

Dorle Klika | Volker Schubert

Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft

Erziehung und Bildung in einer
globalisierten Welt

Dorle Klika | Volker Schubert
Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft

Grundlagentexte Pädagogik

Dorle Klika | Volker Schubert

Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft

Erziehung und Bildung in einer
globalisierten Welt

BELTZ JUVENTA

Die Autorin / der Autor

Prof. Dr. Dorle Klika, Universität Siegen, Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft, Biographie- und Geschlechterforschung.

Prof. Dr. Volker Schubert, Universität Hildesheim, Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft, Ästhetische Bildung.

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.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2013 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-5114-8

Inhalt

Kapitel 1

Einführung – Oder: Warum Theorie für eine intuitive pädagogische Praxis notwendig ist 7

- 1.1 Was bedeutet es, Erziehungswissenschaft zu studieren? 7
- 1.2 Aufgaben der Theorie – Verhältnis zur Praxis 10
- 1.3 Pädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft 16

Kapitel 2

Erziehung – Oder: Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? 22

- 2.1 Bilder von Erziehung: Führen oder Wachsenlassen? 24
- 2.2 Definitionsversuche und Herleitungen: Arbeit am Begriff 31
- 2.3 Wechsel der Generationen: Das Problem, das durch Erziehung gelöst werden soll 40
- 2.4 Sozialisation: Die Gesellschaft in uns 59
- 2.5 Dimensionen von Erziehung: Zwischen Belehren und Arrangieren 82

Kapitel 3

Bildung – Oder: Vom Kamel, das man zwar zum Wasser bringen kann, das aber selber trinken muss 106

- 3.1 Erziehung und Bildung: Zumutung und Angebot 106
- 3.2 Lernen: Die unbekannte Betriebsprämisse 110
- 3.3 Bildsamkeit: Das nicht festgestellte Tier 128
- 3.4 Bildungstheoretische Klassiker: Wegweiser oder Utopie? 135
- 3.5 Differenzierungen: Zwischen Autonomie und Ohnmacht 143
- 3.6 Ästhetische Bildung: Am Nullpunkt der Existenz 162
- 3.7 Bildungsprozesse empirisch: Gelebtes Leben 173

Kapitel 4

Institutionelle Arrangements – Oder: Wie wird Erziehung in unterschiedliche Formen gebracht?	183
4.1 Vorläufer und Anfänge: Initiation und Handwerk	185
4.2 Aufbruch in die Moderne: Die Erfindung der künstlichen Lernumgebung	191
4.3 Bildungspolitische Kontroversen: Bürger oder Untertan?	196
4.4 Entwicklungsetappen des Schulwesens: Alle alles zu lehren und alles regeln	200
4.5 Aufgaben und Funktionen von Schule: Es geht auch anders	215
4.6 Kindergarten und andere Institutionen: Zwischen Bewahren und Fördern	225
4.7 Globalisierung und Erziehung: Das weltweite Dorf?	236

Kapitel 5

Vielfalt und Identität – Oder: Können Zuordnungen produktiv für Bildung werden?	247
5.1 Klasse, Schicht und Milieu: Defizite und Ressourcen	252
5.2 Erziehung und Geschlecht: Mädchen, Junge und was sonst?	259
5.3 Interkulturelle Erziehung: Wann ist ein Ausländer?	270
5.4 Inklusion: Behindertsein ist auch normal	282
5.5 Diversität und Intersektionalität: Alle sind anders	291

Literatur	299
------------------	-----

Kapitel 1

Einführung – Oder: Warum Theorie für eine intuitive pädagogische Praxis notwendig ist

1.1 Was bedeutet es Erziehungswissenschaft zu studieren?

Fragt man Studierende der Erziehungswissenschaft im ersten Semester, was sie unter Wissenschaft verstehen, bekommt man Antworten wie: Das bedeutet allgemeingültige Gesetze aufstellen, Theorieentwicklung betreiben, Suche nach Wahrheit, nach Erklärungen von Welt und Ähnliches. Fragt man die gleichen Studierenden nach ihrem Verständnis von Pädagogik, erhält man dagegen folgende Antworten: Mit Kindern oder Jugendlichen umgehen können, mit ihnen arbeiten, sie anleiten, unterrichten lernen oder Ähnliches. Pädagogik wäre in diesem Verständnis keine Wissenschaft, sondern eine Methode oder Praxis bzw. Praxisanleitung. Als solche hätte sie an einer Universität aber nichts zu suchen, sondern wäre als eine Art Lehre zu gestalten. Tatsächlich war Lehrer in früheren Jahrhunderten ein Handwerksberuf, so wie bis heute Erzieherinnen in Deutschland eher handwerklich ausgebildet werden – nicht an einer Universität oder Fachhochschule, sondern an einer Fachschule.

Studium

Was bedeutet es also, Erziehungswissenschaft zu *studieren*? Warum ist das wichtig? Und was verbindet ein solches theoretisches Studium mit der späteren beruflichen Praxis? Zunächst: Was unterscheidet ein Studium von einer nicht-wissenschaftlichen Ausbildung zum Beispiel an der Fachschule oder Berufsschule? – Der Unterschied liegt *nicht* darin, dass in der Fachschule keine wissenschaftlichen Erkenntnisse und keine Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung vermittelt würden. Selbstverständlich lehrt man auch an der Fachschule, an der Berufsschule usw. die Ergebnisse von Wissenschaft. Es gibt heute keine Bildungsinstitutionen mehr, die keine wissen-

schaftlichen Erkenntnisse vermitteln. Der Unterschied liegt vielmehr darin, dass an Universitäten Wissenschaft nicht nur gelehrt, sondern auch betrieben wird. Traditionell spricht man deshalb von der Einheit von Forschung und Lehre. Das betrifft nicht allein die Lehrenden, die immer auch forschen (deren wissenschaftliche Publikationen sind beispielsweise auf den Homepages der Institute aufgelistet), das gilt auch für die Studierenden, die in Vorlesungen und Seminaren Wissenschaft nicht nur rezipieren, sondern auch aktiv betreiben sollen, bei der Seminarvorbereitung, in ihren Hausarbeiten und schließlich in der wissenschaftlichen Abschlussarbeit.

Studieren ist also etwas anderes als Lernen, wie es aus der Schule geläufig ist. Im Studium geht es weniger um die Aneignung fertiger Ergebnisse „der“ Wissenschaft als darum, sich im selbständigen wissenschaftlichen Arbeiten zu üben und Verfahrensweisen zu lernen, mit denen die wissenschaftlichen Arbeiten anderer kontrolliert und überprüft werden. Im Studium geht es deshalb auch nicht zuerst und in erster Linie um die Präsentation gesicherten Wissens, sondern vor allem um Problematisierungen. Im Mittelpunkt stehen nicht die (vermeintlichen) Gewissheiten, sondern die Verfahrensweisen, mit deren Hilfe man zu solchen Gewissheiten kommt und mit deren Hilfe man sie wieder in Frage stellt oder relativiert, d.h. in ihrem Geltungsbereich einschränkt.

Der Kern der wissenschaftlichen Haltung ist die Haltung der Kritik. Damit ist selbstverständlich nicht gemeint, dass man ziellos und gedankenlos an allem herumrörgelt, vielleicht nur um seine vermeintliche Überlegenheit herauszustellen; vielmehr geht es darum, die Voraussetzungen und Bedingungen der jeweiligen Gewissheiten – also beispielsweise das, was über pädagogische Fragen zu hören und zu lesen ist – aber vor allem auch die Gewissheiten des eigenen Denkens und Handelns zu *prüfen*, nicht um zu widersprechen (das *kann* ein Resultat sein, muss aber nicht), sondern um besser nachvollziehen und verstehen zu können. Dazu gehört, dass man verschiedene Positionen kennt, Einwände berücksichtigt, verschiedene Sichtweisen auf ein Phänomen oder Problem und deren jeweilige Möglichkeiten und Grenzen.

Wissenschaftliche Verfahrensweisen

Was heißt in diesem Zusammenhang nun aber Erziehungswissenschaft und welche Bedeutung hat sie für die pädagogische Praxis? Zunächst kann man ganz allgemein sagen, dass Erziehungswissenschaft wie jede Wissenschaft darauf zielt, methodisch gesicherte, allgemeingültige und für jeden Menschen, soweit er seinem Verstand folgt, zwingende Erkenntnisse hervorzu- bringen. Solche Erkenntnisse muss man nicht glauben müssen; sie müssen

begründet sein. Begründet sind sie, weil ihr Zustandekommen methodisch gesichert, die Verfahrensweisen beim Zustandekommen der Erkenntnisse gedanklich nachvollzogen werden können und einer kritischen Überprüfung standhalten.

Es gibt dazu verschiedene Verfahrensweisen. Welche Verfahrensweisen man wählt, hängt von der jeweiligen Fragestellung ab. Eine dieser Verfahrensweisen ist die empirische Untersuchung – Test, Fragebogen oder Befragung, Experiment. Soweit solche Untersuchungen zu statistisch verwertbaren Ergebnissen führen, scheinen sie in der Öffentlichkeit einen besonders guten Ruf zu genießen oder zugeschrieben zu bekommen – vor allem wohl, weil die Zahlen besondere Genauigkeit und Exaktheit vorgaukeln. Tatsächlich ist diese Verfahrensweise aber weder die einzige noch die wichtigste.

Grundlegender ist die Arbeit am Begriff, die Theoriebildung. Bevor irgendeine Untersuchung stattfinden kann, muss das Untersuchungsfeld abgesteckt (definiert) und müssen die Begriffe geklärt werden, mit deren Hilfe ein Phänomen, ein Zusammenhang beschrieben, untersucht und erklärt werden soll. Untersuchungen sind wissenschaftlich wertlos, wenn aus ihnen nicht hervorgeht, *was* genau *wie* untersucht worden ist. (Deshalb ist mit vielen Pressemeldungen über irgendwelche wissenschaftlichen Erkenntnisse nicht viel anzufangen – man müsste in der entsprechenden Fachzeitschrift nachlesen, wenn man ihren Wert tatsächlich beurteilen wollte.)

Aber nicht nur als Hilfsmittel für empirische Untersuchungen ist die Arbeit am Begriff zentral, wissenschaftliche Arbeit kann auch darin bestehen, Sachverhalte oder Probleme gründlich, „bis zum Grunde hin“, und systematisch zu untersuchen, indem man zum Beispiel den Worten und ihrer Bedeutung nachspürt, indem man die geschichtliche Entwicklung eines Begriffs oder eines Konzeptes (eines Denkkontextes) nachzeichnet, indem man Widersprüche im alltäglichen Sprachgebrauch oder in wissenschaftlichen Auffassungen diskutiert. Ein großer Teil der wissenschaftlichen Tätigkeit besteht aus solcher theoretischer Arbeit.

Verstehen – Interpretieren

Neben der Arbeit am Begriff gehört zu solcher theoretischer Arbeit vor allem das *Verstehen*. Die Kunst der Auslegung, die Hermeneutik (ursprünglich aus der Theologie; Auslegung des Heiligen Textes) ist die für die Pädagogik wahrscheinlich wichtigste Methode, jedenfalls gilt das für die Pädagogik des vergangenen, des 20. Jahrhunderts, und hier vor allem für die sog. Geisteswissenschaftliche Pädagogik. In dieser Tradition ging es dabei meist um die Auslegung von Texten, in der Regel klassische Texte, etwa von

Pestalozzi oder Rousseau. Man kann aber ebenso gut Bankkritzeleien, Schülerzeitungen oder Aufsätze, Plakate, Karikaturen oder bestimmte Situationen etwa mit Hilfe von Protokollen, Feldaufzeichnungen einer Tonband- oder Videoaufzeichnung zum Gegenstand der Auslegung machen. – Es versteht sich, dass auch die genannten empirischen Untersuchungen nicht ohne ein derart systematisiertes Verstehen auskommen. Jede Art der Untersuchung ist immer eine *Interpretation*. Keine kommt ohne die Sprache und ihre Mehrdeutigkeiten aus.

Hier deutet sich schon an, dass die Grenze zwischen alltäglichen und wissenschaftlichen Verfahrensweisen nicht absolut ist. „Die wissenschaftlichen Verfahren sind spezialisierte, verfeinerte, verifizierbar gemachte Alltagstechniken“ (Bernfeld 1978, S. 356). Es muss beachtet werden, dass der wissenschaftliche keineswegs der einzige Weltzugang ist. Man kann verschiedene Modalitäten des Erfahrens und Urteilens unterscheiden, den theoretischen auf Kognition und verstandesmäßiges Erkennen und Urteilen ausgerichteten, den moralisch praktischen, der sich auf das richtige Handeln bezieht und schließlich den ästhetischen Weltzugang, in dem die besondere Qualität der jeweiligen Erfahrungen betont wird. Außerdem muss berücksichtigt werden, dass Wissenschaft nicht im gesellschaftsfreien Raum stattfindet. Sie ist immer auch Kind ihrer Zeit und der jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse. Insofern kann Wissenschaft niemals „objektiv“ in dem Sinne sein, dass die Welt gleichsam von außen betrachtet würde. Ein solcher Standpunkt ist für Menschen nicht denkbar. Wissenschaftliche Erkenntnisse sind mithin nicht objektiv (auch wenn sie Objektivität anstreben), aber sie sind – zumindest ihrem Anspruch nach – besser begründet und systematischer gewonnen als gewöhnliche Kenntnisse (Lippitz 2003).

1.2 Aufgaben der Theorie – Verhältnis zur Praxis

Welche Bedeutung hat die Wissenschaft, die Theorie, jetzt für die so genannte Praxis? Und was ist überhaupt Praxis? Darüber, was Praxis ist, gibt es nämlich sehr praxisferne Vorstellungen. Die bei Pädagogen und Pädagoginnen beliebteste ist, man hätte es in erster Linie mit Kindern und Jugendlichen zu tun. Das kann zwar auch der Fall sein, je nach Arbeitsgebiet umfasst pädagogische Praxis einer akademisch ausgebildeten Pädagogin aber viel mehr. Häufig bewegt man sich dabei in einem Handlungsfeld, das einerseits ein pädagogisches, zugleich aber auch ein politisches und wirtschaftliches ist. Pädagogische Praxis endet nicht bei der Arbeit mit pädagogischen Konzepten und Konzeptionen. Sie beinhaltet zugleich die Erstellung eben solcher Konzepte, d.h. Lesen und Schreiben, Vorstellung und Verteidigung solcher Konzepte in diversen Gremien, pädagogisches Argu-

mentieren im Gegensatz zu verwaltungstechnischem oder juristischem, pädagogische Anleitung von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen usw. Es handelt sich dabei um Tätigkeiten, wie sie im Studium an der Universität ausgeübt und geübt werden können. Die Folgerung ist: Die Praxis des Studierens ist zugleich Vorbereitung auf die Praxis.

Eine andere ziemlich verbreitete Vorstellung des Verhältnisses von Theorie und Praxis stellt es sich so vor wie beim Führerschein-Machen: Praxis ist das (interessantere) Fahren; Theorie ist das, was man sich anhören und – für die Prüfung – lernen muss. Theorie ist deshalb entweder erstens nutzloses Wissen, das man nach der Prüfung wieder vergessen kann, weil man es nie mehr braucht; zweitens handelt es sich um Regeln, die man beachten sollte oder wenigstens kennen (falls die Polizei in der Nähe ist); drittens sind es Regeln, die einem mit der Praxis in Fleisch und Blut übergehen („rechts vor links“). Von solchen Regeln sagt man völlig zu Recht, dass man sie erst wirklich in der Praxis lernt; nur in der „Theorie“ bleiben sie totes Wissen.

Aufklärung über Alltagstheorien

Solche Regeln gibt es auch in der Pädagogik. Teilweise werden sie explizit erlernt, meist sind sie aber schon in Fleisch und Blut übergegangen, ohne jemals expliziert worden zu sein. Es handelt sich dabei um Selbstverständlichkeiten, die oft kulturell vorgeprägt sind, also um Gedanken und Regeln, die man nur deshalb für richtig hält, weil man noch nie darüber nachgedacht hat. Alle Menschen, also auch Studierende der Erziehungswissenschaft, verfügen immer schon über thematische Erfahrungen als Erzogene und als Lernende. Diese Erfahrungen prägen und präformieren das Handeln und das Denken über Erziehung und Bildung und nicht selten beeinflussen sie das eigene pädagogische Handeln mehr als das Studium. Zum pädagogischen Studium gehört deshalb die Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen mit Erziehung und Schule und das Bemühen, die in der eigenen Lebensgeschichte grundgelegten Haltungen zu erkennen, um sie überprüfen und ggf. verändern zu können.

Jede pädagogische Praxis folgt bestimmten, oft nicht explizierten Grundsätzen, Vorstellungen, Vorurteilen, also einer Art Theorie, die als solche aber nicht bewusst ist. Es gibt so etwas wie eine unausgesprochene Voreinstellung des in Erziehungssituationen Handelnden. Selbst wo der Praktiker jedwede Theorie ablehnt und auf seine persönliche Erfahrung pocht, ist so etwas wie Theorie am Werk. Denn in den vermeintlich ursprünglichen Erfahrungen kommen immer schon Voreinstellungen zum Tragen (Weniger 1953, S. 11f.). Von Theorien unterscheiden sich solche

Voreinstellungen allerdings dadurch, dass sie weder artikuliert, sprachlich gefasst sind noch konsistent. Aufgabe der Theorie ist es hier, über Praxis aufzuklären, indem sie dazu beiträgt, diese „Alltagstheorien“ bewusst und durchschaubar und damit der kritischen Auseinandersetzung zugänglich zu machen, also professionelle Selbstkontrolle zu unterstützen.

Theorie als eigene Wissensform – „pädagogischer Takt“

Als Wissenschaft hat Pädagogik oder Erziehungswissenschaft die Aufgabe, den professionellen Blick der Studierenden zu schulen, ihre Wahrnehmungsfähigkeit zu erweitern, erziehungswissenschaftliches Wissen zu vermitteln und die Entwicklung von Kompetenzen zu unterstützen, die benötigt werden, um fachlich fundiert über pädagogische Probleme der Praxis reflektieren zu können.

Es ist nicht Aufgabe der Theorie, Regeln aufzustellen und Rezepte für richtiges Handeln auszugeben. Es handelt sich bei der Theorie um eine eigene Wissensform, die sich nicht einfach in Praxis überführen lässt. Wissenschaft stellt eine eigene Praxis mit einer eigenen Logik dar, die nicht mit der der Praxis von Erziehung und Bildung identisch ist.

Einer der wichtigsten pädagogischen Theoretiker des 20. Jahrhunderts, John Dewey (1858–1952), dem besonders viel an der pädagogischen Praxis gelegen war, hat in diesem Zusammenhang festgestellt, „dass Gesetze und Tatsachen, sogar wenn man zu ihnen in echt wissenschaftlicher Form gelangt, keine *Regeln der Praxis* ergeben. Ihr Wert für die Erziehungspraxis – und *alle* Erziehung ist eine Art Praxis, vernünftige oder zufällige und gewohnheitsmäßige – ist indirekt; er besteht in der Lieferung vom Erzieher zu benutzender *intellektueller Werkzeuge*.“ (Dewey 1935, S. 113; H.i.O.)

Daraus zieht Dewey dann den folgenden Schluss: „Wenn wir das Wort ‚Regel‘ überhaupt beibehalten, müssen wir sagen, dass wissenschaftliche Resultate eine Regel für die Durchführung von Beobachtungen und Untersuchungen liefern, nicht ein Rezept für offenes Handeln. Sie funktionieren nicht direkt unter Hinsicht auf die Praxis und ihre Ergebnisse, sondern indirekt durch das Mittel einer geänderten geistigen Haltung.“ (Ebd., S. 114)

Wissenschaftliches Wissen ist also kein Wissen, das sich unmittelbar in Praxis umsetzen ließe. In für die Pädagogik klassischer Weise hat Johann Friedrich Herbart (1776–1841) das Verhältnis von Theorie und Praxis charakterisiert. Bloße Praxis, so Herbart, ergebe nur „Schlendrian“. Theorie sei also unabdingbar. Theorie sei aber immer allgemein. Von ihr würden überzeugende Generalisierungen erwartet. Ihre Regeln und Lehrsätze vermögen daher nie den konkreten Einzelfall zu treffen. Die „Erziehung als Kunst“, wie

Herbart sagt, hat es anders als die Pädagogik als Wissenschaft stets mit Einzelnen und Einzelnem zu tun, mit konkretem Besonderem. Die Erziehungskunst bedarf deshalb eines Elements, das es gestattet, das Allgemeine so auf das Besondere zu beziehen, dass dieses Besondere in seiner Eigenart auch getroffen wird und nicht nur als beliebiger Fall unter eine abstrakte Regel subsumiert wird. Dieses Element nennt Herbart den „pädagogischen Takt“.

„Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt, [...] zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser *Takt* nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht, wie der Schlendrian ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens *sollte*, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel, zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen.“ (Herbart 1986, S. 56)

Der Takt tritt gewissermaßen an die Stelle, die die Theorie leer ließ, lassen muss; er wird zum unmittelbaren Regenten der Praxis. Er bildet sich in der Praxis, aber nicht ohne Theorie.

„Im *Handeln* nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit, aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur *der*, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen soll, vorbestimmt hatte.“ (Ebd., S. 58)

Peter Menck versucht Herbarts Gedanken für die Gegenwart etwas vereinfacht folgendermaßen zu verdeutlichen:

„Heute würden wir vielleicht von der Bildung einer begründeten und reflektierten subjektiven Theorie der Erziehung sprechen, einer praktisch tragfähigen Alltagstheorie. Als ‚subjektive Theorie‘ wird dabei das System von Wissen bezeichnet, das die Wahrnehmungen und Handlungen von einzelnen Subjekten leitet. Dieses Wissen setzt sich auf je individuell besondere Weise aus Elementen von Theorien ganz unterschiedlicher Herkunft zusammen. Welche Theoriestücke das auch immer sind, sie können erst dann von Nutzen sein, wenn man sie sich erarbeitet hat, das heißt, wenn man sie in seine eigene Alltagstheorie integriert hat [...], wenn man sie als einen Beitrag zur pädagogischen Bildung nutzt.“ (Menck 2012, S. 132)

Mit der Lehre vom pädagogischen Takt haben wir ein Konzept – das macht ihre Aktualität aus –, in dem der Theorie zwar eine kritische Orientierungsfunktion zugeschrieben wird, sie aber nicht zu einer normierenden Instanz für die Praxis verabsolutiert wird. Praxis bewahrt so ihre eigene Dignität, sie kann aber dennoch nicht so tun, als käme sie ganz ohne Theorie aus. Der pädagogische Takt ist weder unmittelbares Resultat der Theorie noch unmittelbares Produkt der Praxis.

Pädagogische Professionalität: Reflexives Deutungswissen

Der Gedankengang ist in den gegenwärtigen Debatten zur pädagogischen Professionalität wieder aufgegriffen und weiter zu entwickeln versucht worden. Mit dem Studium und der Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten – Begriffen – und Forschungsergebnissen werden dem Praktiker eine Fülle von Interpretationsangeboten und Argumentationen zugänglich gemacht. Begriffe, Theorien und Forschungsergebnisse wären in dieser Sicht als Möglichkeiten zu verstehen, wie pädagogische Situationen erklärt, gedeutet und verstanden werden können. Theoretisches Wissen ist also potentielles Deutungswissen. Die besondere Fähigkeit der wissenschaftlich ausgebildeten Pädagoginnen und Pädagogen liegt darin, aus der Vielzahl der theoretischen Möglichkeiten das für die jeweiligen Fälle passende Wissen auszuwählen und damit situationsangemessen umzugehen. Pädagogischer Takt besteht und bewährt sich entsprechend in der Fähigkeit, allgemeines Wissen mit einem je besonderen Fall vermitteln zu können. Was im Alltag als die pädagogische Intuition der erfahrenen Fachkraft erscheint, ist eben diese Fähigkeit, sich auf Grundlage profunder theoretischer Kenntnisse in unterschiedlichen Situationen rasch orientieren und entsprechend Entscheidungen treffen zu können. Im Studium wird nicht nur theoretisches Wissen angeeignet, sondern auch die Kunstfertigkeit eingeübt, eben dieses Wissen situativ angemessen zu nutzen.

Berufsethik

Zur pädagogischen Professionalität gehören neben diesem pädagogischen Takt, mit dessen Hilfe theoretische Gesichtspunkte und praktische Gegebenheiten und Herausforderungen immer wieder neu vermittelt werden müssen, auch eine eigene Berufsethik und die Fähigkeit, die eigenen fachlichen Perspektiven gegenüber anderen Perspektiven zur Geltung bringen zu können. Eine Berufsethik ist für alle anspruchsvollen Tätigkeiten notwendig, die selbständig und verantwortungsvoll durchgeführt werden müssen.

Ein zentraler Grund für die Bedeutung dieser Berufsethik ist schlicht, dass äußere Kontrollen der Tätigkeit fehlen, schwierig oder gar nicht möglich sind. Es gibt (im Wesentlichen) zwei Formen der äußeren Kontrolle: die direkte unmittelbare Überwachung oder die Überprüfung des Arbeitsergebnisses. Beides ist bei pädagogischen Tätigkeiten kaum möglich (selbst, wenn Politiker es immer wieder fordern und Verwaltungsleute sich immer wieder daran versuchen). Das eine, die äußere Kontrolle, wäre zu aufwendig, das andere, die Überprüfung des Arbeitsergebnisses, wäre allenfalls begrenzt aussagekräftig. Die pädagogische Arbeit ist nur in eingeschränktem Maße steuerbar. Professionelle Pädagogen können sich um Lernen und Erziehung bemühen. Ob die Zöglinge tatsächlich lernen und tatsächlich erzogen werden, darüber können sie nicht verfügen. Dieser altbekannte Tatbestand ist in den letzten Jahrzehnten meist unter dem missverständlichen Titel „Technologiedefizit der Erziehung“ (Luhmann/Schorr 1979) verhandelt worden. Tatsächlich handelt es sich bei diesem vermeintlichen Defizit um eine Eigenart, die jeglichen Umgang mit Menschen auszeichnet. Man kann nicht unmittelbar auf sie einwirken; es sei denn, man geht sie direkt körperlich an, was ja auch in Erziehungszusammenhängen versucht wird: früher mit Prügel, heute mit chemischen Cocktails.

Jedenfalls muss die eigene pädagogische Tätigkeit weitgehend selbst kontrolliert werden können. Dazu muss der oder die pädagogisch Tätige Maßstäbe professionellen Handelns kennen und selbst anwenden können. Dazu muss sie oder er umfassend über Aufgaben, Grenzen und Möglichkeiten der eigenen Tätigkeit orientiert sein. Er oder sie muss seine pädagogische Verantwortung erkennen und selbständig wahrnehmen können. Dazu ist Wissen notwendig und eben jene selbständige Urteilskraft, die mit der wissenschaftlichen Bildung und Ausbildung entwickelt und gestärkt werden soll. Relative Autonomie der Kontrolle über die eigene Tätigkeit bedarf als Voraussetzung einer entsprechenden wissenschaftlichen Ausbildung, die nach Gründen fragt, nichts als selbstverständlich hinnimmt und sich unabhängig von Anderen, deren Meinungen oder gängigen Auffassungen macht. Eine solche Haltung ist zentrales Ziel wissenschaftlicher Ausbildung.

Eigene fachliche Perspektive zur Geltung bringen

Ganz entscheidend für die Professionalität pädagogischer Tätigkeiten ist schließlich die Fähigkeit, die eigene professionelle Perspektive gegenüber anderen Professionellen und deren Perspektive zur Geltung zu bringen und durchzusetzen. So müssen etwa pädagogische Belange gegenüber juristischen Sichtweisen geltend gemacht werden oder gegenüber Ansprüchen

von Eltern oder politischen Vertretern. Auch dafür ist eine wissenschaftliche Ausbildung und Bildung notwendig.

Professionalität bedeutet also nicht allein ein berufs- oder fachmäßig großes Können – das ist nur die *eine* Seite –, sondern zugleich die Fähigkeit, dieses Können nach eigenen ausgewiesenen Standards zu kontrollieren, argumentativ zur Geltung zu bringen, kritisch und selbstkritisch zu prüfen und selbständig weiterzuentwickeln. „Können allein reicht nicht aus; man muss auch über das Können reflektieren und sprechen können“ (Diederich 1994, S. 249). Nicht zuletzt diese zweite Seite ist es, die ein akademisches Studium notwendig macht.

1.3 Pädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft

Zur Professionalität gehört eine möglichst klare Vorstellung von der eigenen Disziplin, ihren Möglichkeiten, ihren Besonderheiten, ihren Grenzen. Sie ist eine Voraussetzung dafür, dass die eigenen fachlichen Perspektiven überzeugend zur Geltung gebracht werden können, aber ebenso für selbstbewusstes pädagogisches Handeln und für selbstkritische, fachlich begründete Reflexion. Diese Vorstellung ergibt sich in der konkreten Auseinandersetzung mit der Disziplin, im Studium und in der beruflichen Tätigkeit. Einen ersten Einblick vermittelt dieses Buch, das insgesamt aus Sicht der Allgemeinen Erziehungswissenschaft geschrieben ist. An dieser Stelle vorab einige Hinweise: Sie betreffen zum einen die Bezeichnungen Pädagogik und Erziehungswissenschaft, zum anderen das Fachgebiet Allgemeine Erziehungswissenschaft.

Pädagogik – Erziehungswissenschaft

Die Begriffe Pädagogik und Erziehungswissenschaft werden oft synonym verwendet und sind seit Ende des 18. Jahrhunderts im deutschen Sprachraum gebräuchlich (Böhm 2004, S. 750; Tenorth 2004, S. 341). Die Austauschbarkeit zeigt sich im alltäglichen Sprachgebrauch, aber auch an gängigen Begriffskombinationen wie kritische Pädagogik oder kritische Erziehungswissenschaft, feministische Pädagogik oder feministische Erziehungswissenschaft, Interkulturelle Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Vergleichende Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik/angewandte Erziehungswissenschaft, Allgemeine Pädagogik oder Allgemeine Erziehungswissenschaft etc.

Aber im Sprachgebrauch zeigen sich auch Unterschiede. Die Pädagogin oder den Pädagogen kann man sich ohne weiteres im Kreis von Kindern

oder im Austausch mit Jugendlichen vorstellen; die Erziehungswissenschaftlerin oder der Erziehungswissenschaftler gehört – von den sprachlichen Assoziationen her gesehen – eher in die Studierstube oder in das Labor. Man spricht von Reformpädagogik, Medienpädagogik, Sozialpädagogik oder Montessori-Pädagogik, Waldorf-Pädagogik; entsprechende Ausdrücke mit Erziehungswissenschaft kann man sich kaum vorstellen. Offenbar ist der Begriff Pädagogik umfassender und sprachlich näher an der Praxis der Erziehung; Erziehungswissenschaft näher an der Praxis der Forschung. In diesem Sinne wird Pädagogik (oder „wissenschaftliche Pädagogik“) traditionell meist im doppelten Sinn als Theorie und praktische Lehre, also als praktische Wissenschaft verstanden (Böhm 2004, S. 750).

Wenn die Differenz zwischen den beiden Ausdrücken herausgestellt wird, so bezeichnet Erziehungswissenschaft die theoretische, Pädagogik die praktische Disziplin. Es wird also zwischen „Handeln“ und „Forschen“, zwischen praktischem Erziehungshandeln und dessen wissenschaftlicher Erforschung getrennt. In der neueren Diskussion wird daraus bisweilen eine strikte Entgegensetzung. Pädagogik ist demnach vor allem eine Kunstlehre: geordnetes, reflektiertes und durchdachtes Wissen aus der Praxis, das, zusätzlich angereichert mit Forschungsergebnissen, wiederum als Handreichung für die Praxis dient. Pädagogik hängt in diesem Verständnis von kulturellen und historischen Hintergründen ab und wandelt sich dementsprechend. Insofern kann man im Plural von „Pädagogiken“ sprechen. Erziehungswissenschaft ist demgegenüber ausschließlich der wissenschaftlichen Untersuchung von Erziehung und diesen Pädagogiken verpflichtet. Sie betont eher die Distanz zur Praxis, indem sie unter Anwendung systematischer Methoden – begriffliche Analysen oder empirische Untersuchungen z.B. – Aussagen auf ihre Richtigkeit und Berechtigung hin überprüft. Praktisch ist diese Distanz wichtig, um der jeweils gegebenen Praxis nicht hilflos und distanzlos ausgeliefert zu sein. Theoretisch ist sie wichtig, weil man Distanz braucht, um unvoreingenommen wahrnehmen und erkennen zu können. Erst die Distanz ermöglicht Problembewusstsein, die Fähigkeit das Selbstverständliche nicht als allzu selbstverständlich hinzunehmen, sondern in einem verfremdenden Licht zu sehen.

„Für *Pädagogik* ist es typisch, dass sie ‚Wissen in Praxis‘ präsentiert, sich in Handlungssystemen der Erziehung manifestiert, dass sie von den dort tätigen Professionen selbst erzeugt und auch dort reflektiert wird, dass sie den Anforderungen der pädagogischen Akteure folgt und der (sozialen und theoretischen) Logik wie den Schwierigkeiten und Problemen ihres Handelns. *Erziehungswissenschaft* dagegen folgt – wie jede Wissenschaft – den Imperativen des Wissenschaftssystems, sie ist als Forschung organisiert, beobachtet (d.h. analysiert, kritisiert, erforscht usw.) in den

Standards, die für solche Beobachtungen im Wissenschaftssystem ausgebildet worden sind, mit eigenen Methoden, Theorien, Kriterien der Geltung und durch die Optimierung des Wissens usf.“ (Tenorth 1997, S. 178; H.i.O.)

Die Unterscheidung ist umstritten und nicht ganz trennscharf. Erziehungswissenschaft ist auch von historischen und kulturellen Umständen abhängig und Pädagogik kommt (auch als Praxis) nicht ohne wissenschaftliche Methoden aus. Beide sind – wie vermittelt auch immer – auf pädagogische Praxis bezogen und erhalten durch sie Sinn und Berechtigung. Im Zweifel ist aber Pädagogik näher an der Praxis. Auf jeden Fall ist eine allzu sehr an die jeweilige pädagogische Praxis gebundene Pädagogik (oder Erziehungswissenschaft) problematisch. Wichtig ist es daher, Distanz zu schaffen und sich einen eigenen theoretischen Standpunkt gegenüber den jeweiligen Praktiken zu erarbeiten. In diesem Sinne fragt Erziehungswissenschaft ganz nüchtern, was Erziehung, was Bildung ist. Sie muss Erziehung nicht begründen oder rechtfertigen; Erziehung ist als gesellschaftliche Tatsache da und kann als solche untersucht werden. Es geht ihr nicht mehr um normative Bestimmungen, was Erziehung soll und zu leisten hat, sondern um den Tatbestand der Erziehung in verschiedenen Zeiten und Kontexten. Wie hat sie sich in der oder jener Zeit, in diesen oder jenen kulturellen Kontexten abgespielt, wie vollzieht sie sich heute in verschiedenen Zusammenhängen und wie muss sie gestaltet werden? Was ist die Funktion der Erziehung im jeweiligen Kontext? Zur Beantwortung solcher Fragen kann man sich an die jeweilige Wirklichkeit halten, soweit sie sich – im historischen Fall – rekonstruieren lässt und soweit sie mit wissenschaftlichen Methoden zugänglich ist. Erziehungswissenschaft ist eine Tatsachenwissenschaft, die das Phänomen Erziehung in seinen verschiedenen Facetten und Ausprägungen untersucht. Das bedeutet aber nicht, dass Erziehungswissenschaft keine Ziele weisen könnte. Aus der Analyse, Gliederung und Ordnung der tatsächlichen Gegebenheiten, von Entwicklungen und Entwicklungstendenzen lassen sich auch Aussagen über notwendige und wünschenswerte Maßnahmen entwickeln.

Erziehungswissenschaft (oder Pädagogik) wissenschaftlich zu betreiben, heißt also sich einen unabhängigen Standpunkt gegenüber den jeweils vorfindbaren Praktiken zu erarbeiten, nicht, sich in die jeweilige Praxis kritiklos einzufäden. Die wissenschaftliche Ausbildung zielt auf eine Praxis, bei der sich die Einzelnen sowohl der äußeren sachlichen als auch der inneren persönlichen Bedingungen ihres Handelns bewusst sind. Praxis soll in ihrer jeweiligen Gestalt mit dem Studium nicht einfach reproduziert werden; vielmehr kommt es darauf an, die theoretischen und methodischen Mittel zu erarbeiten, um die jeweilige Praxis von außen betrachten und reflektie-

ren zu können. Allerdings kann die Erziehungswissenschaft die Praxis nie vollständig erfassen und schon gar nicht unmittelbar anleiten.

Allgemeine Erziehungswissenschaft

Allgemeine Erziehungswissenschaft wird heute als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft verstanden, die sich schwerpunktmäßig mit Fragen befasst, die alle angehen, die mit Erziehung und Bildung zu tun haben. Angesichts unterschiedlicher pädagogischer Ansätze und der Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft in ganz unterschiedliche Teildisziplinen mit zunehmender Spezialisierung – von den schon älteren Bereichen wie Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung bis hin zu neueren Arbeitsfeldern wie etwa Medien-, Freizeit-, Verkehrs-, Friedens-, Umwelt- oder Museumspädagogik – erscheint es notwendig, „das verbindlich Gemeinsame“ (Mollenhauer 1983, S. 16) aufzusuchen und sich jener Herausforderungen zu vergewissern, die sich in allen pädagogischen Handlungs- und Denkwahrscheinlichkeiten auf die eine oder andere Weise stellen. Verbunden sind damit Fragen des Selbstverständnisses der Disziplin. Sie werden in der Erziehungswissenschaft manchmal sehr heftig diskutiert und bisweilen als besonderes Krisensymptom gedeutet. Ihr spezifisches Selbstverständnis hat allerdings jede Wissenschaft, und es versteht sich selten von selbst. Probleme damit gehören daher zu jeder Wissenschaft. In der Erziehungswissenschaft mögen sie jedoch eher auffallen als beispielsweise bei der Neurobiologie, weil sich mehr Menschen in ihrem beruflichen Alltag auf sie berufen (und vielleicht mit ihr unzufrieden sind). Entscheidende Aufgaben für die Erziehungswissenschaft hat der schon erwähnte Johann Friedrich Herbart vor gut zweihundert Jahren so formuliert:

„Es dürfte wohl besser sein, wenn die Pädagogik sich so genau als möglich auf ihre *einheimischen Begriffe* besinnen und ein *selbständiges Denken* mehr kultivieren möchte, wodurch sie zum *Mittelpunkte* eines Forschungskreises würde und nicht Gefahr liefe, als entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden.“ (Herbart 1986, S. 74; H.i.O.)

Eine Pädagogik, die sich an den Vorgaben anderer Wissenschaften – Philosophie, Ethik, Psychologie, Soziologie – orientiert, bleibt unselbständig, im Denken wie im Handeln. Damit steht sie nicht nur in Gefahr, von den Nachbarwissenschaften kolonialisiert zu werden, sie wird auch weder den Ansprüchen der pädagogischen Praxis noch den Maßgaben einer eigenständigen Wissenschaft gerecht. Vielmehr bedarf sie eigener („einheimi-

scher“) Begriffe und eigener Perspektiven, einer eigenen Sicht auf ihre Gegenstände. Einer der bedeutendsten Erziehungswissenschaftler der DDR, Robert Alt (1905–1978), charakterisiert die vorwissenschaftliche Pädagogik, die Herbart zu überwinden versuchte, in den 1950er Jahren so:

„Eine solche Pädagogik [...] war nur Anwendung der Erkenntnisse anderer Wissenschaften. Sie hatte kein eigenes Erkenntnisobjekt und entwickelte keine ihr eigenen Methoden. Sie sah Erziehung nur als planmäßige, absichtliche Herausgestaltung eines normativ gesetzten Leitbildes, das durch bewusstes Handeln eines Erziehers erfolgte gemäß den aus diesem Ziel abgeleiteten Einzelzielen und menschenmöglichen Mitteln. Erziehung konnte sich nur so vollziehen, dass der Erzieher ein allgemein gültiges Bildungsideal erkannte und den Zögling nun nach festem Plan mit den durch die Psychologie als richtig erkannten Methoden diesem Ziel näherbrachte.“ (Alt 2005, S. 15)

Dagegen fragt eine wissenschaftliche Pädagogik „nicht mehr zuerst, was soll Erziehung immer und zu allen Zeiten leisten und wendet sich dabei an die Ethik oder an die Metaphysik oder Religion, an ein konstruiertes menschliches Idealbild, sondern was ist Erziehung“ (ebd., S. 17). Gegenstand der „Erziehungswissenschaft ist die Gesamtheit der in der Fülle des gesellschaftlichen Lebens wirkenden Erziehungsmächte [...]. Ihre Aufgabe ist die Analyse einer empirisch gegebenen – nicht einer spekulativ zu schaffenden – komplexen Wirklichkeit und damit auch die Beeinflussung dieser Wirklichkeit, von der sie selbst nur ein Stück ist, in der sie selbst nur bewirkte und bewirkende Kraft ist. Eine solche Wissenschaft ist nicht mehr eine unselbständige oder angewandte. Sie hat ihren eigenen Bereich“ (ebd., S. 18). Er ergibt sich nicht aus dem Gegenstand selbst – Erziehung wird auch von der Soziologie, der Psychologie, der Ethnologie usw. erforscht –, sondern aus der Beziehung zu diesem Gegenstand.

„Maßgebend ist der Gesichtswinkel, unter dem ich das Dasein betrachte; entscheidend ist, was in der zentralen Blickrichtung liegt. Was anders sollte diese Blickrichtung bei der Erziehungswissenschaft sein als die Betrachtung der Wirklichkeit unter dem Aspekt der Erziehung.“ (Ebd., S. 19)

In diesem Sinne ist unsere Einführung um die „einheimischen Begriffe“ herum arrangiert:

Erziehung und Bildung stehen im Mittelpunkt der ersten beiden Kapitel, abgegrenzt von konkurrierenden (Sozialisation, Lernen) und erweitert um ergänzende und präzisierende Konzepte (Generation, Bildsamkeit). Heraus-

forderungen, die sich mit der Institutionalisierung von Erziehung und Bildung ergeben – historisch und aktuell – werden in den folgenden beiden Kapiteln diskutiert. Der angestrebte Überblick über Grundfragen der Disziplin widerspricht nicht der immer wieder betonten Pluralität des Faches. Pluralität ist nicht Beliebigkeit. Grundfragen können unterschiedlich beantwortet werden. Es gibt Sachverhalte, über die weitgehend Einigkeit besteht, es gibt aber auch Fragen, über die *mit guten Gründen* gestritten wird. Wichtig ist, dass man sich nicht naiv am jeweils Gegebenen orientiert, sondern sich überhaupt mit diesen Fragen auseinandersetzt – Fragen, die alle angehen, die pädagogisch tätig sind.

Kapitel 2

Erziehung – Oder: Wie kultiviere ich Freiheit bei dem Zwange?

Erziehungswissenschaft hat mit Erziehung zu tun. Erziehung ist deshalb zumindest *ein*, wenn nicht *der* zentrale Begriff der Erziehungswissenschaft, und seine Klärung betrifft sämtliche erziehungswissenschaftlichen Einzeldisziplinen und Studienrichtungen. Was Erziehung meint, ist trotzdem oder gerade deshalb schwer zu sagen (wenn das anders wäre, bräuchten wir ja keine ganze Wissenschaft, die sich damit befasst). Einerseits haben wir alle eine vage Vorstellung davon, was Erziehung ist. Wir alle sind erzogen worden und erinnern uns daran mit Wehmut oder Ärger oder beidem, und wir sprechen und hören von Erziehung als von einem selbstverständlichen und gewöhnlichen Alltagssachverhalt, der gleichwohl oft problematisch zu sein scheint. Erziehung wird von Familien oder Betreuungsinstitutionen erwartet, an Erziehung werden Hoffnungen geknüpft, und Erziehung wird als Problem behandelt und verhandelt. Nicht selten wird Erziehung oder der Mangel an Erziehung für alle möglichen Übel verantwortlich gemacht: falsches Verhalten im Straßenverkehr, zu viel Essen oder das Führen von Kriegen. Entsprechend gibt es Verkehrserziehung, Gesundheitserziehung oder Friedenserziehung. In diesem Sinne ist Erziehung eine starke Erwartung, die immer dann abgerufen wird, wenn soziale oder moralische Probleme auftreten, die auf Kinder und Jugendliche bzw. ihre Eltern oder andere Erziehungsinstitutionen projiziert werden können (Oelkers 2001, S. 17).

Andererseits ist es schwierig, genauer zu sagen, was Erziehung nun eigentlich meint. Bei dem Ausdruck handelt es sich um eine Abstraktion, der wie alle Abstraktionen schwer konkret fassbar ist. Erziehung bezieht sich *nicht* auf eine einheitliche oder eindeutige Realität; sie ist kein anschaulich gegebenes, konkretes Objekt, kein Gegenstand, auf den man wie auf einen Berg oder einen Baum zu zeigen vermöchte. Erziehung ist nicht sichtbar: Wahrnehmen können wir Interaktion, Kommunikation oder Kooperation. Ob und wann es sich dabei um Erziehung handelt, ist bereits Interpretation. Erziehung kann für ganz unterschiedliche Prozesse und Handlungen und selbst für ihr Ergebnis (gute oder schlechte Erziehung) stehen und sich auf

verschiedene Institutionen, Situationen und Zielsetzungen beziehen. Eine einfache Referenz in dem Sinne, dass ich sagen könnte „ich erziehe“, so wie ich sagen kann „ich spreche“, gibt es nicht. Das Verb *erziehen* oder das Substantiv *Erziehung* ergibt nur als Umschreibung eines ganzen Zusammenhangs verschiedener Handlungen und Strukturen Sinn. „Erziehung existiert nicht als eigene, von Nicht-Erziehung abgrenzbare Substanz, Gestalt oder Wesenheit. Erziehung vollzieht sich immer im Medium von ‚Nichterziehung‘, beispielsweise in mitmenschlichem Umgang, in der Beschäftigung mit Sprache oder mathematischen Problemstellungen“ (Heid 1994, S. 59).

Deshalb kann man die Probleme einer eindeutigen Definition dessen, was Erziehung meint, nicht aus dem Weg räumen, indem man versucht, sich „der Sache selbst“ zuzuwenden und beispielsweise Erziehung beobachten möchte. Denn um beobachten zu können, muss man wissen, was man beobachten will: Wir können also Erziehung nur wahrnehmen (und feststellen), wenn wir schon „wissen“, was Erziehung ist. Das heißt, dass ein Vorverständnis von Erziehung eine notwendige Bedingung dafür ist, dass wir eine wahrgenommene Situation als Erziehung interpretieren können. Das verweist auf hermeneutische Prozesse (vgl. Kap. 1.1). „Die Entscheidung der Frage, ob ein beobachtbares Handeln Erziehung ist oder nicht, ist demnach (zunächst und primär) nicht ein Gegenstand der Beobachtung, sondern im Vorwissen, im Denken und im Urteilen des Beobachters begründet. [...] Die Feststellung von Erziehung setzt einen Begriff von Erziehung voraus.“ (Ebd., S. 51)

Um zu verstehen, was Erziehung ist, um es genauer zu verstehen als im landläufigen Sprachgebrauch, bleibt uns also nichts anderes übrig, als uns zunächst mit dem Begriff auseinanderzusetzen und uns bei verschiedenen Theoretikern zu erkundigen – also bei Leuten, die das Problem besonders gründlich und systematisch durchdacht haben und dies von verschiedenen Gesichtspunkten aus. Da die Theoretiker von solchen verschiedenen Gesichtspunkten her denken, verschiedene Akzente setzen, ihre Überlegungen unterschiedlich gewichten, kommen sie zwangsläufig zu unterschiedlichen Gewichtungen. Neben diese unvermeidliche Perspektivität tritt der Umstand der zeitlich verstandenen Flüchtigkeit des Phänomens Erziehung: Als Erziehung kann eine einzelne Handlung, ein Wort oder ein Blick bezeichnet werden: Dann ist Erziehung eine minimale Interaktionssequenz. Oder Erziehung kann die Gesamtheit aller Wirkungen meinen, die einem Heranwachsenden zuteil wurde. Dann ist Erziehung ein komplex verflochtener Zusammenhang von Strukturen und Handlungen. In der Erinnerung (etwa an die eigene Erziehung) ist immer nur eine komplexe Mischung von Begebenheiten und Ereignissen von unterschiedlicher Dauer festhaltbar. Manchmal erkennen wir ein Erziehungsmoment sogar erst rückblickend, der alltägliche Umgang erscheint kaum als Erziehung – aber ist er es nicht

doch? Erziehung tritt solchermaßen als etwas Vorübergehendes auf, etwas, das für einen Augenblick zutage tritt, um danach direkt wieder sich aufzulösen.

Es wäre daher geradezu erstaunlich, wenn Erziehung nicht auch theoretisch sehr unterschiedlich gefasst würde. Das ist weiter kein Problem. Jede Wissenschaft kennt – neben gesichertem Wissen – unterschiedliche Auffassungen und verschiedene Sichtweisen des gleichen Problemzusammenhangs. Solche Unterschiede beleben nicht nur die wissenschaftliche Auseinandersetzung; sie bieten den praktisch Tätigen überdies die Möglichkeit, für die Reflexion und Diskussion ihrer jeweiligen Handlungsprobleme die wissenschaftliche(n) Perspektive(n) zu wählen, die der Sachlage am ehesten gerecht wird und sich inhaltlich als produktiv erweist. Wichtig ist daher weniger zu beurteilen, ob die Ansätze richtig oder falsch sind – das lässt sich ohnehin nur in wenigen Fällen entscheiden, sofern sie eindeutig hinter dem Stand der gegenwärtigen Diskussion zurückbleiben. Interessant ist vielmehr erstens, *wie* die Ergebnisse hergeleitet werden, welche Überlegungen, welche Perspektiven dahinter stehen, und zweitens, *was* daraus folgt, welche Sichtweisen und Orientierungen uns die jeweiligen Überlegungen ermöglichen. Bei dieser Gelegenheit werden nicht nur unterschiedliche Dimensionen von Erziehung und unterschiedliche Definitionsversuche eingeführt, sondern auch verschiedene andere Begriffe, die in diesem Zusammenhang wichtig sind. Wir widmen uns zunächst unterschiedlichen, vor allem im Alltag vorherrschenden Bildern von Erziehung, die auch im wissenschaftlichen Denken eine gewisse Rolle spielen, um dann verschiedene Definitionsversuche von Erziehung und verschiedene Arten, sich dem Phänomen Erziehung wissenschaftlich zu nähern, ausführlicher vorzustellen und zu diskutieren. Dabei werden wir auch auf den Wechsel der Generationen (das Problem, das durch Erziehung gelöst werden soll) zu sprechen kommen und das nicht ganz unproblematische Verhältnis von Erziehung und Sozialisation. Ein systematisierender Überblick über verschiedene Dimensionen von Erziehung wird das Kapitel beschließen.

2.1 Bilder von Erziehung: Führen oder Wachsenlassen?

Für Erziehung gibt es – im Alltag wie in der Wissenschaft, in Gesprächen von Praktikern wie in der schönen Literatur – eine Fülle von Bildern und Metaphern, die immer wieder auftauchen. Sie lassen sich in unterschiedlicher Weise gruppieren – solche Gruppierungen sind nicht frei von Willkür –, aber gleichgültig, wie sie aussehen, zeigen sie doch eine große Bedeutungsfülle. Mit wie unterschiedlichen, zum Teil gegensätzlichen Vorstellungen Erziehung verknüpft wird, bleibt im öffentlichen Reden darüber aller-

dings oft verdeckt: Erziehung erscheint als Führung, Zucht oder Anpassung, als Begleitung, Unterstützung oder „Wachsenlassen“. Auf die Frage, was Studierende unter Erziehung verstehen, erhält man als erste Antwort häufig „Anpassung an die Gesellschaft“. Sind also Kinder nicht angepasst? Gleichzeitig trifft man auf die Vorstellungen, die Kinder erzögen auch die Eltern oder Ehepartner erzögen sich gegenseitig. Müssen Erwachsene ebenfalls an die Gesellschaft angepasst werden – durch die nicht angepassten Kinder? Bei der Seminaraufgabe, eine Situation zu beobachten und zu beschreiben, in der Erziehung stattfindet, liefern die meisten Studierenden eine Situation mit beherrschendem oder strafendem Charakter. Kann Erziehung auch Unterstützung sein? – Im Folgenden sollen ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit drei Bildergruppen diskutiert werden, nämlich Erziehung als Führung oder Zucht, Erziehung als Wachsenlassen und Erziehung als Anpassung.

Erziehung als Führung oder Zucht

Das Bild von Erziehung als Föhren oder als Verhältnis von Föhler und Geföhrttem geht von der sozialen Erfahrung aus, dass es immer ältere und jüngere Menschen gibt, erfahrene und unerfahrene, wissende und weniger wissende, die in sozialen Beziehungen zueinander stehen. Es versteht sich, dass nicht jedes beliebige Föhrungs-Nachfolge-Verhältnis als Erziehung gefasst wird; dass Föhrunge als Bild für Erziehung genutzt wird, heißt vielmehr, dass eben Erziehung im Rückgriff auf ein allgemeines soziales Verhältnis, wie es sich auch in Wirtschaft, Politik, Militär usw. findet, zu fassen versucht wird. Gleichzeitig spielen in das Bild von Föhrunge immer auch Vorstellungen hinein, die auf elementare pädagogische Situationen anspielen: etwa das An-die-Hand-Nehmen oder, in Verknüpfung mit dem Generationenverhältnis, die Beziehung von Jüngeren und Älteren.

Mit der Vorstellung von Föhrunge ist die der Nachfolge verbunden; und Nachfolge oder Gefolgschaft setzen wiederum Gehorsam, Disziplin und „Zucht“ voraus. Bereits im Ausdruck Erziehung steckt das Wort Zucht. Es wird heute ausschließlich mit (mehr oder minder) martialischer Gewaltausübung assoziiert (Schul- und Zuchtmeister, Züchtigung), die mit Zucht verbundene Sittlichkeit als repressiv gedeutet (züchtig, Zucht und Ordnung). Dass der Begriff im Zusammenhang mit Erziehung kaum mehr gebraucht wird, heißt aber nicht, dass die damit verbundenen Vorstellungen nicht mehr existieren. Nach wie vor wird Erziehung oft – durchaus im negativen Sinne von Zucht – als Unterwerfung der Kinder unter den Willen der Eltern verstanden. Es scheint so, als wollten die Erwachsenen das Kind nach eigenem Geschmack und Gutdünken formen. So kann man beispiels-

weise hören, dass Eltern bei ihren drei- bis vierjährigen Kindern im sog. Trotzalter versuchen (sollen), den „Eigenwillen“ zu brechen. Auch Formen der physischen und psychischen „Züchtigung“ sind nach wie vor verbreitet: von den mittlerweile sowohl in den Schulen als auch in den Familien gesetzlich verbotenen Körperstrafen bis zum In-die-Ecke-Stellen, dem Aussperren aus dem sozialen Handlungsraum oder dem Liebesentzug.

Ein Element von Führung ist gewiss in jedem erzieherischen Verhältnis vorhanden. Trotzdem ist die Vorstellung von Erziehung als Führung problematisch. Denn Führung bedeutet ja, dass die Geführten dem Willen und dem Ziel des Führenden folgen. Dies kann mit dem Ziel des Geführten übereinstimmen, ein vorgeschriebenes Ziel sein oder ein mit der Gruppe vereinbartes. Zumal in modernen, demokratischen Gesellschaften kann Ziel von Erziehung aber niemals Gefolgschaft sein, sondern nur Selbständigkeit. Führungsverhältnisse müssen daher nicht nur vor Missbrauch (Irreführung, Verführung) geschützt werden, sondern sollten auch stets als zeitweilig und reversibel gestaltet werden – entsprechend der vornehmsten Pflicht des Pädagogen und der Pädagogin: sich selbst überflüssig zu machen.

Erziehung als Wachsenlassen

In pädagogischen Zusammenhängen sind Gartenbaumetaphern beliebt. Schon Zucht gehört in diesem Zusammenhang (Blumenzüchter), ebenso das Wachsenlassen. Die Vorstellung von Erziehung als Wachsenlassen markiert gewissermaßen den Gegenpol zu der Vorstellung von Erziehung als Zucht oder Führung. Erziehung als Zucht geht von einer negativen Anthropologie aus. Das Kind gilt als sündig („Erbsünde“) und verdorben. Sein natürlicher Eigenwille würde es stets vom rechten Weg abbringen. Daher muss dieser Eigenwille rechtzeitig gebrochen werden. Das Kind gilt als roh und ungeschliffen und muss beständig verbessert werden.

Das Bild von Erziehung als Wachsenlassen geht dagegen davon aus, dass das Kind selbst am besten weiß, was gut für es ist. Aufgabe der Erziehung – sofern dieser Begriff hier überhaupt noch benutzt wird – ist es, das Kind wohlwollend und „freundschaftlich“ zu begleiten. Man muss ihm Ruhe lassen, Zeit, sich ungestört zu entfalten, dann wird es sich am besten entwickeln. Pointiert hat dieses Bild die schwedische Journalistin Ellen Key (1849–1926) in ihrem Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ (1900, deutsch 1902) vertreten und hat damit eines der wichtigsten Stichworte für die aufkommende Reformpädagogik geliefert. Das größte Verbrechen der gegenwärtigen Erziehung bestehe demnach darin, das Kind nicht in Frieden zu lassen. Das größte Geheimnis der Erziehung, so Key, ist: nicht erziehen. „Ruhig und langsam die Natur sich helfen lassen [...], das ist Erziehung.“ (1992, S. 77)

Eine solche Position lässt sich nur vertreten, wenn dem Kind ein substantielles Anlagegefüge unterstellt wird, das sich als Potenz der kindlichen Natur über den „natürlichen“ Explorationsdrang von selbst entfaltet.

„Sie [die gegenwärtigen Erzieher] erziehen noch immer, als glaubten sie noch an die natürliche Verderbtheit des Menschen, an die Erbsünde, die nur gezügelt, gezähmt, unterdrückt [...] werden könne.“ (Ebd., S. 76)
„Wie wäre es, wenn man endlich anfinge, dieser Anweisung der Natur zu folgen und einzusehen, dass das größte Geheimnis der Erziehung gerade darin verborgen liegt, nicht zu erziehen?! Das Kind nicht in Frieden zu lassen, das ist das größte Verbrechen der gegenwärtigen Erziehung gegen das Kind.“ (Ebd., S. 78)

Das Kind in diesem Bild ist nicht mehr verdorben, sondern trägt alle Potenziale bereits in sich – es muss nur noch wachsen – ja, es ist kraft dieser Potenziale sogar zum Weltretter bestimmt. Bei Ellen Key wird das Kind – in zeit- und berufsbedingtem Überschwang (Key war Journalistin) – geradezu zum göttlichen Kind. Die Eltern dürfen ihm nicht nur keine Vorschriften machen, sie sind gehalten, sich vor dem Kind tief zu verneigen:

„Bevor nicht Vater und Mutter ihre Stirn vor der Hoheit des Kindes in den Staub beugen; bevor sie nicht einsehen, dass das Kind nur ein anderer Ausdruck für den Begriff Majestät ist; [...] werden sie auch nicht begreifen, dass sie ebenso wenig Macht oder das Recht haben, diesem neuen Wesen Gesetze vorzuschreiben.“ (Ebd., S. 120)

Das ist weniger kurios, als es sich zunächst vielleicht anhören mag. Sowohl das Bild vom verdorbenen Kind, das vor sich selbst geschützt werden muss, als auch das Bild des unverdorbenen Neuankömmlings, der kraft dieser Unverdorbenheit eben einen neuen Anfang bedeutet (und der insofern nicht selten als berufen gilt, die Welt zu retten), durchzieht die Geschichte der Moderne. Beide Vorstellungen finden sich bis heute: das böse Kind, der „wilde“ Neuankömmling, dem man unentwegt Grenzen setzen muss, damit es die Welt und die Ordnung der Erwachsenen nicht zerstört, oder das gute Kind, der oder die „edle Wilde“, das die Welt zu retten berufen ist.

Wichtig zu betonen ist, dass es sich bei beiden Vorstellungen um *Bilder* handelt, die mit den wirklichen Kindern (und Jugendlichen) nichts zu tun haben. Die Realität fällt immer hinter die Erwartungen zurück, mit denen man ihr oft begegnet: Wirkliche Kinder sind weder böse Biester noch kleine Tugendbolde. Doch sind es vielfach diese Bilder von ihnen, die die Reflexion über Erziehungsfragen beherrschen. Gespeist wird diese Macht päda-

gogischer Bilder durch die Suche nach Eindeutigkeiten, Widerspruchslosigkeiten, die die komplexe Realität auf einfache Formeln reduzieren (Cloer 2001). Entweder ist das Kind böse von Grund auf, dann hilft nur Repression, oder es ist heilig, der „Messias“ (wie die Katholikin Maria Montessori blasphemisch sagt), dann sind von Beginn an Wachsenlassen und Selbstorganisation geboten.

Einführen

Eine Verbindung der beiden Perspektiven hat Theodor Litt (1880–1962) in seinem bekannten Werk „Führen oder Wachsenlassen?“ von 1927 vorgelegt. Er begreift Führen und Wachsenlassen als die äußersten Pole in einem Spektrum pädagogischer Handlungsformen, die für sich genommen jeweils nur sehr einseitige und unpraktische Orientierungen zu geben vermögen. In ihrer Reinform beschreiben beide eher die Grenze pädagogischer Handlungsformen, weder reines Führen, noch reines Wachsenlassen sind mit Erziehung kompatibel. Litt sucht die Mitte zwischen beiden Formen und schlägt vor, von *Einführen* statt von Führen zu sprechen, um die besondere Aufgabe der Erziehung zu kennzeichnen. Während der Erzieher in einen Themenkreis einführt, ist es dann die Aufgabe des Zöglings sich damit aktiv auseinanderzusetzen:

„Vor dem Begriff des Führertums, wenn er ganz ernst genommen wird, ist doch [...] die Beziehung auf ein dem Willen des Führers vorschwebendes *Ziel* und die durch diesen Willen bewirkte Bindung der geführten Schar nicht abzutrennen; in ihm ist also gerade dasjenige das konstitutive Moment, was in der sogenannten „Führung“ des Erziehers unter allen Umständen unterbleiben muss. Man kann die damit nahegelegte Begriffsverwirrung damit vermeiden, wenn man dem fraglichen Wort eine Vorsilbe beigibt und von der „*ein*führenden“ Tätigkeit des Erziehers spricht: denn einzuführen, d.h. den Zugang zur gestaltenden Welt des Geistes zu bahnen ist in der Tat sein höchster Beruf. [...]

Ein auf *Einführung* bedachter Erzieherwille hingegen wird mit der höchsten und angespanntesten Aktivität den tiefen Respekt vor dem Recht des Wachsenden zu vereinen keine Mühe haben; denn die Schätze des geformten Geistes, die seinem Bemühen das Material geben, entheben ihn der Notwendigkeit und der Versuchung, *sich selbst* mit seinem zeitgebundenen Wollen in den Prozess des Werdens hineinzudrängen.“ (Litt 1927/1995, S. 59; H.i.O.)

Erziehung als Anpassung

Dieses Bild ist recht unkompliziert und weit verbreitet. Es geht von der Alltagsvorstellung einer übermächtigen Realität aus und folgert daraus, dass man lernen muss, sich dieser Übermacht anzupassen, wenn man überleben will. Erziehung ist hier Verhaltensänderung entsprechend der jeweiligen Gegebenheiten, denen man sich zu fügen hat. Aber ist dafür Erziehung nötig? Kinder und Jugendliche (auch Studierende und andere Erwachsene) sind manchmal auf geradezu erschreckende Weise anpassungsbereit. (Wohin Anpassungsbereitschaft bei Erwachsenen im Extremfall führen kann, hat der deutsche Faschismus gezeigt.) Die Frage ist eher, woran man sich anpasst, und wer definiert, woran man sich anzupassen hat. Eltern sind manchmal verzweifelt, weil ihr Kind sich an die Gepflogenheiten seiner Freunde und Freundinnen oder die neuesten Kinderkonsumtrends anpasst, und Lehrerinnen und Lehrer registrieren ratlos, dass ihre Schüler sich einem häuslichen Milieu angepasst haben, in dem es als unschicklich gilt, sich ausführlicher mit Schreib- und Lesekram zu beschäftigen.

Der schlichteste Grund, warum die Auffassung von Erziehung als Anpassung zu kurz greift, ist deshalb zugleich der überzeugendste: Moderne Gesellschaften sind so komplex und vielfältig – pluralistisch –, dass man, wenn man sich anpassen will, gar nicht wissen *kann*, *woran* man sich anpassen soll; es gibt so viele unterschiedliche Forderungen, dass man gar nicht allen genügen kann. Anders gesagt: In einer modernen pluralistischen Gesellschaft kann nur zurechtkommen, wer gelernt hat, sich *nicht* allen Forderungen und Wünschen anzupassen, sondern selbst auszuwählen, eigene Orientierungen zu finden. Paradox formuliert: Die beste Anpassung an eine moderne Gesellschaft ist die individuelle Selbständigkeit.

Gegen die Vorstellung von Erziehung als Anpassung lassen sich darüber hinaus noch viele Gründe anführen. Ein politischer wurde schon kurz angedeutet. Eine demokratische Gesellschaft ist auf Pluralität von Meinungen, Auffassungen, Lebensstilen angewiesen, denn wenn sich alle Menschen den gerade herrschenden Trends verschreiben, sind Innovationen und gesellschaftliche Weiterentwicklung kaum mehr möglich. Der bedeutende deutsche Philosoph Immanuel Kant (1724–1804) vertritt beispielsweise die Auffassung, man müsse im Interesse der „Vervollkommnung der Menschheit“ bei der Erziehung nicht den gegenwärtigen, sondern den zukünftig möglichen besseren Zustand des menschlichen Geschlechts vor Augen haben. Kinder sollten „der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden. [...] Eltern erziehen“, so Kant weiter, „gemeinlich ihre Kinder nur so, dass sie in die gegenwärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen. Sie sollten aber besser erziehen, damit ein zukünftiger besserer Zustand dadurch hervorgebracht werde.“ (Kant 1983, Bd. 10, S. 704)