



Schneider Verlag
Hohengehren

systemia – Systemische Pädagogik

Band

Rolf Arnold

Another Brick in the wall

**Zugänge zur
Systemischen
Pädagogik**





systemia – Systemische Pädagogik

Herausgegeben von Rolf Arnold

Band 18

Another Brick in the wall

**Zugänge zur
Systemischen Pädagogik**

Von

Rolf Arnold



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlag: Gabriele Majer, Aichwald

Leider ist es uns nicht gelungen, die Rechteinhaber aller Texte und Abbildungen zu ermitteln bzw. mit ihnen in Kontakt zu kommen.

Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Nähere Informationen unter:

www.isct.net

www.systhemia.com

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-1944-8

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
1 „Meine Pädagogik ist vielseitig, Deine auch?“	3
2 Der systemische Zugang zur lernenden Veränderung im Lebenslauf	13
2.1 Systempädagogen – Experten im Umgang mit Selbstorganisation	15
2.2 Systemische Pädagogik: eine Lebenslauf- und Veränderungswissenschaft	23
2.3 Selbsteinschließende Professionalität sowie Handlungsdimensionen und Forschungsfragen einer Systemischen Pädagogik	26
2.4 Systempädagogische Berufsethik und Haltung	37
3 Anknüpfungen – pädagogisches Denken im Alltag	44
3.1 Der Alltag des Pädagogischen – Perspektiven des pädagogischen Blicks	45
3.2 „Another brick in the wall“: Traditionen und Grundmotive des pädagogischen Denkens	50
3.3 Die Konstruktivität des Pädagogischen und die Selbstbetroffenheit des Pädagogen	61
4 Warum erziehen? Anthropologische Grundlagen der Pädagogik	71
4.1 Wir unterscheiden uns nicht (nur) vom Tier, sondern von uns selbst	72
4.2 Die pädagogische Aktualität des Möglichen	77

5 Grundbegriffe und Grundkonzepte: Bildung, Erziehung und Kompetenzentwicklung	84
5.1 Bildung ist auch nur ein Wort – und was für eines	84
5.2 Erziehung: nötig, aber nicht unmöglich?	88
5.3 Kompetenz – Können will gelernt sein	92
6 Der lange Arm der Gesellschaft – die sozialisationstheoretische Sicht	98
6.1 Systemische Wechselwirkungen auf der Makroebene: Bildungspolitik und Bildungshilfe	98
6.2 Systemische Wechselwirkungen auf der Mikroebene: Sozialisation und Identitätsbildung	102
6.3 Vom Lebenslauf zum Lebenslaufregime	105
7 Ansatzpunkte systempädagogischer Führung und Entwicklung von Bildungsorganisationen	113
7.1 Der Anfang: Die Lerncharta	113
7.2 Pädagogische Führung als selbstreflexiv-moralisches Handeln	117
7.3 Veränderungsbegleitung durch Experten des Nichtwissens	125
Glossar	136
Literatur	150

Vorwort

Die Rockgruppe Pink Floyd steht für das wohl bekannteste antipädagogische Manifest, den Song „We don't need no education“. In diesem Song wird Bildung, insbesondere die schulische Form von Bildung, radikal abgewertet und hinsichtlich ihrer kontrollierenden Zwänge vernichtend kritisiert:

Ein weiterer Stein in der Wand

Wir brauchen keine Bildung
Wir brauchen keine Gedankenkontrolle
Keinen dunklen Sarkasmus im Klassenzimmer
Lehrer, lasst die Kinder in Ruhe!
Hey!
Lehrer, lasst die Kinder in Ruhe!

Alles in allem: Es ist nur ein weiterer Stein in der Wand
Wir brauchen keine Bildung
Wir brauchen keine Gedankenkontrolle
Keinen dunklen Sarkasmus im Klassenzimmer
Lehrer, lasst die Kinder in Ruhe!
Hey!
Lehrer, lasst die Kinder in Ruhe!

Alles in allem bist du nur ein weiterer Stein in der Wand
Alles in allem bist du nur ein weiterer Stein in der Wand
„Falsch, mach es noch einmal!“
„Wenn du dein Fleisch nicht isst, kannst du keinen Pudding haben!“
„Wie kannst du Pudding haben, wenn du dein Fleisch nicht isst?“
„Du! Ja, du hinter dem Fahrradschuppen, steh still Bursche!“
(Text: Roger Waters)

In den Fokus geraten hier die einschränkenden, Freiheit begrenzenden Wirkungen von Bildung – eine Sicht der Dinge – insbesondere des Erlebens –, die nicht falsch, wohl aber einseitig zu sein scheint. Wo bleiben hier die großartigen Versprechungen einer aufklärerischen Erziehung und Bildung, die Nachwachsende nicht schwächen, sondern stärken will? Wo der gesellschaftliche Fortschritt, der auch dadurch gekennzeichnet ist, dass die Zahl der alphabetisierten, lesekundigen und vernunftbegabten Menschen auch und gerade (vor allem in sich entwickelnden Gesellschaften, aber nicht nur) in erheblichem Maße von der Zugänglichkeit von Schulen und der Bereitstellung von Lehrerinnen und Lehrern

profitiert? Wird hier nicht ein ambivalenter Kontext einseitig in einem antipädagogischen Affekt aufgelöst und der unhintergehbare Zusammenhang zwischen Bildung und Demokratie übersehen?

Andererseits lebt gerade die systemische Theorie von der Unterscheidung, dem Einblick in Paradoxien und der Frage, wie nachhaltige Veränderungen gelingen können. Nur vom Unterschied her – so eine ihrer Thesen – lassen sich mögliche Eigentümlichkeiten einer festgefahrenen Systemik erkennen und durch alternative Formen von innen heraus transformieren. „Another brick in the wall!“ ist deshalb möglicherweise bloß eine der nachdrücklichsten Aufforderungen, Erziehung, Bildung sowie Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung in den Gesellschaften neu zu denken, um Umgangs- und Gestaltungsformen zu entdecken, welche die selbstwidersprüchlichen Erscheinungsformen erlebbarer Erziehungs- und Bildungsrealität zu überwinden helfen? Dies würde bedeuten, Wege aufzuzeigen, in denen nicht die Anpassung an Vorgegebenes, die Verhinderung eigener Gedanken oder gar die Kontrolle und Kränkung der Lernenden immer noch wirksam sind, sondern professionelle Formen der Förderung von Ich-Entwicklung, Kompetenzreife sowie Persönlichkeitsentwicklung ihren Ausdruck finden können.

1 „Meine Pädagogik ist vielseitig, Deine auch?“

Pädagogisches Denken und Handeln basiert auf *Erleben, Einflüsterungen, Erfahrungen und Bedingungen* – persönlichen, überlieferten und zugemuteten. Unser eigenes Erleben als Kinder und Jugendliche, die behütenden, stärkenden und ermutigenden Erlebnisse des Aufwachsens, aber auch dessen begrenzenden oder gar kränkenden Situationen haben nicht nur Spuren in unserer Seele hinterlassen, sie haben uns auch die Grundmatrix unseres pädagogischen Weltbildes gestiftet – ein Sachverhalt, den die internationale Lehrerforschung u. a. in den Satz fasste: „Teacher teach as they were taught“ (Jones 1993; zit. n. Möller u. a. 2002, S. 269). Dies bedeutet: Wir können als Lehrende und Erziehende nicht aus unserer Haut heraus. Wir können uns jedoch selbst darüber klar werden, wie unsere Vergangenheit unseren Blick bestimmt, um unser pädagogisches Denken und Handeln achtsam zu beobachten und die verzerrenden Wirkungen unserer pädagogischen Matrix auf das Hier-und-Jetzt zu überwinden, damit wir zumindest die Möglichkeit haben, situationsangemessener und insgesamt wirksamer agieren zu können.

In den Bezügen von Erleben, Einflüsterungen, Erfahrungen und Bedingungen bewegen wir uns als Eltern sowie als Lernende und Lehrende. In ihnen bauen wir das Sinnhaus unseres pädagogischen Selbst- und Weltverständnisses: Wir begründen unsere erzieherischen Maßnahmen, artikulieren unsere Erwartungen an Schule und Bildungspolitik und definieren unsere eigene Rolle in den Prozessen des lebenslangen Lernens. Es sind einzelne Bausteine, die wir dabei verwenden, keine Fertigbauelemente. Diese Bautechnik hat eine Vielfalt von pädagogischen Gewissheiten zur Folge, welche nicht selten disparat und different anmuten:

- Wir wissen um die Notwendigkeit von Selbstdisziplin und Kompetenzzuwachs, erkennen aber zugleich, dass diese nicht alles sind, denn wir erwarten auch von Schule, Ausbildung und Studium die Stärkung von Selbstbewusstsein und Selbständigkeit.
- Nur manchmal fragen wir uns, wie entsprechende Kompetenzen in Kontexten reifen und sich entwickeln sollen, in denen die Heranwachsenden vornehmlich lernen, anderen als ihren eigenen Zwecken zu entsprechen – und schon bewegen wir uns in den paradoxalen Grundmustern an denen das pädagogische Denken seit jeher reich ist: Wir wollen dann z.B. zur Selbstdisziplin durch Disziplinierung beitragen!
- Die bekannteste Paradoxie ist die der „Führung zur Freiheit“, „der Führung zur Selbstführung“ oder der „Befreiung des Menschen zu sich selbst“

(Blankertz 1982, S. 307), welche die Aufklärungspädagogik als Anspruch und Ziel wahrer Bildung in den Blick rückte.

Der Anspruch einer „Befreiung des Menschen zu sich selbst“ verweist uns auf die notwendige philosophische Tiefe jeglicher Bildungstheorie: Sie muss eine Idee des „Selbst“ enthalten und darüber Auskunft geben können, wie eine „Befreiung“ zum Selbst initiiert, begleitet oder gar gestaltet werden kann, ohne das Kind – bzw. das Selbst – mit dem Bade auszuschütten.

In dem Buch „Wie man ein Kind erzieht, ohne es zu tyrannisieren“ (Arnold 2014, S. 12 f.) heißt es:

„Unser nachdenklicher Erziehungsberater meldet sich in stillen Stunden immer wieder einmal zu Wort: ›Was wollen Sie denn erreichen? Wollen Sie, dass es Ihnen selbst kurzfristig besser geht, weil Sie das Gefühl haben, etwas getan zu haben? Oder möchten Sie, Ihrem Kind dabei helfen, selbst mehr und mehr zu angemessenen Verhaltensformen zu gelangen?‹ Wir müssen zugeben, dass es eigentlich darum geht: ›Wir möchten erreichen, dass unser Kind von selbst darauf kommt, sich so zu verhalten, wie man das erwartet. Während wir dies sagen, merken wir gleichzeitig, wie widersprüchlich das ist: ›Von selbst darauf kommen‹, und ›sich so zu verhalten, wie es erwartet wird.‹ Wie soll das gehen? Führt diese Erwartung nicht wieder in eine Sackgasse? So wie auch die StraÙe der intentionalen (zielorientierten und absichtsvollen) Erziehung, wie sie die Erziehungswissenschaft benennt, in eine Sackgasse geführt hat.

Viele Jahrhunderte ging man in der Pädagogik davon aus, dass eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Erziehung eine Klarheit ihrer Ziele sei. Man glaubte, wenn man klar definiert habe, in welche Richtung man seine Kinder zu erziehen gedenke, sei bereits alles Notwendige getan und man müsse bloß noch geeignete Erziehungsmittel, wie StraÙe, Belohnung oder Zuwendung einsetzen. Diese Annahme ist vielfach enttäuscht worden. Mehr und mehr musste man erkennen, dass die Wirkungen aller Erziehungsbemühungen unsicher bzw. ungesichert sind. Unsere Erziehungsversuche ähneln unseren Überzeugungsversuchen: Einige Menschen lassen sich überzeugen, andere nicht. Und einige Menschen wirken überzeugend auf andere und andere nicht“ (ebd., S. 12f.).

Dieser Blick auf die Kontingenz (= Zufälligkeit) pädagogischer Zielwirksamkeit verweist auf die nicht-technologische Beherrschbarkeit der Identitäts- und Kompetenzentwicklung. Die Vielfalt der Bezüge tritt in ihrer Unüberschaubarkeit, Unverfügbarkeit“ (Rosa 2019) und Unbeherrschbarkeit deutlicher in den Blick. Beides führt, wie wir noch sehen werden, dazu, nicht die Wirkungen, sondern die Wechselwirkungen und nicht die Intention, sondern den Outcome pädagogischen Handelns als empirische Grundlage einer Theorie von Bildung und Erziehung sowie Lernen und Kompetenzentwicklung zu nutzen.

Pädagogik ist eine Wissenschaft des Outcomes pädagogischer Kontexte, nicht (länger) eine Theorie der linearen Einwirkungen und zielreichender pädagogischer Interventionen.

Aufgrund der Vielfalt der Bezüge ist auch die pädagogische Welt des Einen nicht die pädagogische Welt des Anderen – und kann es wohl auch gar nicht sein. Wir unterscheiden uns. Es bleiben unüberbrückbare Gegensätze, und die Einladung zu einem Kampf um das Rechthaben schwebt stets im Raum. Doch es geht nicht um das Rechthaben, sondern um eine Rekonstruktion der Bauweisen und der Funktionsweisen des Pädagogischen, wenn wir die Wirkungen unseres Handelns als Eltern, Erziehungsverantwortliche oder Lehrende verstehen und verbessern wollen: Denn die Sinngebäude mit ihren überlieferten und stets auch paradoxen Annahmen sind alle stabil, werden vererbt oder leben an anderer Stelle plötzlich auf. Und in diesen Sinngebäuden verweben sich in wechselseitiger Voraussetzung das eigene Erleben, die eigenen Erfahrungen sowie die Rahmenbedingungen und die Einflüsterungen der großen Denker und Impulsgeber.

Unser pädagogisches Denken und Handeln ist Ausdruck der Bilder von Erziehung und Bildung sowie Lehren und Lernen, die wir in uns tragen. Diese Bilder resultieren aus unserem eigenen frühen Erziehungserleben und den späteren Erfahrungen als Erziehungs- oder Lehrverantwortliche sowie unserer Lektüre und den vorherrschenden Fachdiskursen, an die wir uns anschließen oder von denen wir uns abgrenzen. Durch diese Bilder blicken wir auf die Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung, die wir für defizitär oder sinnvoll halten, und von diesen Bildern werden wir bestimmt, wenn wir die Einflüsterungen großer Denker für erhellend, andere für abwegig halten.

Wie gesagt: Die pädagogische Welt des Einen ist nicht die des Anderen – und kann es gar nicht sein. Wie denkt jemand über die Rechte der Kinder, über den Sinn von Strafen, den Wert von Drill oder Disziplinierung, der zu Beginn des 20. Jahrhunderts im deutschen Kaiserreich aufgewachsen und zur Schule gegangen ist, wie jemand, der im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts zur Welt gekommen ist? Wie denken und handeln deutsche, wie italienische, syrische oder australische Lehrer? Wer von ihnen hat Recht und warum? Doch es geht der pädagogischen Forschung und Theoriebildung nicht ums Rechthaben, sondern um die möglichst nüchterne Wirkungsbeobachtung vor dem Hintergrund von Normen

und gesellschaftlich legitimierte Sinnzuschreibungen und Wirkungserwartungen.

Die Normen sind die verdichteten Ansprüche, an das, was wir für vertretbar, sinnvoll und notwendig halten. Sie sind Ergebnis und Ausdruck eines historisch-gesellschaftlichen Grades des „rechten Vernunftgebrauchs“, wie es Immanuel Kant (1724–1804) ausdrückte. Dies bedeutet, dass wir in unserem Denken und Handeln nicht hinter die bereits einmal erreichten Maßstäbe und Formen zurückfallen dürfen, ohne in einem anderen Sinne „falsch“ zu werden. So wäre es heute „falsch“, wenn die Erziehung in Familie und Schule auf den unbedingten Gehorsams gegenüber „Kaiser und Vaterland“ Wert legen würde und nicht darum bemüht wäre, die Kinder und Jugendlichen in ihrer „Mündigkeit“ zu stärken. „Mündigkeit“ ist dabei die Fähigkeit des Einzelnen, die innere und äußere Widerspruchsfreiheit von Begründungen zu überprüfen und ihren Erklärungswert selbst zu beurteilen – von niemandem gezwungen, verängstigt, diszipliniert oder bedroht, lediglich der Kraft der Argumente in einem öffentlichen und möglichst „herrschaftsfreien Diskurs“ folgend, womit der deutsche Sozialphilosoph Jürgen Habermas „das freie Prozessieren von Themen und Beiträgen, Informationen und Gründen“ (Habermas 1992, S. 138) versteht. Dies bedeutet, dass die gesellschaftlichen Erziehungserwartungen nicht in willkürlicher Weise einmal so und einmal anders ausgelegt sind. Sie sind vielmehr gleichzeitig Ausdruck eines irreversiblen Fortschritts in Richtung Freiheit, Mündigkeit und Legitimation von Herrschaft, die seit der Aufklärung zu wichtigen Wirkkräften für die gesellschaftlichen Entwicklungen geworden sind:

Während die Idee und die Praxis der Demokratie davon ausgehen, dass alle Menschen die gleichen Rechte haben, die gesellschaftlichen Belange mitbestimmen und ihr eigenes Leben zu gestalten, ist es die Aufgabe von Erziehung und Bildung die dafür notwendigen Kräfte und Kompetenzen in ihnen entstehen und reifen zu lassen. Die Demokratie stiftet der Erziehung und Bildung ihre unhintergehbaren Werte und Normen, während Erziehung und Bildung der Demokratie ihre Grundlagen in den Köpfen und Herzen der Menschen zu sichern vermag. Wir erleben es tagtäglich: Die wahren Feinde der Demokratie sind Unbildung und Populismus, ihre Freunde sind schlaues Denken und die unabweisbare Orientierung an Fakten, die allerdings auch nicht mehr immer das sind, was sie einmal waren (vgl. Arnold 2018a).

In diesem Sinne lässt sich eine grobe Stufenfolge pädagogischer Weltbilder konstatieren, deren Abfolge einen irreversiblen Fortschritt im Hinblick auf die

Widerspruchsfreiheit und Überprüfbarkeit von Praxis und Herrschaftsansprüchen markiert (vgl. Volmer 1991, S. 765). Dies bedeutet, dass man heute nicht mehr ohne weiteres magischen, mythischen oder rein philosophischen „Erklärungen“ pädagogischer Aussagen über die Entwicklung von Kompetenzen, die Reifung von Intelligenz oder Talent oder die Wirksamkeit bestimmter Erziehungstechniken folgen kann, ohne in Kauf nehmen zu müssen, dass gegen diese Annahmen „gute Gründe“, d. h. empirische Belege oder systemische Argumente (vgl. Arnold 2007), angeführt werden, die einen zur Aufgabe des bisherigen Weltbildes veranlassen – wenn die Beteiligten auch wirklich bereit und in der Lage sind, dem besseren Argument zu folgen und nicht einfach – „unbelehrbar“ und „uneinsichtig“ an den alten Gewohnheiten festhalten wollen.

Es geht letztlich um „die verantwortliche Fabrikation von Erkenntnis“ (Arnold 2018a, S. 158) als Basis einer an Fakten und selbsteinschließender Reflexion erblühenden – stets vorläufigen! – professionellen Sicht der Dinge. Wer hierzu in der Lage ist, der denkt, fühlt und handelt nicht länger auf der Basis vorwissenschaftlicher Annahmen und Konzepte, sondern ist darum bemüht, eine Beobachtungsform zu üben,

„die der eigenen Beobachtung systematisch misstraut. Die Beobachtung wird dabei zur Selbstbeobachtung, und die Kritik bleibt in ihrem Kern Selbstkritik“ (ebd., S. 159f.).

Stufen pädagogischer Weltbilder	Beispiel: Persönlichkeitsentwicklung	Be-schrei-bung	Erklä-rungs-wert	Innere Wider-spruchs-freiheit	Äußere Wider-spruchs-freiheit	Prüf-bar-keit
1 magisch	Kräfte der Natur oder der Ahnen finden in dem Individuum Ausdruck und bestimmen sein Schicksal.	X	?			
2 theologisch-mythisch	Der Mensch „dient“ in seinem Wesen einem höheren Zweck, durch ihn drückt sich der göttliche Sinn des Lebens aus.	X	X	?		
3 philosophisch	Der Mensch ist ein Vernunftwesen, er kann die Welt rational verstehen und gestalten.	X	X	X	?	
4 wissenschaftlich	Die Bedingungen und Wirkungsmechanismen, die die Identität und Kompetenz des Menschen prägen, sind identifizier-, beschreib- und messbar.	X	X	X	X	?

Abb. 1 Die Stufen pädagogischer Weltbilder (vgl. Vollmer 1991)

Diese Weltbilder markieren in der Abfolge der Stufen 1–4 zwar die historische Entwicklung des „rechten Vernunftgebrauchs“, d. h. den Weg von bloßen Entwürfen und Behauptungen zur Frage der Persönlichkeitsentwicklung in

Richtung der mit empirischen Argumenten daherkommenden Konzepte und Theorien moderner Pädagogik. Gleichwohl ist auch unser heutiges pädagogisches Denken sowie unser ganz persönliches pädagogisches Weltbild vielfach noch durchsetzt von philosophischen, mythischen oder gar magischen Überlieferungen, die nicht selten den nüchternen Blick auf die Mechanismen und Möglichkeiten der Identitäts- und Kompetenzentwicklung trüben.

Vor aller „wissenschaftlichen“ Beschäftigung mit den Themen, Grundfragen und Konzepten der Pädagogik ist es deshalb notwendig, sich das eigene pädagogische Denken, d. h. die Fülle der bereits in einem selbst schlummernden Einsichten und Annahmen zur Bildung und Erziehung, zu vergegenwärtigen und sich auch die Frage zu stellen, ob man an diesen festhalten will oder sie – der besseren Einsicht folgend – aufzugeben bereit ist.

Eine systematische Betrachtung der Frage „Was bestimmt unseren pädagogischen Blick?“ lässt uns erkennen, dass es meistens vier „Quellen“ sind, aus denen wir unser pädagogisches Denken und Handeln speisen:

- Da ist zum einen das eigene *Erleben* in Elternhaus, Kindergarten und Schule, welches uns Bilder über den üblichen Umgang mit Heranwachsenden gestiftet hat, die in uns wirksam sind, und oftmals verspüren wir auch die Tendenz in uns, mit diesem Erleben so bleiben zu „dürfen“, wie wir sind – eine Steife und bisweilen auch Rigidität des Eigenen, die der Emotionale Konstruktivismus grundlegend auszuloten bemüht ist (vgl. Arnold 2012).
- Zum anderen fühlen wir uns aber auch aufgehoben oder gefangen in Institutionen – mit ihren Möglichkeiten und Grenzen. „Ach, die *Rahmenbedingungen!*“ – seufzt so mancher Lehrer und gibt damit auch zu erkennen, dass ja die wohlgemeinten Verbesserungsvorschläge der Wissenschaft „schön und gut“ seien, wenn die Welt nicht so wäre, wie sie „ist“ (bzw. wie er meint, dass sie „sei“).
- Schließlich sammeln wir auch eigene Erfahrungen als Eltern oder Lehrkräfte mit der Gestaltung von erzieherischen Interventionen, der Durchführung von Unterricht oder der Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen, und
- wir lesen auch Bücher bekannter Pädagogen, Konzepte bzw. Vorschläge unterschiedlicher bildungspolitischer Provenienz, deren „Einflüsterungen“ uns oft helfen, das, was wir meinen, auch sprachlich deutlicher „auf den Punkt

zu bringen“¹, und wir haben Vorlieben für bestimmte Überlegungen und Autoren, während wir andere ablehnen, kritisieren oder eher meiden.

Es ist diese Vierseitigkeit des pädagogischen Blicks, welche die Vielseitigkeit des pädagogischen Denkens und Handelns ausmacht. Diese Vielseitigkeit ist aber nicht einfach so und nicht anders gegeben, wir können vielmehr den Elementen unseres pädagogischen Blickes nachspüren und uns erstaunt fragen, wie wir darauf kommen, uns die pädagogische Welt nach diesen Mustern zu erzeugen. Wer in dieser Weise seine eigene Wahrnehmung und sein eigenes Denken und (Be-)Urteilen reflektiert, der wird sich selbst zum Thema. Diese Selbsteinschließung nimmt das Pädagogische, d. h. die Frage nach der eigenen Denk- und Kompetenzentwicklung, nicht länger nur als einen „Gegenstand“ im Außen (*die Kinder, die Schüler und Schülerinnen*), sondern als Eigenes („die Brille meiner eigenen erlebten Kindlichkeit“) in den Blick. Schließlich sind wir in der Art, wie wir erkennen, denken und schlussfolgern selbst auch Ausdruck der pädagogischen Prozesse, in denen wir uns entwickeln und in die vermeintlich sicheren Gefühle von Gewissheit und Gültigkeit hineinwachsen konnten.

Je nachdem, welcher Seite wir dabei mehr folgen, unterscheiden wir uns und werden vielleicht zu „Skeptikern“, die bei allen Reformüberlegungen immer mahmend auf die Rahmenbedingungen verweisen und dadurch Innovationen oft schon im Keim ersticken. Oder wir werden zu „Philistern“, welche sich mit der in den Texten der großen Pädagogen beschriebenen Wirklichkeit befassen, ohne tatsächlich jemals in die Welt der Praxis, die Welt des Erlebens und der Erfahrungen in Bildungs- und Erziehungsprozessen einzutreten. Verbreitet sind allerdings auch Haltungen, mit denen die Menschen mit ihren Ansichten, Begründungen und Meinungen im Kontext ihres Erlebens oder ihrer Erfahrungen verbleiben, ohne deren Relativität oder gar Borniertheit zu erkennen.

Im Folgenden werden die bislang ausgefalteten Annäherungen an die Felder und Formen des pädagogischen Handelns in einer Struktur zusammenfassend abgebildet (s. S. 11). Diese dokumentiert, nicht allein

- die „üblichen“ Blickrichtungen aus denen heraus wir auf die Geschehnisse in Bildungs- und Erziehungskontexten zu „blicken“ gewohnt sind,
- das Strukturbild listet auch einige Fragen und Denkipulse auf, mit deren Hilfe es uns möglich werden kann, uns – zumindest zunächst nur experimentierend – in eine Form der Beobachtung zu versetzen, die nicht nur beurteilend beobachtet, was da im Außen stattfindet und was wir davon halten sollen. Die Fragen regen uns vielmehr dazu an, genauer darüber nachzudenken, wie wir

¹ Einer dieser „treffenden“ Slogans ist z. B. der Ausspruch von Hartmut von Hentig, Schule müsse die Dinge klären und die Menschen stärken (vgl. von Hentig 1993) oder auch der Erziehungstipp von Arist von Schlippe und Haim Omer, Gefühle zu schmieden, „wenn sie kalt sind“ (Omer/von Schlippe 2006).

gewöhnlich beobachten und wie sich unsere „gewohnten Ansichten“ in die Form unserer Beobachtung einmischen.

- Dadurch eröffnet sich uns als Beobachtern die Möglichkeit, mit der bisherigen Sicht der Dinge fortzufahren oder einzelne Routinen und Gewissheiten selbst aufzugeben.

So kann uns z. B. die grundlegende Überzeugung, „Disziplin“ sei ein unverzichtbares Element („das A und O“) einer gelingenden Erziehung und auf jeden Fall durchzusetzen, mehr und mehr fragwürdig werden, wenn wir

- uns z. B. auf die historischen Ursprünge und Kontexte dieser These besinnen,
- an die eigenen Erlebnisse mit ungerechtfertigter Nötigung zur Anpassung um jeden Preis zurückdenken,
- nach deren „heimlichen“ Lektionen fragen,
- nüchtern ihre Wirkungen in unserer Seele einschätzen,
- erkennen, was wir in der Disziplin-Pädagogik nicht lernen konnten und zu guter Letzt
- uns die Frage stellen, welche Funktionen eine erziehungswissenschaftlich problematisch einzuschätzende Droh- und Inputpädagogik eigentlich für andere Gesellschaftssysteme, mit denen das Bildungssystem funktional verknüpft agiert, erfüllt, ohne dass diese Funktionalität in den Debatten deutlich im Vordergrund steht.

Übungsaufgabe 1:

Spüren Sie den vier Seiten Ihres pädagogischen Denkens nach, indem Sie die Reflexionsfragen in Abbildung 2 in einer ca. eine Din-A-4-Seite umfassenden Ausarbeitung beantworten und dabei deutlich werden lassen, welche Einsichten sie auf neue Gedanken gebracht haben.

Übungsaufgabe 2:

Skizzieren Sie einen Dialog (ein Streitgespräch) zwischen Repräsentanten der vier unterschiedlichen Seiten des pädagogischen Denken und Handelns zu einer strittigen oder aktuellen Erziehungsfrage oder bildungspolitischen Debatte (z. B. „Disziplin ist das A und O jeder Erziehung!“ Oder: „Das dreigliedrige Schulwesen ist ein wirkungsloses Überbleibsel aus vergangenen Zeiten; es dient nur der Schaffung einer Gesellschaft der ungleichen Bildungs- und Lebensmöglichkeiten!“