

Prange, Klaus

Dieter Lenzen, unter Mitarbeit von Friedrich Rost (Hrsg.):

**Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
1994. [Rezension]**

Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 2, S. 303-306



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Prange, Klaus: Dieter Lenzen, unter Mitarbeit von Friedrich Rost (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1994. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 2, S. 303-306 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104699

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 2 – März/April 1995

Essays

- 155 HANS SCHEUERL
„Was ist ein pädagogischer Klassiker?“
- 161 ULRICH HERRMANN
Pädagogische Klassiker und Klassiker der Pädagogik

Thema: Historische Bildungsforschung

- 169 ANNETTE STROSS
„Gesundheitserziehung“ zwischen Pädagogik und Medizin.
Themenkonjunkturen und Professionalisierungsprobleme in Deutschland 1770–1930
- 185 HEINZ STÜBIG
Die Rezeption der preußischen Reformen durch Erich Weniger
- 205 HEIN RETTER
Der Reformpädagoge Peter Petersen (1884–1952). Zur Durchsetzung seiner Schul- und Lehrerbildungskonzeption in den zwanziger und dreißiger Jahren
- 225 KARL-HEINZ FÜSSL
Erziehung im Umbruch. Die Erziehungspolitik und das Jugendprogramm der USA in der deutschen Nachkriegsgeschichte

Diskussion

- 247 ULRICH BLEIDICK/WALDTRAUT RATH/KARL DIETER SCHUCK
Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland

265 BETHINA GRESZIK/FRANK HERING/HARALD A. EULER
Gewalt in den Schulen. Ergebnisse einer Befragung in Kassel

285 THOMAS KLEIN
Die geschwisterlose Generation: Mythos oder Realität?

Besprechungen

303 KLAUS PRANGE
Dieter Lenzen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs

306 JÖRG RUHLOFF
Frieda Heyting/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft

312 HANS-ULRICH GRUNDER
Tobias Rülcker/Peter Kassner (Hrsg.): Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt? Erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis vor den Herausforderungen der Zeit

Hein Retter (Hrsg.): Jenaplan-Pädagogik als Chance. Kindgerechte Schulpraxis im Zeichen europäischer Verständigung

317 PETER DUDEK
Siegfried Bernfeld: Sämtliche Werke. Bd. 2: Jugendbewegung und Jugendforschung. Schriften 1909–1930

Dokumentation

323 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Essays

- 155 HANS SCHEUERL
“What Is a Pedagogical Classics?”
- 161 ULRICH HERRMANN
Pedagogical Classics and Classics of Pedagogy

Topic: Historical Educational Research

- 169 ANNETTE STROSS
„Health Education“ Between Pedagogics and Medicine – Trends in
topics and problems of professionalization in Germany, 1770–1930
- 185 HEINZ STÜBIG
Erich Weniger’s Reading of the Prussian Reform Movement
- 205 HEIN RETTER
The Reformer Peter Petersen (1884–1952) – The failure of his
conceptions of school instruction and teacher education in the 1920s
and 30s
- 225 KARL-HEINZ FÜSSL
Education in Transition – Educational policy and the American youth
program in post-war Germany

Discussion

- 247 ULRICH BLEIDICK/WALDTRAUT RATH/KARL DIETER SCHUCK
The Recommendations of the Conference of the Ministers of Educa-
tion Concerning the Promotion of Handicapped Students in German
Schools
- 265 BETHINA GRESZIK/FRANK HERING/HARALD A. EULER
Violence In Schools: Results of an inquiry carried out in Kassel
- 285 THOMAS KLEIN
A Generation Without Siblings: Myth or Reality?

Reviews

303

Documentation

- 323 Recent Pedagogical Publications

Dieter Lenzen, unter Mitarbeit von **FRIEDRICH ROST** (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1994. 656 S., DM 29,90.

Seitdem im gymnasialen Unterricht der Oberstufe zwischen Grund- und Leistungskursen unterschieden wird, bedienen sich auch einige akademische Fächer dieser Unterscheidung und präsentieren ihr grundständiges Wissen z. B. als „Grundkurs des Glaubens“ (so **KARL RAHNER** 1984) oder in Grundkursen für juristische Lehrgänge. Entsprechendes hat jetzt **D. LENZEN** für die Erziehungswissenschaft nachgeholt. Der „Grundkurs Erziehungswissenschaft“ ist für Schüler und Studierende gedacht; er soll an „allen Hochschulen einsetzbar sein“ (S. 7) und habe deshalb ein „breites theoretisches Feld, allerdings unter Vernachlässigung ‚extremistischer‘ Vertreter“, zu repräsentieren (ebd.). Damit einher geht der „Versuch, eine nicht nur sprachlich elementarisierte Form zu finden“ (S. 8). Das verlangt von den Autoren die „Fähigkeit, einen Gegenstand ohne Problemverlust so darzustellen, daß er ohne fachliche Voraussetzungen verstanden werden kann“ (ebd.). Eine Einführung in das Fach also, und zwar so, daß kein Wissen benutzt wird, das erst in dem Fach selber ausgewiesen wird.

An diesem theoretisch und didaktisch anspruchsvollen Unternehmen haben sich insgesamt 22 Fachvertreter beteiligt, die die einzelnen Lehreinheiten des Grundkurses bearbeitet haben. Er hat sechs Teile, wobei der erste und der letzte den Rahmen bilden: Am Anfang gibt der Herausgeber eine Orientierung über „Erziehungswissenschaft – Pädagogik“, und am Ende werden die Fragen von „Lehre und Forschung“ behandelt. Den Kern bilden die mittleren Kapitel über „Pädagogische Grundvorgänge“ (Kap. 2) und über „Die Träger pädagogischer Tätigkeit“

(Kap. 3), über „Die Klientel pädagogischer Tätigkeit“ (Kap. 4) und über „Pädagogische Berufsfelder“ (Kap. 5). Man könnte die verschiedenen Aspekte der Erziehungswissenschaft in der Frage zusammenziehen: Auf welche Weise erzieht wer wen in welchen Lagen? Es geht um die Form der Erziehung (*causa formalis*) und um ihr Subjekt (*causa efficiens*), um ihre „Objekte“ oder Adressaten (*causa materialis*) und die sozialen Räume ihrer Inszenierung. Was nicht eigens eines Kapitels gewürdigt wird, sondern in die anderen Gesichtspunkte eingemischt bleibt, ist die Frage nach dem Wozu der Erziehung (*causa finalis*). Ansonsten folgt die Gliederung dem bewährten alteuropäisch-aristotelischen Schema der Gegenstandsbeschreibung.

Wie sieht das im einzelnen aus? Im ersten Kapitel werden sechs Grundvorgänge der Erziehung vorgeführt: erstens die Erziehung selbst (dargestellt von **H. HEID**), dann aber auch noch „Bildung“ (**A. LANGEWAND**) und „Sozialisation“ (**D. GEULEN**), „Unterricht“ (**E. TERHART**) und „Hilfe“ (**CH. NIEMEYER**). Unter sich sind die Artikel nicht verbunden, auch fehlt ein erklärender Vorspann, aus dem sich ersehen ließe, was mit „Grundvorgängen“ gemeint und warum z. B. nicht von ‚Handlungsformen‘ oder ‚Grundoperationen‘ der Erziehung die Rede ist. Man darf vermuten, daß unter „Grundvorgänge“ sich eben auch „Sozialisation“ und „Hilfe“ einordnen lassen und so ein Heimatrecht in der Erziehungswissenschaft gewinnen. **NIEMEYER** geht in seinem Hilfebeitrag auf die Problematik eines erweiterten, wenn nicht preisgegebenen Begriffs der Erziehung ein, der es erlaubt, die Sozialarbeit mit der Sozialpädagogik zu vermählen und so der Pädagogik anzugliedern. Tatsächlich dürften es auch weniger sachliche Gesichtspunkte sein, einen so weiten, schlechterdings alle Lebensbereiche und -situationen umfassenden Begriff wie den der „Hilfe“ zu einem

Grundbegriff der Erziehungswissenschaft zu erheben, als vielmehr status- und professionspolitische Interessen. Die akademische Akkreditierung der Sozialarbeit läuft über Pädagogik, und der Preis für diese Dienstleistung besteht darin, daß sich der Begriff des Erziehens in der Vagheit unbestimmter Hilfen verläuft. Die Plazierung der Hilfen, die Sozialarbeiter in mannigfaltigen Lebenslagen erbringen, als pädagogischer Grundvorgang ist ein Indiz dafür, wie wenig sich die Erziehungswissenschaft ihrer eigenen Sache sicher ist, so daß sie Gebiete umfaßt, die Erziehung ausdrücklich nicht zum Thema haben.

Unabhängig von solchen inhaltlichen Einwänden bleibt indes festzuhalten, daß die einzelnen Artikel, für sich genommen, ihren instruktiven und orientierenden Zweck durchaus erfüllen. Es wird jeweils der spezifische Gegenstand begrifflich erklärt, der geschichtliche Kontext vergewärtigt und der Stand der gegenwärtigen Diskussion präsentiert. Legt man den strengen Maßstab der Verständlichkeit für Neulinge des Fachs an, wäre zu wünschen, daß der Anteil fachinterner Diskussion und historischer Rekonstruktionen eingeschränkt würde, um dafür direkter und sozusagen im Lehrbuchstil zu sagen, was z. B. „Bildung“ oder „Unterricht“ ist.

Was für die „Grundvorgänge“ gilt, findet sich in dem Kapitel über „Die Träger pädagogischer Tätigkeit“ wieder. Einerseits wird die Erziehung von CH. RITTELMAYER unter dem Stichwort des „Erziehers“ noch einmal umfassend behandelt; andererseits geht es aber auch um „Familie und Elternhaus“ (U. HERRMANN) und um „Medien“ (D. BAACKE) und dann schließlich um die bekannten Erzieherberufe des Lehrers (J. DIEDERICH), des Sozialpädagogen (TH. RAUSCHENBACH) und des Erwachsenenpädagogen (W. GIESEKE). Die einzelnen Beiträge holen unterschiedlich weit aus: RITTELMAYER geht bis

in die Antike zurück, HERRMANN setzt mit der Frühen Neuzeit ein, ebenso DIEDERICH, während aus einsichtigen Gründen die „Träger“ der pädagogischen Spätlinge Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik ohne Umschweife unter aktuellen Bezugspunkten vorgestellt werden. Das hat Vorteile: So wird die für die Erziehungswissenschaft insgesamt paradigmatische Funktion der Professionalisierungsdebatte in der Erwachsenenbildung in dem Artikel von GIESEKE erkennbar, während bei RAUSCHENBACH die aus dem Beitrag von NIEMEYER geläufige Problematik der inhaltlichen Angabe dessen, was ein Sozialpädagoge/Sozialarbeiter ist, wiederkehrt.

In dem Kapitel über „Die pädagogischen Berufsfelder“ schließlich zeigt sich die gewählte Struktur noch einmal von der Seite der Organisation: Lehrer und „schulische Einrichtungen“ (von H.-E. TENNORTH behandelt) gehören ebenso zusammen wie Sozialpädagoge und „sozialpädagogische Einrichtungen“ (K. MOLLENHAUER) und Erwachsenenpädagoge und „Einrichtungen der Erwachsenenbildung“ (J. KADE). Ergänzend gibt es noch einen Beitrag über den „Betrieb“ als Einrichtung mit pädagogischer Valenz (R. ARNOLD). Im großen und ganzen passen die Artikel über die Tätigkeiten und die über die Einrichtungen recht gut zusammen und vermitteln dem Neuling ein Bild von den gegenwärtig diskutierten Berufsproblemen. Interessant ist MOLLENHAUERS Darstellung der sozialpädagogischen Einrichtungen, die sich auf die folgenden fünf Aufgaben und Funktionen konzentriert: familienergänzende Einrichtungen, außerschulische Jugendbildung, Heimerziehung, Beratungseinrichtungen, Jugendstrafvollzug. Diese Zusammenstellung stützt MOLLENHAUERS Fazit, daß der „Ausdruck ‚Sozialpädagogische Einrichtungen‘ [...] ein Sammelname für höchst Verschiedenes [ist], zusammengehalten nur durch die gesetzli-

chen Grundlagen und die entsprechenden Berufsausbildungen (Sozialpädagogik, Sozialarbeit)“ (S. 448).

Zuletzt ist noch auf das Kapitel über „Die Klientel pädagogischer Tätigkeit“ einzugehen. Hier geht es einerseits um die allbekannten Altersstufen: das Kind (D. LENZEN), den Jugendlichen (H. OSWALD) und den Erwachsenen (A. M. STROSS), dem andererseits aber auch ein Beitrag über den „Schüler“ beigegeben ist (K. WÜNSCHE). So recht paßt das nicht zusammen; denn Schüler kann man in jedem Alter sein, und es lassen sich auch noch andere Gestalten des Lernens angeben, die mit Bezug auf bestimmte Operationen (wie dem Unterricht im Falle des Schülers) definiert werden können. Das setzt allerdings eine Formenlehre der Erziehung voraus, von der in diesem „Grundkurs“ nur Rudimente zu finden sind. In gewisser Weise mag das dadurch ausgeglichen erscheinen, daß in den Artikeln über das Kind, den Jugendlichen und den Erwachsenen die verschiedenen Lebensalter in Abhängigkeit von der Erziehung gesehen und umschrieben werden. Sie werden gewissermaßen denaturalisiert und pädagogisch interpretiert. LENZEN geht so weit, zu behaupten, es gebe „keine wissenschaftliche Forschungsmethode, mit der man zweifelsfrei nachweisen könnte, was ein Kind ist und was nicht“ (S. 343). Es gebe nur die Rede vom Kind, d. h., ‚Kind‘ sei als Konstrukt zu lesen (ebd.), und ebenso die Rede von Jugendlichen und Erwachsenen.

Auch wenn man zugibt, daß Definitionen ein Element der Entscheidung und somit der Beliebigkeit enthalten, fällt es schwer, den für die Pädagogik konstitutiven Sachverhalt in der Rede vom Kind als Konstrukt zu verstehen und daran vorbeizusehen, daß es Kinder auch ohne Definition gibt und nicht etwa nur als *façon de parler*. Daß Schüler und Studenten, Novizen und Lehrlinge ebendies nur sind auf Grund eines sozialen und pädagogischen

Arrangements, auf das sie sich einlassen oder zu dem sie verpflichtet werden, leuchtet ein, nicht aber, daß jemand Kind oder Jugendlicher, Erwachsener oder Greis ist auf Grund eines solchen sozialen Arrangements oder bloß einer semantischen Konvention. Es ist ein merkwürdiger Gedanke, daß es „Kinder“ erst dann und dadurch geben soll, daß es Erziehung gibt, während die übliche und wohl richtige Ansicht eher sein dürfte, daß man Erziehung braucht, weil Kinder eben Kinder sind.

Vielleicht hängt jene verkehrte Ansicht mit der Überschätzung der sprachlich vermittelten Formen und Instrumente des Erkennens gegenüber den Inhalten und den Sachverhalten, auf die es sich bezieht, zusammen. Aus dem Umstand, daß Definition und Diskurs für die Praxis der Erziehungswissenschaft unverzichtbar sind, folgt nicht, daß sie auch die Sachverhalte der Erziehung hervorbringen. Das führt noch einmal auf den eingangs erwähnten Rahmen des „Grundkurses“ zurück. Weder das einleitende, hochkomprimierte Überblickskapitel des Herausgebers über den Verlauf und Stand der erziehungswissenschaftlichen Diskussion in den letzten hundert Jahren noch die unter „Lehre und Forschung“ zusammengefaßten Artikel über „Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung“ (H.-E. TENORTH, CH. LÜDERS und U. KUCKARTZ), über „erziehungswissenschaftliches Studium und Berufe“ (CH. LÜDERS) und „Techniken erziehungswissenschaftlichen Arbeitens“ (F. ROST) vermögen recht zu befriedigen. Für eine durchaus wünschenswerte zweite Auflage sollte überlegt werden, diese Teile fortzulassen: Für einen Grundkurs genügt es nicht nur, sondern ist es durchaus angemessen, direkt auf die Sachverhalte von Erziehung und Bildung in den angeführten Hinsichten einzugehen. Die Eigengeschichte des Faches und seine Methodologie gehören an das Ende, nicht an den Anfang eines Studiums und erschei-

nen hier entbehrlich. Sie setzen voraus, was doch im „Grundkurs“ erst gelehrt werden soll, und verdienen dann allerdings eine breitere und eingehendere Darstellung, wie sie in anderen, speziellen Einführungen ja auch gegeben wird. Was indes die Hauptsache und den Kern dieses „Grundkurses Erziehungswissenschaft“ angeht, so bleibt das Verdienst, für das vielgestaltige Gelände der Pädagogik einen brauchbaren Lehrpfad eingerichtet zu haben, mit dem der Neuling das Pädagogikstudium beginnen kann.

Prof. Dr. KLAUS PRANGE
Christophstr. 9, 72072 Tübingen

Frieda Heyting/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): *Pädagogik und Pluralismus*. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1994. 224 S., DM 44,-.

Pädagogische Pluralität läßt sich begrifflich umreißen als Mehrzahl widerstrebend-alternativer Erziehungs- und Bildungswege bzw. pädagogischer Konzepte und Theorien in ein und demselben sozialen Koexistenzraum während ein und derselben Zeitspanne. Das Phänomen der Pluralität und seine Thematisierung dürften seit den antiken Anfängen eines sozial ausdifferenzierten Erziehungswesens und rationaler Begründungen von Erziehung und Bildung durchgängig nachzuweisen sein, wengleich in unterschiedlich starker Ausprägung. Neu ist die Radikalität, mit der sie sich im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts als Problem aufdrängen und zu einem markanten, globalen Zug in der Signatur der Epoche geworden zu sein scheinen – trotz der in einigen Weltgegenden nachgeholten Einheitsbestrebungen aus religiösen, nationalen, kulturellen ... Beweggründen. „Vielfalt“ erscheint heu-

te weithin „als unhintergebares Datum“ (S. 7), zumindest als prominentes Problem, wie die Herausgeber in der Einleitung festhalten. Als einen Ausdruck dieses Sachverhalts kann man es verstehen, wenn das Thema der pädagogischen Pluralität im vorliegenden Band seinerseits im Ausgang von den Erfahrungsfeldern verschiedener staatlich-sozialer Koexistenz- und pädagogischer Diskursräume angegangen wird. Die Gegenüberstellung gerade der von Erfahrungen in den Niederlanden und in Deutschland je besonders modulierten Blickweisen verspricht auch themenspezifisch einen eigenen Reiz, insofern im Traditionshorizont der Niederlande eine bildungs- und wissenschaftspolitisch wirksame weltanschauliche „Pluriformität“ zum Hintergrund der heutigen „Reflexionen und Kontroversen“ um pädagogischen Pluralismus gehört, während in der deutschen Tradition politische, philosophische und pädagogische „Einheitsvorstellungen“ dominierten und den heutigen Blick auf Vielfalt – verschärfend oder verschleiern – beeinträchtigen könnten. Die Herausgeber skizzieren einleitend Grundzüge dieser sozialgeschichtlichen Zusammenhänge.

Der Band versammelt zwölf Beiträge niederländischer und deutscher Erziehungswissenschaftler. An erster Stelle stehen ADALBERT RANGS Überlegungen zum Thema „*Pädagogik und Pluralismus*“. An seinen Beitrag knüpfen die folgenden überwiegend, wiewohl mehr oder weniger eng, an. Auf RANGS zehnjähriges Wirken an der Universität Amsterdam und auf den Anlaß seiner Emeritierung (1993) geht das mit diesem Buch präsentierte Segment des internationalen pädagogischen Pluralitätsdiskurses zurück.

RANG unterscheidet in seinem Eröffnungsbeitrag (S. 23–50) *Pluralität als Vielfalt* von „*Pluralismus*“ als „*Einstellung*“ zu Diversität. Er geht davon aus, daß es – gegen den Anschein – heute noch