

Magyar-Haas, Veronika

Alfred K. Tremel: Philosophische Pädagogik. Die theoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer 2010, 322 S. [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 2, S. 291-295



Quellenangabe/ Reference:

Magyar-Haas, Veronika: Alfred K. Tremel: Philosophische Pädagogik. Die theoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer 2010, 322 S. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 2, S. 291-295 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-87215 - DOI: 10.25656/01:8721

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-87215>

<https://doi.org/10.25656/01:8721>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2011

■ *Thementeil*

**Drop out im Bildungssystem –
Situation und Prävention**

■ *Allgemeiner Teil*

Leistungs- und Herkunftseffekte beim
Hochschulzugang in der Schweiz

Gender im Kindergarten – Empirische Daten-
lage zu Unterschieden zwischen Mädchen
und Jungen

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Drop out im Bildungssystem – Situation und Prävention

Rudolf Tippelt

Drop out im Bildungssystem – Situation und Prävention.

Einleitung zum Thementeil 145

Clemens Hillenbrand/Heinrich Ricking

Schulabbruch: Ursachen – Entwicklung – Prävention.

Ergebnisse US-amerikanischer und deutscher Forschungen 153

Nora Gaupp/Boris Geier/Tilly Lex/Birgit Reißig

Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge

in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung 173

Margrit Stamm/Jacob Kost/Peter Suter/Melanie Holzinger-Neulinger/

Netkey Safi/Holger Stroezel

Dropout CH – Schulabbruch und Absentismus in der Schweiz 187

Bernhard Schmidt

Dropout in der Erwachsenenbildung 203

Ulrich Heublein/André Wolter

Studienabbruch in Deutschland.

Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen 214

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Drop out im Bildungssystem“ 237

Allgemeiner Teil

Stephan Schumann

Leistungs- und Herkunftseffekte beim Hochschulzugang in der Schweiz.
Ein Vergleich zwischen Absolventinnen und Absolventen mit gymnasialer
Maturität und mit Berufsmaturität 246

Susanne Kuger/Katharina Kluczniok/Jutta Sechtig/Wilfried Smidt

Gender im Kindergarten – Empirische Datenlage zu Unterschieden
zwischen Mädchen und Jungen 269

Besprechungen

Sabine Gruehn

Michel Knigge: Hauptschüler als Bildungsverlierer? 289

Veronika Magyar-Haas

Alfred K. Tremel: Philosophische Pädagogik. Die theoretischen Grundlagen der
Erziehungswissenschaft. 291

Michael Obermaier

Hans R. Leu/Anna von Behr (Hrsg.): Forschung und Praxis der Frühförderung.
Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren. 295

Ursula Pfeiffer

Carsten Bünger/Peter Euler/Andreas Gruschka/Ludwig Pongratz (Hrsg.):
Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. 298

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 302

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Drop-Out from the Education System – The present situation and strategies of prevention

Rudolf Tippelt

Drop-Out from the Education System – The present situation and strategies of prevention. An introduction 145

Clemens Hillenbrand/Heinrich Ricking

Early School-Leaving: Causes – Development – Prevention. Results of research carried out in the States and in Germany 153

Nora Gaupp/Boris Geier/Tilly Lex/Birgit Reißig

Paths to a Lack of Training. Determinants of failed transfer into vocational training among adolescents with a junior high school education 173

Margrit Stamm/Jakob Kost/Peter Suter Melanie Holzinger-Neulinger/Netkey Safi/Holger Stroezel

Drop-Out CH – Early School-Leaving and Absenteeism in Switzerland 187

Bernhard Schmidt

Drop-Out from Adult Education 203

Ulrich Heublein/Andrä Wolter

Drop-Out from Higher Education in Germany – Definition, drop-out rate, causes, measures 214

Deutscher Bildungsserver

Tips on links relating to the topic of “Drop-Out from the Education System” 237

Contributions

Stephan Schumann

Performance and Background Effects on the Entry into Higher Education in Switzerland. A comparison between graduates with an upper secondary school-leaving certificate and graduates with a vocational maturity diploma 246

Susanne Kuger/Katharina Kluczniok/Jutta Sechtig/Wilfried Smidt

Gender in Kindergarten – Empirical data on differences between girls and boys 269

Book Reviews 289

New Books 302

Impressum U3

hinzuweisen, weil der Autor bei der Interpretation seiner Daten vielfach Kausalitätserklärungen anführt, auch wenn er diese als hypothetische Schlüsse kennzeichnet.

Will man ein Gesamturteil über diese Arbeit abgeben, so liegt ihr großes Verdienst darin, sozialpsychologische Theorieansätze für die Selbstkonzeptforschung fruchtbar gemacht und empirisch nachgewiesen zu haben, dass nicht nur individuelle, sondern auch kollektive Komponenten des Selbstkonzepts einen Einfluss auf schulische Motivation und Bildungsaspirationen haben. Damit wird die positiv konnotierte selbstwertdienliche Nischenfunktion des gegliederten Schulsystems für leistungsschwache Schüler/innen relativiert und um eine eher negativ zu bewertende Distanzierungsfunktion ergänzt: in der Gesellschaft wahrgenommene negative Stereotype über Hauptschüler führen zu einer Abnahme der schulischen Motivation und damit zu einer stärkeren Distanzierung von Schule.

Eine solche sozialpsychologische Erweiterung eröffnet m.E. auch für zukünftige Forschungsvorhaben theoretisch vielversprechende Perspektiven: (a) So etwa wäre aus schultheoretischer Sicht zu fragen, welche Effekte die durch den quantitativen Bedeutungsverlust der Hauptschule und die zunehmende Entwertung ihrer Bildungszertifikate verstärkte allokativen Funktion der Hauptschule auf das sozio-emotionale Erleben ihrer Schülerschaft hat. Insbesondere wäre zu klären, in welchem Maße innerschulische Interaktionsprozesse sowie makrostrukturelle Merkmale des soziokulturellen/sozioökonomischen Umfeldes zum Stigmaerleben von Hauptschülern beitragen. (b) Aus der Perspektive der Schuleffektivitätsforschung wäre zu untersuchen, welche Merkmale der Einzelschule dazu beitragen, sowohl Ausprägung als auch Wirkung des Stigmaerlebens auf die schulische Motivation von Hauptschülern abzumildern und somit erfolgreichere Bildungslaufbahnen zu ermöglichen.

Auch wenn der Lesespaß ein wenig getrübt wird durch die recht zahlreichen Rechtschreib- und Grammatikfehler sowie die unzureichenden Beschriftungen in Abbildungen und Tabellen (wo ist die sorgfältige Endredaktion des Verlages?), ist dieses Buch ein Muss für jeden, der sich mit der Selbstkonzeptfor-

schung befasst. Der Autor weist auf innovative Forschungsansätze hin, die zu vertiefen sich als fruchtbarer erweisen könnte als weitere Studien zum Fischeicheneffekt in Deutschland anzuhäufen – denn dieser Teich ist ziemlich leergefischt.

Sabine Gruehn,
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Institut für Erziehungswissenschaft, Bispinghof 5/6, 48143 Münster, Deutschland
E-Mail: sabine.gruehn@uni-muenster.de

Alfred K. Tremel: Philosophische Pädagogik. Die theoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer 2010, 322 Seiten, EUR 22,00.

„[Es scheint] geboten, an den Beitrag zu erinnern, den die Philosophie seit zweieinhalb Jahrtausenden zur Pädagogik geleistet hat und noch heute leisten könnte, wenn man bereit wäre, die Philosophie wieder so zu betreiben und zu verstehen, wie sie seit Heraklit und Parmenides das abendländische Denken geformt hat“, schrieb im Vorwort des Bandes „Philosophische Pädagogik“ 1984 Karl Albert. Ein Vierteljahrhundert später legt Alfred K. Tremel, emeritierter Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität der Bundeswehr Hamburg, ein Werk mit dem gleichen Titel vor, welches auch ähnlich intendiert sein mag. Tremel bietet zwar keine „historische und kritische Einführung“, wie Albert im Untertitel seiner Vorlesungsreihe zu leisten versprach. Es werden auch keine Konturen der philosophischen Pädagogik skizziert, wie etwa bei Franz Xaver Schmid von Schwarzenberg, der bereits 1858 unter dem Titel „Philosophische Pädagogik im Umriß“ eine philosophisch-christliche Grundlegung der Pädagogik entwarf. Gemäß des Titels wäre von Tremel eher die Rekonstruktion des Philosophischen an der Pädagogik bzw. der philosophischen Dimension der Pädagogik, wie dies Klaus Prange in einem Aufsatz kürzlich ausdifferenzierte, zu erwarten, welche jedoch ebenfalls nicht vorgenommen wird. Vielmehr hat das vorliegende Buch den Anspruch, „Die theoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft“ zu klären, wobei hier

Theorie als „Zurückdenken auf die im Denken in Anspruch genommenen allgemeinen Voraussetzungen“ bestimmt und dadurch mit der klassischen Philosophie, welche der Autor zu rehabilitieren sucht, weitgehend synonym gesetzt wird. Adressat/innen dieses pädagogischen Fachbuchs sind zunächst Studierende, die – wie auf dem hinteren Buchdeckel postuliert wird – „auch nach der Studienreform in die (wissenschafts-)theoretischen Grundlagen des Fachs eingeführt werden [müssen]“.

Einführungswerke in der Hochschulbildung mit dem Anspruch, *die* theoretischen Grundlagen eines Faches zu klären und dabei – so die verführerische Versicherung – „keine Fachkenntnisse voraus[zusetzen], aber die Bereitschaft, die Anstrengungen des begrifflichen Denkens auf sich zu nehmen“, laufen Gefahr, entweder die Thematik zu banalisieren oder die Studierenden maßlos zu überfordern. Einführungswerke mit dem Versprechen, *die* Grundlagen des Faches darzulegen, verfügen über ein subtiles Machtpotential insofern, als sie eine bestimmte Lektüre als relevantes, unerlässliches, gar richtiges Grundlagenwissen behaupten, welches gerade ohne Fachkenntnisse kaum hinterfragt werden kann. Wird dieser Kanon in Anlehnung an die „traditionellen Kategorien philosophischen Denkens“ in symbolträchtigen zehn Kapiteln aufgestellt, scheint die Auswahl keiner weiteren Legitimation zu bedürfen.

Das Buch setzt mit einer diametralen Differenzierung zwischen Theorie und Praxis ein. Theorie sei eine Lebensform, ein Selbstzweck, verortet im „Reich der Freiheit“, während Praxis als „Reich der Notwendigkeit“ fungiere. Der theoretische Zugang setze artifizielle Distanz zur Praxis voraus und suche „hinter dem Konkret-Erfahrenen das Abstrakt-Allgemeine“. Inwiefern die Hinwendung zum Nichtselbstverständlichen den eingeschränkten Wahrnehmungshorizont auszudehnen vermag und mit welchem Preis dies einhergeht, wird an Platons Höhlengleichnis paradigmatisch veranschaulicht. Tremml plädiert entschieden für die griechische Theorietradition und grenzt sie gänzlich von dem jüngeren, „römischen“ ab, welches in der Pädagogik dominierender sei und welchem eine Nützlichkeitsidee der Theorie für die Praxis innewohne. Die sich

überwiegend auf Studien und Literatur aus den 1970er bzw. 80er Jahren beziehende Kritik des Autors an der römischen Tradition gilt der Instrumentalisierung der Theorie für die Praxis, nicht etwa der Entmündigung der Praxis oder der Professionellen, wie im professionstheoretischen Diskurs gebräuchlich. Diagnostiziert wird ein schlechtes Ansehen des Theoriebegriffs gegenüber eines positiv konnotierten Praxisbegriffs – ein Ungleichgewicht, das Tremml scheinbar umzudrehen intendiert.

Anhand einer (semantischen) Differenzierung zwischen Wissen, Kenntnis und Erkenntnis wird das Kapitel über die Erkenntnistheorie eingeleitet und die „Subjekt-Objekt-Struktur von Erkenntnis“ plausibilisiert. Aufgrund der asymmetrischen Wertungen der beiden Termini legt Tremml den Leser/innen die von Luhmann entsprechend verwendeten Begriffe „Beobachter“ und „Beobachtetes“ nahe. Die zwei binären erkenntnistheoretischen Grundpositionen des Rationalismus und des Empirismus werden anhand konstruierter, theoretisch-intellektueller Debatten über vernunft- vs. erfahrungsbasierte Erkenntnisse und angeborene vs. erworbene „Ideen“ veranschaulicht. Wegen des deutlichen Bezugs auf Platon wäre zu vermuten, dass Tremmls Frage „Wer hat nun recht?“ nur schwer zugunsten der empirischen Wissenschaft beantwortet werden kann. Es wird jedoch anschaulich aufgezeigt, dass es bei den beiden „Supertheorien“ nicht darum gehen kann, welche die „richtige“ sei. Die Differenz resultiere lediglich daraus, ob die Analyse beim Subjekt- oder beim Objekt pol ansetzt.

Der Frage nach dem „Was“ der Erkenntnis steht im Zentrum der Reflexionen über Ontologie, wo im Anschluss an das Skizzieren der Bedeutungsvielfalt des „Ists“ auf das Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit näher eingegangen wird. Abgegrenzt und aus einer historischen Perspektive diskutiert wird der Begriff der Existenz vor dem Hintergrund seiner „weichen“ und „harten“ Gegenbegriffe: Möglichkeit und Nichtexistenz. Inwiefern aus ontologischen Annahmen bestimmte Handlungen folgen, zeigt der Autor anhand von Beispielen auf, die primär Tremmls Haltung, kaum die zu veranschaulichende Relation offenlegen: „wenn ich fest daran glaube, dass es ei-

nen Gott gibt, der von mir will, dass ich mich fünf Mal am Tage in Richtung Mekka auf die Knie werfe, dann werde ich mich fünf Mal am Tage auf die Knie werfen“. Zur Plausibilisierung dessen, was eine Existenzbehauptung meint, werden ähnlich anspruchsvolle Erläuterungen bemüht: „Wer anstatt der Speise die Speisekarte isst, wird es schnell bemerken. Das Wort ist nicht die Sache“. Als Dreh- und Angelpunkt des vorliegenden Werkes und somit als Reflexionsfolie für die nachfolgenden Kapitel fungiert die von Tremel subsumierte und entfaltete „Drei-Welten-Theorie“, wo zwischen drei Ebenen hierarchisierend unterschieden wird. „Welt 1“ sei die sinnlich wahrnehmbare Außenwelt, der „Mesokosmos“. Mit „Welt 2“ wird diejenige Vorstellungswelt bezeichnet, die lediglich durch Introspektion erreichbar sei. Die seit Platon bekannte „Ideenwelt“ wird dann als „Welt 3“ betitelt. Hier verweist der Autor eher unreflektiert und semantisch unsensibel auf die Termini „dritte Welt“ und in Anlehnung an Frege gar auf das „dritte Reich“. Die so formulierte Drei-Welten-Ordnung ermögliche sowohl eine rationalistische, als auch eine empirische Auslegung. Stammesgeschichtlich wird dann erklärt, weshalb die ausschließlich dem Menschen offene Welt 3 besonderer Anstrengungen bedürfe und wieso „die überwiegende Mehrheit der Pädagogikstudenten und der Pädagogikprofessoren die instrumentelle Variante des Theorie-Praxis-Bezugs der griechischen vorziehen“.

Die im Titel des Bandes prominent gesetzte Differenzierung zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft wird im Kapitel Wissenschaftstheorie problematisiert. Hier grenzt der Autor die empirisch orientierte Wissenschaftsforschung, die methodisch kontrolliert Erkenntnisse über das „Ist“ der Wissenschaft liefert, von der normativen Wissenschaftstheorie im engeren Sinne ab, die wiederum nach dem „Soll“ der Wissenschaft fragt. Analog zu dieser Differenzierung geht Tremel der Frage nach, auf welche Erwartungen das Wissenschaftsverständnis bezogen werden dürfe und konstruiert ein binäres Schema des kognitiven und normativen „Erwartungsstils“, dem sich Etlisches zuordnen lässt. Wissenschaftsforschung erwarte kognitiv, da diese „Systemeigenschaften“ verändere, „wenn die Umwelt anders ist,

als erwartet“. „Normatives Erwarten“ sei hingegen für Wissenschaftstheorie i.e.S. kennzeichnend, da diese bei einem Festhalten an der Norm „die Welt zu ändern“ versuche. Schüler müssten insbesondere kognitiv erwarten, Lehrer normativ. Forschung erwarte primär kognitiv, Lehre normativ. Anschließend geht Tremel systematisch den Verhältnissen zwischen Meinen, (religiösem) Glauben und Wissen historisch und religionsphilosophisch nach, bevor eine Auswahl divergenter Wahrheitsbegriffe analytisch ausdifferenziert wird: der ontische, korrespondenztheoretische, konsenstheoretische sowie der evolutionstheoretische. Auf das letztere, beinahe an der Spitze der „heimlichen Ordnung“ platzierte Wahrheitsverständnis Bezug nehmend thematisiert der Autor, inwiefern Wahrheit als kontrafaktisch absolute Idee sich in Welt 3 verorten lässt und in Welt 1, in der es um Wahrscheinlichkeiten bzw. um Bewahrheitung handele, nicht vorzufinden sei.

In den Reflexionen über Methodologie wird dem „Allgemeinen“, welches den vielfältigen wissenschaftlichen Methoden zugrunde liegt, nachgegangen. Ins Zentrum rücken dabei drei, den 3 Welten zugeordnete Formen wissenschaftlichen Denkens mit ihren entsprechenden methodologischen Grundkategorien der Kausalität, Intentionalität und Funktionalität, welche wiederum für den naturwissenschaftlichen, geisteswissenschaftlichen sowie sozialwissenschaftlichen Zugang kennzeichnend seien. Den „schweren Stand“ des im Buch propagierten Funktionalismus und des biologischen Denkens in der Erziehungswissenschaft sieht Tremel darin begründet, dass es für viele eine Kränkung bedeute, sich „als Teil von meist latenten Funktionen“ verstehen zu müssen. Bei den analytisch herausfordernden Problematisierungen werden zahlreiche Sätze formuliert, bei welchen die vom Autor anfangs eingeforderten Denkanstrengungen durchaus an Grenzen stoßen können: „Eine funktionale Analyse wird damit äquivalent mit einer teleonomischen Erklärungsweise, die phänotypische Eigenschaften oder Verhaltensweisen durch die evolutionäre Selektion bewährter Konsequenz definiert“.

In den mit ausgesprochen leichter Feder verfassten Abschnitten über Sprachphilosophie werden in erster Linie die Spezifika der mündlichen und schriftlichen wissenschaftli-

chen Kommunikation problematisiert. In der Annahme, eine präzisere Sprache durch die Verdeutlichung verschiedener, im Wissenschaftskontext verwendeter Sprachebenen anzuregen, setzt sich der Autor mit deskriptiven, explikativen und normativen Aussagen auseinander. Treml wendet sich der Welt 1 zu und fasst die Ergebnisse seiner Analyse wissenschaftlicher Texte aus dem pädagogischen Bereich ohne Quellenangaben pauschal wie folgt zusammen: Vorherrschend seien „Unklarheit und komplizierte Satzgefüge“, „Rechtshaberei und schlampige (...) Behauptungen“, „wilde Assoziationen“ oder „schamloses Anschmiegen an fremde Gedankengänge“. In der skizzierten Misere werden Beobachtung, die Einbettung in die „scientific community“, sowie das Lesen bereits Reputation erworbener „Klassiker“ als hilfreich erachtet. Als Korrektiv könne weiterhin das „strenge Disziplinierungsinstrument“ Logik fungieren, deren Vorzüge im siebten Kapitel ausgiebig gewürdigt werden. Logik verortet Treml ausschließlich in der Welt 3, ihre Überführung in die Welt 1 oder Welt 2 sei eine Kunst, die eigener Anstrengung bedürfe. Erklärungsbedürftig scheint für Treml, dass in den Geistes- und vielen Sozialwissenschaften die Logik „als Instrument der Kontrolle von korrekter Argumentation nicht benützt“ werde. Er vermutet, es läge an der induktiven Logik pädagogischer Argumente, an den Schwierigkeiten mit dem Umgang einer formalen Wissenschaftssprache aufgrund der unpräzisen Sprache und Redundanz pädagogischer Texte sowie an der anhaltenden Dominanz der Rhetorik, welche auf Zustimmung, nicht auf die sachliche Richtigkeit der Schlüsse abzielt.

Da Treml die bislang eingeführten Kategorien für eine konstruktive Auseinandersetzung mit Ethik und Anthropologie als relevant erachtet, erfolgt die Darlegung der beiden Themenkomplexe eher spät. Anthropologie wird hier als „naturalistische Basis von Ethik“ angesehen, während Ethik als reflexive „Begründungstheorie von Moral“ ausgelegt wird. Der Autor konstatiert einen Mangel an systematischer Erarbeitung der ethischen Dimension der Pädagogik, welches Forschungsdesiderat mit der Omnipräsenz der Ethik in der Pädagogik erklärt wird. Die bekannte Drei-Welten-The-

orie wird auch hier bemüht: ethische Maximen seien in der Welt 3 verortet, zwischen diesen absoluten Prinzipien und dem besonderen Fall in Welt 1 könne nur eine „lose Koppelung“ geben. Aufgrund dieses ontologischen Unterschieds sei zwar eine Handlungsanleitung bei konkreten ethischen Fragen nicht möglich, zugleich erlaube diese Differenz Gestaltungsfreiheit, welche wiederum einer „praktischen Klugheit“ bedürfe.

Der anthropologisch gern verwendete Kollektivsingular „der Mensch“ subsumiert nach Treml eine „Einheit, die nur als Idee (der Welt 3) sinnvoll formuliert werden kann“. Solche männlich konnotierte Kollektivsingulare, wie bspw. der Lehrer, der Schüler, sind für das vorliegende Buch ebenfalls bezeichnend. In dem Kapitel über Anthropologie skizziert Treml kurz den Weg bis zu dem Menschenbild im Singular: Platons ontologische Differenzierung von Idee und Welt sei durch die theologische Unterscheidung von Gott und Mensch abgelöst. Gott als „Beobachter der Weltimmanenz“ musste in eine transzendente Position gebracht werden, wodurch auch „spiegelbildlich der Mensch als Einheit gedacht werden“ konnte. Erwähnt wird die Wendung der Theozentrik in die Anthropozentrik in der Moderne, welche mit dem in der Pädagogik bis heute dominierenden handlungstheoretischen Denken einherginge. Anhand der Positionen von Augustinus, Comenius, Kant und Rousseau zeigt Treml die kulturelle Relativität der Menschenbilder auf, um dann auf das „Gemeinsame in der Natur des Menschen“ zu verweisen. Rezipiert wird weiter die philosophische Anthropologie der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Durch die Fokussierung auf die Natur in der Darstellung der Ansätze von Scheler, Plessner und Gehlen wird wenig berücksichtigt, dass die Stärke dieser Positionen auch darin liegen könnte, dass sie Kultur und Künstlichkeit gerade aus der Natur begründen – was wiederum wenig wundert, wenn der Kontext der Lebensphilosophie mitgedacht wird. Dass ein Denken in binären Kategorien (bspw. Natur-Kultur) Verschränkung nicht immer mitzudenken vermag, zeigt sich exemplarisch in Tremls knapper Deutung des anthropologischen Ansatzes Plessners: „als bloßes Naturwesen ist [der Mensch] »exzentrisch positional«, d.h. außer-

halb der Einbettung in eine für sich selbst sorgende Natur, sich selbst überlassen – also (in gewisser Weise) defekt“. Eine solche Auslegung liefert nicht nur eine verdrehte Plessner-Exegese, sondern ignoriert zudem die soziologische und philosophische Plessner-Forschung der letzten zwanzig Jahre. Diese Auslegung zeigt auch anschaulich, weshalb die Lektüre der Klassiker allein womöglich doch nicht ausreicht. Ohne den kritischen Einbezug und die Reflexion der aktuellen Forschung stilisieren sich die Klassiker-Auslegungen des Autors zu einer Glaubensfrage. Nach der Offenlegung einer naturalistischen Sicht der Anthropologie kommt Tremml zum Schluss, dass der Mensch anthropologisch „nicht mehr inhaltlich und damit ontologisch abschließend bestimmt, sondern nur noch als Bewegung in einem nach vorne offenen Zeithorizont gedacht werden“ könne. Ein Gedanke, den bereits Plessner in den 1920er Jahren formulierte, indem er den Menschen als offenes, sich selbst strukturell verborgenes Wesen auffasste und mit den aus der so konstruierten Verfasstheit resultierenden Unbestimmtheitsrelationen die Relevanz des Politischen begründete.

Die Publikation kann den anfangs skizzierten Gefahren nicht restlos entgehen. Auch Tremmls Frage, „wo beginnen, wenn man nicht zu viel aber auch nicht zu wenig voraussetzen will“, erscheint für das gesamte Buch paradigmatisch. Dabei bereiten einige sehr gut lesbare Kapitel, in denen komplexe Theorien nachvollziehbar und anregend problematisiert werden, schlicht intellektuelle Freude. Zugleich werden zur Veranschaulichung der behandelten philosophischen Ansätze oft weniger geglückte, pauschalisierende Beispiele konstruiert, die nicht nur den Theorien nicht gerecht werden, sondern auch infantilisierende und degradierende Züge aufweisen. Das subtile Machtpotential entfaltet dieses analytisch durchaus scharfe Einführungswerk insofern, als es die theoretische Verortung des Autors nicht klärt, dadurch die Auswahl der Ansätze absolut setzt und diese nicht zu relativieren vermag. Die theoretische Orientierung des Autors enthüllt jedoch ein Stück weit das Personenregister. Wie dieses anschaulich subsumiert, erfahren bei Tremml vor allem drei Größen eine ausführliche Beachtung: der Autor selbst, Kant und Luh-

mann. Es sind jedoch nicht nur die Luhmann-Referenzen, sondern auch die häufige Verwendung binärer Schemata, die eine systemtheoretische Prägung verraten. Die Erkenntnis, dass diese Lesart auch nur *eine* ist und nicht *die* sein kann, braucht dann vielleicht doch einige Vorkenntnisse.

Der Autor verspricht der potentiellen Leserschaft, sie ins Denken einzuführen und auf diese Weise Kritik zu erlernen. Diese Zusage vermag das Buch ansatzweise durchaus zu leisten: vor allem im Kapitel zwei, das ohne Festlegung auf eine „richtige“ Position mögliche kontroverse Argumentationsstränge nachzeichnet. Durch die so „erlernte“ Kritik könnten den Publikationen, die nach eigenem Anspruch *die* Grundlagen eines Faches klären wollen, grundlegend mit Skepsis begegnet werden.

Veronika Magyar-Haas,
Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik,
Freiestr. 36, 8032 Zürich, Schweiz
E-Mail: vmagyar@ife.uzh.ch

Hans R. Leu/Anna von Behr (Hrsg.): **Forschung und Praxis der Frühförderung. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren.** München: Reinhardt 2010, 157 S., EUR 24,90.

Vor allem den wenig schmeichelhaften Ergebnissen der vergangenen internationalen Schulleistungsvergleiche ist es zu verdanken, dass die (politische) Diskussion über Bildung wieder entflammt ist und nicht zufällig am institutionellen Ursprung nahezu jeder Bildungsbio-graphie angelangt ist: dem elementarpädagogischen Bereich.

Gerade hier, in den entwicklungspsychologisch prägenden Jahren zwischen Geburt und Einschulung, setzt nun die mit neueren wissenschaftlichen Ergebnissen angereicherte Reform der Elementarpädagogik an. Getragen wird die Reform von den Zielen, bisher kaum genutzte Bildungspotentiale zu fördern, die Chancengleichheit zu verbessern und nebenbei auch die Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit familienpolitisch zu stärken.