

Ricken, Norbert

Klaus Prange: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Ferdinand Schöningh: Paderborn/München/Wien/Zürich 2005. 188 Seiten, EUR 22,90 [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 6, S. 904-908

urn:nbn:de:0111-opus-44943

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Videogestützte Unterrichtsforschung

Eckhard Klieme

Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einleitung in den Thementeil 765

Christine Pauli/Kurt Reusser

Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung 774

Tina Seidel/Manfred Prenzel/Rolf Rimmel/Inger Marie Dalehefte/

Constanze Herweg/Mareike Kobarg/Katharina Schwindt
Blicke auf den Physikunterricht. Ergebnisse der IPN Videostudie 798

Katrin Rakoczy

Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht: Zur Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen für die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler 822

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema Unterrichtsqualität 844

Allgemeiner Teil

Katharina Maag Merki

Risikosubstanzenkonsum und somatische Beschwerden. Ergebnisse einer Längsschnittstudie bei Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe ... 855

Dokumentation 1

Eckhard Klieme/Detlev Leutner

Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen 876

Besprechungen

Norbert Ricken

Klaus Prange: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen
Pädagogik 904

Monika A. Vernooij

Ada Sasse: Sonderschüler und Sonderschulen im ländlichen Bereich 908

Günther Deegener

Barbara Kavemann/Ulrike Kreyssig (Hrsg.): Handbuch Kinder und
häusliche Gewalt 912

Dokumentation 2

Pädagogische Neuerscheinungen 916

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der ZfPäd liegt das Jahreshaltsverzeichnis 2006 bei.

Besprechungen

Klaus Prange: *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik.* Ferdinand Schöningh: Paderborn/München/Wien/Zürich 2005. 188 Seiten, EUR 22,90.

Wenn am Ende der universitären Berufstätigkeit eine wissenschaftliche Studie vorgelegt wird, die zudem alle Indizien des Grundsätzlichen im Titel trägt, liegt die Vermutung nur zu nahe, es handele sich dabei um ein besonderes Buch: nicht nur, weil gemeinhin Spät- und Alterswerken überhaupt eine besondere Reife zugeschrieben wird, die Kerngenauigkeit und Kontextwissen in sich vereint und so gleichermaßen Einblick wie Überblick verspricht; aber auch nicht nur, weil die – im vorliegenden Text sichtbar – täglich größer werdende Distanz zum wissenschaftlichen Alltagsgeschäft samt seiner kurzlebigen Aufmerksamkeitskämpfe die befreiende Chance in sich birgt, in eigener Sache und ohne große Effekthaschereien direkt zur Sache selbst sprechen zu können; sondern auch (und vielleicht vor allem), weil hier – trotz aller prinzipiellen und immer richtigen Vorläufigkeit – hinsichtlich begrifflicher Präzision und systematischer Stringenz zu einem (gewissen) Abschluss gekommen ist, was Klaus Prange von Anfang an und durchgängig beschäftigt hat (vgl. Prange 1970 wie 2004a): die Form der Erziehung präzise zu bestimmen und als Grundstruktur der Pädagogik wie der Erziehungswissenschaft systematisch zu erläutern. Anders formuliert: was Klaus Prange unter der Überschrift ‚Die Zeigestruktur der Erziehung‘ hier als Studie vorgelegt hat, ist nichts anderes als *sein* Entwurf, *sein* Grundriss einer Allgemeinen Pädagogik – auch wenn dies im Untertitel eher verborgen denn verdeutlicht wird, ist doch ‚Operative Pädagogik‘ weder eine disziplinär eingeführte Kennzeichnung querliegender Grundlagenreflexionen noch eine unmittelbar einleuchtende Selbstbezeichnung einer weiteren erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin neben anderen. Sieht man einmal ab von dadurch auch nahegelegten Assoziationen einer medizinisch-chirurgischen Genauigkeit, so ist doch der darin vorgenommene Zugriff be-

deutsam: denn indem Prange seine Allgemeine Pädagogik an die Form der Erziehung heftet und entlang der Leitfrage „Was tun wir und wie verhalten wir uns, wenn wir erziehen?“ (Prange 2005, S. 7) nach dem spezifischen Operationsmodus pädagogischen Handelns fragt, wendet er sich ab von anderen Allgemeinen Pädagogiken, die – sei es nun in problemgeschichtlicher, kulturphilosophischer oder auch strukturaler Absicht – einen pädagogischen Grundgedankengang zu entwerfen suchen, der das ganze pädagogische Terrain zu umrunden erlaubt. Pranges Grundgedanke, „zunächst die Grundverhältnisse zu klären, die für das Erziehen maßgebend sind“ (ebd., S. 7), zielt daher auf anderes: nämlich einen – bewusst knapp und überaus verständlich gehaltenen – Grundriss zu formulieren, der diesseits aller „Reformabsichten“ und „Novitätsaspirationen“ (ebd., S. 8) dazu taugt, „das immer schon ausgeübte und mehr oder minder deutlich ausgesprochene Verständnis von Erziehung herauszuheben, begrifflich zu fassen und damit die Eigenart des Erzieherischen heute wie früher herauszuschälen, gegen andere Verhaltensweisen abzuheben und so zu einem vertieften Erziehungsverständnis beizutragen“ (ebd., S. 8). Das Vorhaben ist nicht gering, geht es doch um nichts weniger als eine grundbegriffliche Justierung der ganzen Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Dass Prange dies in sachlich wie sprachlich überzeugender Weise gelungen ist, sei vorab bereits notiert; mehr noch: der hier vorgelegte Gedankengang eröffnet in der Tat eine Perspektive, den Zusammenhang der vielen Pädagogiken und Teilerziehungswissenschaften qua Formbestimmung der Erziehung zu fassen. Es ist – wenigstens im Kern – das auf Lernen antwortende Zeigen, was die (Doppel-)Grundstruktur der Erziehung ausmacht und so auch ‚das Pädagogische‘ übergreifend kennzeichnet.

All das aber macht die Aufgabe einer Rezension dieser Studie nicht gerade leichter: weniger, weil Prange selbst in dieser Zeitschrift Maßstäbe der ‚Kunst des Rezensierens‘ formuliert hat, die zu unterbieten nicht schwer fallen dürfte (vgl. Prange 2004b); sondern eher, weil

der einmal mit Prange beschrittene Aufstieg auf der Wittgensteinschen Leiter der Erkenntnis gerade nicht einfach umkehrbar ist und wieder zurückgestiegen werden kann, da mit jedem neuen gedanklichen Schritt die gerade eben verlassene Sprosse zwangsläufig verschwindet und nicht – wie Wittgenstein formulierte – erst mit voller Absicht verworfen werden muss. Festgehalten sei daher vorab: Ich habe – wegen oder vielleicht gerade trotz eigener systematischer Lieben und Vorlieben – Klaus Pranges Studie mit so großem Gewinn gelesen, dass mein eigenes begrifflich-systematisches Nachdenken über Erziehung fortan am ‚Zeigen‘ nicht mehr vorbei kommt.

Prange präsentiert seinen „pädagogischen Grundgedankengang“ (Prange 2005, S. 16) in fünf Überlegungen, die – gerahmt von Einleitung und Anhang – aufeinander aufbauen und hier als ein Argumentationsgang rekonstruiert werden sollen; dass sie weitgehend auch der Kapitelgliederung des Textes entsprechen, sei wenigstens zur Orientierung vermerkt.

[1] Einsatzpunkt (und systematischer Kontext) der Überlegungen Pranges ist eine methodologische Auseinandersetzung mit den ebenso altbekannten wie lästigen, weil immer noch nicht wirklich gelösten Schwierigkeiten der Disziplin mit dem Erziehungsbegriff. Denn dass der Gegenstand der Erziehungswissenschaft das Erziehen sei, scheint nur auf der Oberfläche eine klare und selbstverständliche Antwort zu sein; schon bei näherem Hinsehen löst sich auf, was unter ‚Erziehung‘ begrifflich genau verstanden werden kann (und muss): zum einen, weil Definitionen sich pluralisiert haben und es längst „kein Einverständnis“ (ebd., S. 12) mehr gibt, wie denn Erziehung definiert werden könnte; zum anderen aber, weil Erziehung keine eigene Handlung neben anderen bezeichnet, sondern etwas an sozialen Handlungen überhaupt markiert, das daher einer bloß gegenstandsorientierten Explikation sich entzieht und einer weit komplizierteren beobachtungstheoretischen Erläuterung bedürfte (vgl. ausführlicher bereits Prange 2000). Vor dem Hintergrund dieser bekannten und inzwischen oft genug wiederholten grundbegrifflichen Schwierigkeiten der Pädagogik unternimmt Prange nun den anspruchsvollen Versuch, die Eigenart des Pädagogischen genauer zu bestimmen, ohne dabei selbst den bisherigen Fallstricken zu erliegen:

nämlich entweder mit metaphorischer Rede – also mit „Denkbildern“ (Prange 2005, S. 168) wie ‚Machen‘, ‚Wachsen‘ oder ‚Führen‘ – sich zu begnügen und auf weithin lebensweltlich gestützte Triftigkeit zu setzen oder zu weit-schweifigen Exkursen in das sich aufzumachen, was dann als ‚pädagogisches Problem‘ (Dilthey) gelten könnte. Vielmehr wählt Prange einen dritten Weg, der in seiner Kurzform lautet: „Die Form erzieht“ (ebd., S. 168). Gemeint ist damit dreierlei: *zunächst* ex negativo eine Absage an bisherige Begriffsbestimmungen, so dass gegenstandstheoretische Ersatzlösungen – der Gegenstand der Pädagogik sei das ‚Kind‘, die ‚Schule‘ oder schließlich die ‚gute Absicht‘ – endlich gut begründet aufgegeben werden könnten: „Wir machen den Anfang mit dem Erziehen selber, nicht mit dessen gesellschaftlicher oder politischer Funktion, nicht mit Organisation und auch nicht mit den historischen Gestalten, in denen es sich zeigt und gezeigt hat, auch nicht mit metatheoretischen Erwägungen darüber, wie wissenschaftliche Sätze über soziale Sachverhalte allgemein und über das Erziehen im besonderen zu bilden sind“ (ebd., S. 22); „anderns-gewendet: das Fundament für die Begriffsbildung liegt primär weder in den Zielsetzungen, die der Erziehung zugedacht werden, noch in den sozialen und individuellen Gegebenheiten, mit denen sie zu rechnen und die sie zu berücksichtigen hat; es liegt in den Formen ihrer Ausübung“ (ebd., S. 20). Das meint *dann* aber: eine Situation ist nicht deswegen pädagogisch, weil besondere Themen, Absichten und Effekte oder gar institutionelle Kontexte sie dazu machten; sondern: sie ist pädagogisch allein durch ihre spezifische Form, wie Prange eindrücklich an der etwas schlicht anmutenden, dann aber umso einleuchtenderen Frage ‚Wie sag ich’s meinem Kinde?‘ erläutert (vgl. ebd., S. 36-55). „Die Form ist gleichsam dem didaktischen Dreieck eingeschrieben und nicht ein weiterer Faktor, der auch noch neben den anderen Komponenten zu berücksichtigen wäre. Form ist dasjenige, wodurch Themen zu Lernaufgaben, andere Menschen zu Lernenden und wir selber zu Erziehern werden“ (ebd., S. 55). *Schließlich*: gelingt der Versuch, die ope-

rative Form der Erziehung genauer zu bestimmen, so wäre es möglich, das pädagogische Moment an Handlungen aller Art zu verdeutlichen, gegenüber anderen Handlungs- und Reflexionsformen abzugrenzen und dadurch die Pädagogik auf ‚einheimischen Begriffen‘ (Herbart) aufzubauen, „die der Pädagogik und nur dem von ihr formulierten Zusammenhang angehören“ (ebd., S. 19). Kurzum: die Bestimmung der Form der Erziehung wäre auch methodologisch ein Gewinn und böte einen Ausweg aus den bisherigen bisweilen auch ‚pompösen Programmanreicherungen‘ der Erziehungswissenschaft – seien es nun längst eingewöhnte sozialisationstheoretische oder bis heute fremdgebliebene ‚lebenslaufwissenschaftliche‘ Konzepte (vgl. S. 13-18). Es ist dieser begriffstheoretische Zugriff, der die vorliegende Studie disziplinär so bedeutsam macht.

[2] Dass Prange sich damit aber viel aufbürdet, vermag die sich unweigerlich auftuende Schwierigkeit zu verdeutlichen: „Form [ist] als Form für sich nicht zu fassen [...], sondern nur im Medium ihres Erscheinens, in dem sie sich zeigt“ (ebd., S. 169). Ist also der Weg der Formbestimmung als einer „theoriefreie[n], unverstellte[n] Schau vor der Theorie eine Illusion“ (ebd., S. 26), dann lässt sich das gemeinpädagogische Geschäft nur dadurch betreiben, dass die vorab getroffene „Entscheidung, das Zeigen als die Grundoperation des Erziehens zu bestimmen“ (ebd., S. 25), durch „Wegdeutungsversuche“ (ebd.) auf die Probe gestellt und ex negativo bewährt wird, nicht aber im strengen Sinne bewiesen werden kann. Prange unternimmt drei Durchgänge einer solchen Plausibilisierung des ‚Zeigens‘ (vgl. ebd., S. 57-79): (a) eine eher historisch orientierte Durchmusterung bisheriger Bestimmungen, die die Vielzahl der Erziehungsbedeutungen – vom ‚Vermitteln‘ und ‚Ermöglichen‘ bis hin zum ‚Unterrichten‘, ‚Beurteilen‘, ‚Beraten‘ und ‚Innovieren‘ (vgl. ebd., S. 60-65) – sondiert und mithilfe des ‚Zeigens‘ als dem „organisierenden und formerzeugenden Prinzip“ (ebd., S. 65) sortiert; (b) eine phänomenologisch angelegte Erläuterung des ‚Zeigens‘ als der „Grundgebärde des Erziehens“ (ebd., S. 59), die insbesondere den thematischen, sozialen wie zeitlichen Aspekt des Zeigens erarbeitet – wir zeigen ‚etwas-meinend‘ auf etwas

(vgl. ebd., S. 68) – und am Beispiel der Hand, besser: des Fingers (vgl. ebd., S. 72) vertieft; (c) schließlich eine systematische Reflexion und Ordnung, die Status und Funktion des ‚Zeigens‘ als „Kern der erzieherischen Operation“ (ebd., S. 77) präzisiert und in die vielfältig möglichen pädagogischen Handlungsformen einlagert. Seinen Befund bündelt Prange in einer durchgängigen Formel: „Wir zeigen einem anderen etwas“. Darin aber steckt dreierlei: Im pädagogischen Zeigen zeigt man anderen nicht nur *etwas*; man zeigt auch immer auf das *Zeigen* selbst und zeigt sich dabei selbst als *Zeigender*. Mit Prange formuliert: „Wir zeigen uns, indem wir einem anderen etwas zeigen, und zwar so, dass er es selbst wieder zeigen kann“ (ebd., S. 78f. u.ö.; vgl. auch Prange 2002).

[3] Doch bleibt die Form der Erziehung nur halb bestimmt, wenn nicht auch „die andere Seite der Erziehung [...]: das Lernen“ (S. 79) genauer bestimmt wird; anders formuliert: „erst die poetisch-lernhafte Reaktion macht das Zeigen [...] zur Erziehung, mehr als die Intention der Erziehenden, die wollen, dass dies oder jenes gelernt werden soll“ (ebd., S. 70). Pranges Explikation zum Lernen (vgl. ebd., S. 81-106) gehören – trotz ihrer Kürze – wohl zum Besten, was es gegenwärtig an ausdrücklich pädagogisch justierter Lerntheorie gibt: nicht nur, weil die erheblichen methodologischen Schwierigkeiten der Identifizierung von Lernen – pointiert: „man kann nicht darauf hinzeigen und sagen: das ist Lernen“ (ebd., S. 85) – in Erinnerung gerufen und präzise unter dem Stichwort der ‚Unsichtbarkeit des Lernens‘ entwickelt werden (vgl. ebd., S. 90f.); auch nicht nur, weil die prinzipielle Vorgängigkeit (ebd., S. 87) und Unvertretbarkeit des Lernens – salopp formuliert: „Man kann nicht lernen lassen“ (ebd., S. 89), so dass überaus fraglich wird, was denn das weitverbreitete ‚Selbstlernen‘ dem ‚Lernen‘ überhaupt hinzufügt – unmissverständlich rekonstruiert und unter dem Stichwort der ‚pädagogischen Differenz‘ mit der daraus resultierenden „Unsicherheit der Erziehung“ (ebd., S. 82) verknüpft werden; sondern vor allem, weil der rezeptive Charakter des Lernens gegenüber den oft allzu einfachen Konstruktionskenntnissen betont und als „poetische oder

produktive Rezeptivität“ (ebd., S. 95) in einer Stufenfolge des Lernens – vom ‚zentrisch-leibbezogenen‘ über das ‚dezentrisch-objektbezogene‘ hin zum ‚reflexiv-beweglichen‘ Lernen (vgl. insbes. ebd., S. 100f.) – präzisiert wird. Lernen – so der Befund Pranges – geht zwar jeder Erziehung voraus und kann nicht durch diese ermöglicht werden (vgl. ebd., S. 88), ist aber aufgrund seiner rezeptiven Struktur nicht nur für Erziehung zugänglich, sondern auch auf antwortendes Handeln überhaupt angewiesen: „das Lernen [wird erst] durch das Zeigen zur Erscheinung gebracht“ (ebd., S. 107).

[4] Nur konsequent widmet Prange daher der Koordination von Zeigen und Lernen ein ganzes Kapitel (vgl. ebd., S. 107-135), in dem nun – im Anschluss an Herbart – „Artikulation“ gleichsam als „Brücke zwischen Zeigen und Lernen“ (ebd., S. 109) erläutert wird. Dabei meint Artikulation nicht nur das Planen und Arrangieren des Zeigens im Blick auf das Lernen – also das „Nacheinander der Themen“ und die „Abfolge von Stufen und Schritten“ (ebd., S. 112f.) –, sondern vor allem die „Ineinanderarbeit von Zeigen und Lernen“ (ebd., S. 116), d.h. die Explikation sowohl der Zeitraumstruktur des Zeigens und des Lernens als auch des Zusammenhangs wie der Abstimmung beider. Während das Zeigen – so Prange – darin besteht, „etwas vorgreifend zu vergegenwärtigen und dann rückläufig sammelnd zu klären“, verhält es sich beim Lernen genau umgekehrt: „es sieht sich dem Vorstoß ausgesetzt, wird auf sich zurückgeworfen, dann sammelt und ordnet es sich und geht dann seinerseits vor“ (ebd., S. 118). Es ist dieses Wissen um die Gegenläufigkeit beider, das dazu verhilft, beide Dimensionen der ‚Erziehung‘ auch fruchtbar miteinander zu koordinieren (vgl. zur Terminologie von Erziehung und ‚Erziehung‘ ebd., S. 58). Pranges Typologie des Zeigens illustriert dies hilfreich: es gibt nicht nur verschiedene Zeigeformen – repräsentativ-darstellendes, ostensiv-vormachendes und schließlich direktiv-appellierendes Zeigen (vgl. ebd., S. 121) –, die ihre je eigenen Zeiten und Räume (Lehre – Gelegenheitserziehung – Evokation) haben; vielmehr sind diese auch an die verschiedenen Formen des Lernens gekoppelt, die Prange – gewissermaßen analog dazu

– mit Einsehen von Kenntnissen (Wissen), Üben von Fertigkeiten (Können) und Klären von Haltungen (Wollen) bezeichnet (vgl. ausführlicher ebd., S. 129-135).

[5] In einem letzten Schritt unternimmt Prange nun – wie sollte es auch anders sein – den Versuch, auch die Fragen der pädagogischen Ethik an die erarbeitete Doppelform der Erziehung anzuknüpfen und damit gerade nicht aus außerpädagogischen Morallehren des Erlaubten bzw. Verbotenen oder normativen Wertkatalogen des allgemein Wünschenswerten zu beantworten. Zwei Aspekte einer solchen pädagogischen „Moral des Zeigens“ (ebd., S. 137) seien benannt: (a) Unmittelbar einleuchtend scheint, dass „das Zeigen [...] erstens verständlich, zweitens zumutbar und drittens anschlussfähig sein“ muss (ebd., S. 145); in ihnen realisieren sich das Wahrheitsgebot, das Achtungsgebot wie schließlich das Freiheitsgebot (vgl. ebd., S. 149f.), so dass ‚Erziehen‘ nie bloßes Mittel zu welchen Zwecken auch immer sein kann. (b) Bedeutsamer aber scheint: weil Erziehen Lernen nicht – und schon gar nicht: mechanisch – herstellen kann, und weil aus dem ‚Technologiedefizit‘ bisweilen resultierender pädagogischer Fatalismus (vgl. ebd., S. 154) – was gelernt wird, entscheidet der Lernende – nicht nur nicht erwünscht, sondern auch systematisch äußerst unbefriedigend ist, kommt es ganz entscheidend – so Prange – darauf an, „den Operationen des Zeigens eine gute (!) Form zu geben; und genauer heißt das: die Maßgaben der Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit sind so zu optimieren, dass ihre Qualität nicht die mechanische Ursache, wohl aber der mögliche Anlass und Anhalt dafür ist, dass die Adressaten selber sich bemühen, dem zu entsprechen, wie sie angesprochen werden“ (ebd., S. 163). Dass dieser „zwanglose Zwang der guten, gelungenen Form“ (ebd., S. 162) aber nicht bloß frommer Wunsch ist, versucht Prange unter dem Herbart’schen Titel der ‚pädagogischen Kausalität‘ zu erläutern (vgl. ebd., S. 155ff.). Auch hier gilt schließlich: es ist dieses doppelte „Ethos des Zeigens“ (ebd., S. 144), das die Grundlegung einer pädagogischen Ethik als einer pädagogischen erlaubt – die es aber als neues Projekt nun auszuarbeiten gilt (vgl. 148, Fn. 96).

Ein letztes Wort: Klaus Prange ist mit seinem ‚Grundriss der Operativen Pädagogik‘ nicht nur ein produktiver Beitrag zum seit einigen Jahren zunehmenden Diskurs über die Form der Pädagogik (vgl. exemplarisch Tenorth 2003 wie jüngst wiederum Prange/Strobel-Eisele 2006) gelungen; vielmehr stellen seine Überlegungen in zweifacher Weise einen überaus wichtigen allgemeinpädagogischen Beitrag zur Klärung und Präzisierung des Erziehungsbegriffs dar: zum einen, den vielfältigen Schwierigkeiten des Erziehungsbegriffs nicht einfach auszuweichen, sondern über die operative Form – und damit weder über Intention oder Funktion noch bloß gegenstandstheoretische Markierungen wie ‚Kind‘, ‚Schule‘ oder ‚Unterricht‘ – zu entgegnen; und zum anderen, die Form der Erziehung mit der Figur des Zeigens zu präzisieren und so neue Denk- und Resonanzräume – bis hin zu einer interdisziplinären ‚Theorie des Zeigens‘ – zu eröffnen. Damit aber löst Prange ein, was seit Herbart als offene Problematik einer ‚einheimischen Begrifflichkeit‘ diskutiert wird: die Spezifik des Pädagogischen zu kennzeichnen und gegen andere Handlungsformen abzugrenzen. Auch wenn kritische Rückfragen – sei es nun nach inhaltlicher Vertiefung mancher Passagen, sei es nach ausführlicheren bibliographischen Kontextangaben oder sei es schließlich grundsätzlich, ob denn die Figur des Zeigens nicht selbst wiederum auch ‚bloß‘ metaphorisch ist – sich immer stellen lassen, unbestreitbar scheint mir: dass „mein Vorschlag: das Zeigen“ (Prange 2005, 65) so zu überzeugen vermag, hängt nicht nur an der sprachlichen Exzellenz des Dargestellten; sie verdankt sich vielmehr einer besonderen systematischen Kraft und argumentativen Beharrlichkeit, die Klaus Prange – nicht immer zur Freude aller Beteiligten – so auszeichnen.

Literatur

- Prange, K. (1970): Form und Sinn. Untersuchung zur Auseinandersetzung Heideggers und Ryles mit der cartesisch-dualistischen Ontologie. Dissertation an der Philosophischen Fakultät der Universität Kiel.
- Prange, K. (2000): Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Prange, K. (2002): Zeigend sich zeigen. Zum Verhältnis von Professionalität und Engagement im Lehrerberuf. In: Hansel, T. (Hrsg.): Lehrerbildungsreform. Leitbilder einer alltagstauglichen Lehrerbildung. Herbolzheim: Centaurus.
- Prange, K. (2004a): Art. Form. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 393-408.
- Prange, K. (2004b): Über die Kunst des Rezensierens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., Heft 4, S. 606-612.
- Prange, K./Strobel-Eisele, G. (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns: eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tenorth, H.-E. (2003) (Hrsg.): Form der Bildung – Bildung der Form, Weinheim/Basel: Beltz.

Prof. Dr. Norbert Ricken

Universität Bremen, FB Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Bibliothekstraße 1–3, 28359 Bremen

E-Mail: ricken@uni-bremen.de

Ada Sasse: *Sonderschüler und Sonderschulen im ländlichen Bereich. Zwischen Tradition und Moderne.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2005. 207 S., 28,00 EUR.

Ausgehend von einer Benachteiligung von Sonderschülern in eher ländlichen Gebieten („Pendelexistenz“) wird zunächst klargestellt, dass die einseitige Ausrichtung auf soziokulturell deprivierende Bedingungen in der Herkunftsfamilie nicht ausreicht, der Situation von Sonderschülern im ländlichen Raum gerecht zu werden. Neben der weitgehenden Ignorierung von neueren soziologischen Modellen sozialer Ungleichheit (Milieu- und Lage-modelle), werden, so die Autorin, Schüler erst „ab der Haltestelle des Schulbusses vor der Sonderschule“ (S. 8) von Sonderschullehrern betrachtet. Fahrzeiten, Erlebnisse und Erfahrungen auf dem Schulweg entziehen sich ihrer Kenntnis. Sie konstatiert einen „infrastrukturellen Reformbedarf“, dem weniger angebotsbezogen, sondern nutzerorientiert zu entsprechen ist. Vom eher Zentralen zum Dezentralen