



Kron / Jürgens / Standop
Grundwissen Pädagogik

8. Auflage

Reinhardt

UTB



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag · Wien · Köln · Weimar
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto
facultas.wuv · Wien
Wilhelm Fink · München
A. Francke Verlag · Tübingen und Basel
Haupt Verlag · Bern
Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn
Mohr Siebeck · Tübingen
Nomos Verlagsgesellschaft · Baden-Baden
Ernst Reinhardt Verlag · München · Basel
Ferdinand Schöningh · Paderborn · München · Wien · Zürich
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart
UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz, mit UVK/Lucius · München
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen · Bristol
vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich

Friedrich W. Kron · Eiko Jürgens
Jutta Standop

Grundwissen Pädagogik

8., aktualisierte Auflage

Mit 29 Abbildungen und 12 Tabellen

Ernst Reinhardt Verlag München Basel

Prof. em. *Friedrich W. Kron*, Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz.

Prof. Dr. *Eiko Jürgens*, Dipl.-Päd. und Lehrer, lehrt an der Universität Bielefeld im Bereich Theorie der Schule und des Unterrichts.

Prof. Dr. *Jutta Standop*, Lehrerin, lehrt am Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Trier mit den Schwerpunkten Schulpädagogik, Erziehung und Bildung.

Außerdem im Ernst Reinhardt Verlag erschienen:

Kron, Grundwissen Didaktik
(ISBN 978-3-8252-8073-4)

Kron, Wissenschaftstheorie für Pädagogen
(E-Book-ISBN 978-3-8385-8178-1)

Kron/Sofos, Mediendidaktik
(ISBN 978-3-8252-2404-2)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

UTB-Band-Nr.: 8038
ISBN: 978-3-8252-8550-0
8., aktualisierte Auflage

© 2013 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany
Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart
Satz: ew print & medien service gmbh, Würzburg

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München
Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Inhalt

| | |
|--|-----------|
| Vorworte | 11 |
| Hinweise zur Arbeit mit diesem Buch..... | 15 |
| 1.0 Erste Begegnungen mit dem Fach..... | 17 |
| 1.1 Das Fach im Studienfeld..... | 17 |
| 1.1.1 Das „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ als Studieninhalt. . . . | 17 |
| 1.1.2 Gegenstandsbereiche der Disziplin | 18 |
| 1.1.3 Pädagogik und ihre Teildisziplinen | 24 |
| 1.1.4 Pädagogik und ihre Nachbardisziplinen..... | 26 |
| 1.1.5 Pädagogische Handlungsfelder und Arbeitsbereiche..... | 29 |
| 1.2 Das Fach in der Grundlegung dieses Buches | 31 |
| 1.2.1 Vier Betrachtungsebenen pädagogischer Phänomene | 31 |
| 1.2.2 Methodischer Standpunkt und erkenntnisleitende Interessen | 34 |
| 1.2.3 Erste Bestimmung des Faches | 35 |
| 2.0 Grundbegriffe der Pädagogik und ihrer Teildisziplinen | 37 |
| 2.1 Enkulturation | 37 |
| 2.1.1 Begriffliche Bestimmungen | 37 |
| 2.1.2 Die pädagogische Bedeutung von Enkulturation | 38 |
| 2.2 Sozialisation | 40 |
| 2.2.1 Begriffliche Bestimmungen | 40 |
| 2.2.2 Sozialisation als Teilprozess der Enkulturation | 41 |
| 2.2.3 Pädagogische Schlussfolgerungen | 42 |
| 2.3 Erziehung | 44 |
| 2.3.1 Begriffliche Bestimmungen | 44 |
| 2.3.2 Erziehung als Teilprozess von Sozialisation | 46 |
| 2.3.3 Erziehung als symbolische Interaktion..... | 47 |
| 2.4 Institution | 47 |
| 2.4.1 Begriffliche Bestimmungen | 47 |
| 2.4.2 Zum Begriffsgebrauch | 49 |
| 2.4.3 Organisation als Strukturmerkmal von Institutionen | 49 |
| 2.5 Handeln, soziales Handeln | 50 |
| 2.5.1 Begriffliche Bestimmungen | 50 |
| 2.5.2 Idealtypische Klassifizierung von Handeln | 52 |
| 2.5.3 Pädagogische Schlussfolgerungen | 52 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 2.6 | Verhalten | 53 |
| 2.6.1 | Begriffliche Bestimmungen | 53 |
| 2.6.2 | Die pädagogische Bedeutung des Verhaltensmodells | 54 |
| 2.7 | Lernen | 55 |
| 2.7.1 | Begriffliche Bestimmungen | 55 |
| 2.7.2 | Soziales Lernen. | 59 |
| 2.7.3 | Neurobiologische Erkenntnisse zum Lernen | 61 |
| 2.8 | Bildung | 66 |
| 2.8.1 | Begriffliche Bestimmungen | 66 |
| 2.8.2 | Der Bildungsbegriff in der geisteswissenschaftlichen Denktradition | 66 |
| 2.8.3 | Der Bildungsbegriff in den Sozialwissenschaften | 70 |
| 2.8.4 | Die Dialektik der Bildung. | 71 |
| 2.9 | Entwicklung | 73 |
| 2.9.1 | Begriffliche Bestimmungen | 73 |
| 2.9.2 | Forschungs- und Erklärungsansätze | 74 |
| 2.9.3 | Entwicklungsabschnitte | 76 |
| 2.9.4 | Entwicklung als Soziogenese | 77 |
| 3.0 | Der Sozialisationsprozess | 79 |
| 3.1 | Einführung in den Gegenstandsbereich | 79 |
| 3.1.1 | Zur grundlegenden Bedeutung des Lernens. | 79 |
| 3.1.2 | Zehn Erklärungsansätze für Sozialisation | 83 |
| 3.2 | Der verhaltenstheoretische Erklärungsansatz: B. F. Skinner | 86 |
| 3.2.1 | Historisch-systematische Voraussetzungen | 86 |
| 3.2.2 | Die Bedeutung von Umwelt und Lernen | 88 |
| 3.2.3 | Verinnerlichung, Selbstverstärkung und Selbststeuerung | 92 |
| 3.2.4 | Selbstlernprogramme | 94 |
| 3.3 | Der systemtheoretische Erklärungsansatz: T. Parsons | 95 |
| 3.3.1 | Historisch-systematische Voraussetzungen | 95 |
| 3.3.2 | Das soziale System: Struktur und Funktionen | 95 |
| 3.3.3 | Das AGIL-Schema | 96 |
| 3.3.4 | Soziales Handeln als systembedingtes Rollenhandeln | 99 |
| 3.3.5 | Sozialisation und psychosexuelle Entwicklung: S. Freud | 101 |
| 3.3.6 | Die Narzissmusdiskussion | 109 |
| 3.4 | Der interaktionstheoretische Erklärungsansatz: G. H. Mead | 111 |
| 3.4.1 | Historisch-systematische Voraussetzungen | 111 |
| 3.4.2 | Symbolische Interaktion und Identität | 114 |
| 3.4.3 | Sozialisation und Identitätsentwicklung: E. H. Erikson | 124 |
| 3.4.4 | Stadien der Identitätsentwicklung | 130 |
| 3.4.5 | Schlussfolgerungen | 135 |
| 3.5 | Der strukturalistische Erklärungsansatz: J. Piaget | 136 |
| 3.5.1 | Historisch-systematische Voraussetzungen | 136 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 3.5.2 | Der Zusammenhang von Handeln und Denken | 137 |
| 3.5.3 | Struktur, Funktionen und Genese von Strukturen | 140 |
| 3.5.4 | Die Organisation der Intelligenz. | 144 |
| 3.5.5 | Strukturgenese und Soziogenese | 147 |
| 4.0 | Der Erziehungsprozess | 153 |
| 4.1 | Einführung in den Gegenstandsbereich | 153 |
| 4.1.1 | Bilder von der Erziehung | 153 |
| 4.1.2 | Anthropologie als Voraussetzung pädagogischer Reflexion über Erziehung | 163 |
| 4.2 | Modellvorstellung: Funktionale–intentionale Erziehung | 167 |
| 4.2.1 | Die klassische Auffassung | 167 |
| 4.2.2 | Die ideologische Auffassung | 169 |
| 4.3 | Modellvorstellung: Das pädagogische Verhältnis | 172 |
| 4.3.1 | Begriffliche Bestimmungen | 172 |
| 4.3.2 | Die klassische Formel: Der pädagogische Bezug. | 173 |
| 4.3.3 | Das erzieherische Verhältnis | 178 |
| 4.4 | Modellvorstellung: Erziehung als Verhaltensmodifikation | 180 |
| 4.4.1 | Einführung in die Thematik | 180 |
| 4.4.2 | Erziehung als Steuerung von Verhalten | 182 |
| 4.4.3 | Lernen am Modell | 188 |
| 4.5 | Modellvorstellung: Erziehung als symbolische Interaktion | 192 |
| 4.5.1 | Erziehung als Strukturierung von Situationen | 193 |
| 4.5.2 | Kommunikation als Grundstruktur von Erziehungshandeln | 195 |
| 4.5.3 | Fünf pragmatische Axiome: P. Watzlawick u. a. | 196 |
| 4.5.4 | Der Zusammenhang von Erziehungshandeln und Interessen: J. Habermas | 199 |
| 4.5.5 | Erziehungshandeln als Förderung moralischer Entwicklung: L. Kohlberg. | 203 |
| 5.0 | Institutionen der Erziehung und Bildung | 209 |
| 5.1 | Einführung in den Gegenstandsbereich | 209 |
| 5.1.1 | Pädagogische Institutionen im Lebenslauf. | 209 |
| 5.1.2 | Das Erziehungs- und Bildungswesen im Überblick | 212 |
| 5.1.3 | Zur geschichtlichen Entwicklung einer Institution: Das Beispiel Schule | 218 |
| 5.2 | Pädagogische Institutionen in sozialwissenschaftlichen Perspektiven | 224 |
| 5.2.1 | Ansätze zur Analyse pädagogischer Institutionen | 224 |
| 5.2.2 | Die organisationstheoretische Perspektive: W. R. Scott | 225 |
| 5.2.3 | Die systemtheoretische Perspektive: H. Fend | 232 |
| 5.2.4 | Die interaktionstheoretische Perspektive | 239 |
| 5.2.5 | Die soziogenetische Perspektive: Entwicklung und Lernen | 242 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 5.3 | Pädagogisch relevante Struktur- und Funktionsmerkmale | 245 |
| 5.3.1 | Rolleninterpretationen: J. Habermas | 245 |
| 5.3.2 | Leistung | 250 |
| 5.3.3 | Kompetenz | 253 |
| 6.0 | Wissenschaftstheoretische Ansätze | 257 |
| 6.1 | Einführung in den Gegenstandsbereich | 257 |
| 6.2 | Begriffliche Bestimmungen | 259 |
| 6.2.1 | Wissenschaftstheorie | 259 |
| 6.2.2 | Theorie, Modell, Konzept, Praxis. | 262 |
| 6.2.3 | Wissenschaft – Wissen. | 268 |
| 6.2.4 | Erkenntnistheorie | 271 |
| 6.2.5 | Konzepte von Erkenntnis | 274 |
| 6.2.6 | Der archimedische Punkt der Erkenntnis: O. F. Bollnow | 276 |
| 6.3 | Wissenschaftstheoretische Positionen in der Pädagogik | 277 |
| 6.3.1 | Einführung in den Gegenstandsbereich | 277 |
| 6.3.2 | Klassische Ansätze. | 279 |
| 6.3.3 | Aktuelle Ansätze. | 285 |
| 6.3.4 | Schlussfolgerungen. | 288 |
| 6.4 | Paradigmen in der Pädagogik/Erziehungswissenschaft | 290 |
| 6.4.1 | Begriffsbestimmung und -gebrauch: Th. S. Kuhn | 290 |
| 6.4.2 | Funktionen eines Paradigmas | 293 |
| 6.4.3 | Der Paradigmenwechsel | 296 |
| 6.4.4 | Das geisteswissenschaftliche Paradigma und seine wissenschaftlichen Leistungen | 297 |
| 6.4.5 | Das sozialwissenschaftliche Paradigma und seine wissenschaftlichen Leistungen | 305 |
| 7.0 | Forschungsmethodische Grundlagen | 314 |
| 7.1 | Einführung in den Gegenstandsbereich | 314 |
| 7.1.1 | Denktraditionen und Forschungsmethoden | 314 |
| 7.1.2 | Der Zusammenhang von Gegenstand und Methode | 316 |
| 7.2 | Die Empirie | 318 |
| 7.2.1 | Empirie als Denktradition. | 318 |
| 7.2.2 | Die Rezeption der Empirie in der Pädagogik | 326 |
| 7.2.3 | Quantitative und qualitative Sozialforschung | 329 |
| 7.2.4 | Drei Kernmethoden quantitativer und qualitativer Sozialforschung . . | 331 |
| 7.2.5 | Vier Planungsmodelle für quantitative und qualitative Sozialforschung | 335 |
| 7.3 | Die Phänomenologie. | 339 |
| 7.3.1 | Phänomenologie als Denktradition. | 339 |
| 7.3.2 | Das klassische Konzept: E. Husserl | 342 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 7.3.3 | Phänomenologie in sozialwissenschaftlicher Perspektive | 344 |
| 7.3.4 | Phänomenologie in pädagogischer Absicht | 347 |
| 7.3.5 | Methodische Grundregeln zur Erarbeitung einer phänomenologischen Studie | 352 |
| 7.4 | Die Hermeneutik | 354 |
| 7.4.1 | Verschiedene Formen von Hermeneutik | 354 |
| 7.4.2 | Das klassische Konzept: W. Dilthey | 357 |
| 7.4.3 | Grundstrukturen hermeneutischer Arbeit | 361 |
| 7.4.4 | Regeln zur Interpretation von Texten | 363 |
| 7.4.5 | Ein aktuelles Konzept: Die „objektive Hermeneutik“ | 365 |
| 7.5 | Die Dialektik | 369 |
| 7.5.1 | Begriffliche Klärungen | 369 |
| 7.5.2 | Formen der Dialektik | 370 |
| 7.5.3 | Dialektik als Gespräch: F. D. E. Schleiermacher | 372 |
| 7.5.4 | Dialektik und Begriffsbildung | 373 |
| 7.5.5 | Dialektik als methodischer Schematismus: These – Antithese – Synthese | 375 |
| 7.5.6 | Dialektik als Grundstruktur sozialer Wirklichkeit und ihrer Erkenntnis: W. Klafki | 376 |
| | Literatur | 378 |
| | Namensregister | 394 |
| | Sachwortregister | 397 |

Vorwort zur achten Auflage

Für die 8. Auflage wurde „Grundwissen Pädagogik“ aktualisiert. Die Struktur des Buches ist in inhaltlicher und formaler Hinsicht erhalten geblieben. Sie ist an den aktuellen Studien- und Prüfungsordnungen des Faches orientiert und stellt somit auch die Basis für das erforderliche Prüfungswissen dar. Klar formulierte Schlüsselbegriffe und Definitionen, griffige Beispiele, zentrale Literaturhinweise und Marginalien am Texttrand erleichtern die Arbeit mit dem Buch. Da wir von autonomen Studierenden und von einem nachhaltigen Lernen ausgehen, ist unsere Absicht leitend, Leserinnen und Leser auch an die Originalgedanken und -texte der vorgestellten Autorinnen und Autoren heranzuführen.

Von dieser Auflage an sind Herr Professor Dr. Eiko Jürgens, Bielefeld, und Frau Professorin Dr. Jutta Standop, Trier, Mitautoren.

Viele Anregungen und Unterstützung haben wir bei der Vorbereitung dieser Auflage erhalten. Wir danken besonders unseren Gesprächspartnerinnen im Ernst Reinhardt Verlag, den Kolleginnen und Kollegen Alivisos Sofos, Aegean University of Rhodos, der Theologin und Pädagogin Christine Kron, dem Diplompädagogen Raimund Fender, den Studierenden in den Seminaren sowie den Lehrerinnen und Lehrern in den Schulen und Fortbildungsveranstaltungen.

Mainz, Bielefeld, Trier, im September 2013

Friedrich W. Kron
Eiko Jürgens
Jutta Standop

Vorwort zur siebten Auflage

Jede Wissenschaft basiert auf einem Grundwissen. In einem Grundwissen sind u. a. Regelwerke wissenschaftlicher Erkenntnis, Auffassungen von der Disziplin, Themen wie z. B. Theorien, Modelle und Konzepte zur Strukturierung der Gegenstände und Gegenstandsfelder der Disziplin und Begriffe versammelt, die sich in der wissenschaftlichen Arbeit bewährt haben. Im ständigen Diskurs, den die Wissenschaftsgemeinschaft führt, wird das Grundwissen immer wieder transformiert. Dennoch bleibt ein Kern bestehen, den die Wissenschaftsgemeinschaft akzeptiert. Er bildet auch das Reservoir, aus dem die Studieninhalte und -pläne entwickelt werden.

Das „Grundwissen Pädagogik“, das hier in der 7. revidierten Auflage vorliegt, präsentiert dementsprechend zentrale sozialwissenschaftlich begründete Themen des Faches, deren Auswahl sich an den neuen „Kerncurricula“ und den „Standards für die Lehrerbildung“ orientiert.

Der Kern des Buches ist – wie in den Auflagen zuvor – von vier Gegenstandsbereichen bestimmt: von den Grundbegriffen, dem Sozialisations- und Erziehungsprozess sowie den pädagogischen Institutionen. Erweitert wurde dieser Kern um die Darstellung wissenschaftstheoretischer Ansätze und um forschungsmethodische Grundlagen. Die beiden Themenbereiche wurden in Anlehnung an Ausführungen in meinem Buch „Wissenschaftstheorie für Pädagogen“ neu entwickelt.

Die Darstellungen sind von dem erkenntnisleitenden Interesse an zentralen Inhalten des Faches bestimmt, Strukturen, Funktionen und Funktionszusammenhänge herauszuarbeiten, die allem pädagogischen Handeln und Denken zugrunde liegen. Dies macht die enge Bindung an die Originalarbeiten und -texte der Forscher und Forscherinnen erforderlich, aber auch die nachgehend verstehende Erschließung ihres Sinns. Eingestreute Beispiele regen dabei zum eigenen Weiterdenken an.

Meine Position gründet in der Denk- und Forschungstradition der Phänomenologie im Spannungsfeld von Geistes- und Sozialwissenschaften. In pädagogischer Hinsicht ist dabei die Perspektive des symbolischen Interaktionismus leitend. Hier gelten Erklären und Verstehen als zwei sich ergänzende Erkenntnistätigkeiten. Sie sind zur Erschließung des sehr differenzierten pädagogischen Gegenstandsfeldes sinnvoll und sachnotwendig. Die interaktionistische Perspektive eröffnet und entwickelt das Interesse an den handelnden Personen. Daher stehen auch die Handlungsorientierung und die interpersonalen Beziehungen der Akteure auf der Mikroebene und die damit einhergehenden intrapersonalen Prozesse und Sichtweisen der interagierenden Individuen im Zentrum der Erörterungen. Die institutionelle Ebene wird – wo immer notwendig – thematisiert, die makrosoziale Ebene ist selbstverständlich stets mitgedacht.

In diesem phänomenologisch bestimmten Horizont tritt auch immer wieder die anthropologische Frage nach der gesellschaftlichen und institutionellen Befindlichkeit der Menschen auf und damit das Interesse an der Verbesserung der Praxis und ihren Erklärungsmodellen. Dieses zeigt sich in der verstärkten Handlungsorientiertheit dieser Auflage und an der implizit immer wieder aufkommenden Frage nach dem „cui bono“, wem denn alle diese pädagogischen Bemühungen letztlich zum Guten gereichen.

Bei der Revision dieses Buches wurde ich in vielfacher Hinsicht gefördert und unterstützt. Ich danke meinen Gesprächspartnerinnen im Ernst Reinhardt Verlag Frau Hildegard Wehler und Frau Christina Henning, meinen Kollegen Alivisos Sofos, University of the Aegean, Witold Tulasiewicz, University of Cambridge, Stefan Aufenanger, Detlef Garz und Franz Hamburger, Universität Mainz, sowie Herrn Dipl.-Päd. Raimund Fender, Frau Annette Leicht-Kron, M.A., und Frau Christine Kron, Pfarrerin.

Mainz, Oktober 2008

Friedrich W. Kron

Vorwort zur ersten und zweiten Auflage

Das vorliegende Buch ist Studenten zu verdanken. Sie haben mich in den vergangenen Jahren auf mannigfache Art dazu ermuntert, den Kanon von Themenbereichen, mit denen sie sich in ihrem pädagogischen Grundstudium – gleichviel in welchem Studiengang – zu befassen haben, über meine Lehrveranstaltungen hinaus einmal schriftlich niederzulegen. Dies habe ich nun getan.

Von den in der Bundesrepublik Deutschland gängigen Prüfungs- und Studienordnungen ausgehend, konnten sechs bis acht relevante Themenkreise festgestellt werden. Von diesen kommen vier in eigenständigen Kapiteln zur Darstellung: Sozialisation, Erziehung, Organisation und Didaktik. Drei weitere Hauptbereiche, nämlich Anthropologie, Lernen und Schule sind in die Kapitel Sozialisation, Erziehung und Organisation integriert. Hierfür gibt es systematische Gründe.

Die Anthropologie kann meines Erachtens nicht Grundlage der Pädagogik sein, wenn Pädagogik als verstehende und erklärende Sozialwissenschaft – wie ich dies tue – begriffen wird. Die anthropologische Frage, d.h. die Frage nach den Menschenbildern, ist – ebenso wie die Frage nach den Welt- und Gesellschaftsbildern – für pädagogische Praxis, Theorie und Forschung konstitutiv. Indem diese Fragen ausdrücklich gemacht werden, zeigen sich die impliziten Anthropologien und Gesellschaftslehren und damit zugleich der kritische Anspruch der Pädagogik. Anthropologisches Fragen ist daher ein durchgängiges Fragen.

Lernen wird als ein intrapsychischer Prozess aufgefasst. Das Phänomen gehört daher primär zum Forschungsbereich der Psychologie. Die Kenntnis von Lernprozessen und Lerntheorien ist für die Pädagogik aber insofern von großer Bedeutung, als sie zur Erklärung pädagogisch relevanter Prozesse, wie z.B. Sozialisation und Erziehung, unbedingte Voraussetzung ist. Daher werden die wichtigsten Lerntheorien auch in den Kapiteln Sozialisation und Erziehung vorgestellt.

Die Schule wird in dem Kapitel über pädagogische Organisationen abgehandelt, insofern an ihr in exemplarischer Weise organisatorische Probleme in pädagogischen Handlungsfeldern erörtert werden können. Dabei wird zugleich der Versuch unternommen, einige in den Kapiteln über Sozialisation und Erziehung herausgearbeitete Erklärungsansätze und Modellvorstellungen zu erproben.

Mit dem vorliegenden Buch soll ein „Grundwissen“ angeboten werden. Dabei wird in besonderer Weise darauf geachtet, dass ein breites Spektrum pädagogischer Forschungen, Theorien und Forderungen für die Praxis zur Darstellung kommt. Diese Absicht verbindet sich mit meiner tiefen Überzeugung, dass der erkenntnistheoretische Standort einer verstehenden und erklärenden Pädagogik die bekannten Antinomien und Dichotomisierungen pädagogischer Fragestellungen zu überwinden hat. Wir müssen eine Toleranz entwickeln lernen, die die Pluralität der Forschungs- und Theorieansätze sowie deren Vielfältigkeit und Widersprüchlichkeit in Theorie und Praxis zunächst als positive Phänomene begreift und bearbeitet, um dadurch den gemeinsamen Horizont zu erweitern.

Nach diesen konzeptionellen und fachlichen Anmerkungen muss ich noch eine didaktische Bemerkung machen. Dieses Buch ist zum Lesen und Nach-Denken

geschrieben. Ich habe daher auf grafische Verdeutlichungen bestimmter Textstellen verzichtet, weil ich der Meinung bin, dass eine komplizierte und undurchdringliche sprachliche Darstellung durch keine noch so klare Grafik kompensiert wird. Beides verstellt eher das Denken. Ich habe mich daher um eine verständliche, aber sach- und problemangemessene Sprache bemüht und Grafiken nur dann eingefügt, wenn sie der Information dienen. Wer vielleicht Fragenkataloge oder Leselisten am Ende eines Kapitels erwartet, wird enttäuscht sein. Aber das Konzept dieses Buches steht dieser Lernmethode entgegen, denn der Text ist nicht auf lernbare Ziele, sondern auf das reflektierende Lesen angelegt.

Die im Text angegebene Literatur zeigt bei Zitaten die Fundstelle an und bietet somit immer den Hinweis für weiteres, vertiefendes Arbeiten mit Originaltexten.

Ich habe bei der Arbeit mit dem Manuskript in vielfältiger Weise kritischen und freundschaftlichen Zuspruch sowie aktive Unterstützung erfahren dürfen. Ich danke daher zu allererst meiner Frau, die mich in allen Belangen bei der Anfertigung des Manuskripts geduldig und verständnisvoll unterstützt hat; des Weiteren meiner Sekretärin, Frau Marlies Jungkenn, die mir bei der technischen Besorgung des Manuskripts eine große Hilfe war; sodann Herrn Dipl. Päd. Rainer Jung, Herrn Vikar Tilmann Kron und Herrn Dr. Christian Wulf, die die ersten Teilmanuskripte aus der Sicht der Studenten kritisch durchgesehen und mir auf diese Weise geholfen haben, bei der Sache zu bleiben; allen Mitgliedern meiner Arbeitsgruppe, insbesondere meinem langjährigen Mitarbeiter Herrn Dr. Ulrich Aselmeier, der mich nicht nur auf wichtige Korrekturen hingewiesen, sondern der mir auch mit fachlichem Rat zur Seite gestanden hat; meinen Studenten und Doktoranden sowie befreundeten Lehrern, die das Manuskript aus ihrer Perspektive gelesen und mich bei den Korrekturen tatkräftig unterstützt haben: Herrn Wolfgang Bauer, Herrn Oliver Bayerlein, Herrn Raimund Fender, Herrn Pfarrer Herbert Fischer, Frau Avigail Hochstädt, Frau Annette Leicht-Kron, Herrn Oberstudienrat Gerfried Scheuermann. Außerdem danke ich meinen Kollegen und Freunden für die vielfältigen Fachgespräche, die ich mit ihnen führen konnte: Frau Ben-Peretz (Haifa), Herrn Aufenanger (Mainz), Herrn Bruen (Haifa), Herrn Hamburger (Mainz), Herrn Meueler (Mainz), Herrn Tulasiewicz (Cambridge), Herrn Velthaus (Mainz).

Ich bin sicher, dass trotz der intensiven Bearbeitung des Manuskripts noch sachliche, gedankliche, sprachliche und grammatische Fehler im Text verblieben sind. Für jeden Hinweis und für jede Kritik bin ich dankbar.

Friedrich W. Kron

Mainz, im April 1987

Hinweise zur Arbeit mit diesem Buch

1. Marginalien: Sie sind Bemerkungen am Rand eines laufenden Textes. Wir verwenden zwei Arten von Marginalien: Symbole und Wörter. Die Symbole sollen den Lesern „ins Auge fallen“ und sie zum Lesen anreizen. Die Wörter haben die Funktion von Leitbegriffen, deren Erklärung im Text zu finden ist.

Die angegebene **Literatur** dient der Vertiefung der im Text angesprochenen Thematik. Sie kann benutzt werden, wenn das Thema z. B. Gegenstand eines Referates oder einer Hausarbeit ist.



In einem **Schlüsselbegriff** (engl. keyword) ist ein komplexer Gedanke auf den Punkt gebracht. In der Logik und in wissenschaftlichen Arbeiten bilden die Begriffe die Basis für die Formulierung von Urteilen, Schlussfolgerungen, Hypothesen, Theorien. Schlüsselbegriffe sollte man lernen und in eigenen gedanklichen Netzwerk verorten. Ihre Kenntnis ist die beste Vorbereitung für Prüfungen, Klausuren und Diskussionen.



Unter einer **Definition** (lat. Begrenzung) wird im allgemeinen Wissenschaftsverständnis die Darstellung eines Begriffs (z. B. auch eines Schlüsselbegriffs) verstanden, indem seine wichtigsten Merkmale aufgezählt werden. Daher wird eine Definition stets in Form eines Satzes oder mehrerer Sätze ausgedrückt.



Beispiele dienen der anschaulichen Erläuterung und mögen anregen, Ideen für die eigene Praxis zu entwickeln.



2. In den Kästen werden zum einen am Anfang eines jeden Kapitels die Intentionen skizziert, die in den einzelnen Kapiteln thematisiert werden. Im laufenden Text präsentieren sie zusätzliche „auf den Punkt“ gebrachte Informationen.

1.0 Erste Begegnungen mit dem Fach

Im ersten Kapitel wird in die Gegenstandsfelder des Faches eingeführt. Dabei spielen die neuen Kerncurricula eine besondere Rolle, ebenso die Gegenstandsbereiche der Pädagogik, die nicht immer mit den Kerncurricula identisch sind. Auch werden die Teil- und Nachbardisziplinen von Pädagogik sowie die Handlungsfelder vorgestellt. Bereits hier wird deutlich, dass sich pädagogische Fragestellungen und Diskussionen immer auf vier Erkenntnisebenen abspielen.

1.1 Das Fach im Studienfeld

1.1.1 Das „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ als Studieninhalt

In der jüngsten Zeit werden die Beschlüsse der Kultusministerien der 16 Bundesländer in Deutschland rechtswirksam, das Studium der Erziehungswissenschaft mit den Abschlüssen Bachelor of Arts (BA) und Master of Arts (MA) zu organisieren. Dadurch werden die bisherigen Magister- und Diplomstudiengänge langsam abgelöst. Die inhaltlichen Vorgaben für die neuen Studiengänge sind von Vertretern der Hochschulen erstellt worden. Sie finden sich in dem „Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft“ (2008), das von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), der Landesorganisation der Pädagogen und Erziehungswissenschaftler, erstellt worden ist. Es handelt sich dabei um Empfehlungen, die von den einzelnen Hochschulen vor Ort in der Lehr- und Studienpraxis in Module umgesetzt werden.

Ein Modul ist eine aus mehreren Themen bestehende Studieneinheit.

Modul

Die DGfE hat außerdem analoge Empfehlungen für das Studium der Pädagogik als Schulfach, z. B. in Fachschulen und sozialpädagogischen Zweigen gymnasialer Oberstufen, und für die Lehrerbildung herausgegeben (DGfE 2005, Kron 2008, 15ff). Zusätzlich hat die Kultusministerkonferenz (KMK) eigene Empfehlungen für die Lehrerbildung, die so genannten „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ herausgegeben (KMK 2004, Kron 2008, 17). Allen Empfehlungen ist gemeinsam:

- Sie basieren auf dem Beschluss, den die Ländervertreter in der Europäischen Union 1998 in Bologna gefasst haben, das Studium an den Hochschulen der EU-Länder als Bachelor- und Masterstudiengänge zu organisieren. Zwecksetzungen dieser für Deutschland neuen Studienorganisation sind die Standardisierung und die damit verbundene Vergleichbarkeit der Qualifikationen

und Abschlüsse sowie die damit angezielte Mobilität der Studierenden innerhalb Europas.

- Sie bieten Studieneinheiten oder Kompetenzbereiche an, die auf die BA- und MA-Studiengänge verteilt sind.
- Die in den Empfehlungen festgeschriebenen Studieninhalte bilden die Grundlage für die Erstellung von Modulen vor Ort.

Kerncurriculum Alle Empfehlungen der DGfE basieren auf dem Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. Die Empfehlungen der KMK konzentrieren sich auf die Lehrerbildung und entwickeln von daher auch eigenständige Themen. Das Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft wird im Folgenden vorgestellt. Es besteht aus vier Studieneinheiten, die durch je drei Themenbereiche repräsentiert sind. Die **fett** gedruckten Themenbereiche werden in diesem Buch explizit, die *kursiv* gedruckten Themenbereiche implizit behandelt. Die Themeneinheiten und -bereiche werden in gekürzter Fassung wiedergegeben.

■ **Wissenschaftliche Grundlagen der Erziehungswissenschaft**

- Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen
- *Geschichte und Theorie der Erziehung und Bildung*
- Wissenschaftstheoretische Ansätze

■ **Gesellschaftliche Grundlagen der Erziehungswissenschaft**

- Institutionen der Erziehung und Bildung
- *Gesellschaftliche Bedingungen pädagogischer Institutionen*
- Gesellschaftliche Differenzierungen

■ **Forschungsmethodische Grundlagen**

- Qualitative und quantitative Methoden
- Forschungs- und Denktraditionen
- Bildungsforschung

■ **Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen**

- Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen
- Einführung in eine Studienrichtung
- Die Studienrichtung als Handlungsfeld

1.1.2 Gegenstandsbereiche der Disziplin

Die Gegenstände oder Inhalte, die in den Kerncurricula erscheinen, gründen sich in den Forschungen der Pädagogik in der Vergangenheit und in der Gegenwart. Sie bilden also lediglich die „Spitze eines Eisbergs“.

Die Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik zeigt, dass sich in verschiedenen Epochen und angesichts gesellschaftlicher Veränderungen neue Fragestellungen ergeben, die wiederum zu neuen Forschungen und zur Findung neuer Forschungsmethoden führen. Neue Erkenntnisse sind die Folge. Sie müssen in das bestehende Wissen eingearbeitet werden. Forschung und Lehre unterliegen daher einer inneren Dynamik und einem ständigen Wandel.

Dennoch lässt sich eine Reihe von Gegenstandsbereichen der Pädagogik herausfiltern, denen eine gewisse Konstanz im Wandel zugesprochen werden kann und die deshalb von grundlegender Bedeutung für das Fach sind. Sie werden ergänzt und erweitert durch neue Bereiche, die in den letzten Jahren als Antworten auf gesellschaftliche, politische und ökologische Veränderungen entstanden sind. Einen ersten Überblick über die vielfältigen Bereiche liefert das folgende Werk:

Lenzen, D. (Hrsg.) (1998): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung. 12 Bde.



Im Folgenden werden einige Bereiche vorgestellt, ohne dass dabei der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird (Tab. 1).

| Gegenstandsbereich | Fragestellung |
|---|---|
| 1. Anthropologie und Erziehung | Individuelle Entwicklungsbedingungen |
| 2. Sozialisation und Erziehung | Gesellschaftliche Entwicklungsbedingungen |
| 3. Institutionen und Organisationsformen | Gesellschaftliche Einrichtungen zur Entwicklungsförderung |
| 4. Entwicklung und Lernen | Individuelle Prozesse der Selbstorganisation |
| 5. Erziehung in früher Kindheit | Sozialisationsbedingungen in allen betreffenden Einrichtungen |
| 6. Theorien der Erziehungswissenschaft | Pädagogik als Wissenschaft |
| 7. Denktraditionen und Forschungsmethoden | Verfahren wissenschaftlicher Erkenntnis |
| 8. Geschichte der Pädagogik und Erziehung | Geschichte des Faches und der Gegenstände |
| 9. Vergleichende Erziehungswissenschaft | Länder- und Kulturvergleich auf allen Gegenstandsfeldern |
| 10. Pädagogische Diagnostik | Ursachenforschung von Entwicklungsbeeinträchtigungen |
| 11. Medienarbeit | Umgang mit modernen Medien |

Tab. 1:
Gegenstandsbereiche der Pädagogik

1. Anthropologie und Erziehung. Hier werden der Mensch und – unter Erziehungsaspekten – der Heranwachsende auf jene Bedingungen hin untersucht, die ihre Existenz gattungsmäßig und individuell begründen. An diesen Bedingungen ist die Pädagogik von Anfang an in Kooperation mit ihren Nachbardisziplinen interessiert.

In diesem Gegenstandsbereich kooperieren so bedeutsame Wissenschaften wie die Humanbiologie, die Anthropologie, die Medizin, die Psychologie, die Philosophie und die Theologie mit der Pädagogik. In dem ersten Gegenstands- und Forschungsbereich werden viele Themen angesprochen: z.B. die Grundsatzfragen nach dem Wesen des Menschen und seiner Bestimmung, nach seiner Abstammung und Abgrenzung zu anderen Lebewesen, nach seiner Bildsamkeit und Erziehbarkeit. Es stehen aber auch Spezialfragen zur Beantwortung an, z. B. die Frage nach der Erziehungsbedürftigkeit des Kindes und den Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung; die Fragen nach der Anlage-Umwelt-Problematik; die Frage nach dem pädagogischen Bezug oder dem erzieherischen Verhältnis; die Fragen nach der Bedeutung der pädagogischen Situation und des menschlichen Lernens; die Frage nach der Identitätsentwicklung oder der Selbstinterpretation; die Fragen nach den Normen und Werten sowie ihrer Verbindlichkeit oder die Frage nach Autorität und Freiheit. Allen diesen Fragen ist ein erkenntnisleitendes Interesse immanent, nämlich das nach dem heranwachsenden Menschen in seiner Individualität als einem Sonderfall des bereits erwachsenen Menschen, dem Reife und Mündigkeit unterstellt wird.



Der Klassiker: Roth, H. (1991 und 1986): Pädagogische Anthropologie. Bd. 1 u. Bd. 2

Hamann, B. (2005): Pädagogische Anthropologie

Weber, E. (2003): Pädagogik. Eine Einführung. I. Bd. Grundfragen und Grundbegriffe

2. Sozialisation und Erziehung. Hier gilt das Interesse der Pädagogik den gesellschaftlichen und Gruppen-Prozessen sowie den Face-to-face-Beziehungen, die die Voraussetzung bilden, damit Menschen und insbesondere Heranwachsende lernen, gesellschaftlich handlungsfähig zu werden. Erziehung realisiert sich in diesem Bedingungs- und Beziehungszusammenhang, kann ihn verstärken oder zugunsten des Heranwachsenden intervenieren. Hier kann an das Kleinkind gedacht werden, das der Pflege durch eine Bindungsperson bedarf, an die damit verbundenen Spiele, Einstellungen und Wertorientierungen der Mutter, des Vaters, der Geschwister, der Familie, der umgebenden Umwelt. Es kann an das Schulkind gedacht werden, die Art und Weise, wie es in Beziehung zu seinen Mitschülern, den Lehrern und zum System Schule tritt. In diesem Forschungs- und Gegenstandsbereich zielen die Fragen insbesondere auf die Werte, Normen, die Wertorientierungen, die durch die einzelnen Personen dargestellt werden, mit denen der Heranwachsende in Beziehung tritt, oder die Moralen, Regeln und Normen, die in den verschiedensten Organisationsformen ihren Niederschlag finden, z. B. in Kirche und Schule. Der zweite Gegenstands- und Forschungsbereich kann so präzisiert werden als Bereich von Sozialisation und Erziehung (Fend 1995; Wurzbacher 1968 u. 1974).



Der Klassiker: Roth, H. (1986): Pädagogische Anthropologie. Bd. 2

Fend, H. (1995): Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisationsforschung

Ecarius, J. u. a. (2011): Familie, Erziehung und Sozialisation

3. Institutionen und Organisationsformen. In diesem Bereich wird die Frage gestellt, welche Veranstaltungen eine Gesellschaft trifft, um die junge Generation und die einzelnen Individuen zu integrieren. Institutionen und Organisationsformen stehen hierfür bereit.

Institutionen und Organisationsformen können als die konkretisierten Fassungen von Sozialisations- und Erziehungsprozessen angesehen werden. Sie stellen eine außerordentliche kulturelle Leistung dar, sind z. T. staatlich kontrolliert und geschützt und für alle Heranwachsenden unumgänglich.

Hierzu sind auch die Medien zu rechnen, wie z. B. das Fernsehen, der Film, das Internet. Neben den Institutionen und Organisationen sind nicht zuletzt deren ökonomische und rechtliche Bedingungen zu nennen (Baethge/Neumann 1995).

Das pädagogisch Bedeutsame an den Institutionen und Organisationsformen der Erziehung ist nun, dass sie gesellschaftlich konstituiert und legitimiert sind, d. h., dass die darin erzieherisch Handelnden ihr Tun und Handeln auf allgemeine Erziehungsgrundsätze (Normen und Regeln) oder gar auf Gesetze gründen und durch diese legitimieren können. In ihnen sind daher auch ganz bestimmte Rollen und Positionen vorgegeben, an die sich die Heranwachsenden zu halten haben und in die sie hineinfinden müssen. Dabei taucht in der Gegenwart für den Heranwachsenden das Problem auf, warum auch er bestimmte Rollen lernen soll, auf welche Art und Weise er sie lernt, akzeptiert oder gar ablehnt, und für die Rollenvertreter wird es oft fraglich, ob es ihnen gelingt, die Rollen, die die Heranwachsenden zu übernehmen haben, auch plausibel zu machen, welche Ziele sie anstreben und mit welchen Mitteln und Methoden sie vorgehen. Wie unschwer zu erkennen ist, bricht in diesem Feld erzieherischer Realität der Gegensatz von Institution und Organisation einerseits und handelndem Subjekt andererseits in ganzer Schärfe auf.

Amos, S. u.a. (Hrsg.) (2011): Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs



4. Entwicklung und Lernen. In den organisierten Bereichen der Erziehung wird auch die Frage nach der Anthropologie und der Sozialisation wieder gestellt. Dies führt dazu, dass die grundlegenden Prozesse in diesen Bereichen in den Mittelpunkt rücken. Es handelt sich dabei um die „Entwicklungs- und Lernprozesse“ (Roth 1986). Entwicklung und Lernen müssen deshalb in einem eigenen Bereich thematisiert werden, weil in dem Bereich der Sozialisation und Erziehung in erster Linie strukturelle und gesellschaftlich bedingte Zusammenhänge erörtert, dabei die Gesichtspunkte der Entwicklung und des Lernens aber vernachlässigt werden. Da menschliches Leben der Entwicklung unterliegt und da der Mensch von der Geburt bis zu seinem Tod ein Lernender ist, muss der Zusammenhang von Entwicklung und Lernen thematisch ausdrücklich gemacht werden; dies auch deshalb, weil die Lernprozesse alle erzieherisch relevanten Bereiche bestimmen und weil ohne die Kenntnis von Lernprozessen und Entwicklungsabläufen pädagogisch kompetentes und professionalisiertes Handeln nicht sinnvoll und begründet realisiert werden kann.

Die beiden Klassiker: Roth, H. (1986): Pädagogische Anthropologie. Bd. 2. Entwicklung und Erziehung. Roth, H. (1983): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens



Lefrancois, G. R. (2006): Psychologie des Lernens

Bednorz, P., Schuster, M. (2002): Einführung in die Lernpsychologie

5. Erziehung in früher Kindheit. Dieser Gegenstandsbereich spielt eine große Rolle in den empirischen Forschungen und in den Diskussionen um die Erziehungsaufgaben in der Familie, den Wandel der Kernfamilie und die Bedeutung der familienergänzenden Einrichtungen, wie z. B. Kinderkrippe, Kindergarten und Hort. Hierzu gehören aber auch die Einrichtungen der sozialpädagogischen Arbeit, wie z. B. die Familienhilfen und die Familienbildung, die u. a. zu den pädagogischen Handlungsfeldern zählen (Kap. 1.1.5).



Der Klassiker: Neidhardt, F. (1979): Frühkindliche Sozialisation. Theorien und Analysen
Behnken, I., Zinnecker, J. (Hrsg.) (2001): Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch

6. Theorien der Erziehungswissenschaft. Alle aufgeführten Gegenstands- und Forschungsbereiche bzw. Teildisziplinen der Pädagogik können auf einer Metaebene wieder reflektiert werden. Diese Form der Reflexion ist in jeder Wissenschaft notwendig und üblich. In diesem Bereich der „Wissenschaftstheorie“ geht es um Begriffe, Ziele und Zwecke der Forschung, um die Kritik der impliziten Ideologien und Interessen; hier geht es auch um wissenschaftstheoretische Positionen, ob etwa die Erkenntnis der Pädagogik sich mehr von der Empirie oder mehr von der Hermeneutik leiten lassen soll oder ob sich die Pädagogik mehr an philosophische Fragestellungen oder an sozialwissenschaftliche anschließen soll u. a. m.



Kron, F. W. (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen
Schülein, J. A., Reitze, S. (2012): Wissenschaftstheorie für Einsteiger

7. Denktraditionen und Forschungsmethoden. Aus dem vorgenannten Bereich entwickelt sich eine besondere Disziplin, ohne die Wissenschaft und Forschung, Systembildung und Lehre nicht realisierbar wären. Es handelt sich dabei um die Methodologie (Haft/Kordes 1995). Die Pädagogik versichert sich, wie jede Wissenschaft, einer Vielzahl von Forschungsmethoden; seien dies die so genannten geisteswissenschaftlichen Denktraditionen bzw. Methoden, wie die Hermeneutik, die Phänomenologie oder die Dialektik, oder seien es empirische Methoden, wie z. B. das Experiment, das Interview oder die Beobachtung. Alle Methoden müssen ständig in Bezug auf ihre Leistungsfähigkeit überprüft und kritisch hinterfragt werden. Nur auf diese Weise vermag die Pädagogik die notwendige Selbstreflexion zu leisten, die es ihr wiederum ermöglicht, in den kritischen Gedankenaustausch mit den anderen Wissenschaften zu treten. Und nur auf diese Weise bringt sie sich, ihre Forschungserkenntnisse, Theorien und Systeme voran und bleibt dem wissenschaftlichen Fortschritt verpflichtet. Zwei aktuelle Forschungsbereiche, die auch im Kerncurriculum Erziehungswissenschaft genannt werden, sind noch hinzuzufügen: Bildungsforschung und Inhaltsanalyse.



Kron, F. W. (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen
Krüger, H.-H. (2010): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft

8. Geschichte der Pädagogik und Erziehung. Die vorgenannten Bereiche können nun auch hinsichtlich ihrer geschichtlichen Entwicklung untersucht werden. Die Geschichte der Pädagogik kann in zweifacher Weise aufgefasst

werden, einmal als „Geschichte der Erziehung und Bildung“ (Ballauff 1969; Ballauff/Schaller 1970 u. 1973) und zum anderen als „Wissenschaftsgeschichte“ (Thiersch u. a. 1978) des Faches. Man findet in der Literatur sehr viele Werke darüber, wie sich Erziehung und Bildung von der Antike an bis zur Gegenwart konkret ausgeformt haben und wie diese Ausformungen mit mehr oder weniger exakten Methoden in eine logische oder begründbare Aussageform zu fassen versucht worden sind.

Der Klassiker: Blankertz, H. (1992): Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart



Harney, K., Krüger, H.-H. (Hrsg.) (2006): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit

9. Vergleichende Erziehungswissenschaft. Alle vorgenannten Bereiche können in einem internationalen Vergleich gesehen werden. Man erkennt an diesem Bereich die Spannweite der pädagogischen Forschung und ihre internationalen Verflechtungen.

Mitter, W. (1996): Pädagogik, vergleichende. In: Lenzen, D.: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 2, 1246 – 1260



Brock, C., Tulasiewicz, W. (Hrsg.) (2000): Education in a Single Europe

Anweiler, O. u. a. (2009): Bildungssysteme in Europa

10. Pädagogische Diagnostik. Dieser Forschungsbereich zählt zu den zentralen Aufgabengebieten und Gegenstandsfeldern. Hier geht es um die Ursachenforschung von Sozialisations-, Erziehungs- und Entwicklungsbeeinträchtigungen, aber auch um Leistungsdiagnostik, insbesondere im schulischen Bereich. Die Untersuchungsergebnisse werden der Entwicklung von Therapie- und Handlungskonzepten zugrunde gelegt, die in den entsprechenden Praxis- bzw. Handlungsfeldern angewendet werden.

Ingenkamp, K., Lissmann, U. (2008): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik



11. Medienarbeit. Hier geht es zunächst um die Erforschung des Umgangs, insbesondere der jungen Generation, mit den modernen Medien; sodann darauf fußend um die Erarbeitung von Konzepten für Medienerziehung, Jugendmedienarbeit und Mediendidaktik. Aus diesem Gegenstandsfeld hat sich bereits die Medienpädagogik als eigenständige Teildisziplin der Pädagogik entwickelt.

Hüther, J., Schorb, B. (Hrsg.) (2005): Grundbegriffe Medienpädagogik

Kron, F. W., Sofos, A. (2003): Mediendidaktik



In allen Bereichen wird interdisziplinär und empirisch geforscht. Kein Zweifel mag aber auch über die Notwendigkeit zur philosophisch geleiteten Reflexion aufkommen. Bereits hier ist zu erkennen, dass die Pädagogik als Fach sich mehr und mehr in Forschung und Lehre ausdifferenziert und sich damit der allgemeinen Wissenschaftsentwicklung anpasst, die in den sich zunehmend differenzierenden Wirklichkeitsbereichen ihren Grund haben mag. Diese Differenzierung zeigt sich u. a. in jenen Bereichen der Pädagogik, die sich in den letzten Jahren zu eigenständigen Teildisziplinen entwickelt haben, wie z. B. die Medienpädagogik, die Interkulturelle Pädagogik, die Freizeitpädagogik. Dieser Prozess ist in vollem Gange und noch nicht abgeschlossen. Schließlich ist unverkennbar, dass

die Pädagogik neben ihrem wissenschaftsanalytischen Auftrag sich auch einer normativen Aufgabenstellung verpflichtet weiß, die nicht selten in ideologische Positionen einmündet. Dies macht die enorme innere Spannung dieses Faches aus und die Herausforderung, die das Fach an den Studierenden wie an den Lehrenden und Forschenden stellt.

1.1.3 Pädagogik und ihre Teildisziplinen

Vom 19. Jahrhundert an haben sich alle modernen Wissenschaften aufgrund neu hinzukommender Gegenstands- und Forschungsbereiche und der Entwicklung neuer Forschungsmethoden und Aufgabenstellungen differenziert. Es entstehen die Teildisziplinen. Dies gilt auch für die Pädagogik.

Im Zuge dieser Entwicklung haben sich zunächst zwei wissenschaftliche Grundauffassungen der Disziplin herausgebildet, aus denen die neuen Teildisziplinen erwachsen sind. Es handelt sich dabei um die klassische „historisch-systematische Pädagogik“ und um die „empirische Erziehungswissenschaft“. Beide gründen sich auf zentrale Erkenntnis- und Forschungsmethoden: die eine auf historisch-systematische Auslegung von Texten und von Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit mit den zentralen Methoden der Phänomenologie und Hermeneutik und die andere auf der empirisch begründeten quantitativen und qualitativen Erforschung von pädagogisch relevanter Wirklichkeit.

Die ersten Teildisziplinen, die sich vom 19. Jahrhundert an herausgebildet haben, sind u. a. die Folgenden:

1. Didaktik. Hier widmet sich die pädagogische Fragestellung den Denk- und Handlungsmodellen von Lehr- und Lernprozessen (Peterßen 1996). In besonderer Weise befassen sich die Forschungen mit den Zielen und Inhalten von Unterricht (Haller/Meyer 1995) und mit den Methoden und Medien (Otto/Schulz 1995) einschließlich aller damit im Zusammenhang stehender Phänomene. Von den 1960er Jahren an hat sich in der Erforschung und Bestimmung von Unterrichtsinhalten und -zielen und Lehrplänen als Sonderbereich die „Curriculumforschung und -entwicklung“ herausgebildet (Frey u. a. 1975).



Kron, F. W. (2008): Grundwissen Didaktik

2. Schulpädagogik. Mit dem organisierten Bereich der Schule und ihrer pädagogischen Bedeutung befasst sich die Schulpädagogik (Kunert 1980). Diese Teildisziplin der Pädagogik widmet sich der gesamten Schulwirklichkeit in Forschung, Theorienbildung und Lehre. Sie hat z. B. die Organisation, die Akteure, den Unterricht als soziales Geschehen und die Vielfalt aller Implikationen ebenso im Auge wie z. B. die gesellschaftlichen, rechtlichen, bildungspolitischen Zusammenhänge von Schule oder ihr Zusammenspiel mit außerschulischen Bereichen, wie z. B. Familie, außerschulische Jugendbildung, Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrer.



Helsper, W., Stelmaszyk, B. (2012): Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft: Einführung in die Schulpädagogik. Bd. 22 Neuauflage
Apel, H. J., Sacher, W. (2009): Studienbuch Schulpädagogik

3. Sonderpädagogik. Hier wird in vielfältiger Weise der Frage nach Behinderungen, Gefährdungen und Benachteiligungen von Heranwachsenden und Erwachsenen sowie nach der Behebung oder Verbesserung ihrer individuellen und gesellschaftlichen Situation nachgegangen. Die Forschungen der pädagogischen Teildisziplin Sonderpädagogik umfassen dabei alle pädagogisch relevanten Sozialisations- und Erziehungsorganisationen und -felder. Im Bereich von Kindergarten, Vorschule, allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen haben sich im Laufe der Jahre eine Reihe pädagogischer Richtungen herausgebildet, wie z.B. die Geistigbehinderten-, die Lernbehinderten-, die Sprachbehinderten-, die Verhaltensbehinderten-, die Körperbehinderten-, die Gehörlosen- und die Blindenpädagogik.

Opp, G. u. a. (2006): Einführung in die Sonderpädagogik
 Bundschuh, K. u. a. (Hrsg.) (2007): Wörterbuch Heilpädagogik
 Eberwein, H. (Hrsg.) (1997): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik
 Fornefeld, B. (Hrsg.) (2008): Menschen mit komplexer Behinderung



4. Sozialpädagogik. In diesem Gegenstands- und Forschungsbereich taucht die Frage nach der außerfamilialen und -schulischen Sozialisation und Erziehung auf. Dies sind gerade in der Gegenwart in Bezug auf die soziale und personale Entwicklung von Heranwachsenden sehr sensible gesellschaftliche Bereiche, insofern sie in engem Zusammenhang zu industriellen, wirtschaftlichen, technologischen, elektronisch-medienpolitischen, ökologischen, multikulturellen und gesellschaftspolitischen Entwicklungen stehen.

Hamburger, F. (2011): Einführung in die Sozialpädagogik
 Rauschenbach, Th., Gänger, H. (Hrsg.) (1992): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft
 Chassé, K. A., von Wensierski, H.-J. (Hrsg.) (2008): Praxisfelder der sozialen Arbeit



5. Berufs-, Wirtschafts- und Betriebspädagogik. Auch für den Bereich des Berufslebens, der Wirtschaft und des Betriebs hat sich eine pädagogische Richtung entwickelt, die sich den darin auftauchenden Fragen des Lehrens und Lernens, der Sozialisation und des sozialen Lernens widmet (Dörschel 1971; Voigt 1975; Preyer 1978).

Arnold, R., Gonon, Ph. (2013): Einführung in die Berufspädagogik
 Rebmann, K. u. a. (2011): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe
 Greinert, W.-D. (1998): Das „deutsche System“ der Berufsbildung



6. Erwachsenenbildung. Die pädagogische Forschung nimmt sich auch der Erwachsenen an. Diese Teildisziplin befasst sich mit den Problemen der Weiterbildung und des Weiterlernens von Erwachsenen.

Tippelt, R., Hippel, A. (Hrsg.) (2011): Handbuch der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung



Weitere Disziplinen sind:

- Hochschuldidaktik,
- Freizeitpädagogik,
- Pädagogik der Dritten Welt,
- Interkulturelle Pädagogik,
- Friedenspädagogik,
- Entwicklungspädagogik,
- Ökologische Pädagogik und
- Feministische Erziehungswissenschaft.

Der Prozess der Bildung von Teildisziplinen ist in der Gegenwart noch nicht abgeschlossen. Dafür sprechen neue Lehrgebiete, die insbesondere in Fachhochschulen eingerichtet werden. Sie haben ihren Grund in vielen neuen Anforderungen der Gesellschaft, Pädagogik beziehungsweise Erziehungswissenschaft als Problemlösepotenzial in Forschung und Praxis einzusetzen.

1.1.4 Pädagogik und ihre Nachbardisziplinen

Im Vergleich zur Tradition vieler Nachbardisziplinen kann die Pädagogik als junge Wissenschaft bezeichnet werden. Der erste Universitätslehrstuhl für Pädagogik wurde 1779 an der Universität Halle eingerichtet und mit Ernst Christian Trapp (1745–1818), einem Gymnasiallehrer und Philosophen der Aufklärung, besetzt, der diese Professur bis 1783 innehatte. Bis vor 200 Jahren und noch bis in die ersten Jahrzehnte des letzten Jahrhunderts hinein wurde die Pädagogik – denn der Lehrstuhl Trapps blieb viele Jahre eine Ausnahme! – von der Theologie oder Philosophie „mitverwaltet“. In dieser Zeit wird Pädagogik als eine „Kunstlehre“,

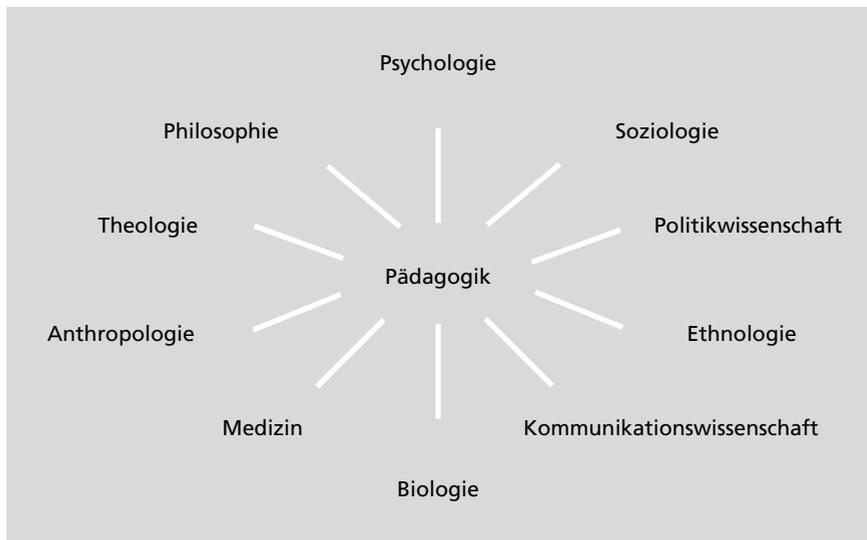


Abb. 1:
Nachbardisziplinen
der Pädagogik

d.h. als eine praktische „Wissenschaft“ angesehen; bestenfalls als eine Art Anthropologie, also als eine Lehre vom Menschen und seiner „sittlichen“ Bildung.

Im Zuge der Konsolidierung der Pädagogik als Universitätsdisziplin und ihrer Ausdifferenzierung in Teildisziplinen vom 19. Jahrhundert an emanzipiert sich das Fach von Philosophie und Theologie, die nun zu Nachbardisziplinen der Pädagogik werden. Auch wenn die philosophische Tradition noch in dem klassischen Methodenrepertoire als Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik präsent ist, so rücken nun die empirischen Verfahren mehr und mehr in den Vordergrund. Damit im Zusammenhang werden auch die Forschungen der empirisch begründeten Sozialwissenschaften für die Pädagogik von Interesse. Psychologie, Soziologie, Humanbiologie, biologische Anthropologie, Medizin, Ethnologie und Kommunikationswissenschaften treten als neue Nachbardisziplinen neben Philosophie und die sich mit dieser verbindenden philosophischen Anthropologie und Theologie (Abb. 1).

Da der Gegenstand aller dieser Wissenschaften der Mensch in seiner gesellschaftlichen und individuellen Entwicklung – im weitesten Sinne – ist, überschneiden sich auch die Forschungen, die Theorien- und Modellbildungen sowie die Entwicklung von Handlungskonzepten. So bilden sich bis in die Gegenwart hinein Kooperationsfelder, die die Pädagogik und ihre Teildisziplinen mit den verschiedensten Nachbardisziplinen teilen.

Die Kooperation findet auch im Studium ihren Niederschlag, insofern z.B. Themengebiete aus Philosophie, Psychologie und Soziologie zu zentralen Studieninhalten gehören (Tab. 2).

| Pädagogik | Philosophie | Psychologie | Soziologie |
|---|---|-------------|------------|
| Der Mensch • Erziehung • Bildung • Sprache Normen • Handlungs- normen • Erziehungs- normen • Begründungs- normen Forschungs- methoden • Hermeneutik • Phänomenologie • Dialektik • Qualitative und quantitative Sozialforschung | Anthropologie • Wesen des Menschen Etik • Normen/ Begründungen • Werte/ Begründungen Logik • Regeln • Regelwerk • Grundelemente • Kategorien • Prinzipien • Analytik • Sprache | | |

Tab. 2:
Themengebiete
der Pädagogik
und ihrer
Nachbardisziplinen

Fortsetzung von Tabelle 2

| Pädagogik | Philosophie | Psychologie | Soziologie |
|---|-------------|---|---|
| <p>Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erkenntnisgewinnung (Konzepte) • Konstitutionsproblematik • Paradigmen (Funktion) <p>Entwicklung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sozialstation • Erziehung • Sprache <p>Sozialstation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rollen und Regeln • Identität • Handlungsfähigkeit <p>Institutionen und Organisationsformen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kultur • Sprache • Familie • Schule • Gesellschaft <p>Lehren und Lernen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung von Wissen und Wissenschaft • Leistung • Curriculum | | <p>Entwicklungspsychologie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklungsmodelle • Lebensalter • Persönlichkeit • Devianz <p>Sozialpsychologie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interaktionen • Persönlichkeit • Arbeit und Leistung • Organisationen <p>Lernpsychologie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lerntheorien • Verhaltensmodifikation • Kognition | <p>Systematische Soziologie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gesellschafts- und Sozialisationstheorien • Kategorien/ Grundbegriffe: Herrschaft, Macht, Autorität, Rolle, Interaktion, Identität, Verhalten, Handeln <p>Organisationssoziologie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisationstheorien • Migration • Institutionen: Familie, Peer-group, Schule <p>Wissenssoziologie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entstehung und • Funktion von Wissen und Wissenschaft |

Die Praxis zeigt, dass die Pädagogik sich zu einer Disziplin entwickelt hat, die sowohl von ihrer Entstehungsgeschichte her gesehen als auch in wissenschaftlicher Hinsicht auf Nachbardisziplinen verwiesen ist, mit denen sie kooperiert. Insofern kann die Pädagogik als eine interdisziplinäre Wissenschaft bezeichnet werden.

1.1.5 Pädagogische Handlungsfelder und Arbeitsbereiche

Unter dem Begriff pädagogische Handlungsfelder werden Arbeitsbereiche, z.B. Institutionen und Organisationen, verstanden, in denen Pädagoginnen und Pädagogen professionell tätig sind. Pädagogische Handlungsfelder sind immer mehrdimensional strukturiert. In ihnen treffen gesellschaftliche, institutionelle, gruppenspezifische und individuelle Interessen und Perspektiven aufeinander und verknüpfen sich miteinander.

Der Begriff wird ausdrücklich im „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ als eigenständiger Themenbereich vorgestellt. Er scheint geeignet, die klassischen Begriffe pädagogische Praxis- und Berufsfelder abzulösen. Der Begriff setzt sich aus den beiden Wörtern Handeln und Feld zusammen. In der näheren Bestimmung als „pädagogisches Handeln“ und „pädagogisches Feld“ werden in der Literatur mit den beiden Begriffen strukturelle Grunddimensionen pädagogischer Arbeit definiert.

Phänomenologisch gesehen ist jede pädagogische Tätigkeit ein Handeln. Daher gehört Handeln auch zu den Grundbegriffen der Pädagogik in Forschung und Theoriebildung. Zur Begründung hierfür kann durchaus an die Entwürfe einer Handlungstheorie gedacht werden, wie sie von Max Weber, Talcott Parsons, George Herbert Mead und Jürgen Habermas entwickelt worden sind (Kap. 2.3, 3.3, 3.4 u. 6). So hat Weber die Soziologie als „verstehende Soziologie“ und als „Handlungswissenschaft“ bezeichnet und Handeln als Grundbegriff der Soziologie bestimmt. Den Akzent zur Bestimmung von Handeln bzw. sozialem Handeln legt er dabei auf den von den Akteuren gemeinten „subjektiven Sinn“, in dem Handeln gründet oder – wie Habermas es gesehen hat – der im Handeln von den Akteuren hervorgebracht wird. An diesen Bestimmungen wird schon die Theorie- und Praxisrelevanz des sozialen Handelns und damit auch des pädagogischen Handelns ersichtlich. Und: Die Pädagogik könnte somit – wie bei Max Weber die Soziologie – auch als Handlungswissenschaft bezeichnet werden, die sowohl zur Erforschung und Erklärung als auch zum Verstehen pädagogischen Handelns der Handlungstheorien bedarf (Kap. 6 u. 7).

Der Begriff pädagogisches Feld wurde von Kurt Lewin in seinen sozialwissenschaftlichen Forschungen verwendet. Dabei interessierte Lewin in erster Linie der Einfluss von Wirkungsfaktoren aus der gesellschaftlichen Umwelt und der Lebenswelt auf das Verhalten und Handeln von Individuen. Situation und Feld werden dabei zu zentralen Begriffen, die ihren Niederschlag in der „Feldtheorie“ gefunden haben (Lewin 1982).

In der Feldtheorie werden mindestens vier Faktoren empirisch untersucht und miteinander in Beziehung gesetzt: 1. die interagierenden Personen, 2. die Umwelt, wie sie von den Personen wahrgenommen und interpretiert wird, 3. die die



Handeln



pädagogisches
Feld

| | | | |
|---|-------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| <i>Behindertenarbeit</i> | <i>Medien- und Kulturarbeit</i> | <i>Soziale Randgruppenarbeit</i> | <i>Gesundheitsarbeit</i> |
| <i>Interkulturelle Arbeit</i> | | | <i>Jugendämter</i> |
| <i>Mädchen-Frauen- Arbeit</i> | ERWACHSENENBILDUNG | | |
| Frauenprojekte Frauenselbsthilfe Mädchenbildung | | | |
| Stationäre Erziehungshilfe | HOCHSCHULE | | |
| <i>Kinder-Jugend- Arbeit</i> | BERUFSBILDUNG | | <i>Jugendsozialarbeit</i> |
| Aktions- und Erholungsräume | SCHULE | | |
| Reha | | | |
| Bildungs- und Jugendzentren Freizeitzentren | | | <i>Schulsozialarbeit</i> |
| <i>Öffentl. Kindererziehung</i> | FAMILIE | | <i>Sozialarbeit</i> |
| Hort Kindergarten Krippe | | | Familienbildung Familienhilfe |

Abb. 2:
Pädagogische
Handlungsfelder
[Krüger, H.-H./
Rauschenbach,
Th. (2000, 7f)]

Interaktionen mitbestimmenden Faktoren in ihrer mikrosozialen Interdependenz und 4. die makrosozialen Einflussfaktoren.

Dabei geht Lewin von der dynamischen Interdependenz der Faktoren und von ihrer strukturellen sozialen Bedingtheit aus, die von den gesellschaftlichen und politischen Machtstrukturen bis in die Mikrostrukturen der Interaktion und Kommunikation und die Personstruktur hineinreicht.

Im Horizont dieser Ausführungen sind bei der folgenden Skizzierung pädagogischer Handlungsfelder noch einige Gesichtspunkte zu beachten:

- Alle Handlungsfelder sind in Institutionen verankert und in der Regel an Organisationsformen gebunden. Das bedeutet, dass die kulturellen und sozialen Inhalte und Zielstellungen und die Sprachregelungen vorgegeben sind. Sie bilden die Rahmenbedingungen, mit denen sich pädagogisch Handelnde auseinandersetzen müssen, in denen sich pädagogisches Handeln entfalten muss und die auch akzeptiert werden müssen.
- Die Institutionen und Organisationsformen werden durch Träger legitimiert und finanziert; z. B. sind Kommunen, Kirchen, Landkreise, Bundesländer Träger von Kindergärten, von Kinder- und Jugendsozialarbeit, von Jugendämtern und Erwachsenenbildung. Es sind auch die Träger, die die pädagogischen Leitideen vorgeben.
- In pädagogischen Handlungsfeldern sind in der Regel auch Personen tätig, die nicht in Pädagogik, sondern in anderen Disziplinen qualifiziert sind: z. B.