

Lüders, Manfred

**Gerhard de Haan: Die Zeit in der Pädagogik. Vermittlungen zwischen der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens. Weinheim/Basel: Beltz 1996**

**[Rezension]**

*Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 4, S. 683-686*



Quellenangabe/ Reference:

Lüders, Manfred: Gerhard de Haan: Die Zeit in der Pädagogik. Vermittlungen zwischen der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens. Weinheim/Basel: Beltz 1996 [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 4, S. 683-686 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108900 - DOI: 10.25656/01:10890

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-108900>

<https://doi.org/10.25656/01:10890>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 4 – Juli/August 1997

## *Thema: Entstaatlichung, Autonomie und Qualität von Schule*

- 537 DIETLIND FISCHER/HANS-GÜNTER ROLFF  
Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung. Chancen und Risiken von „Schulautonomie“
- 551 KINGSLEY EVANS  
Bildungsreform in England: An Ketten gelegte Autonomie der Schule und der Lehrer
- 567 BARBARA KOCH-PRIEWE  
Qualität von Schule: Geschlecht als Strukturkategorie
- 583 ULF PREUSS-LAUSITZ  
Soziale Ungleichheit, Integration und Schulentwicklung. Zu den Qualitätskriterien bei der „Entstaatlichung“ von Schule
- 597 MATS EKHOLM  
Steuerungsmodelle für Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen mit alternativen Ordnungsmodellen

## *Diskussion: Umwelterziehung*

- 611 FRITZ REHEIS  
Ökologie als Frage der Zeit. Eine Antwort auf Helmut Heid und Gerd-Jan Krol
- 631 JÜRGEN LEHMANN  
Handlungsorientierung und Indoktrination in der Umweltpädagogik

## *Diskussion: Einheitsschule – Zeitgeschichte und Strukturproblem*

- 639 PETER DREWEK  
Begriff, System und Ideologie der „Einheitsschule“.  
Ein Kommentar zu Gerhart Neuners Beitrag über „Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen“

- 659 GERT GEISSLER  
Die konsequente Realisierung des Einheitsprinzips. Bemerkungen,  
veranlaßt durch einen Analyseversuch von Gerhart Neuner

### *Besprechungen*

- 677 ANNETTE SCHEUNPFLUG  
*Niklas Luhmann/Karl-Eberhard Schorr* (Hrsg.): Zwischen System und  
Umwelt: Fragen an die Pädagogik
- 680 THOMAS FUHR  
*Harm Paschen*: Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer  
Differenzen
- 683 MANFRED LÜDERS  
*Gerhard de Haan*: Die Zeit in der Pädagogik. Vermittlungen zwischen  
der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens
- 686 HEINZ-ELMAR TENORTH  
*Arno Combe/Werner Helsper* (Hrsg.): Pädagogische Professionalität.  
Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns
- 689 KARL-HEINZ ARNOLD  
*Silvia-Iris Lübke*: Schule ohne Noten. Lernberichte in der Praxis der  
Laborschule

### *Dokumentation*

- 693 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

### *Topic: Withdrawal of the State, Autonomy, and the Quality of Schooling*

- 537 DIETLING FISCHER/HANS GÜNTER ROLFF  
Autonomy, the Quality of Schools, and State Control – Chances and risks of “school autonomy”
- 551 KINGSLEY EVANS  
Educational Reform in Great Britain – Restricted autonomy of schools and teachers
- 567 BARBARA KOCH-PRIEWE  
The Quality of Schooling – Gender as structural category
- 583 ULF PREUSS-LAUSITZ  
Social Inequality, Integration, and School Development – Criteria for the quality of schools withdrawing from state control
- 597 MATS EKHOLM  
Models of School Management in Europa. The Swedish experience with alternative models of management

### *Discussion: Environmental Education*

- 611 FRITZ REHEIS  
The Concept of Time In Environmental Education –  
A Replique to Helmut Heid and Gerd-Jan Krol
- 631 JÜRGEN LEHMANN  
Action Orientation and Indoctrination in Environmental Pedagogics

### *Discussion: The Comprehensive School – Contemporary History and Structural Issues*

- 639 PETER DREWEK  
Concept, System, and Ideology of the “Comprehensive School” –  
A comment on Gerhart Neuner’s article on “The Principle of Unity  
in the Educational System of the GDR”
- 659 GERT GEISLER  
The Resolute Implementation of the Principle of Unity –  
Remarks triggered by Gerhart Neuner’s analysis
- 677 *Reviews*
- 693 *Recent Publications*

mit auch der begründeten Abgrenzung des Korpus hin, der systematisiert werden soll.

Dr. THOMAS FUHR  
Engelfriedshalde 101, 72076 Tübingen

**Gerhard de Haan:** *Die Zeit in der Pädagogik.* Vermittlungen zwischen der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens. Weinheim/Basel: Beltz 1996. 343 S., DM 44,-.

Im Zentrum der Arbeit steht der Gedanke, daß sich in der Geschichte mehr ereignet als in einem Leben. DE HAAN nimmt an, daß die Diskrepanz zwischen dem möglichen Erleben in einer Lebensgeschichte und dem Ereignisreichtum der Weltgeschichte bei den Menschen das Gefühl der Versagung von Wesentlichem hinterläßt. Fortschritt und Weltbemächtigung werden als Versuche der Menschheit begriffen, diesem Gefühl entgegenzuwirken. Infolge der Verstetigung des Fortschritts habe das Gefühl der Versagung von Wesentlichem bisher jedoch keine Beruhigung erfahren. Vielmehr bedeute das „Auseinanderfallen von zu erwartender besserer Zukunft und gegenwärtiger Situation“ erneut eine „Abwertung des eigenen Lebens“ (S. 34). Nach Ansicht des Verfassers gründen derartige Minderwertigkeitsgefühle in der Empfindlichkeit eines in BERGSONSchen Kategorien beschriebenen Zeitbewußtseins; insbesondere die *durée*, die BERGSON als originäre Zeit der objektiven Zeit (*temps*) entgegengesetzt hat, soll über die Eigenschaft verfügen, empfindlich auf jede Form von Bedrängnis zu reagieren (S. 25). An ausgewählten pädagogischen Theorien will DE HAAN untersuchen, wie die „Disziplin die auffällig gewordene Empfindlichkeit im Zeitbewußtsein des Vernunftzeitalters durch(-) oder weg(-)arbeitet“ (S. 38). Besondere Aufmerksamkeit soll dabei der Verwendung von Zeitmetaphern ge-

schenkt werden, „die die Zeitproblematik mit Bezug auf die Weltbemächtigung zur Anschauung bringen“ (S. 46).

In zehn von insgesamt zwölf Kapiteln – das erste erfüllt die Aufgaben einer Einleitung – werden Modelle beschrieben und kritisiert, mit denen die Pädagogik „die Friktionen zwischen der Lebenszeit und dem, was die Welt war, ist oder sein könnte, bearbeitet“ (S. 38). Die Arbeitstechnik orientiert sich am „Modell der Bricolage“ (S. 44); trotzdem lassen sich zwei Gedankenkomplexe unterscheiden.

Der erste thematisiert das Verhältnis von Individuum und Geschichte. Es werden Fiktionen und Modelle einer imaginativen Aneignung der Weltgeschichte (5. Kap.), des Zeitreisens und des Beginns eines neuen Zeitalters im Sinne der *New Age*-Bewegung (7. Kap.) und schließlich die reformpädagogische Devise des Ausgangs vom Kinde und die mit dieser Devise verknüpfte Vorstellung, die Menschheit könnte in der Geschichte mit jeder Generation von vorn anfangen, erörtert (9. und 10. Kap.). DE HAAN macht jeweils deutlich, daß er die entwickelten Modelle nicht für geeignet hält, den Bruch zwischen der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens zu kitten. Ein Argument verdient besondere Erwähnung: Gegenüber der Reformpädagogik wendet der Autor ein, daß „die unauflösliche Einbindung in den gegenwärtigen Zustand der Kultur“ den erhofften radikalen Wandel immer wieder verhindern würde (S. 237). Bemerkenswert ist der Einwand deshalb, weil der Autor der Kultur der Moderne am Ende die Verfügung über irgendeine Bindungskraft bestreiten wird und die Möglichkeit, des Neuen mit der Absage an die großen Orientierungsmuster verknüpft.

Der zweite Gedankenkomplex befaßt sich mit Folgeproblemen des wissenschaftlichen und technischen Fortschritts. Zunächst werden Folgeprobleme der Wissensexplosion für die Entwicklung der Lernzeit thematisiert (4. Kap.). Anknüp-

fend an die evolutions- und erziehungstheoretischen Schriften H. SPENCERS, legt DE HAAN dar, daß sich die Lernzeit infolge der ständigen Wissensvermehrung irgendwann auf die Lebenszeit ausdehnen muß. In dem Maße, in dem dies geschehe, könnten die Menschen ihre Zeit nicht mehr den Aufgaben der Weltbemächtigung und des Fortschritts verschreiben. Angesichts dieses „Dilemmas“ hat der Autor die „Vision“ (S. 123), daß schließlich gentechnologische Eingriffe am Erbgut des Menschen vorgenommen würden, um dessen Lernfähigkeit zu steigern. Aber, so wendet er gegen sich selbst ein, auch die „Retortenprodukte“ könnten eines nicht zusammenbringen: „die kollektiven Erkenntnisse und das eigene Leben. Zu umfangreich und vor allem zu schnell wird das Wissen wachsen, als daß es noch einmal möglich sein wird, die gesamten Erkenntnisse in der einen Person zu vereinigen“ (S. 123).

Als eine weitere Form des Umgangs mit der Wissensvermehrung wird die Beschleunigung des Lehr-Lern-Prozesses erörtert. DE HAAN macht deutlich, daß bereits die im 17. und 18. Jahrhundert für den Elementarunterricht konzipierten Bilderbücher, u. a. COMENIUS' „Orbis sensualium pictus“ (2. Kap.) und BERTUCHS bebilderte ABC-Bücher (3. Kap.), qua Substitution der zeitaufwendigen unmittelbaren Erfahrung die Funktion einer Verkürzung des Lernprozesses und damit auch der Verkürzung des Prozesses der Weltbemächtigung erfüllten. Die Zeitempfindlichkeit würde dadurch allerdings nicht beschwichtigt, sondern noch gesteigert: „Wie soll man die vielen denkbaren Möglichkeiten realisieren, die sich ausdenken die Bilder anregen“ (S. 39)?

Erst im elften Kapitel kommen die in jüngster Zeit zur Bewältigung der Stofffülle entwickelten Maßnahmen, die Curriculumreform, das exemplarische Lernen, die Wissenschaftsorientierung und die Umstellung des Bildungsbegriffs auf den Grundsatz vom Lernen des Lernens, zur

Sprache. DE HAAN ist hochgradig skeptisch, daß mit all dem tatsächlich „konsequente Hilfsmittel“ gefunden worden sind, „um der begrenzten Lebenszeit möglichst viel aus der unerschöpflichen Fülle der Welt zuzuführen“ (S. 277). Der permanente Verfall wissenschaftlicher Wahrheiten und die Produktion neuer Wahrheiten nähren s.E. den Verdacht, daß mit der Dauerreform der Curricula und dem Lernen des Lernens das Lehren und Lernen des Falschen auf Dauer gestellt worden ist. Zudem verstoße jeder weitere Versuch einer Beschleunigung des Lehrens und Lernens an den Eigenzeiten der Individuen an eine anthropologische Grenze.

Im sechsten Kapitel fragt sich der Autor, ob angesichts der Unsicherheit des Fortschritts die Gegenwart des Kindes noch der Zukunft geopfert werden darf. SCHLEIERMACHERS Ausführungen zur Vermittlung des Gegenwartsbezugs des Kindes und des Zukunftsbezugs pädagogischen Handelns erscheinen ihm „künstlich“ (S. 164). SCHLEIERMACHERS Zeittheorie ist allerdings nicht rezipiert worden; so verkennt DE HAAN, daß an der Gegenwart, die nach SCHLEIERMACHER die Anschauung des Absoluten vermittelt, nur der Jetzt-Bezug „entscheidend“ (S. 169) sei. Vorrangig geht es ihm um die Exposition der These, daß die Rückschläge im „Projekt Fortschritt“ (die Krisen der wissenschaftlich-technischen Zivilisation, die Guillotine als Staatsmaschine, der Archipel Gulag des Stalinismus, das Auschwitz des Hitler-Faschismus; S. 164f.) und die durch die Aufklärung selbst hervorgebrachte Gewißheit: Es gibt „keine unumstößlichen Wahrheiten“ (S. 166), dem pädagogischen Vorgriff auf die Zukunft die Legitimation entziehen.

Folgeprobleme des permanenten Verfalls und der Entdeckung immer neuer wissenschaftlicher Wahrheiten bilden den Gegenstand des achten Kapitels. In Auseinandersetzung mit LESSING und NIETZSCHE gewinnt DE HAAN die Überzeugung,

daß der beschleunigte Wandel des wissenschaftlichen Weltbildes für die Individuen einen Verlust ihrer Identität zur Folge haben müßte. Identität, vor allem vernünftige Identität, ist dem Autor durchweg „Zwangsideutität“. Allerdings genüge bereits die „Absage“ an die „großen Weltinterpretations- und Orientierungsmuster“ (S. 208), um dem Identitätszwang zu entgehen, um „immer wieder Neues zu erfahren“ (S. 209) und sich frei zu entfalten. Bestätigt sieht sich der Autor in seiner Auffassung durch die neue Jugendkultur und die Entwicklung der Gesellschaft zur „Erlebnisgesellschaft“ (S. 207f.). Auch im Fall einer gewollten Identitätsdiffusion bestehe jedoch das Problem, „mit der zur Verfügung stehenden Lebenszeit“ (S. 211) auskommen zu müssen.

Das zwölfte Kapitel informiert über den Anbruch der Postmoderne. DE HAAN geht der Frage nach, welche Aufgabe der Pädagogik in einer von Medien beherrschten Welt der unendlichen und unverbundenen Möglichkeiten noch bleibt. Seines Erachtens rückt die mediale Reproduktion der in den Medien reproduzierten Medienwelt und damit „die Verdoppelung des simulativen Geschehens“ (S. 307) ins Zentrum von Schule und Unterricht. Offenbar hat dies die Humanisierung der Schule zur Folge, denn hinsichtlich der Verwendung von Medien betont der Autor, es mache „den humanen Zug einer gänzlich medialisierten Welt aus“, daß man in ihr „nicht handgreiflich“ werden müsse (S. 309). Die Empfindlichkeit im Zeitbewußtsein aber würde auch dadurch nicht reduziert; so bleibe letztlich nur „die List, mit Ver gleichgültigung auf die unendlichen Möglichkeiten und verpaßten Chancen zu reagieren“ (S. 310).

Nun ist es nicht jedermanns Sache, mit Gleichgültigkeit auf verpaßte Chancen zu reagieren oder gar seine Lebenszeit mit der Lektüre beliebiger Bücher und Texte zu verbringen. Ich möchte deshalb nur zwei kurze Anmerkungen anfügen.

(1) Das Buch ist kein Beitrag über „Die Zeit in der Pädagogik“. Zwar wird ein Großteil der einschlägigen zeittheoretischen Literatur erwähnt, aber dies geschieht fast ausschließlich und zudem hochgradig assoziativ im überbordenden Anmerkungsteil des ersten Kapitels. Grundlegende Differenzen zwischen verschiedenen Schulen werden schlichtweg ignoriert; so hat der Autor keine Scheu, die Zeit einmal mit N. ELIAS ein gesellschaftliches Konstrukt zu nennen, ein andermal die Zeit mit H. BERGSON als etwas Originäres einzuführen. Es ist charakteristisch für das Buch, daß beides keine Konsequenzen hat. Wenn der Autor im weiteren von „Zeit“ spricht, meint er in der Mehrzahl der Fälle *Geschichte*. Dem entspricht, daß nicht, wie angekündigt, Zeitmetaphern, sondern fast durchweg Metaphern für Geschichte mit besonderer Aufmerksamkeit bedacht werden. Aber Zeit und Geschichte sind nicht dasselbe. Oder soll man denken: Die objektive Zeit ist die objektive, die subjektive Zeit ist die subjektive Geschichte? Im Rahmen einer Bricolage mögen Assimilationen dieser Art konstruktiv sein; von einem Fachbuch aber darf man mehr, vor allem Gründe für die Wahl einer bestimmten Begrifflichkeit erwarten.

(2) Die Ausgangsfrage: Wie verarbeitet die Pädagogik die Friktionen zwischen der Lebenszeit und dem, was die Welt war, ist oder sein könnte?, ist eine rhetorische Frage. Wem, außer einem möglichen Absoluten, wollte man die Versöhnung von Lebensgeschichte und Weltgeschichte vertrauen? Daß sich die Pädagogik, gemessen am Absoluten, nur ins Defizit setzen kann, dafür zieht der Autor sie zur Rechenschaft. Die stereotype Auskunft, daß das Leben doch immer kürzer sei als die Weltgeschichte, wird ihm zum Anlaß, seine angesammelten Bedenken gegenüber Fortschritt, Wissenschaft und Moderne vorzutragen – Bedenken, die im übrigen bekannt und deshalb wenig originell sind.

Zudem leiden sie unter dem künstlichen Bemühen, alles irgendwie auf den Begriff der Zeitempfindlichkeit zurückzubiegen. Die Lektüre des Buches kostet deshalb nicht nur Lebenszeit, sie ist auch anstrengend. Hätte sich der Autor anstatt auf die Fülle der Welt direkt auf Theorien der enzyklopädischen bzw. formalen Bildung bezogen, deren Relevanz ohne Umschweife im Kontext wissenschafts- und fortschrittskritischer Überlegungen erörtert und dies unter Verzicht auf die Darstellung der einen oder anderen Vision – dann hätte das Buch sehr viel mehr Aufmerksamkeit verdient.

Dr. MANFRED LÜDERS  
Universität, Institut für Pädagogik,  
44780 Bochum

**Arno Combe/Werner Helsper** (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1996. 945 S., DM 48,-.

Gelegentlich, das bestätigt sich bei der Lektüre dieses Bandes in erfreulicher Weise, führen Diskussionen in der Erziehungswissenschaft nicht nur zu iterativen und ermüdenden Debatten, sondern wirklich zu Erkenntnisfortschritt. Über „Pädagogische Professionalität“ wird man jedenfalls nach der Lektüre dieses Bandes anders reden können und müssen als vorher, und zwar klüger, begrifflich präziser, theoretisch informierter, auch empirisch belehrter, professioneller eben, als das weithin noch geschieht, wenn Begriff und Thema der Profession in der Erziehungswissenschaft thematisch werden. Auch wenn man, wie der Rezensent, ungern in die peinliche Situation gerät, ein Buch öffentlich loben zu müssen, in dem Kollegen schreiben, die man schon lange kennt und schätzt, hier wird man zunächst die Anerkennung nicht versagen.

Verantwortlich für dieses durchgängig positiv gestimmte Urteil ist zunächst und vor allem die Arbeit der Herausgeber. Die 945 Seiten, die sie hier im Taschenbuchformat, wenn auch nicht gebunden (so daß man sie behutsam behandeln muß, damit bei intensiver Lektüre nicht alles auseinanderfällt), der Öffentlichkeit vorgelegt haben, diese vielen Seiten präsentieren sich in einer wohlgegliederten Struktur, eröffnet und erschlossen zugleich durch eine kundige und lehrbuchhafte Einleitung (leider aber ohne Register). Zum verdienten Lob trägt auch bei, daß die Herausgeber sich nicht mit dem Binnendiskurs der Erziehungswissenschaft begnügt haben, sondern die Themen und Beiträge zwar in nationaler Begrenzung der Autoren, aber doch in interdisziplinärer Zusammensetzung vorstellen. Dabei kann man es in Kauf nehmen, daß im ersten Teil („Allgemeine Zugänge zum Problem der Professionalität“) mit Beiträgen von R. STICHWEH, U. OEVERMANN und F. SCHÜRZE im wesentlichen bekannte Grundpositionen vorgestellt werden, begleitet von einem anregenden Beitrag von U. RABE-KLEBERG über „Professionalität und Geschlechterverhältnis“, jenseits der Zuschreibung der „Semiprofessionalität“, zwischen Segregation und Hierarchie weiblicher Arbeit. Der Leser darf sich eher glücklich schätzen, und den Herausgebern muß man gratulieren, daß es hierbei gelungen ist, in einer „Skizze“ von immerhin mehr als 100 Druckseiten endlich auch öffentlich und nicht mehr nur für die glücklichen Insider, die den Zugang zu Kopien und Vorlesungsmitschriften hatten, OEVERMANNS „Theorie professionalisierten Handelns“ in einer (maßvoll) „revidierten“ Fassung zugänglich zu machen.

Dem allgemeinen Teil folgt die Analyse des Spezifikums: „pädagogische“ Professionalität, dann im Wechsel von allgemeiner und besonderer Thematisierung. Zunächst wird sie „als Gegenstand allgemeiner Pädagogik“ behandelt, mit Beiträgen