der Lehrplan ist damit auch ein geeignetes Ersatzobjekt für gesamtgesellschaftliche Ziel- und Wertdebatten.

Erst auf der Ebene der Qualifikationen wird es didaktisch ernst. Der Lehrplan gibt an, was tatsächlich Thema des Unterrichts wird. Als „geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten, die während eines vom Plan angegebenen Zeitraumes über Unterricht, Schulung und Ausbildung vom Lernenden angeeignet und verarbeitet werden sollen“ (BLANKERTZ 1971, S. 114), legitimiert er insofern auch Feststellungen darüber, ob die definierten Ziele erreicht sind oder nicht. Daraus ergibt sich: Er ermöglicht Selektion nach den Graden der Zielerreichung. Wer innerhalb des vorgesehenen Zeitraums nicht mitkommt, kann zurückgelassen werden und die Lehrkräfte brauchen nicht zu warten, sondern können, schulisch gesprochen, ruhigen Gewissens „weitergehen“. Die Koppelung der Qualifizierung mit der Berechtigung zu weiteren Anschlüssen, sei es zu höheren Lehrgängen, sei es zum Berufseingang, stellt die reale Macht der Schule dar. So gesehen motiviert Unterricht nicht nur, er sagt dem Lernenden auch, wo er hingehört und welche Umorientierungen nötig sind, wenn man bestimmte Ziele nicht erreicht. Insofern gewinnt die Motivation selber eine selektive Funktion. Einerseits erkennen wir, was wir können, andererseits findet nicht alles, was wir können oder wozu wir eine Neigung verspüren, auch die schulische Approbation.

Die Frage, auf die die Schule faktisch immer schon eine Antwort gibt, ist demzufolge, welches Wissen als die Basis für die erwünschten Qualifikationen in Anspruch genommen wird. Soweit es sich um elementare Kompetenzen handelt, bedarf es keiner weit hergeholtten Begründungen: Lesen, Schreiben und Rechnen sollte jeder können, desgleichen stehen sprachliche Kompetenzen nicht infrage. Sie erscheinen selbstverständlich. Damit

fängt die Schule an, sowohl geschichtlich wie auch immer wieder für die neuen ABC-Schützen. Anders steht es mit jenen Themen, die herkömmlich den Inhalt von „Bildung“ als Inbegriff des gemeinschaftlich-allgemeinen Wissens ausmachen. Hier ist eine stärkere Fundierung erforderlich und folglich auch die Stelle, wo der Gedanke eines Kanons ausdrücklich ins Spiel kommt.

## 2 Der Kanon als Fundament des Lehrplans

Es gibt triftige thematisch-didaktische, lerntheoretische und berufsethische Gründe für einen Lehrkanon. Es sollte ihn geben. Doch der Eindruck ist: Es gibt ihn nicht oder nicht mehr, zumindest nicht mehr mit der Selbstverständlichkeit, wie ihn Josef DOLCH in seinem großen Werk über den „Lehrplan des Abendlandes“ einmal vorgestellt hat (DOLCH 1971). Was DOLCH vorführt, ist der Zusammenhang von Kanon und Tradition. Was lernenswert und zu lehren ist, sagt die Tradition. Nämlich das, was immer und überall und von allen Verständigen gelehrt und gesagt worden ist, *semper ubique ab omnibus*, wie es in der berühmten Formulierung des Vincenz von LERINS in Hinsicht auf das Glaubenswissen heißt. Vor diesem Hintergrund begründet sich die Autorität des Lehramts, nämlich als Repräsentation, zu Deutsch: als Wiedervergegenwärtigung dessen, was sich als vernünftig und anererkennungswürdig herausgestellt hat. Der Kanon ist auf Wiederholung angelegt, biografisch-lebensgeschichtlich, sozialbiografisch und zuletzt gattungsgeschichtlich. Er artikuliert das kulturelle Gedächtnis (vgl. ASSMANN 1992); das, was nicht vergessen werden darf, damit wir nicht verblöden und wieder verwildern. So gesehen hat der Kanon eine normative Funktion, und zwar zunächst gar nicht für das Lernen und zur Ordnung des Aufwachsens, sondern für die gemeinsamen Vorstellungen, die für ein Gemeinwesen gelten. Historisch gesehen ist der Kanon nach dem grundständigen Sinn des Wortes die Richtschnur für das Lehren und Lernen, nach der sich die fälligen Lehrplanentscheidungen auszurichten haben.

Das kann man sich an zwei Bereichen klarmachen, in denen sich das kollektive Bewusstsein kanonisch manifestiert: dem Glaubenswissen und dem Rechtsbewusstsein. Sie machen die Beziehung des Kanons zu den Institutionen sichtbar. Das Eine wie das Andere wird erst möglich, wenn eine lange Rechts-, Spruch- und Glaubenspraxis vorangegangen sind, in denen sich das bleibende Wissen gleichsam kondensiert hat. Der Kanon fixiert den Stand der Erfahrungen und sorgt für die Auswahl der exemplarischen Fälle, die maßgebend sind für die künftige Rechtsfindung. Das lässt sich an der spätrömischen Kodifikation des Rechts durch JUSTINIAN ebenso ablesen wie an der Entstehung des „Sachsenspiegels“, der „Carolina“ und noch an der Schaffung des BGB. Der Kanon sagt, was gültige Tradition ist und schreibt sie für die Zukunft fest.

Nicht anders verhält es sich mit der Formierung des Glaubenswissens. Was Adolf von HARNACK als „Werk des griechischen Geistes auf dem Boden des Evangeliums“ beschrieben hat (HARNACK 1888, S. 18), kennzeichnet genau diesen Übergang von narrativ gefassten, individuellen Erfahrungen zu einem allgemeinen Wissen und Erlösungsprogramm. Ohne den griechischen Logos wären die Fischergeschichten vom See Genezareth eben dies geblieben: Geschichten mit lokaler Reichweite. Im Einzelnen braucht hier dieser Vorgang der Dogmatisierung nicht nachgezeichnet zu werden. Er wiederholt sich der Form nach überall dort, wo besondere Erfahrungen als allgemeine ausgezeichnet, auf ein

wiederholbares Schema gebracht und dadurch auf Dauer gestellt werden. Doch ohne vorangehende Rechts- und Glaubenspraxis kein Kanon, und wo sie fehlt, wo das Material noch nicht gegeben ist, kommt auch die Kodifikation an ihre Grenzen und erscheint als leerer Vorgriff. Hier gilt das Wort HEGELS aus der Vorrede zur „Philosophie des Rechts“, dass die „Eule der Minerva ... ihren Flug erst mit der einbrechenden Dämmerung (beginnt)“ (HEGEL 1821/1955, S. 17).

Indes: Die historische Erfahrung zeigt, dass der Versuch, den Stand des Wissens ein für allemal zu fixieren, nur unvollkommen gelingt. Um den einmal formulierten Kanon zum Reden zu bringen, bedarf es der Interpreten und Exegeten. In Text verwandelte, ja geradezu in Text gebannte Geschichte spricht nur dann als *norma vitae*, wenn es eine verbindliche Auslegung gibt, die das Neue der gegenwärtigen Lebenspraxis als Re-Inszenierung einer allgemeinen Struktur vermittelt. Auch das wird noch einmal normativ-institutionell entschieden. Im Falle des Rechts sagen die Gerichte, wie die gesetzten Normen auszulegen sind, hierarchisch geordnet vom Amtsgericht bis zum Verfassungsgericht. Entsprechend hat das Wort der Bischöfe höheres Gewicht als das Wort einzelner Priester, von den Laien ganz zu schweigen, und wenn die Konzile sich widersprechen, dann gilt am Ende das Wort des letzten Oberpriesters, so wie es der Unfehlbarkeitspapst PIUS IX. formuliert haben soll: *La tradizione sono io*.

Darin liegt: Trotz aller Berufung auf überpersönliche Gründe sind es doch wieder individuelle Entscheidungen von Amtsträgern, die darüber befinden, was gelten soll und gilt. Hinter dem Kanon steht der Gesetzgeber; das gute alte Recht ist das Recht der Juristen; der richtige Glaube ist der Glaube der Kirche, und bei allen Beteuerungen, dass es der Heilige Geist sei, der ihre Setzungen akzeptabel macht, sind es historisch-kontingente Entscheidungen, die auch anders oder gar nicht sein könnten. Aus diesem Umstand erklärt sich, dass die kanonische Objektivierung ihr Ziel immer nur unvollkommen erreicht: Die religiöse Erfahrung rebelliert gegen die Glaubensnorm und politisch dementiert der Ausnahmezustand die etablierten Rechtsordnungen, bis sich eine „neue“ etabliert hat, die sich ihrerseits wiederum eine eigene Orthodoxie schafft. Bei aller Sympathie, die in der Neuzeit für Differenzen und Abweichungen aufkommt und dem Protest höheren Kredit als dem Festhalten an der Tradition gibt, entgehen auch die Reformen und Revolutionen nicht der Tendenz zur Dogmatisierung und Vereinheitlichung. Noch die Ausnahme und die Abweichung verstehen sich von der Regel her und wollen selber Regel werden.

Dies alles findet sich aber nicht nur in Sachen Recht und Glauben, sondern gilt auch für die Künste und die schöne wie die wissenschaftliche Literatur. In der Tat wird der Begriff des Kanons mit den mustergültigen Schöpfungen und ihren Meistern zusammengebracht. Als „Klassiker“ haben sie die Formen bereitgestellt, an denen sich die nachfolgenden Generationen orientieren. Ebenso in den Wissenschaften: Geometrie – das ist der EUKLID; Medizin – das ist GALEN; Philosophie – das sind PLATO und ARISTOTELES; wie man baut, steht im VITRUV und über den Himmel belehrt der „Almagest“ des PTOLEMÄUS. Ihre Werke sind kanonisch-klassisch, sodass die Nachfolger sich im Umkreis ihrer Ergebnisse und Gedanken bewegen und als ihre Kommentatoren auftreten, so wie die Theologen ihre heiligen Texte haben, die sie auslegen und durch Auslegung zeitgemäß machen.

Führt man sich diese Autoritätsorientierung vor Augen, wird deutlich, wie weit wir uns davon entfernt und inhaltlich den Kanongedanken aufgegeben haben. Im Gegenteil: Es ist die Differenz zum Hergebrachten, die zum Erkennungszeichen einer sich selbstständig behauptenden Individualität wird und die Formorientierung an traditionellen Mustern in

den Verdacht des Epigontums bringt. GOETHE, der alte GOETHE, hat in der „Farbenlehre“ diesen Geist der Innovation zu Lasten der Tradition heftig getadelt: „Der menschliche Geist wird immer freier, unduldsamer, *selbst gegen notwendiges und nützliches Lernen* (Hervorhebung: K. P.), und ein solches Bestreben geht so weit, dass Baco von VERULAM sich erkühnt, über alles, was bisher auf der Tafel des Wissens verzeichnet gestanden, mit dem Schwamme hinzufahren“ (GOETHE 1966, S. 531). Was GOETHE missfällt, gehört in der modernen Welt nachgerade zum Ausweis von schöpferischer Innovation. Der Kanon hat ausgespielt, zumindest in seiner Stellung als Maß und Ordnungsrahmen für das gegenwärtige Wissen. Insofern hat die *via moderna* als Opponent und Gegenstimme zur *via antiqua* den Sieg davongetragen, und zwar auf allen Gebieten; zuerst auf dem der Logik, dann der Wissenschaften und Künste, aber schließlich auch dem der staatlichen Organisation und moralischen Regelfindung.

Der entscheidende Punkt ist, dass Tradition ihre autoritative, maßgebende Stellung verloren hat und damit dem Kanon als Ausdruck einer mustergültigen Tradition der Boden entzogen worden ist. Zugespitzt: Der Kanon gehört zu den Modernisierungsoffern. Das aber hat Folgen für das „notwendige und nützliche Lernen“ und damit auch für die Konstruktion von Lehrplänen.

### 3 Die didaktische Konstruktion des Kanons

Für die vormoderne Schule war es ganz selbstverständlich, dass schon das elementare Lesen an Texten erlernt wird, die sich durch ihre Dignität ausweisen, Bibel oder Koran und dann das höhere Wissen in Auszügen aus den Klassikern. Die Einführung von eigens für den Unterricht verfassten „Lehr“-Büchern ist eine relativ späte Erscheinung, die schon die Relativierung eines verbindlichen Kanons voraussetzt und an die Stelle seiner Autorität die kindgerecht-selektive Zubereitung alten und neuen Wissens setzt. Das Lehrbuch für Schulzwecke ist der Nachfolger des Kanons und signalisiert die von Rudolf KÜNZLI beschriebene Wende vom Ordo-Gedanken zum Auswahlprinzip (vgl. KÜNZLI 1986). Gleichwohl gilt noch immer die Voraussetzung, dass die Schule Lese- und Buchschule ist. In der Schule lernt man lesen und über das Lesen das geformte und sachgerechte Reden und Schreiben (vgl. PRANGE 2003). Darin drückt sich die Distanz zum Aktuellen aus, durch die der Unterricht einen eigenen Raum der Erfahrung aus zweiter Hand bildet. Insofern bleibt aus didaktischen Gründen die Kanonidee in Geltung, mit dem Ziel, einen schulisch brauchbaren Textkanon aufzustellen, um mehr als die alltägliche Umgangserfahrung zu artikulieren. Damit einhergehend erhält sich der Verdacht, dass in der Schule eben nur für die Schule und nicht für das so genannte „Leben“ gelernt werde. Die Schulkritik, für die SENECA diesen Dauer-Topos im 106. Brief an LUCILIUS geliefert hat, begleitet das schulische Lernen, so wie die Vermittlung des Glaubenswissens von der Erfahrung begleitet wird, dass das Studium, geschweige denn das Disputieren und dogmatische Rasonnieren der heiligen Schriften noch nicht zur Frömmigkeit führt. Der anti-dogmatische Affekt gegen Lehre und Dogma ist zugleich ein Einwand gegen die Lebensfremdheit der Lese- und Buchschule.

In dem Maße, wie das Vertrauen schwindet, dass in den Büchern, den richtig gewählten Texten und vorformulierten Erfahrungen schon alles zu finden ist, was man wissen müsste und lernen sollte, wird die Auswahl der unterrichtsgeeigneten Themen und „Stof-

fe“ zu einer Aufgabe, die die Schule allein und für sich, jetzt unter ausdrücklich didaktischen Gesichtspunkten zu behandeln und zu lösen hat. Eine radikale Antwort hat dazu ROUSSEAU'S Emilismus gegeben: Das Lesen spielt für die Erziehung des einsamen Zöglings eine nachgeordnete Rolle, um dem Lernen durch die erste Erfahrung des Umgangs und eigenen Erlebens den Vorrang zu geben. Nicht mehr der Kanon, sondern die Entwicklung des Kindes wird zum Ordnungsschema für die Organisation des Lernens. Darin zeigt sich eine folgenreiche Wendung im Verständnis der Erziehung, die das pädagogische Handeln bis heute grundlegend bestimmt. Das Neue ist die Konstruktion der Erziehung aus den Formen des Lernens. Nicht ein wie immer vorausgesetzter Kanon entscheidet darüber, was zu lernen ist, sondern das Lernen und seine vorgestellte natürliche oder gesellschaftlich begründete Ordnung wird zur Maßgabe der Auswahl und Abfolge der Lehrthemen. Damit verliert der überlieferte Kanon seine strukturbildende Funktion und erscheint als Ergebnis didaktisch fundierter Entscheidungen. Er wird gewissermaßen pädagogisch relativiert und überlebt im Reich der Bildung als wahlweise eingesetztes Mittel zur Förderung eines Lernens, nachdem er seine allgemeine Bedeutung für die Organisation des gesellschaftlichen Lebens eingebüßt hat. Entscheidend ist nicht die Aneignung von Ergebnissen, sondern der Methoden, mit denen man zu Ergebnissen gelangt. Dazu sind noch immer Inhalte erforderlich, zum Lehr-Kanon zusammengefügt, aber *es ist ein Kanon auf Zeit und Widerruf*. Er verdankt seine Legitimität nicht der autoritativen Dignität dessen, was zu lernen und zu lesen ist, sondern seiner *didaktischen Brauchbarkeit* für einen kind- und entwicklungsgerechten Unterricht.

Ablesbar ist das Ende des Kanons auch an dem gedankenlosen Gebrauch, der heute von dem Begriff des Klassischen gemacht wird. Inzwischen kann alles, was nach einigen Jahren noch zitiert wird und eine zweite Auflage erreicht, als klassisch bezeichnet werden. Der Sieg der Moderne bekundet sich in der Okkupation einer Klassik, die keine mehr ist. Es werden noch ihre Würdezeichen benutzt und der Nimbus gepflegt, der einmal das Klassische umgeben hat, aber als Inbegriff einer „vollendeten Lösung“ und „überzeitlicher Leistungen des Menschengeschlechts“ (WENIGER 1952/1971, S. 68) hat die Klassik ausgespielt. Es gibt keine Schrift, die nicht in Frage gestellt, reformuliert und dekonstruktiv verfremdet werden könnte, und wo der Klassikeranspruch tatsächlich erhoben wird, erscheint das als Relikt aus den Zeiten vor der Aufklärung. Die Verweildauer auch bedeutender Texte auf dem Buchmarkt verkürzt sich im Fortgang der Neuerscheinungen.

Was hat sich aus dem Ende des Kanons für die Konstruktion von Lehrplänen ergeben, seitdem ihnen das Fundament entzogen worden ist, das er einmal gebildet hat? Die ersten Antworten auf die neue Lage haben darin bestanden, dem Lehrplan noch eine Gesamtwirkung dadurch zuzudenken, dass er unter leitende Gesichtspunkte gestellt wird, sozusagen als Garanten ihrer erzieherischen Valenz. Beispielhaft ist das Verfahren der Herbartianer, wie es Wilhelm REIN (vgl. 1882/2006) zusammenfassend vorgestellt hat: Die Orientierung an dem Lernen der Heranwachsenden soll von dem Prinzip der Kulturstufen erbracht werden. Der Gang der Gattungsgeschichte wird in der Lerngeschichte der Individuen rekapituliert. Dadurch gewinnt die nachwachsende Generation den Anschluss an den gegenwärtigen Stand. In der Reihenfolge der Themen wiederholt der Lehrplan den großen Gang der Gattungsgeschichte, und in dem Maße, wie das historische Wissen von diesem Gang eine Vorstellung ausbildet, findet die Auswahl einen leitenden Gesichtspunkt. Die Geschichte wird dadurch zur Vorgeschichte der Gegenwart, aber eben als Geschichte, nicht als Muster, nach dem man das aktuelle Wissen und Können formieren

könnte. Das zweite Prinzip der Konzentration oder Zentralisation sorgt für die Verbindung der Themen und Fächer untereinander, um das Konglomerat der Fächer auf den Lernenden zu beziehen, in dem sich zusammenfinden soll, was nebeneinander unterrichtet wird. Noch in dem Gedanken der „existentiellen Konzentration“, wie ihn Erich WENIGER (1952/1971, S. 95ff.) vorgetragen hat, ist dieser Gesichtspunkt berücksichtigt. Und schließlich sorgt das dritte Prinzip der Formalstufen dafür, dass die Methode des Lehrens für Einheit in der Weise sorgt, dass es eine Verfahrensweise des Lehrens gibt, in der sich die Verfahrensweise des Subjekts bei der Bearbeitung von Themen ausbildet. Insgesamt wird so die Einheit des Erziehungszwecks auf drei Ebenen angestrebt: auf der Ebene der Themenwahl (Kulturstufen), auf der Ebene des Lernens (Konzentration) und auf der Ebene des pädagogischen Handelns.

In der praktischen Durchführung ist dieses Schema etwas Vergangenes, und die neuere Pädagogik rechnet es sich als verdienstvollen Fortschritt an, den Formalismus und Mechanismus der Herbartianer überwunden zu haben. Sieht man näher zu und achtet auf das in den Prinzipien Gemeinte, trifft man indes auch in den neueren Lehrplankonstruktionen auf alte Bekannte. An die Stelle der Konzentration und des darin enthaltenen Prinzips der Individualisierung ist die Sozialdimension des Unterrichts getreten; die Kulturstufen sind verschwunden und haben den Inhalten der Sachdimension Platz gemacht; und drittens kommt der Methodengedanke dadurch zur Geltung, dass in der Aneignung von Kompetenzen zugleich die Lernkompetenz selber artikuliert wird. In der Sprache der gegenwärtigen Lehrplanpraxis heißt das: *Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz sind die Bezugspunkte für die Erstellung von Lehrprogrammen*. Auf einer neuen Abstraktionsstufe kehren die Antworten wieder, die das Lehrplandenken angesichts der Tatsache gefunden hat, dass es nicht mehr der autoritativ verbindliche Kanon ist, der darüber entscheidet, was gelernt wird.

Die neue, diesem Sachverhalt entsprechende Leit- und Konsensformel lautet demgemäß „Kultivierung der Lernfähigkeit“ (vgl. dazu TENORTH 1994, S. 186). Auch wenn noch immer und geradezu inflationär von „Bildung“ die Rede ist, ist festzuhalten, dass *Lernfähigkeit* mit dem, was *Bildung* einmal anzeigen sollte, nur wenig zu tun hat. Die Neutralität gegenüber dem, was gelernt wird, widerstreitet einer Vorstellung, die mit den Lernthemen selber einen dauerhaften, zeitresistenten Wert für die Formung des Charakters verbindet. Mit der Flexibilität der Lehrinhalte korrespondiert eher der „flexible Mensch“, wie ihn Richard SENNETT (vgl. 1998) diagnostiziert hat. Auch der Nachweis von „Schlüsselproblemen“ (KLAFKI 1994, S. 43 ff.) dürfte der Vorläufigkeit des jeweiligen Schulkanons nicht abhelfen. Im Gegenteil: Der Bezug auf relevante, dringliche Schlüsselthemen belegt, dass der Kanon sein Dasein nur noch seiner didaktisch-provisorischen Funktion für Lernzwecke verdankt.

Tatsächlich gibt es eine Bewegung vom „Kanon zum Kerncurriculum“ (vgl. STROBEL-EISELE/PRANGE 2003). Was dabei als Kern noch vorhanden ist, lässt sich an den Fächern ablesen, die nicht abgewählt werden dürfen: Deutsch, Englisch und Mathematik. Diesen Vorzug haben diese Fächer dadurch, dass sie als Betriebsbedingung für Kommunikation und als Verständnisvoraussetzung für die naturwissenschaftliche Behandlung von Themen gelten. Das heißt: Der Kern verdankt sich den Dringlichkeiten der aktuellen Lage, zu deren wesentlichen Eigenschaften jene Vorläufigkeit gehört, die jetzt zur Raison des Lernens wird. Der Rest ist der Wahl freigestellt. Der Patchwork-Charakter der Lehrpläne ist das unvermeidliche Ergebnis, mit der Folge, dass in einer durchschnittlichen Schulkarriere damit zu rechnen ist, dass wenigstens einmal nach neuen Lehrplänen verfahren wird.

So wie sich allgemein die Gesetzgebungspraxis in zunehmend kürzeren Fristen zu denken und zu handeln gewöhnt hat, erfolgen die Lehrplankonstruktionen in thematisch-inhaltlicher Hinsicht unter Revisions- und Nachbesserungsprämissen. Die Inhalte und mit ihnen der Lehrplan gewinnen den Charakter des Kontingenten und fügen sich in den auch sonst beobachtbaren Übergang zur Temporalisierung und Prozessualisierung der Geltungsvoraussetzungen unseres kollektiven Urteilens und Verhaltens.

Es liegt auf der Hand, dass damit das, was mit „Kanon“ einmal gemeint war, seine Bedeutung verloren hat und durch vorläufig-widerrufbare Regelungen ersetzt worden ist. Ein Pendant zu dieser Temporalisierung vermeintlich oder tatsächlich dauerhaft verbindlicher Orientierungen ist als Korrelat der Kanon-Frage in den regelmäßig wiederkehrenden Debatten um eine genauere und zeitgemäße Bestimmung dessen zu finden, was sich heute als Allgemein- und/oder Grundbildung mit kanonischer Geltung ausweisen lässt. Das Desiderat einer überzeugenden Antwort mag allgemein einsichtig sein, aber ersichtlich wird es genau dadurch befriedigt, dass „die Frage nach den kanonischen Inhalten, die an sich selbst und nicht bloß durch ihren Verwendungssinn interessant und gewichtig sind, (entfällt)“, wie Lutz KOCH (2004, S. 189) kritisch angemerkt hat. Indes: Inhaltlich bedeutsame Aussagen darüber, was „an sich selbst interessant und gewichtig“ ist, lassen sich auch bei den Verfechtern der herkömmlichen Kanonidee kaum noch ausmachen. Der Bildungsdiskurs bewegt sich auf einer Ebene formaler Bestimmungen, die den Durchgriff auf konkrete Aussagen, was denn nun tatsächlich zu lernen und zu lesen sei, vermissen lassen. Das verschafft dem Rückzug auf „Basiskompetenzen“ und Literacy-Qualitäten einen entscheidenden Aktualitätsvorteil (vgl. TENORTH 2004) und erlaubt den Anschluss an jeweils vorherrschende Verwendungsinteressen, deren Befriedigung zusätzlich durch Maßnahmen der Standardisierung gesichert wird.

Was sich von der Seite des „objektiven Geistes“ als Übergang in die Beliebigkeit der Themen darstellt, lässt sich von der Seite der Lernenden als Liberalisierung lesen. Nach einer gewissen Grundversorgung können sie auf der Grundlage ihrer eigenen Vorlieben und Interessen das für sie Angemessene aus dem Lehrangebot wählen; vor allem: Man kann abwählen, was einem nicht liegt und keine Prämie auf die Etablierung in der Erwachsenenwelt verspricht, so wie die Erwachsenen ihre Zeitung, ihre Lektüren und die Themen der Volkshochschule wählen oder beiseite lassen können. Der Zugewinn an Wahlfreiheit macht der Kanonidee den Garaus und ermöglicht zugleich die Nutzung von Neigungen und Eignungen, auf die eine differenzierte Berufswelt angewiesen ist. Warum auch soll jemand nicht Zahnarzt werden können, wenn er mit VERGILS „Aeneis“ nicht zurechtkommt oder GOETHEs „Faust“ nichts abgewinnen kann? Warum soll der künftige Journalist, zuständig für den Wirtschaftsteil seiner Zeitung oder die Sportseite, mit den Abgründen des Investurstreits oder der Frage nach der Bedeutung der Reformation für das moderne Bewusstsein bekannt sein?

Das Bedürfnis nach allgemeinen Kenntnissen und Einsichten wird anders befriedigt; durch neue Formen, Wissen *ad hoc* heranzuziehen oder, wie es zeitgerecht formuliert heißt, zu recherchieren. Die Formel dazu lautet: Information. Wer sich schnell, sicher und zuverlässig darüber informieren will, was es mit Anthroposophie oder Naturheilkunde auf sich hat, was mit Plasmaphysik oder Expressionismus gemeint ist, schaut bei *Wikipedia* nach und findet gerade so viel, wie sich in einem Artikel oder für ein Seminarreferat verwenden lässt. Die erforderliche Wendigkeit und rasche Auffassungsgabe, die ja auch nicht ohne weiteres als Naturgabe mitgegeben sind, werden in einem Unterricht gewonnen, der unter dem Vorrang des Methodentrainings dafür sorgt, dass das individuelle Be-

wusstsein beweglich und rezeptionstüchtig wird, gleichermaßen aufnahmefähig und abstoßungsbereit für Anderes und Neues. Solchen Kompetenzen stünde ein fixer Kanon herkömmlicher Art nur im Wege; unter den durchgängig wirksamen Modernisierungsprämissen der Gegenwart vermag er sich nur zu halten als Angebotskanon auf Zeit und Widerruf.

## Literatur

- ARON, R. (1985): Lebenserinnerungen. – München.
- ASSMANN, J. (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. – München.
- BLANKERTZ, H. (1971): Theorien und Modelle der Didaktik – 5. Aufl. – München.
- DÖRPINGHAUS, A./HELMER, K./HERCHERT, G. (2004): Lehrplan. In: BENNER, D./OELKERS, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. – Weinheim, S. 565-602.
- DOLCH, J. (1971): Der Lehrplan des Abendlandes. – 3. Aufl. – Ratingen.
- FISCHER, E. P. (2001): Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte. – 4. Aufl. – München.
- GOETHE, J. W. (1966): Zur Farbenlehre (1810). In: GOETHE'S Werke, Hamburger Ausgabe, Bd. 13. – Hamburg, S. 524-536.
- HARNACK, A. VON (1888): Lehrbuch der Dogmengeschichte, Bd. I. – 2. Aufl. – Freiburg.
- HEGEL, G. W. (1955): Grundlinien der Philosophie des Rechts (1821). – Hamburg.
- KLAFKI, W. (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. – 4. Aufl. – Weinheim.
- KOCH, L. (2004): Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., S. 183-191.
- KÜNZLI, R. (1986): Topik des Lehrplandenkens. Architektur des Lehrplanes: Ordnung und Wandel. – Kiel.
- KUHN, T. S. (1978): Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte. – Frankfurt a.M.
- PRANGE, K. (2003): Schlüsselqualifikation Lesen. Die Entstehung der Schule aus dem Geist der Philologie. In: FROMM, M./MENCK, P. (Hrsg.): Schulpädagogische Denkformen. – Weinheim, S. 161-171.
- REIN, W. (2006): Theorie der Didaktik (1882). – Jena.
- SCHWANITZ, D. (1999): Bildung. Alles, was man wissen muß. – Frankfurt a.M.
- SENNETT, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. – Darmstadt.
- STROBEL-EISELE, G./PRANGE, K. (2003): Vom Kanon zum Kerncurriculum. In: Pädagogische Rundschau, 57. Jg., S. 631-641.
- TENORTH, H.-E. (1991): Friedrich THIERSCH (1784 – 1860). In: BÖHM, W./EYKMAN, W. (Hrsg.): Große bayerische Pädagogen. – Bad Heilbrunn, S. 158-169.
- TENORTH, H.-E. (1994): „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. – Darmstadt.
- TENORTH, H.-E. (2004): Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., S. 169-182.
- WENIGER, E. (1971): Didaktik als Bildungslehre, Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans (1952). – 9. Aufl. – Weinheim.

*Anschrift des Verfassers:* Prof. Dr. Klaus Prange, Hundsmühler Str. 16a, 26131 Oldenburg, Tel.: 0441-500-8310; E-Mail: klaus.prange@ewetel.net