

Fuhr, Thomas

Harm Paschen: Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen.

Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1997 [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 4, S. 680-683



Quellenangabe/ Reference:

Fuhr, Thomas: Harm Paschen: Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1997 [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 4, S. 680-683 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108891 - DOI: 10.25656/01:10889

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-108891>

<https://doi.org/10.25656/01:10889>

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

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*

nicht schon einen Schritt in diese Richtung unternommen hat.

Dr. ANNETTE SCHEUNPFLUG
Forbacher Str. 8, 22049 Hamburg

Harm Paschen: *Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1997. 150 S., DM 36,-.

Das Problem der Pluralität pädagogischer Konzepte beschäftigt die Erziehungswissenschaft seit langem. Versuche, sie etwa durch Methodendiskussion und wissenschaftstheoretische Vergewisserung zu bewältigen, gelten als gescheitert, und weithin wird heute die Sicht akzeptiert, daß es kein sicheres und einheitliches pädagogisches Wissen gibt. PASCHEN teilt zwar diese Sicht, aber aus der Tatsache der Pluralität pädagogischer Konzepte wird nicht der Schluß gezogen, daß es gar keine Maßgaben gibt, mit deren Hilfe kompetentes pädagogisches Handeln von pädagogischer Inkompetenz und gut begründete pädagogische Arrangements von schlecht begründeten unterschieden werden können. Darin liegt die besondere Leistung des vorliegenden Werks. Zusammen mit früheren Arbeiten zur „Logik der Erziehungswissenschaft“ (1979), zum „Hänschen-Argument“ (1988) und Studien zum pädagogischen Argumentieren kann es der epistemologisch verunsicherten Disziplin ebenso eine neue Basis geben wie der pädagogischen Profession, die nicht weiß, was sie kann und weiß.

Pädagogiken sind „Arrangement[s] oder Konzept[e] zur umfassenden Steuerung von Unterricht, Erziehung und Bildung“ (S. 32). Der Grundgedanke ist: Sie entstehen aus der Kritik an anderen Pädagogiken und wollen deren Defizite durch die Orientierung an einem alternativen „Fokus“ beheben. So wirft ROUSSEAU gängigen Pädagogiken vor, sie führten die

Kinder ins Unglück; die Alternative einer zum Glück führenden Pädagogik wird mit Hilfe des Fokus der Kräfteorientierung entwickelt. Kritik und Neuorientierung werden durch ein je zentrales Deutungsmuster („Skopus“) geleitet. Bei ROUSSEAU ist es die Natur: Der Mensch sucht von Natur aus nach Glück; deshalb sind Pädagogiken zu kritisieren, die zum Unglück des Educanden führen; natürlich ist es dagegen, die Kräfte zu bilden, und es führt auch zum Glück. Indem Pädagogiken aber Defizite anderer Pädagogiken bestimmen und einen je bestimmten Fokus und Skopus ausbilden, machen sie sich selbst wieder zum möglichen Gegenstand von Kritik. Auf diese Weise erklärt PASCHEN die Pluralität pädagogischer Konzepte. Es stellt sich dann die Leitfrage des vorliegenden Titels, ob trotz dieser unaufhebba- ren Pluralität von Pädagogiken Beliebigkeit vermieden und pädagogische Kompetenz entwickelt werden kann.

Zur *Pädagogischen Kompetenz* (Kap. 1) gehört es nach PASCHEN, den Sachverhalt der unaufhebba- ren Pluralität der Pädagogiken zu erkennen und zwischen alternativen Pädagogiken *pädagogisch* entscheiden zu können. Dazu ist ein Ebenenwechsel von der Objekttheorie zur Metatheorie, von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, erforderlich. In diesem Sinn sucht PASCHEN nach einer Strukturtheorie der Erziehung, genauer: nach einer „Systematik pädagogischer Differenzen“, die eine pädagogisch begründete Entscheidung zwischen alternativen Pädagogiken erlaubt.

Die weiteren Kapitel stellen nach je unterschiedlichen Gesichtspunkten verschiedene Pädagogiken dar. Jedes Kapitel schließt mit einer Tafel, in der die einschlägigen Pädagogiken nach jeweils unterschiedlichen Kennzeichen – wie etwa Weltverständnis, Lerninhalt, Fokus und Skopus – vorgestellt werden. Damit soll einmal eine „Systematik“ von Pädagogiken gegeben werden; zum anderen wird

sukzessive begründet, was unter pädagogischer Kompetenz genauer verstanden wird und welchen epistemischen Status sowohl die vorgestellten Pädagogiken als auch die vorgestellte Systematik pädagogischer Differenzen haben.

Die *Kap. 2 bis 5* stellen *Mittel-Pädagogiken*, *Methodische Pädagogiken*, *Allgemeine Pädagogiken* und *Spezielle Pädagogiken* vor. Bei „Mittel-Pädagogiken“ wird ein Erziehungsmittel wie die Lehrerfrage oder das Erlebnis zum „organisierenden Prinzip“ (S. 35) der Pädagogik; bei „Methodischen Pädagogiken“ ist es eine umfassendere pädagogische Methode wie das Superlearning oder der Projektunterricht. „Spezielle Pädagogiken“ pädagogisieren bestimmte Altersstufen (z. B. Gerontopädagogik), Personen (z. B. Behinderte), Institutionen (z. B. Jugendhauspädagogik) oder ähnliches. Es ist die Tendenz zu beobachten, daß die spezifischen Defizitdiagnosen und Lösungsangebote verallgemeinert werden. So wird z. B. die Freizeitpädagogik nicht mehr nur aus der Freizeit begründet, sondern sie versteht sich als humane Alternative zur zwanghaften Schule (vgl. S. 69f.). Dadurch entstehen miteinander unvereinbare Pädagogiken.

Wie steht es mit Pädagogiken, die sich als „Allgemeine“ verstehen? Sie wollen nicht nur für bestimmte Institutionen gelten oder nur umgrenzte Defizite bearbeiten, sondern beanspruchen allgemeine Geltung. Sie entgehen nicht dem Schicksal der Pluralisierung: Auch sie haben bestimmte Fokusse, nämlich „Entwicklung“, „Lernen“ oder „Sozialisation“, bestimmte Skopen (z. B. das Wesen des Kindes oder die in einer Demokratie wichtige kritische Reflexion), Ziele etc. Auch sie sind deshalb nicht allgemein verbindlich.

Kap. 6: Methodologische Pädagogiken, zeigt auf, daß die Pluralität nicht durch Methodenreflexion abgebaut werden kann. Methodologien wie die empirisch-analytische Methodologie oder die Ideologiekritik enthalten selbst Pädagogiken.

Das erklärt im übrigen auch die heftigen Kontroversen zwischen den diversen methodologischen Orientierungen: Es geht nicht nur um methodologische, sondern um pädagogische Differenzen. Wissenschaftliche Methode macht Differenzen nicht entscheidbar, sondern führt zu neuen. Gleiches gilt für Versuche der metaphysischen Grundlegung (*Kap. 7: Metaphysische Pädagogiken*). Als metaphysisches Denken gilt hier solches, das den Sinn der Welt und des Lebens zum Inhalt hat. Solange es metaphysische Differenzen gibt, wird es auch differente metaphysische Pädagogiken geben, wie z. B. christliche Pädagogik oder pädagogischen Nihilismus. Pädagogiken können sogar selbst zu einer Metaphysik etwa des *life-long learning* oder der allseitig gebildeten Persönlichkeit werden und als solche ihre metaphysischen Alternativen hervorruhen.

Wenn zwischen alternativen Pädagogiken keine verbindliche Entscheidung möglich ist, gibt es dann wenigstens Kriterien, nach denen der Wechsel von einer Pädagogik zur anderen bewerkstelligt werden kann? Dort, wo sie aufgestellt werden, entstehen – wen mag es verwundern – selbst wieder Pädagogiken, nämlich *Historische und curriculare Pädagogiken* (*Kap. 8*). Historische Pädagogiken begründen den Wechsel von Pädagogiken im historischen Verlauf (z. B. NOHL), curriculare Pädagogiken den im Lebenslauf (z. B. ROUSSEAU, LOCH) bzw. im Lehrplan. Immerhin haben diese Pädagogiken den Vorteil, daß Differenz nicht vollständig negiert, sondern pädagogisch operationalisierbar wird.

Dennoch bleibt das Problem der pädagogischen Kompetenz und der Begründbarkeit von Erziehung, Unterricht und Bildung bestehen. Ist deshalb die Erziehungswissenschaft vielleicht gar nicht „der Endpunkt einer epistemischen Entwicklung des Bewußtseins über Pädagogik“ (S. 116)? Gibt es pädagogische Erkenntnis

nur in der Erziehungswissenschaft, oder gibt es andere *Epistemische Pädagogiken* (Kap. 9)? Tatsächlich stellt der Autor zwei Arten pädagogischen Wissens neben der Erziehungswissenschaft vor, nämlich die „handwerkliche“ Pädagogik und die „künstlerische“ Pädagogik. Handwerkliche Pädagogiken müssen praktikabel sein, künstlerische Pädagogiken betonen die Einzigartigkeit und Kreativität der je individuellen Erzieher und Educanden. Diese drei epistemischen Pädagogiken werfen sich gegenseitig Unwissenschaftlichkeit, Unpraktikabilität und Mangel an Inspiration bzw. individuelle Inadäquatheit vor. Keine kann, so PASCHEN, Verbindlichkeit beanspruchen.

So hat sich im Durchgang durch die Systematik der Pädagogiken nicht nur gezeigt, welche Pädagogiken es gibt und worin sie sich unterscheiden, sondern auch, was mit der Fähigkeit zur pädagogischen Entscheidung zwischen Pädagogiken gemeint ist, die im ersten Kapitel als zentrale pädagogische Kompetenz ausgewiesen wurde (*Kap. 10: Aktuelle Pädagogiken*). „Pädagogische Kompetenz heißt dann, diejenigen Instrumente zu beherrschen, die erlauben, im Umgang mit aktuellen Pädagogiken aus der Systematik der pädagogischen Alternativen, der Topik der entsprechenden Argumente und ihrer Prüfung und Gewichtung Erörterungen und Entscheidungen plausibilitätsorientiert durchzuführen“ (S. 137).

Dazu tragen die Besprechungen einzelner Pädagogiken bei, die allerdings recht kurz geraten sind. Der Duktus ist insgesamt äußerst knapp, so daß auch der kundige Leser sich nicht immer sicher sein kann, ob er den Text so versteht, wie ihn der Autor verstanden haben will. Insbesondere bei den Tafeln, die zu jedem Kapitel eine Übersicht über die einschlägigen Pädagogiken bieten, ist es manchmal schwer, mit den Kennzeichnungen eine hinreichende Anschauung zu verbinden. Die Kürze ist zwar verständlich, wenn

man bedenkt, welchen Umfang der Gegenstand hat, den es zu bearbeiten galt, aber dennoch bedauerlich. Auch sind einige Referenzen zwar angeführt, im Literaturverzeichnis aber nicht nachgewiesen. Schließlich wird manches aus den oben genannten früheren Arbeiten PASCHENS vorausgesetzt, so daß die Lektüre nicht einfach ist. Es ist zu befürchten, daß diese Umstände der Rezeption entgegenstehen werden.

Es bleibt eine Reihe von Fragen und Einwänden, die sich auf dem Boden bewegen, den die argumentative Erziehungswissenschaft bereitet hat. Auf einen Einwand möchte ich genauer eingehen: PASCHEN scheint anzunehmen, daß man den Gegenstand von Pädagogiken nicht bestimmen kann: „Pädagogisch“ meint nicht „Erziehung, Unterricht, Bildung betreffend“, sondern „auf Pädagogiken bezogen“ (S. 34f.). Der Gegenstand der Pädagogik sind Pädagogiken, und was Pädagogiken sind, kann man nur formal angeben: Es sind Arrangements, die sich auf Defizite anderer Pädagogiken beziehen und die oben genannten Eigenschaften haben.

Andererseits gibt PASCHEN selbst eine Gegenstandsbestimmung, wenn er Pädagogiken als Theorien bzw. Arrangements der „Steuerung“ von „Unterricht, Erziehung und Bildung“ bestimmt. Auch geht PASCHEN davon aus, daß jede Pädagogik implizit oder explizit Aussagen zu Erziehungsmitteln enthält (vgl. dazu auch PASCHEN in *Z.f.Päd.*, 27. Beiheft, S. 325: Praxisprämisse). Dadurch werden Theorien ausgeschlossen, die Unterricht, Erziehung und Bildung nicht steuern wollen, sondern sie vielleicht nur beschreiben oder kritisieren. Nicht bedacht werden auch solche Arrangements, die etwas anderes als Unterricht, Erziehung und Bildung steuern wollen. Ich plädiere damit nicht für eine Ausweitung des Begriffs der Pädagogik, sondern weise auf die Bedeutung der Gegenstandsbestimmung und da-

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-