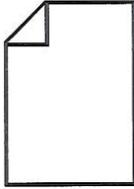


1

Allgemeine Einführung

1.1 Grundbegriffe und systematischer Aufbau



Textauszug

*Raithel, J./Dollinger, B./Hörmann, G.:
"Grundbegriffe und Konzepte"*

In: Raithel, J./Dollinger, B./Hörmann, G.: Einführung Pädagogik. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2005.

A Grundbegriffe und Konzepte

Die Grundbegriffe der Pädagogik erscheinen zunächst vertraut. Man glaubt zu wissen, was mit „Erziehung“ oder „Bildung“ gemeint ist, da beides in der Alltagssprache verankert ist. Eine genaue Beschreibung zu geben, wird vielen allerdings schwer fallen. Setzt man sich mit diesen und anderen Begriffen näher auseinander, so zeigen sich unterschiedliche Vorstellungen, was sie meinen können und wie sie anzuwenden sind. Es ist deshalb sinnvoll, sich zu vergewissern, was in der Pädagogik, also im wissenschaftlichen Diskurs, mit den Grundbegriffen jeweils gemeint ist. Sie sind zwar auch dort nicht immer einheitlich konzipiert. Aber es zeigen sich grundlegende Bestimmungen der Begriffe, die zu beachten sind.

Das Ziel der folgenden Ausführungen besteht darin, sich mit den Grundbegriffen der Pädagogik vertraut zu machen und auf ihre Besonderheiten hinzuweisen. Im Vordergrund stehen dabei zunächst die Begriffe „Pädagogik“ und „Erziehungswissenschaft“. Die beiden wichtigsten Grundbegriffe – „Erziehung“ und „Bildung“ – werden im Anschluss diskutiert, bevor auf andere zentrale Fachtermini eingegangen wird, wie „Entwicklung“, „Sozialisation“, „Lernen“, „Didaktik“ und weitere. Am Ende des Kapitels sollte klar geworden sein, was jeweils gemeint ist und wo Unterschiede liegen.

1 Pädagogik, Erziehungswissenschaft

1.1 „Plädoyer für Erziehung“

„Erziehung ist das eine und ganze Thema der Pädagogik; Erziehung und nicht Sozialisation, auch nicht Entwicklung oder Lernen oder Kommunikation, und schon gar nicht Therapie, Fürsorge, Sozialarbeit, Lebensbegleitung oder was sonst noch alles angeführt wird, um dem offenbar etwas unbequemen und unübersichtlichen Sachverhalt des Erziehens auszuweichen. In der Tat lässt sich beobachten, dass es mit der Erhebung der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft zu einem wahrhaft inflationären Import auswärtiger Themen und Begriffe gekommen ist, von denen nur zu ahnen ist, dass sie irgendwie etwas mit Erziehen zu tun haben.“ Mit dieser Einleitung beginnt das Buch „Plädoyer für Erziehung“ von PRANGE (2000, 7).

Wenn folglich von Erziehungswissenschaft die Rede ist, steht nicht nur gegenüber der älteren Bezeichnung Pädagogik in Frage, ob Erziehungswissenschaft eine *Wissenschaft* von der Erziehung, die sich aus der Pädagogik entwickelt habe, ist (vgl. BREZINKA 1971). Es ist auch zu fragen, ob sie überhaupt eine Wissenschaft von der *Erziehung* sein kann. Denn was Erziehung ist, ist durchaus umstritten, und damit besteht Unklarheit über den Gegenstand dieser Wissenschaft. So machen in dem Sammelband „Zur Sache der Pädagogik“ die Herausgeber FUHR/SCHULTHEIS (1999, 7) gleich in der Einleitung „auf ein folgenreiches Problem der Erziehungswissenschaft aufmerksam. Es besteht in der Unklarheit über ihren genauen Gegenstand. Es gibt heute eine Vielfalt pädagogischer Handlungsfelder. Aber es ist unbestimmt, worin der innere Zusammenhang der verschiedenen Praxen [...] besteht, durch den sie als pädagogische erkennbar werden“. Von vielen Pädagogen wird auf den Erziehungsbegriff ganz verzichtet, etwa wenn gesagt wird, Schule „erziehe“ nicht, sondern „bilde“, oder wenn Sozialpädagogen weder „erziehen“ noch „bilden“, sondern „helfen“.

Es scheint, als wäre „Erziehung“ suspekt geworden, auch im Alltag. Ihr wird ein autoritärer Beigeschmack zugeschrieben und sie ist gewissermaßen belastet mit Tendenzen von Unterdrückung, Entmündigung, Gängelung oder Engstirnigkeit (vgl. LOCH 1998, 312). Während medienwirksam von Journalisten eine „Erziehungskatastrophe“ (GASCHKE 2001) oder ein „Erzielungsnotstand“ (GERSTER/NÜRNBERGER 2001) beklagt wird, verdient PRANGE (2000, 12) die Suche nach weniger anstößigen Vokabeln und Ausweichbegriffen, indem er ironisch schreibt: „Folgte man der Nomenklatura der sich avantgardistisch gebenden Pädagogik, dann dürfte von alleinerziehenden Müttern und Vätern nicht mehr die Rede sein,

sondern man hätte von alleinversorgenden Lebensbegleitern und teilhabebefähigten Beziehungsarbeiterinnen zu sprechen, die es im unglücklichen Falle auch nicht mehr mit schwererziehbaren Kindern zu tun haben, sondern mit ausdauerungsresistenten Fällen in erschwerten Lebenslagen“. Es wäre also wenig gewonnen, würde man auf die „Erziehung“ verzichten und den Begriff durch andere ersetzen.

1.2 Grundfunktionen der Pädagogik in historischer Sicht

Steht man sich die „Ahmengalerie großer Geister“ an, ist der Zusammenhang von Erziehung und Bildung als ein Prozess der Entwicklung von Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung, Moralisierung bei IMMANUEL KANT (1724-1804, s. Abb. 1) trefflich charakterisiert. Die Sittlichkeit/Moralität (Bildung zur moralisch reflektierenden Individualität bzw. zur universalen Menschlichkeit) stellt das höchste „Erziehungsziel“ dar und führt zur gesellschaftlichen Erneuerung. Die Erziehungslehre von Kant stellt den Weg der „Menschwerdung“ von der *Natur* ausgehend, die Disziplinierung benötigt, bis zur *Freiheit* dar.

Abbildung 1: Pädagogische Anthropologie nach KANT (vgl. HANSMANN 1995, S. 157)

Erziehungsschritte Form	physisch		praktisch-moralisch	
	negativ	positiv		
1) Disziplinierung bloß mechanisch	2) Kultivierung scholastisch-mechanisch oder frei	3) Zivilisierung pragmatisch	4) Moralisierung ethisch-moralisch	
Erziehungsziele	Zucht/Gehorsam	Geschicklichkeit	Klugheit	Sittlichkeit/Moralität

Die Herausführung aus dem natürlichen über den gesellschaftlichen zum sittlichen Zustand stellt die Aufgabe der Erziehung bei PESTALOZZI (1746-1827) dar. In Abbildung 2 sind in schematisch verkürzter Form die Nachforschungen PESTALOZZIS über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschenge-schlechts dargestellt.

Abbildung 2: Pädagogische Anthropologie nach PESTALOZZI (aus: BRÜHLMEIER, 1977, 120f)

	Instanz	Abhängigkeitsverhältnis	Charakterisierung	Anspruch
Niedrige (sinnliche, tierische) Natur des Menschen	Instinkt	Zwang	Werk der Natur	Naturfreiheit
Gesellschaftlicher Zustand positiv od. negativ	Gesetz	Gehorsam	Werk der Gesellschaft	Selbständigkeit, bürgerliche Freiheit
Höhere Natur des Menschen	Gewissen	Freiheit	Mensch	Sittliche Freiheit

1.3 Pädagogie, Pädagogik, Erziehungswissenschaft

In seiner Münsteraner Antrittsvorlesung „über Ursprung und Grundformen der Erziehungstheorie“ (so der Untertitel) hat DÖPP-VORWALD (1964) das Verhältnis von *Pädagogie* (erziehende Praxis), *Pädagogik* („Erziehungskunst“) und *Erziehungswissenschaft* grundlegend erörtert. „Die pädagogische Praxis, das pädagogische Handeln, kurz: die ‚Pädagogie‘ [...] als der tragende Grund, als der Ursprungsort auch der Erziehungstheorie“ (ebd., 8) stellt den gemeinsamen Ursprung für Pädagogik und Erziehungswissenschaft dar. Der Begriff „Pädagogik“ bezieht sich dabei vor allem auf die geisteswissenschaftliche Strömung (vgl. C 2) und damit auf ein hermeneutisch-geschichtliches Wissenschaftsverständnis. Die „Erziehungswissenschaft“ ist demgegenüber stark empirisch geprägt (vgl. C 3). Zu fragen bleibt dann, ob es sich um zwei grundverschiedene Wissenschaften handelt oder ob, im Sinne DÖPP-VORWALDS (ebd., 21), der Unterschied zwischen beiden „nur in dem verschiedenen Grade der Rationalisierung, der Methodisierung und Systematisierung dessen, was sich der pädagogischen Sicht erschließt“, liegt.

Wie auch immer man dies beantwortet: In beiden Fällen kommen *Theorien* zum Tragen. WENIGER (1929) hat in seinem Aufsatz „Theorie und Praxis in der Erziehung“ drei Stufen pädagogischer Theoriebildung differenziert, einmal eine Theorie ersten Grades (vermerlichte Erziehungsvorstellungen, -meinungen und -regeln, die dem Praktiker gar nicht bewusst sind), eine Theorie zweiten Grades (Handlungswissen des Praktikers und in den Begründungen und Programmen von pädagogischen Institutionen steckende Erfahrungssätze) und schließlich eine Theorie dritten Grades (Theorie des Theoretikers zum Verhältnis von Theorie und Praxis in analytischer und praxisbezogener Funktionsweise). Neuere Unterscheidungen differenzieren Laien-, Objekt und Metatheorie (Abb. 3) oder im Sinne BENNERS (2001) pädagogische Praxis (Handlungswissen, Erfahrungen von Praktikern), pädagogische Handlungstheorie (handlungstheoretisches Wissen) und pädagogische Forschung (wissenschaftliches Wissen).

Abbildung 3: Theorietypen

(III) Meta-Theorie	Theorie der Erziehungswissenschaft (Aufstellung wissenschaftlicher Sätze über erziehungswiss. Theorien)	
(II) Objekt-Theorie	Erziehungswissenschaft (Theorie der Erziehungspraxis) (Aufstellung wissenschaftlicher Sätze über die Erziehungspraxis)	
(I) Laientheorie	Erziehungspraxis (Handlungen, die umgangssprachlich als ‚Erziehung‘ bezeichnet werden)	

Abbildung 4: Praxeologisches Modell nach BENNER (2001, 128)

Die Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns	
Konstitutive Prinzipien der individuellen Seite	Regulative Prinzipien der gesellschaftlichen Seite
A Theorie der Erziehung (2) : (3)	(2) Aufforderung zur Selbsttätigkeit (3) Überführung gesellschaftlicher Determination in pädagogische Determination
B Theorie der Bildung (1) : (4)	(1) Bildungsamkeit als Bestimmen des Menschen zur Selbstbestimmung (4) Nichthierarchischer Ordnungszusammenhang der menschlichen Gesamtpaxis
C Theorie pädagogischer Institutionen und ihrer Reform (1) / (2) : (3) / (4)	

Praxis ist nach BENNER (2001) nach einem engeren (a) und weiteren (b) Begriff zu unterscheiden, d.h. in:

- a) freies Handeln gemäß der Sitte (Platon), Freundschaft zwischen Menschen und gemeinsames politisches Tun (ohne Arbeit und Kunst; poetische Tätigkeit, Umgang der Arbeitenden miteinander spielt keine besondere Rolle),
 - b) alle Formen menschlicher Tätigkeit sowie dem Verhältnis der Arbeitenden zueinander (individuelle Sittlichkeit, öffentliche Politik, Kunst, Ökonomie, pädagogische und religiöse Praxis).
- Praxis bedeutet zweierlei: 1) die „Möglichkeit“, tätig und handelnd, *willentlich* etwas hervorzubringen und 2) die „Notwendigkeit“, auf welche die Praxis antwortet, indem sie eine erlähnte Not zu wenden sucht. Natur ist also der Praxis nicht fähig, weil keine *willentliche* Praxis vorliegt; Gott ist der Praxis nicht bedürftig, weil keine zu wendende Not existiert.

Dabei bewegt sich pädagogisches Handeln im Spannungsverhältnis von Unfertigkeit (Imperfektheit) und Vollendung („perfectibility“). „Eine Tätigkeit kann dann als Praxis bezeichnet werden, wenn sie *erstens* in einer Imperfekteit oder Not des Menschen ihren Ursprung hat, diese Not wendet, die Imperfekteit

Man sieht, dass das Verhältnis von Erziehungspraxis und -theorie ein wichtiges Thema ist. Der Zusammenhang muss aus heutiger Sicht in komplexer Weise betrachtet werden, da weder die Praxis von Theorien bestimmt ist noch die Theorie durch Praxisformen. Dabei sind verschiedene Theorietypen zu berücksichtigen. Dies betrifft *Partialtheorien*, die sich auf Komponenten (wie Erzieheritätigkeit, Edukand, Subdisziplinen (der Pädagogik) beziehen, daneben *Perzeptivtheorien*, die auf Kombinationen (wie Erziehungsgehalte, -techniken, Edukand als Ausgangspunkt für eine pädagogische Theorie) gerichtet sind, *thematische Theorien* mit Bezug auf zentrale pädagogische Probleme und *Metatheorien*, die Theorien über Theorien verfolgen (vgl. BOKELMANN 1970, 218ff).

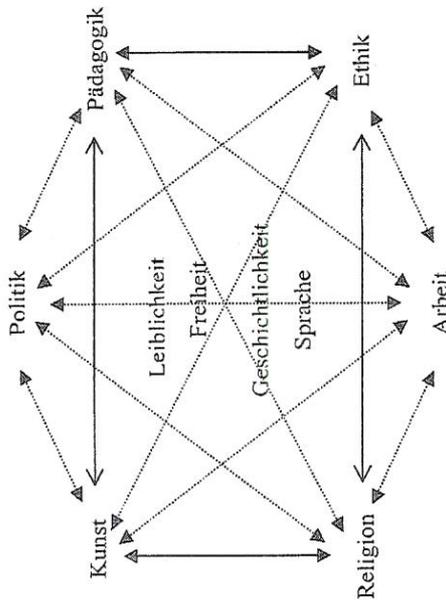
Theorien treffen Aussagen über verschiedene Dinge. Zum einen über die *Erziehungswirklichkeit* mit Rücksicht auf sprachliches Vorverständnis, hypothetische Leitdefinitionen, entsprechende Hauptprobleme, die das Erziehungsverständnis vorläufig differenzieren, sowie über Standortbewusstsein. Zudem erörtern Theorien die *pädagogische Theoriebildung*, d.h. methodisch-theoretische Ansätze der pädagogischen Forschung, die das Standortbewusstsein explizieren, daneben thematische Theorien, die sich auf die pädagogischen Hauptprobleme beziehen und verschiedenen Umfang haben, sowie wissenschaftstheoretische Grundfragen. Schließlich gibt es *Wissenschaftstheorien*, die wissenschaftstheoretische Streitpunkte der Theoriebildung betreffen sowie verschiedene wissenschaftstheoretische Ansätze, die die thematischen Theorien ermöglichen, welche die Frage der „Wissenschaftlichkeit“ überhaupt behandeln, da sie historisch offen und weiter entwickelbar sind. Im Ergebnis kann man sich dies etwa im Sinne BOKELMANN'S (1970) wie eine Spirale vorstellen, in der praxisnahe und -ferne Reflexionsfiguren verbunden sind. Sie durchdringen sich von oben nach unten und umgekehrt. Zu bedenken ist dabei die Einbettung von Erziehung und Pädagogik in eine umfassende Wirklichkeit menschlichen Handelns.

Eine Verknüpfung der Theorie der Erziehung, Bildung und pädagogischer Institutionen mit Weiterentwicklung der von DÖPP-VORWALD (1964, 15) in Erinnerung gebrachten konstitutiven und regulativen Prinzipien liefert das praxeologische Modell von BENNER (s. Abb. 4). *Konstitutive Prinzipien* der individuellen Seite sind Bildungsamkeit – d.h. statt Anlagen und Begabung vielseitige und offene Identität – und die Aufforderung zur Selbsttätigkeit. *Regulative Prinzipien* sind Transformationen gesellschaftlicher Determination in pädagogische Determination und ein nicht-hierarchisierter Ordnungszusammenhang menschlicher Gesamtpaxis.

selbst aber nicht aufhebt, und wenn *zweitens* der Mensch durch sie eine Bestimmung erlangt, welche nicht unmittelbar aus der Imperfekttheit folgt, sondern durch seine Tätigkeit allererst hervorgebracht wird“ (BENNER 2001, 33).

Die Stellung pädagogischer Praxis stellt sich im Rahmen menschlicher Gesamtpraxis folgendermaßen (nicht-hierarchisiert) dar. Wie in Abbildung 5 zum Ausdruck kommt, steht die Pädagogik in Verbindung mit unterschiedlichsten Praxisformen des menschlichen Lebens. Ihnen gegenüber zeigt sie Besonderheiten, sie kann aber auch nicht ganz aus diesem Zusammenhang herausgelöst werden. Beispielsweise ist die Pädagogik mit ethischen und politischen Themen konfrontiert. Sie ist betroffen von Anforderungen der Arbeit bzw. der Arbeitsfähigkeit, der Religion, der Kunst usw. An all diese Themen und Lebensbereiche stellt sie ihre Fragen und versucht, Antworten zu geben und/ oder diese Dimensionen des Lebens aus pädagogischer Perspektive zu analysieren.

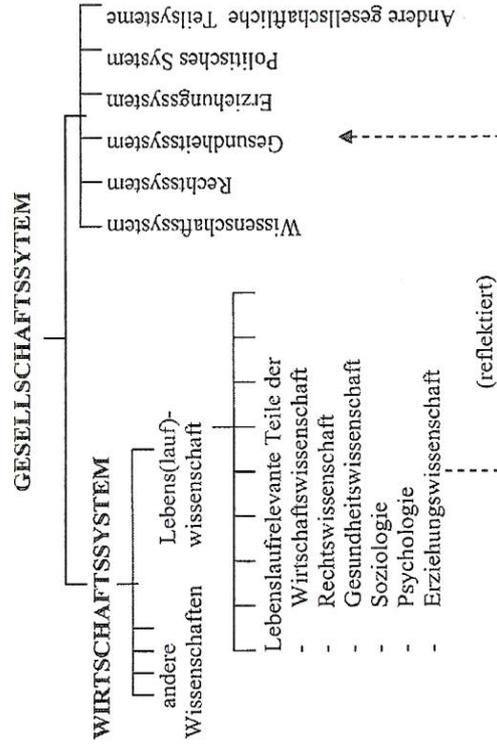
Abbildung 5: Nicht-hierarchische Verhältnisse menschlicher Gesamtpraxis (BENNER 2001, 44)



1.4 Allgemeine Erziehungswissenschaft und Subdisziplinen

Die erziehungswissenschaftliche Theorielandschaft ist seit den achtziger Jahren durch eine Pluralität von Konzepten gekennzeichnet. HERWIG BLANKERTZ konnte im Jahre 1969 noch den erfolgreichen Versuch unternehmen, zeitgenössische „Theorien und Modelle der Didaktik“ zu sichten und systematisch zugänglich zu machen. Ein ähnliches Unterfangen, nicht nur „Pädagogische Konzeptionen“ (PETERSEN/REINERT 1992) zu ordnen, sondern selbst „Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik“ (BRINKMANN/PETERSEN 1998) systematisch, d.h. ordentlich, planvoll und folgerichtig zu gliedern, ist heute mühselig und kaum noch durchführbar. Pädagogik ist nicht nur als Allgemeine Pädagogik in einen eher losen Verbund unterschiedlicher Positionen, Richtungen und Methoden mit unterschiedlichen Zielformulierungen, Argumentationsfiguren und Beweisgründen ausgefranst, sondern fast zu einem bloßen Ordnungsdach pädagogischer Reginaldisziplinen und Handlungsfelder geworden (s. Abb. 6).

Abbildung 6: Integration der Allgemeinen Pädagogik in eine Lebens(lauf)wissenschaft (LENZEN 1998, 52)



Unabhängig von der strittigen Frage, ob die Allgemeine Pädagogik selbst nur eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin (LENZEN 1998, 33f.) ist oder etwa als Lebenslaufwissenschaft (Humanvitologie, ebd., 52) neu zu denken ist, lässt sich das Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Spezialpädagogiken nach Handlungsfeldern, Denktraditionen und Forschungsmethoden strukturieren sowie mittels folgender Kriterien gliedern:

<p>Lebenslaufbezug (Kindheit, Jugend, Erwachsense, Alte Menschen)</p> <p>Lebensortbezug (Familie, Schule, Heim, Beruf, Freizeit)</p> <p>Methodenbezug (Unterricht, Beurteilung, Beratung, Planung, Therapie, Pflege)</p> <p>Normativ-programmatische Prinzipien (Prävention, Integration, Partizipation, Emanzipation, Innovation)</p> <p>Sozialökologische Kategorien (Professionalität im Schnittpunkt von Mikro-, Meso- und Makrosystem, Intra- und Intergruppenprozesse, Kooperation, Interdisziplinarität)</p> <p>Forschungsmethodologie (Hermeneutik, Ideologiekritik, Empirie mittels quantitativer und qualitativer Verfahren, Kasuistik, Biographieforschung)</p>

Bis in die Mitte des vorigen Jahrhunderts war ein Lehrstuhl für Pädagogik in der Regel an die Philosophie angebunden. Mit der Entwicklung der Lehrerbildung rückten neben Lehrstühlen für (Allgemeine) Pädagogik mit den Teilgebieten Systematische und Historische Pädagogik zusehends die Belange der Schule in den Blickpunkt. Außer der „Schulpädagogik“ wurden alsbald Lehraufträge für „Sozialpädagogik“ vergeben, da Jugendwohlfahrt, Fürsorge und Kleinkinderziehung immer größere Bedeutung erlangten.

Neben der altersbezogenen Differenzierung (Kinder, Jugendliche, Erwachsene), welche sich in Vorschul- (Elementar-, Familien-) Pädagogik, Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung (Andragogik), Altenbildung (Geragogik) aufzeigte, gliederten sich die Erziehungsbereiche sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich weiter auf (Elementarerziehung, Familienpädagogik, Berufspädagogik, Sonderpädagogik, Heil- und Behindertenpädagogik, Ausländerpädagogik). Die Spezialpädagogiken, deren Institutionalisierung sich in entsprechenden Ausbildungseinrichtungen niederschlug, bedingten nicht nur eine Vielzahl von Bindestrichpädagogiken, wie z.B. Medien-, Museums-, Friedens- und Ökopädagogik und Fachdidaktiken wie Sport-, Musikpädagogik etc. (LENZEN 1999, 38f.), sondern auch eine zunehmende Spezialisierung von Teilpädagogiken. So ist die Sonder-/Förderpädagogik in zehn Teilbereiche mit entsprechenden Schultypen untergliedert, nämlich Pädagogik der Blinden, Sehbehinderten, Gehörlosen, Schwerhörigen, Sprachbehinderten, Geistigbehinderten,

Lernbehinderten, Körperbehinderten, Verhaltensgestörten, Kranken. Als weiteres Beispiel wurde etwa Vergleichende Erziehungswissenschaft ergänzt durch Inter- und Multikulturelle Erziehung, Ausländerpädagogik, Pädagogik der Dritten Welt, ethnischer Minoritäten etc.

Anknüpfend an das Zitat von PRANGE (2000, 7), dass „Erziehung und nicht Sozialisation, auch nicht Entwicklung oder Lernen oder Kommunikation, und schon gar nicht Therapie, Fürsorge, Sozialarbeit, Lebensbegleitung“ Thema der Pädagogik sei, könnte man im Umkehrschluss folgern: Erziehung akzentuiert den pädagogischen, Sozialisation den sozialpsychologischen, Lernen den mathematischen und Hilfen den sozialpädagogischen Diskurs als wissenschaftliche Gesprächszusammenhänge (in Anlehnung an NEMITZ 1996 und Abwandlung von PAPENKORT 2004).

Der *pädagogische Diskurs* widmet sich Erziehung und Unterricht, angereichert um schulische Bildung, der *sozialpsychologische Diskurs* weitet das Feld des pädagogischen Bezugs nicht nur auf mehrere Individuen, sondern die Gesellschaft aus. Entsprechende Wirkungen kommen im Sozialisationsbegriff nicht nur als passive Sozialisierung, sondern als „produktive Realitätsverarbeitung“ (HURRELMANN/ULICH 1991), als Vermittlung von Individuum, Mikro-, Meso- und Makrosystem zur Geltung (vgl. Kap. A 5). Im *didaktischen Diskurs* gelangen Lernen, Entwicklung im Sinne von Selbstorganisation, Autopoiesis (LENZEN 1997, 949ff) und Bildung als reflexiver und lebenslanger Prozess in das Blickfeld. Auch der *sozialpädagogische Diskurs* intendiert in Entgrenzung oder sogar formalem Tausch des klassischen Generationenverhältnisses lebenslanges Lernen und nicht nur Hilfe in einmaligen oder temporären Situationen (wie Therapie, Fürsorge), sondern umfasst den ganzen Lebenslauf im Sinne von „professioneller Lebensbegleitung“ („Humanvitologie“, LENZEN 1997a (oder 1994). Der Zusammenhang von Erziehung zwischen Erzeugen-, Ungezogen- und Verzogenheit, zwischen Gesundheits- und Bildungssystem, Justiz und Ökonomie mit ihren Hilfsformen von Therapeutisierung, Pädagogisierung, Justifizierung und Monetarisierung in der Bearbeitung von Lebenslagen kann auch aus der Perspektive von Sozialarbeit/Sozialpädagogik erhellt werden (vgl. Hörmann 1997, 16ff; Kap. D 7 in diesem Buch).

Letztlich bleibt aber bei aller Ausuferung der jeweiligen Diskurse das Ziel im Auge zu behalten, dass Erziehungswissenschaft weder zu einem Sammelsurium heterogener Regional- und Spezialpädagogiken verkommt noch sich vor dem „offenbar etwas unbequemen und ungefügigen Sachverhalt des Erziehens“ drückt. Dies ist aber nur um den Preis zu haben, dass die Theorien umso vehementer und nachdrücklicher von der „Dignität der Praxis“ (SCHLEIERMACHER) eingefordert wird.

Einführungsliteratur (zum Weiterlesen)

Benner, D. (2001): Allgemeine Pädagogik. Weinheim: Juventa.
 Brinkmann, W./Petersen, J. (Hrsg.) (1998): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige. Donauwörth: Auer.
 Krüger, H.H./Helsper, W. (Hrsg.) (2004): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.
 Lenzen, D. (Hrsg.) (2004): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt.

Literatur

Benner, D. (2001): Allgemeine Pädagogik. Weinheim: Juventa.
 Bokelmann, H. (1970): Pädagogik: Erziehung, Erziehungswissenschaft. In: Speck, J./Wehle, G. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. München: Kösel. 178-267.
 Brezinka, W. (1971): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft: eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim: Beltz.
 Brühlmeier, A. (Hrsg.) (1977): Pestalozzi. Auswahl aus seinen Schriften I. Bern: Haupt.
 Döpp-Vorwald, H. (1964): Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Ratingen Henn. Fuhr. Th./Schultheis, K. (Hrsg.) (1999): Zur Sache der Pädagogik: Auf der Suche nach dem Gegenstand der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Dies. (Hrsg.): Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
 Gaschke, S. (2001): Die Erziehungskatastrophe. Kinder brauchen starke Eltern. München: Heyne.
 Germer, B. (1976): Erziehungsstile und Lehrerverhalten in der neueren deutschen Forschung. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft
 Gerster, P./Nünberger, Ch. (2002): Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten. Reinbek: Rowohlt.
 Hansmann, O. (1995): Kindheit und Jugend zwischen Mittelalter und Moderne. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
 Hörmann, G. (1997): Zur Funktion der Sozialarbeit im Gesundheitswesen. In: Hornfeldt, H.G./Hünersdorf, R. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Gesundheit. Neuwied: Luchterhand, 11-27.
 Hurrelmann, K./Ulrich, D. (Hrsg.) (1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz.
 Lenzen, D. (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik. 43. 949-967.
 Lenzen, D. (1997a): Professionelle Lebensbegleitung - Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese. In: Erziehungswissenschaft 8. 15, 5-22.
 Lenzen, D. (1998): Allgemeine Pädagogik – Teil- oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft? In: Brinkmann, W./Petersen, J. (Hrsg.): Theorien und Modelle der All-

gemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige. Donauwörth: Auer. 32-64.
 Lenzen, D. (1999): Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbek: Rowohlt.
 Loch, W. (1998): Die Allgemeine Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht. In: Brinkmann, W./Petersen, J. (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige. Donauwörth: Auer, 308-333.
 Nemitz, R. (1996): Kinder und Erwachsene. Zur Kritik der pädagogischen Differenz. Hamburg: Argument.
 Papenkort, U. (2004): Erziehungswissenschaft: Wissenschaft von der Erziehung? Unveröffentlichte Antrittsvorlesung (www.kfh.mainz.de/service/papaenkort.htm [Stand: 2.6.2004]).
 Petersen, J./Reinert, G.-B. (Hrsg.) (1992): Pädagogische Konzeptionen. Donauwörth: Auer.
 Prange, K. (2000): Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
 Schleiermacher, F.E.D. (1826): Pädagogische Schriften. Band I. Düsseldorf: Küpper 1957.
 Thiersch, H. (1994): Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft. Reminiszenzen zu einer hoffentlich bald überflüssigen Diskussion. In: Krüger, H.H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim: Juventa, 140f.
 Weniger, E. (1929): Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz, 1952.

1.2 Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft

Einleitung

Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach

I.

Mit dem Erscheinen der dritten aktualisierten und erweiterten Auflage dieses Einführungskurses haben wir uns entschlossen, diesem Band einen neuen Titel zu geben. Statt „Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft“ heißt dieser Einführungskurs nun „Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens.“ Hatten wir bei der Herausgabe der ersten Auflage noch den Begriff Erziehungswissenschaft wegen der kategorialen Einheitlichkeit der Bezeichnung aller vier Einführungsbände favorisiert, so haben wir ihn im neuen Titel vermieden, um Mißverständnissen vorzubeugen. Denn folgt man neueren kategorialen Differenzierungsversuchen, die zwischen der Erziehungswissenschaft als wissenschaftlicher Disziplin, die im Hochschulsystem angesiedelt ist und die pädagogische Praxis beobachtet, und Pädagogik als Bezeichnung für die Wissensformen, Tätigkeiten und Handlungsfelder der pädagogischen Akteure unterscheidet (vgl. Tenorth 1999, S. 113), so können zu den Arbeitsfeldern der Erziehungswissenschaft in einem so verstandenen Sinne nur die erziehungswissenschaftliche Forschung und die Ausbildung von pädagogischen Expertinnen und Experten im Wissenschaftssystem gerechnet werden. Im breiten Spektrum der aktuellen Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens stellen diese Bereiche jedoch nur einen schmalen Ausschnitt dar.

Welches sind nun die zentralen Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens? Der erste Ort der Erziehung ist unstrittig die Familie. Sie ist allerdings für ausgebildete PädagogInnen nur insoweit ein Arbeitsfeld, als damit berufliche Tätigkeiten verbunden sind wie im Falle der Familienbildungsarbeit, der Familienberatung oder der sozialpädagogischen Familienhilfe.

Der zweite Ort der Erziehung, mehr ein Ort der Bildung, ist ebenso unzweifelhaft die Schule. Die Schule scheint „das“ Arbeitsfeld im Bildungswesen schlechthin zu sein. Als zentraler öffentlicher Ort der Begegnung von Heranwachsenden mit ausgebildeten, berufstätigen PädagogInnen verkörpert die Schule wie kein anderes Arbeitsfeld das Beziehungsgefüge, in dem Angehörige unterschiedlicher Generationen in ein geplantes Arrangement von Bildungs-, Lern- und Erziehungsprozessen eingebunden sind.

Schon bei der Suche nach weiteren Arbeitsfeldern im Bildungs- und Sozialwesen besteht nicht in jedem Fall Einigkeit darüber, ob es sich um Arbeitsfelder ausschließlich für PädagogInnen handelt, sei es die berufliche Grundausbildung

und Weiterbildung, sei es die Freizeit- und Kulturarbeit oder sei es das inzwischen weit verzweigte Gebiet der Sozialarbeit.

Unstrittig ist jedoch, daß nicht in allen Arbeitsfeldern Kinder und Jugendliche, also Heranwachsende die Adressaten sind: Etwa in der Erwachsenenbildung, in der beruflichen Bildung oder in der Sozialarbeit sind ausdrücklich auch Erwachsene Zielgruppe der Arbeit. Unstrittig ist ebenfalls, daß nicht alle Aufgaben als Erziehungs-, Bildungs- oder Lernaufgaben im engeren Sinne verstanden werden können, wie etwa im Falle der interkulturellen Arbeit, der Beratung oder der Altenarbeit. Und unstrittig ist schließlich auch, daß nicht in allen Arbeitsfeldern universitär ausgebildete ErziehungswissenschaftlerInnen, also LehrerInnen und Diplom-PädagogInnen die Hauptgruppe des beschäftigten Personals repräsentieren: So arbeiten z.B. in den Kindertageseinrichtungen ganz überwiegend ausgebildete ErzieherInnen, in der Freizeit- oder Kulturarbeit eine unübersichtliche Zahl unterschiedlichster Berufsgruppen oder im Jugendamt überwiegend an Fachhochschulen diplomierte SozialarbeiterInnen.

Dennoch gibt es, unter umgekehrten Vorzeichen, eine Gemengelage von Tätigkeiten, Aufgaben und Arbeitsfeldern, für die in unterschiedlicher Ausprägung und Kombination zutrifft, daß es sich um Arbeitsfelder handelt, in denen es entweder um Kinder, Jugendliche oder andere Zielgruppen als Adressaten der Arbeit geht, oder in denen Aspekte der Erziehung oder der Bildung, des Lernens oder der Hilfe, in jedem Fall aber der Personenänderung oder des pädagogischen Bezugs im Mittelpunkt stehen, oder in denen in nicht unerheblichem Maße pädagogisch ausgebildetes Personal, LehrerInnen, Diplom-PädagogInnen, Sozial-PädagogInnen, ErzieherInnen etc. als Fachkräfte arbeiten.

Vor diesem Hintergrund und in Anbetracht des nach wie vor starken gesellschaftlichen und sozialen Wandels, mit dem die Erziehungswissenschaft und ihre Teilgebiete konfrontiert sind, haben wir bewußt eine breite Auswahl von Arbeitsfeldern des Bildungs-, Sozial- und Erziehungswesens einschließlich des Hochschulsystems und des neu aufgenommenen Arbeitsfeldes der Altenarbeit angestrebt, um auf diese Weise den sich abzeichnenden Entwicklungen, die in dieser Hinsicht im Gange sind, Rechnung zu tragen. Insofern gibt dieser Band auch einen Überblick über die Vielfalt jener Arbeitsfelder, in denen nicht nur LehrerInnen und Diplom- oder Magister-PädagogInnen, also universitätsausgebildete ErziehungswissenschaftlerInnen tätig sind, sondern auch pädagogisch qualifizierte Fachkräfte unterhalb universitärer Ausbildungen.

II.

Die Konturen des modernen Bildungs-, Erziehungs- und Sozialwesens in seiner heutigen Gestalt bildeten sich in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts heraus. Die Vorgeschichte indessen beginnt jedoch bereits ein Jahrhundert davor, im 19. Jahrhundert (vgl. dazu Tenorth 2000). So kommt es im Verlaufe dieses Jahrhunderts zu einer sukzessiven Durchsetzung des öffentlichen Schulsystems. Beispielsweise besuchten bereits 1864 in Preußen fast 9 von 10 schulpflichtigen Kindern die damals sechsjährige Elementarschule, die spätere Volks-

schule. Daneben bildete sich im Deutschen Reich nach 1879 in der Phase der Hochindustrialisierung allmählich das duale System der Berufsausbildung heraus (vgl. Blankertz 1982, S. 201). Und im letzten Drittel dieses Jahrhunderts schließlich werden neben den Blinden- und Gehörlosenschulen sogenannte Hilfsschulen für schulleistungsschwache Volksschulkinder eingeführt.

Aber auch in anderen Bereichen der pädagogischen Praxis setzten in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts erste Institutionalisierungsversuche ein. Teilweise angelehnt an die Kindergartenbewegung Fröbels wurden in Preußen Kleinkinderbewerhanstalten im Rahmen von z.T. kirchennahen Assoziationen und Vereinen aufgebaut und organisiert, die allerdings nur ein Prozent der Kinder bis zum Alter von 5 Jahren betreuten. Im Umkreis der evangelischen und katholischen Kirche wurden darüber hinaus von Wichern bzw. Kolping sozialpädagogische Einrichtungen in Gestalt von Armen- und Fürsorgeanstalten sowie Rettungshäuser für verwahrloste Jugendliche geschaffen. Bedeutsam im Kontext der gesellschaftlichen Neuordnung des Lernens von Erwachsenen wurden in der damaligen Zeit neben den öffentlichen Volksbibliotheken vor allem auch die Arbeiter-Bildungs-Vereine, die in Deutschland nach 1840 relativ weit verbreitet waren.

Während somit im 19. Jahrhundert sich notwendige Modernisierungsprozesse insbesondere in der Verallgemeinerung der Elementarbildung sowie in der Neuordnung der beruflichen Bildung niederschlugen und sich erste Ansätze einer Verarbeitung von Modernisierungsfolgen in der Gründung von sozialpädagogischen Betreuungseinrichtungen oder selbstorganisierter Erwachsenenbildungsvereine manifestieren, kommt es in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts, insbesondere in den zwanziger Jahren, zu einem umfassenden Modernisierungs- und Institutionalisierungsschub im Bildungs-, Erziehungs- und Sozialwesen. Exemplarisch erwähnt seien etwa die in der Weimarer Verfassung von 1919 festgelegte Einführung einer einheitlichen vierjährigen Grundschulbildung für alle Kinder, der kräftige Ausbau des Berufs- und Fachschulwesens nach 1920, der im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 vorgesehene Aufbau eines von öffentlichen und freien Trägern organisierten Systems der Jugendpflege und Jugendfürsorge, die in den zwanziger Jahren vollzogene Einrichtung von kommunalen Volkshochschulen oder auch die in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts einsetzende Gründung von Pädagogischen Akademien in Preußen für die Ausbildung der VolksschullehrerInnen.

Der weitere Ausdifferenzierungsprozeß der pädagogischen Praxisfelder vollzog sich in Westdeutschland dann vor allem im Gefolge der sozialliberalen Bildungsreformpolitik ab den späten sechziger Jahren. Es kam nicht nur zu einer längeren Dauer der Schulpflicht und zu einem gravierenden Anstieg der Besuchsquoten höherer schulischer Bildungsgänge einschließlich der Hochschulen. Enorm expandiert ist in den vergangenen Jahrzehnten auch der vor- und außerschulische Bereich – vom Kindergarten über die Jugendarbeit bis hin zur beruflichen Weiterbildung. Zudem sind in Reaktion auf veränderte gesellschaftliche Problemlagen und teilweise angestoßen durch soziale Protestbewegungen, wie z.B. der Studentenbewegung oder der Frauenbewegung, neue Arbeitsfelder entstanden wie etwa die Mädchen- und Frauenarbeit, die Kulturarbeit, die Altenarbeit oder die Gesundheitsförderung.

Parallel dazu setzte in der sich modernisierenden pädagogischen Praxis ein Akademisierung- und Professionalisierungsschub mit Hilfe reformierter pädagogischer Berufe und Studiengänge ein. Die Ausbildung von Grund- und HauptschullehrerInnen wurde im Kontext der Integration der Pädagogischen Hochschulen in den meisten Bundesländern an die Universitäten verlagert und damit der Realschullehrer- und GymnasiallehrerInnenausbildung angeglichen. Im Jahr 1969 wurde zudem ein erziehungswissenschaftlicher Diplomstudiengang eingeführt, der AkademikerInnen insbesondere für einen Arbeitsmarkt außerhalb von Schule und Hochschule qualifizieren sollte. Durch die Einrichtung dieses neuen Studienganges erfuhr zugleich das Fach Erziehungswissenschaft an den Hochschulen einen enormen Expansions- und Ausdifferenzierungsschub, der nicht nur einen Zugewinn an Stellen, sondern auch eine beträchtliche Ausweitung an Aufgaben, Fragestellungen und Forschungskapazitäten mit sich brachte.

III.

Im Unterschied zu den Nachbardisziplinen, wie etwa der Soziologie (vgl. Korte/Schäfers 1993), ist das Fach Erziehungswissenschaft somit auf eine Vielzahl praktischer Handlungsfelder bezogen und in der Folge der Pädagogisierung aller Lebensbereiche entstehen ständig neue Felder für erzieherische Berufe. Das breite Spektrum der pädagogischen Tätigkeitsfelder reicht gegenwärtig von immer noch stark verregelten, bürokratischen Institutionen, wie z.B. der Schule oder dem Jugendamt, über institutionell weniger komplexe und offenere pädagogische Einrichtungen, wie etwa Kulturzentren oder Jugendbildungsstätten, bis hin zu entgrenzten pädagogischen Räumen und Lernorten, wie beispielsweise Fußballfanprojekte oder Bildungsreisen, die sich außerhalb der bekannten Einrichtungen und Träger etabliert haben. Dementsprechend unterschiedlich ist auch der Akademisierungs- und Professionalisierungsgrad sowie der soziale Status der in diesen verschiedenen Handlungsfeldern tätigen PädagogInnen. So arbeiten in den verschiedenen Schulformen in der Regel an Universitäten ausgebildete LehrerInnen im Beamtenverhältnis. Allerdings ist nicht nur in den neuen Bundesländern momentan politisch umstritten, ob auch künftig noch alle LehrerInnen den privilegierten sozialen Status des Berufsbeamten erhalten sollen.

In den außerschulischen pädagogischen Praxisbereichen, wie der Erwachsenenbildung oder der beruflichen Weiterbildung sind neben LehrerInnen oder anderen Berufsgruppen, wie etwa Meistern, auch Diplom-PädagogInnen im Angestelltenverhältnis tätig, die ein vollakademisches erziehungswissenschaftliches Hauptfachstudium an Wissenschaftlichen Hochschulen absolviert haben. Letztere sind zudem neben den Diplom-SozialpädagogInnen bzw. Diplom-SozialarbeiterInnen, die ein sechssemestriges Studium an einer Fachhochschule – zugleich eines einjährigen Berufsanerkennungsjahres – hinter sich gebracht haben, bei öffentlichen, insbesondere aber bei freien Trägern beschäftigt. Zur Gruppe der sozialen Berufe gehören außer den an Universitäten ausgebildeten Diplom-PädagogInnen mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik und den FachhochschulabsolventInnen auch noch die Erzieherinnen, die an Fachschulen mit

stärkerer berufspraktischer Akzentuierung zumeist in vier Jahren ausgebildet werden (vgl. Rauschenbach/Galuske, 1998; Beher/Hoffmann/Rauschenbach, 1999). Neben diesem Kernbereich von in pädagogischen Arbeitsfeldern hauptberuflich beschäftigten Fachkräften gibt es noch eine breite, kaum mehr überschaubare Grauzone von auf Honorarbasis tätigen Dozenten in der Weiterbildung bis zur Vielzahl von ehrenamtlich tätigen, oft kaum ausgebildeten Personen in den Jugendverbänden, den sozialen Diensten usw.

Wie stellt sich unterdessen die aktuelle Lage der pädagogischen und sozialen Berufsgruppen dar? Auf dem Teilarbeitsmarkt Schule gab es 1998 im gesamten Bundesgebiet 785.600 hauptberufliche Lehrer. Davon arbeiten rund ein Sechstel in den neuen Bundesländern. Rund 117.000 aus der angegebenen Gesamtsumme aller LehrerInnen sind im Bereich des berufsbildenden Schulwesens tätig. Alle anderen arbeiten in den verschiedenen allgemeinbildenden Schulformen einschließlich der Sonderschulen (vgl. BMBF 2000, S. 104). Auf dem Arbeitsmarkt für soziale Berufe, der alle Felder von der Elementarerziehung, über die Heimerziehung, die Beratungsstellen, das Jugend- und Sozialamt sowie die Altenhilfe bis hin zur Suchtkranken- und Behindertenhilfe umfaßt, waren 1999 etwa 1.133.000 Personen, davon 885.000 im Westen und 248.000 im Osten Deutschlands tätig. Etwa jede siebte Person aus dieser Gruppe an Erwerbstätigen hat eine Hochschule besucht (vgl. Statistisches Bundesamt 2000).

Vergleicht man die Relationen zwischen LehrerInnen und Erwerbstätigen in sozialen Berufen, so läßt sich festhalten, daß gegenwärtig deutlich mehr Personen in den sozialen Berufen arbeiten als im Schuldienst. Ganz anders stellte sich dieses Verhältnis in Westdeutschland noch Anfang der siebziger Jahre dar, als auf 10 LehrerInnen nur rund 4 Angehörige sozialer Berufe kamen (vgl. Krüger/Rauschenbach 1994, S. 11). Bedingt durch den Ausbau und Bedeutungszuwachs des außerschulischen Bildungs-, Erziehungs- und Sozialwesens ist der Arbeitsmarkt für soziale Berufe in den vergangenen zwei Jahrzehnten enorm expandiert. Und auch für die nächsten Jahre ist zu vermuten, daß sich dieser Wachstumstrend fortsetzen wird. Die Ausweitung der öffentlichen Kindertageseinrichtungen, die Zunahme der sozialen Dienste im Bereich der Pflege und der Altenhilfe sowie die sich tendenziell noch weiter ausdifferenzierenden Angebote an sozialen Hilfen werden wahrscheinlich zu einer weiteren Nachfrage führen. Dabei ist allerdings schwer abzuschätzen, wie stark der offenkundige gesellschaftliche Bedarf unter dem politischen Primat von Haushaltsnotwendigkeiten zurückgeschraubt wird, wie die aktuelle Debatte um die Finanzierbarkeit von Kindergartenplätzen für alle Drei- bis Sechsjährigen zeigt.

Für die neuen Bundesländer stellte sich zudem als spezifisches Problem, daß angesichts der extremen Rückgänge der Geburtenzahlen ein erheblicher Abbau des Personalbestandes in den Kindertageseinrichtungen nicht zu umgehen war, während in anderen Bereichen der Jugendhilfe, z.B. im Jugendamt, in der Heimerziehung oder in der Schulsozialarbeit durchaus Einstellungschancen für qualifiziertes Personal bestanden.

Ähnlich ungünstig wirkte sich dieser drastische Geburtenrückgang auch auf den LehrerInnenbedarf in den neuen Bundesländern aus, wo in den Jahren 1992 bis 1998 nur jährlich etwa 1400 Personen neu eingestellt wurden und auch im nächsten Jahrzehnt nur ein kleinerer Einstellungsbedarf im Grundschulbereich

und vor allem im Berufsschulbereich zu erwarten ist. Ganz anders stellt sich hingegen die Situation in den alten Bundesländern dar. Hier kann aufgrund einer anderen Altersstruktur der Lehrerschaft in der Periode zwischen 2001 und 2005 mit einem jahresdurchschnittlichen Einstellungsvolumen von 18.100 und in dem Zeitraum zwischen 2006 und 2010 von 24.400 LehrerInnen pro Jahr gerechnet werden (Klemm 2000, S. 7)

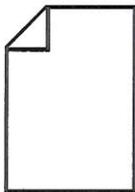
Quelle: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T.: Einleitung. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. Leske + Budrich, Opladen, 3. überarb. u. erw. Aufl., 2000, S. 9 - 12.

1.3 Pädagogisches Handeln und pädagogische Institutionen



Hermann Giesecke

1932 geboren in Duisburg-Hamborn
 1954 - 1960 Pädagogikstudium in Münster
 seit 1967 Professur an der Pädagogischen Hochschule
 (ab 1978 Universität) Göttingen
 1997 Emeritierung



Textauszug

**Hermann Giesecke: „Was ist ‚pädagogisches Handeln?‘“
 (1993)**

Aus: Giesecke, H.: *Pädagogik als Beruf*, Juventa, 1993

Handeln ist allgemein ein bewusstes und willentliches menschliches Tun, das auf die Gestaltung der Wirklichkeit gerichtet ist; der Handelnde verfolgt dabei bestimmte Ziele und hat dafür bestimmte Motive.

Richtet sich das Handeln auf die Veränderung natürlicher Gegebenheiten, sprechen wir von *technischem* Handeln; es beruht auf der Kenntnis der Naturgesetze und ist nach dem Kausalitätsprinzip angelegt: Um eine bestimmte *Wirkung* zu erreichen, muss eine bestimmte *Ursache* beziehungsweise ein Bündel von Ursachen entsprechend zweckmäßig arrangiert werden.

Richtet sich das Handeln auf die Veränderung von *Menschen* beziehungsweise von menschlichen Verhältnissen und Bedingungen, dann sprechen wir von *sozialem* Handeln. Dazu gehört offensichtlich auch das pädagogische Handeln.

Soziales Handeln ist immer *wechselseitiges* Handeln, d. h. am Handeln anderer orientiert. Wie groß oder gering die Chancen auch sein mögen, die Ziele des eigenen Handelns durchzusetzen: die anderen sind keine tote Materie, mit der sich beliebig umspringen ließe, vielmehr haben sie ein hinreichendes Maß an *Freiheit*, ebenfalls zu handeln, z.B. *gegen* die ihnen angesonnenen Ziele zu handeln. Zum Begriff des sozialen Handelns gehört dieser Freiheitsspielraum als notwendige Bestimmung dazu, d. h. es gibt immer auch die Möglichkeit, anders zu handeln, als man es tatsächlich tut.

Für pädagogisches Handeln folgt daraus: Es gibt in einer bestimmten Situation immer einen *Spielraum* vernünftigen, d.h. zielorientierten pädagogischen Handelns, und dieser Spielraum kann sich nicht im isolierten Kopf des Pädagogen konstituieren, sondern ergibt sich auch aus dem „Gegen-Handeln“ der anderen.

Es gibt also in einer bestimmten pädagogischen Situation kein „*richtiges*“ pädagogisches Handeln in dem Sinne, daß man nur so und nicht anders agieren könne; vielmehr können wir uns jeweils nur „*angemessen*“ verhalten, wir haben immer mehrere Möglichkeiten zur Verfügung, je nachdem, wie „die andere Seite“ sich verhält. Es gibt unterrichtstechnologische Konstruktionen, die uns das Gegenteil nahe legen, daß es jeweils nämlich nur *eine* richtige didaktische Handlung geben könne; aber solche Konstruktionen müssen mit der Unterstellung arbeiten, daß die Schüler nicht agieren, sondern nur im gewünschten Sinne reagieren. Die Suche nach dem jeweils einzig möglichen „*richtigen*“ Handeln setzt also den *sozialen* Charakter des pädagogischen Handelns aufs Spiel.

Was ist nun das eigentümliche am pädagogischen Handeln, was es von anderen Formen sozialen Handelns unterscheidet, z.B. vom politischen, medizinischen, bürokratischen oder ökonomischen Handeln? Dem ursprünglichen Wortsinne nach hat „Pädagogik“ etwas mit Kindern zu tun. Ziel pädagogischen Handelns wäre dann ganz allgemein, Kinder bzw. Minderjährige in ihrer Entwicklung positiv zu fördern und schädliche Einflüsse von ihnen fernzuhalten, ihnen also in diesem Sinne Erziehung und Bildung zu ermöglichen. So ist „Pädagogik“ auch traditionell im allgemeinen verstanden worden. Diese Vorstellung hatte zur Voraussetzung, daß Erwachsensein, wozu Pädagogik ja verhelfen sollte, als eine im Kern unstrittige Norm gelten konnte: Erwachsene hatten demnach die für ihr weiteres Leben nötige „Reife“ erreicht und mussten z.B. nicht weiter lernen. In diesem Verständnis war pädagogisches Handeln darauf angelegt, sich selbst mit der Mündigkeit des Zöglings überflüssig zu machen. Wegen des rapiden soziokulturellen Wandels, in dem wir uns befinden, kann von einer solch klaren Abgrenzung nicht mehr die Rede sein. Erwachsene, inzwischen bis ins hohe Alter hinein, müssen nicht nur weiter lernen, sie wollen es vielfach auch. „Bildung“ und „Weiterbildung“ sind heute für alle Altersstufen selbstverständlich geworden. Hat man zudem früher Behinderte, Gebrechliche, Geisteskranke lediglich versorgt und gepflegt, so versucht man neuerdings, sie ebenfalls als - wenn auch begrenzt - lernfähig zu betrachten und ihnen wie allen anderen Menschen ein Höchstmaß an Entfaltung ihrer noch vorhandenen Fähigkeiten zu ermöglichen, damit auch sie ein möglichst selbstbestimmtes Leben führen können.

Hinzu kommt noch etwas anderes. Im Rahmen der Familie können wir uns vielleicht noch einen so umfassenden Begriff des „Pädagogischen“ vorstellen, der das gesamte Handeln der Eltern in bezug auf ihre Kinder erklärt: sie zu lieben, zu behüten, sie zu versorgen, zu fördern usw. Man kann vielleicht immer noch davon ausgehen, daß zumindest aufgeklärte Eltern ihren Kindern *im ganzen* ein optimales Aufwachsen, zunehmende Selbständigkeit und Autonomie ermöglichen wollen. „Pädagogisch“ wäre dann alles, was nach Meinung der Eltern - „gut ist für das Kind“.

In öffentlichen pädagogischen Einrichtungen, zum Beispiel in der Schule hingegen ist ein solches umfassendes Verständnis und Verhalten gegenüber dem Kind nicht mehr möglich. Die gesellschaftliche Arbeitsteilung, die für unsere Gesellschaft konstitutiv ist, hat längst auch die öffentliche Erziehung erfasst. Wie jede öffentliche Institution - Parlament, Polizei, Finanzamt - immer nur *partikulare* Ansprüche an Menschen erheben kann und niemals die Persönlichkeit *im ganzen* ins Visier nehmen darf, so kann auch die öffentliche Institution Schule nur partikulare, also begrenzte Forderungen und Erwartungen an die Schulkinder beziehungsweise deren Eltern richten. Welche das sind, müsste in den Schulgesetzen eigentlich klar ausgedrückt sein. Allerdings finden sich in solchen Texten fast immer noch Passagen, die umfassende statt partikulare Erziehungs- und Bildungsabsichten zum Ausdruck bringen. Dies ist historisch zu erklären, weil noch bis nach dem Zweiten Weltkrieg die Schule - und entsprechend andere öffentliche

pädagogische Einrichtungen auch - als wichtige staatliche Erziehungsmacht angesehen wurde, die zum Beispiel bis zu einem gewissen Grade auch das öffentliche Freizeitleben ihrer Schüler reglementieren und allgemeine Charaktermerkmale wie „Betragen“ zensurieren durfte. Im Bereich der öffentlichen Erziehung hat sich also das Prinzip der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und damit der institutionellen Partikularität der Ansprüche an Schüler beziehungsweise Eltern nur mühsam durchsetzen können. Dieses Prinzip der Partikularität ist gegenwärtig im öffentlichen Bewusstsein nicht besonders deutlich erkennbar, u. a. weil auch bestimmte reformpädagogische Ideen und Vorstellungen unter den Lehrern verbreitet sind, die einen verhältnismäßig umfassenden Erziehungsanspruch zum Ausdruck bringen, zum Beispiel mit der Begründung, daß die Schule Defizite in der Familienerziehung aufgreifen, beseitigen oder wenigstens kompensieren müsse. Daran wird ein fundamentaler gesellschaftlicher Widerspruch deutlich: Auf der einen Seite ist die Partikularisierung der öffentlichen Ansprüche an den Einzelnen - also die darin zum Ausdruck kommende gesellschaftliche Arbeitsteilung - eine der wichtigsten Bedingungen für den politisch-gesellschaftlichen *Freiheits-spielraum*, den wir alle haben. Andererseits ist eine Folge davon eben auch das verbreitete Gefühl der Entfremdung, der Kälte in den menschlichen Beziehungen, und gerade Pädagogen neigen dazu, vor allem im Umgang mit Kindern diese Entfremdung zu unterlaufen durch das Angebot einer doch wieder relativ umfassenden Beziehungsstruktur zu den Kindern. Mir geht es aber in diesem Buche gerade darum, den unabweisbaren Zusammenhang von Partikularität und pädagogischer Professionalität herauszustellen.

Stellt man auf diesem Hintergrund die Frage nach dem, was das Ziel des pädagogischen Handelns im Unterschied zu anderen Formen des sozialen Handelns ausmacht, so wird es plausibel, diese Frage mit „Lernen“ zu beantworten. Pädagogen sind demnach Menschen, die anderen, ob Kindern oder Erwachsenen, Lernen ermöglichen sollen, sie sind „Lernhelfer“. Den Begriff des „Lernens“ möchte ich dabei im umgangssprachlichen Sinne inhaltlich offen halten: Gelernt habe ich dann etwas, wenn ich nun etwas weiß oder kann, was ich vorher nicht gewusst oder gekonnt habe.

Bekanntlich ist der Mensch bei seiner Geburt allein lebensunfähig; er hängt von der Fürsorge anderer Menschen ab. Nur durch Lernen kann er sich in die Lage versetzen, im Rahmen seiner jeweiligen Kultur ein selbständiges Leben zu führen. Der Mensch ist also von seiner Natur her ein „lernbedürftiges Wesen“. Ob man daraus auch folgern muss, daß er „erziehungsbedürftig“ ist, ist strittig. Versteht man unter „Erziehung“, daß das Kind sich nach den Vorstellungen von Erwachsenen - zum Beispiel der Eltern - also gleichsam nach deren Bilde, zu formen und zu entwickeln habe, weil es von sich aus keine Form finden könne, so ist diese Schlussfolgerung falsch. Akzeptabel ist sie, wenn man unter „Erziehung“ versteht einerseits ein dem jeweiligen Alter angemessenes Lernangebot und andererseits das Setzen von Grenzen für den Handlungsspielraum des Kindes. In dieser Vorstellung, die auch die meine ist, „macht“ das Kind sich gleichsam „selbst“ im Rahmen der ihm zur Verfügung stehenden Möglichkeiten und Grenzen, es entwickelt seine Persönlichkeit selbst.

Die Notwendigkeit des menschlichen Lernens ist jedenfalls nicht strittig. Was dabei des Kindes individuelles „Wesen“ ist, das sich unbeeindruckt von den ihm entgegnetretenden Reizen und Anforderungen durchsetzt, und was gerade *Ergebnis* der Umwelteindrücke ist, also auch des pädagogischen Handelns, ist unentscheidbar. Ob eine „gelungene Sozialisation“ - was immer das heißen mag - trotz oder wegen einer „guten Erziehung“ zustande gekommen ist, steht in jedem Einzelfall dahin. Der Begriff des „Lernens“ hat also den Vorteil der pragmatischen Anschaulichkeit, er erkennt den Lernenden als *Subjekt* seines Lebens an, und er ist, was die Inhalte angeht, zunächst einmal wenig festgelegt.

Wir lernen von der Geburt bis zum Tode, aber das meiste lernen wir nicht von professionellen Pädagogen, sondern durch die Teilnahme am familiären und außerfamiliären Leben, also durch „Sozialisation“.

Nun gibt es allerdings auch andere Berufe, die für sich in Anspruch nehmen, daß sie Menschen Lernen ermöglichen. Wahrscheinlich ließe sich das von allen unmittelbar auf den Menschen bezogenen Berufen sagen: Der Richter hofft, daß der Verurteilte aus seiner Straftat und deren Folgen „seine Lehren zieht“, der Arzt, daß der Patient etwa seine der Gesundheit schädliche Lebensweise zu ändern lernt. Mehr noch: Lernen ist eine alltägliche Dimension unseres Lebens, wir lernen unentwegt von anderen, - von manchen Menschen, die gar keine Pädagogen sind, möglicherweise mehr und Wichtigeres, als von unseren Lehrern. Diese Beispiele zeigen nur, daß „Pädagogik“ kein besonderer Lebensbereich ist, kein Gegenstand, der nur Pädagogen zugänglich wäre, sondern eine Implikation unseres Lebenszusammenhangs überhaupt. Pädagogische Probleme und Fragestellungen sind immer nur *Sonderfälle* allgemeiner menschlicher Probleme.

Im Prinzip also kann pädagogisches Handeln sich auf alle möglichen Lerninhalte richten, wenn der Pädagoge davon genügend versteht. Trotzdem ist es zweckmäßig, gewisse „Lernhelfertätigkeiten“ von vornherein hier auszuschließen, weil dafür besondere Qualifikationen nötig sind, die ein Pädagoge natürlich auch als zusätzliche erwerben kann, die aber im allgemeinen nicht von ihm zu erwarten sind. Ich denke hier vor allem an tiefenpsychologische Verfahren der Lernhilfe, die darauf beruhen, daß der Patient bzw. Klient durch Aufdeckung seines Unbewussten, der dorthin verdrängten Probleme und Widersprüche, seine Schwierigkeiten zu bearbeiten und möglichst auch zu lösen lernt. Für eine solche Art von *Therapie* ist zweifellos eine besondere Fachkenntnis erforderlich, die mit der pädagogischen Ausbildung nicht einfach mitgeliefert werden kann. Das bedeutet: Pädagogische Lernhilfen müssen sich begrenzen auf das, was oberhalb des Unbewussten machbar und bewegbar ist. Mit anderen Worten: Pädagogisches Handeln kommt dort an seine Grenze, wo Lernprozesse nicht mehr der rationalen Aufklärung zugänglich sind, wo sie nicht mehr argumentativ ins Bewusstsein genommen werden können, wo das Gesagte nicht mehr das Gemeinte ist. Pädagogisches Handeln ist also nur dort möglich, wo der wechselseitig verstehbare Austausch von sprachlich erschlossenen Erfahrungen möglich ist. Das allerdings ist der Normalfall im privaten wie gesellschaftlichen Leben.

Daraus folgt, daß pädagogisch inszeniertes Lernen im Kern immer nur kognitives, über Verstand, Denken und Bewusstsein laufendes Lernen sein kann. Das gilt auch dort, wo es um soziale und emotionale Lernziele geht. Ein Pädagoge kann niemandem beibringen, welche Gefühle er in bestimmten Situationen haben soll oder kann, er kann nur einen rationalen Diskurs über Gefühle arrangieren, damit die Partner lernen können, „über den Kopf Gefühle zu erkennen und zu disziplinieren. Er kann sich überhaupt nur auf äußerlich erkennbare, im offensichtlichen Verhalten sich ausdrückende Gefühle einlassen. Er kann Emotionen „aufklären“ helfen, aber wenn er versucht, auf Emotionen ebenfalls emotional zu reagieren, in der Hoffnung, dadurch bestimmte emotionale Lernziele bei seinen Partnern auszulösen, dann klärt er nicht auf, sondern manipuliert (auf Gefühle mit eigenen Gefühlen zu reagieren ist zum Beispiel das Recht der Liebenden, aber nicht der pädagogischen Profession).

Auch „soziales Lernen“ ist nur in dieser Weise der rationalen Aufklärung möglich: Offensichtlich erkennbares Sozialverhalten wird thematisiert, - gegebenenfalls mit der Bitte um Korrektur.

Der unbedingte Vorrang der rationalen Argumentation muss deshalb heute betont werden, weil vielfach unklar geworden ist, was unter emotionalem und sozialem Lernen in pädagogischen Institutionen ernsthaft verstanden werden kann. Es kann und darf sich dabei nicht um Lernziele handeln, die gleichsam *anstatt* oder *neben* kognitiven Einsichten anzustreben seien. Zudem können solche Lernziele immer nur in dem Umfang angestrebt werden, wie sie im jeweiligen *sozialen Kontext* der pädagogischen

Institution auch „gebraucht“ werden und deshalb realisiert werden können. Sie betreffen die Regeln des sozialen Zusammenlebens einerseits und die von der gemeinsamen Sache ausgehende Disziplinierung andererseits; mehr ist nicht möglich.

Eine weitere Einschränkung ist nötig, und zwar hinsichtlich der *angewandten Mittel*. Man kann ja Lernen auch dadurch ermöglichen bzw. erzwingen, daß man Menschen in Umerziehungslager steckt (auch in Konzentrationslagern wurde gelernt!) oder sie einer Gehirnwäsche unterzieht, oder sie sonst wie in würdelose und unmenschliche Situationen versetzt. Krieg und Not gelten vielfach auch als „Lehrmeister“. In Abgrenzung zu solchen Beispielen ist pädagogisches Handeln gebunden an bestimmte Normen hinsichtlich der Mittel, die angewendet werden dürfen.

Das ergibt sich einfach aus den für unseren Staat gültigen Grundrechten und aus den diesen entsprechenden Rechtsbestimmungen, so daß diese Frage aus der Perspektive des Handelns nicht weiter pädagogisch problematisiert werden muss. Allerdings wird hier deutlich — wenn man etwa an die Zeit des Nationalsozialismus denkt — daß die öffentliche pädagogische „Moral“ sich nicht aus eigener Kraft durchsetzen kann, sondern des Schutzes der politischen Macht bedarf.

Politisch ausgedrückt bedeutet dies: Alles Lernen in öffentlichen pädagogischen Einrichtungen dient dem Ziel, dem Menschen zur Mündigkeit zu verhelfen, zur selbständigen Wahrnehmung seiner Rechte und Pflichten. Zu diesen Rechten gehört aber auch das Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit, und das heißt das Recht auf Lernen zum Zwecke der Entwicklung der Persönlichkeit über die Pflichten hinaus (Wenn man so will: Das Recht auf „Lernen als Luxus“). „Mündigkeit“ ist jedoch kein Ziel, das pädagogisch unmittelbar abgestrebt werden könnte. Jeder kann sich nur selbst mündig machen, alle Lernangebote können dafür nur eine Dienstleistung z. B. an Aufklärung sein.

Auf den ersten Blick scheint eine weitere Einschränkung nötig zu sein: Kommt es nicht auch darauf an, daß etwas im moralischen Sinne „Richtiges“ und nicht etwas „Falsches“ gelernt wird? Diese Rückfrage wäre zwar im Prinzip richtig — schließlich gibt es Subkulturen, auch familiäre, in denen kriminelles Handeln gelernt wird — stellt sich aber für öffentliches, professionelles pädagogisches Handeln in einer demokratisch verfassten Gesellschaft kaum. Vielmehr stellt sich das Problem anders, nämlich im Sinne einer Unverfügbarkeit des Ergebnisses des pädagogischen Handelns. *Alle* Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die durch pädagogisches Handeln gelernt werden, können auch zu unmoralischen oder gesetzwidrigen Zwecken verwendet werden. Darüber kann das pädagogische Handeln nicht verfügen und insoweit auch dafür keine Verantwortung übernehmen. Dieselben Kenntnisse, mit denen ein Banktresor konstruiert wird, sind nötig, um ihn zu „knacken“, und die Terroristen haben die gleichen Schulen besucht wie die, die sie verfolgen. „Aufklärung“ im Sinne Kants und „Mündigkeit“ im Sinne des selbstverantwortlichen Handelns sind allein noch keine Garantie für spätere „Tugend“ oder wenigstens für legales Verhalten.

Halten wir fest: Pädagogisches Handeln hat zum Ziel, Menschen Lernen zu ermöglichen; dabei sind nur solche Lernziele möglich, die dem Bewusstsein und damit dem argumentativen Austausch zugänglich sind. Die dabei anzuwendenden Mittel dürfen den Menschen nicht zum Mittel für andere Zwecke machen, es sei denn, man stellt diese Zwecke der freien Entscheidung des Menschen zur Disposition. So darf man ihn selbstverständlich „werben“ für politische oder weltanschauliche Positionen und daraus resultierende Handlungen. Pädagogen, die im Rahmen einer Kirche, einer Gewerkschaft oder einer politischen Partei tätig sind, tun das auch. Damit aber ist ein weiteres Problem noch nicht gelöst: „Lernen“ könnte ja rein auditiv verstanden werden, als eine Folge mehr oder weniger zufälliger oder willkürlicher Lernakte oder Lernprozesse, die in sich gar keinen Sinn und Zusammenhang ergeben, oder die den Menschen gar auf einen bestimmten Entwicklungsstand seiner Möglichkeiten festnageln. Die traditionelle Antwort darauf lautet „Bildung“: Der Mensch soll die Möglichkeit erhalten, möglichst viele seiner Fähigkeiten in Lernprozessen zu entfalten, nicht zum Beispiel nur die, die

ihn als Arbeitnehmer optimal verwertbar machen, sondern auch alle wichtigen anderen, die ihm die volle Entfaltung seines Menschseins ermöglichen. Mit dieser „regulativen Idee“ stoßen wir allerdings schnell an die Grenze unseres Themas, wenn wir den Standpunkt des pädagogisch Handelnden nicht verlassen wollen; der nämlich wird in seiner konkreten Situation derartig umfassende, den Partner als ganzen Menschen sehende Überlegungen nicht anstellen können. Bildungstheoretische Grundsatzüberlegungen dieser Art sind in der unmittelbaren Handlungssituation weniger am Platz als vielmehr im Rahmen bildungspolitischer Überlegungen: zum Beispiel welche Fächer sollen warum in die Schule oder: was wäre alles nötig, um in einem Jugendgefängnis eine optimale Resozialisierung zu ermöglichen? Pädagogisches Handeln erfolgt dagegen in einer Situation sozialer Unmittelbarkeit und bleibt ihr auch weitgehend verhaftet. Anders ausgedrückt: Die „Bildungsgeschichte“ eines Menschen lässt sich nicht planen, obwohl wir zum Beispiel als Eltern dazu neigen, uns ein „Idealbild“ von unseren Kindern zu entwerfen, wie sie einmal sein sollen, wenn sie erwachsen sind. Wenn wir aber versuchen, das Kind entsprechend diesem Bilde zu formen, dann handeln wir nicht nur moralisch falsch, insofern wir das Recht des Kindes auf die Herausarbeitung seiner eigenen Persönlichkeit missachten, sondern auch illusionär, weil die Kontinuität seiner Bildungsgeschichte nur das Kind selbst stiften kann, niemals irgendjemand von außen. Alles, was wir an das Kind als Lernangebot herantragen, wird von ihm auf seine eigentümliche Weise in seine Erfahrung integriert. Wenn „Lernen ermöglichen“ das Ziel pädagogischen Handelns ist, dann folgt daraus seine *Partikularität*. Es sieht den Menschen partikular, d.h. nur insofern, als er ein lernendes Wesen ist; andere Aspekte des Menschseins bleiben aus dem Blick.

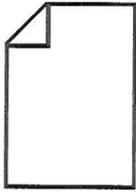
Das ändert natürlich nichts an der Tatsache, daß sich beim pädagogischen Handeln wie bei jedem *unmittelbar* sozialen Handeln die Menschen sich in ihrer ganzen Persönlichkeit begegnen, und nicht nur unter irgendwelchen partikularen Aspekten. Darauf müssen wir später eingehen, wenn von der „pädagogischen Beziehung“ die Rede ist. Hier kommt es zunächst darauf an, den Begriff des „pädagogischen Handelns“ zu präzisieren. Es erfasst auch *Situationen* nur partikular, insofern in ihnen Lernen möglich ist. Keine soziale Situation aber, auch nicht die zu diesem Zweck arrangierte wie in der Schule, ist ausschließlich durch Lernen zu beschreiben. „Lernen“ ist sozusagen immer nur *ein* Aspekt von Leben. Daraus folgt, daß es keine Situationen gibt, die nur pädagogische wären, weder Familie, noch Schule noch Erziehungsheim noch Ferienlager sind ausschließlich oder überwiegend pädagogische Situationen. Wäre dies anders, dann wäre eine ungeheure Verarmung der menschlichen Erlebnis-, Erfahrungs- und Verhaltensmöglichkeiten die Folge. Die Mehrdimensionalität und Widersprüchlichkeit des Handelns in sogenannten pädagogischen Situationen sind gerade eine der wichtigsten Bedingungen für die Möglichkeit von Bildung und Lernen. Eine ausschließlich pädagogische Situation wäre eine totale Situation, — wie das Gefängnis und das Irrenhaus. Es geht also an der Sache vorbei, wenn man die Ausschließlichkeit pädagogischer Intentionen und Handlungen in pädagogischen Situationen beansprucht. Es gibt in diesem Sinne keine pädagogischen Situationen, es gibt nur Situationen, in denen pädagogisches Handeln möglich ist.

Wenn es richtig ist, daß die jeweilige soziale Handlungsform - politisches, ökonomisches, administratives, medizinisches, pädagogisches Handeln - zur partikularen Sicht des Menschen und seiner Verhältnisse zwingt - das „Ganze“ kann man nur insofern denken und sich vorstellen, als man nicht handeln muss - dann folgt daraus die Notwendigkeit, die jeweilige Sicht der Dinge nicht zu überschätzen, sondern ihre Relativierung zuzulassen. Jedes soziale Handeln, auch das pädagogische, ist ein *Eingriff* in einen komplexen sozialen Lebenszusammenhang, der nicht durch solche Handlungsakte konstituiert wird, der ihnen vielmehr vorgegeben ist. Pädagogisches Handeln erschafft die Menschen nicht, gibt ihnen nicht ihre Persönlichkeit, es interveniert nur, begleitet die Menschen in ihrem Leben.

Man kann es auch so formulieren: Unsere Ausgangsdefinition, daß „Lernen ermöglichen“ das Ziel professionellen pädagogischen Handelns sei, bestimmt den Partner nicht als *Objekt* pädagogischer Bemühungen - gar noch mit normativen Ansprüchen - sondern als *Subjekt* seines Lebens, seiner „Bildung“ und seiner Persönlichkeitsentfaltung. Dies ist eine ganz entscheidende Blickwendung für das Selbstverständnis der pädagogischen Profession. Hier werden nämlich Maximen, die für die Lernarbeit mit Erwachsenen immer schon gegolten haben, auf den öffentlichen pädagogischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen übertragen. Sieht man sich zum Beispiel die Entwicklung der letzten Jahrzehnte in unseren Schulen an, dann fällt auf, daß sich der Akzent immer mehr von den *objektiven Ansprüchen*, die etwa durch normative Selbstverständlichkeiten bzw. durch eine allgemein anerkannte „Bildungstheorie“ geprägt waren, zur *Subjektivität des Kindes* verschoben haben. Geblieben ist - und das auch nur mit Einschränkungen - der vom Unterricht ausgehende *sachliche Anspruch*, wie er sich dann in den Zensuren niederschlägt. Aber alle früheren „Erziehungsmittel“ (Prügelstrafe; Strafarbeit) sind praktisch abgeschafft, und die noch erlaubten (z.B. „Ermahnung“) sind alle auf eine dialogische Partnerschaft mit dem Kind gegründet, die seine Subjektivität ernstnehmen.

Ähnlich ist die Entwicklung in der Jugendarbeit. Verschwunden sind jene normativen Ansprüche, wie sie etwa früher im Begriff des „Jugendgemäßen“ zum Ausdruck kamen, die eine spezifische kulturelle Selbstverständlichkeit zur Norm erhoben. Heute ist praktisch alles möglich, was sich innerhalb der Legalität bewegt, und das gilt für Erwachsene ebenso.

Aus all dem folgt, - und das schwingt in der Vorstellung vom „Lernhelfer“ mit - daß die pädagogische Profession sich nicht mehr auf eine spezifische Normativität gründen kann, etwa in der Weise, daß der Pädagoge weiß, was für Kinder „gut“ ist und mit diesem Anspruch ihnen gegenüber tritt.



Textauszug

Hermann Giesecke: „Der Pädagogische Handlungsraum“ (1993)

Der pädagogische Handlungsraum: Situation, Institution, Feld

Aus: Giesecke, H.: Pädagogik als Beruf, Juventa, 1993

„Lernen“ ist ein Grundthema unseres ganzen Lebens. Von Kindesbeinen an lernen wir einfach dadurch, daß wir leben, daß wir am Leben anderer teilnehmen. Dies wird uns selten bewusst, weil wir gar nicht in der Lage wären, jeden einzelnen Schritt unseres Lebens zu reflektieren. Das meiste lernen wir also - auch als Erwachsene - durch Sozialisation. Aber Lernen im Umgang mit der pädagogischen Profession ist ein Sonderfall, der auf bestimmte *Orte* beschränkt ist. Wenn ich als Pädagogikprofessor in einer Straßenbahn Eltern Ratschläge gebe, wie sie mit einem offensichtlich völlig übermüdeten Kind umgehen sollen, dann handele ich vermutlich anmaßend, aber nicht professionell, denn die Tram ist nicht der *Ort* meiner Profession. Vielmehr sind solche Orte für jedermann erkennbar deutlich festgelegt: Kindergarten, Schule, Hochschule, Beratungsstelle, Jugendhaus usw. Professionelles pädagogisches Handeln findet also im Rahmen bestimmter *Institutionen* statt, in denen es *Lernfelder* gibt, die ihrerseits eine Fülle von *Lernsituationen* enthalten. Von diesem „pädagogischen Handlungsraum“ soll nun die Rede sein. Ich beginne dabei mit dem Begriff der „Situation“, weil er dem unmittelbaren Handeln am nächsten kommt.

Unter „Situation“ verstehen wir dabei die Konstellation derjenigen Bedingungen, die im Augenblick des pädagogischen Handelns gegeben bzw. wirksam sind. Pädagogische Situationen sind ja face-to-face Situationen und pädagogisches Handeln geschieht hier von Angesicht zu Angesicht, Wirkung und Rückwirkung sind unmittelbar erfahrbar.

Der Hinweis auf den face-to-face Charakter pädagogischer Situationen ist deshalb wichtig, weil damit eine Abgrenzung zur Massenkommunikation vorgenommen wird. Wer ein Buch über Pädagogik schreibt oder ein politisches Fernsehmagazin moderiert, handelt nicht pädagogisch, selbst wenn er beides mit didaktischem Geschick tut. Nicht zu bestreiten ist, daß die Medien didaktische Probleme lösen müssen und daß ihren Autoren dies gelegentlich ausgezeichnet gelingt, aber Bücher schreiben und Fernsehen machen schaffen keine pädagogischen Situationen, - was eines der bedeutendsten didaktischen Probleme dieser Medien ist, wenn man etwa an die Anstrengungen denkt, Rückmeldungen zum Beispiel von den Fernsehzuschauern zu erhalten. „Pädagogische Situationen“ kann das Fernsehen nicht durch seine Sendungen herstellen. (Natürlich kann durch eine Fernsehsendung in einer Schulklasse oder in einer Familie eine pädagogische Situation entstehen, insofern diese Sendung planmäßig zum Beispiel für ein bildendes Gespräch benutzt wird; aber dann hat nicht das Fernsehen diese Situation hergestellt, sondern zum Beispiel eine Mutter oder ein Lehrer.)

Pädagogische Situationen ändern sich unentwegt, damit aber auch die Chancen für erfolgreiches pädagogisches Handeln. Wir alle erinnern uns an Situationen, die solche besonderen Lernchancen enthielten, sozusagen an „fruchtbare Momente“. Pädagogisches Handeln im Sinne eines wechselseitigen sozialen Handelns erfolgt in einer theoretisch unbegrenzten Zahl von stets sich ändernden Situationen. „Pädagogische Situation“, das ist die jeweilige Unmittelbarkeit der menschlichen Interaktion, die äußeren Determinanten, die das wechselseitige Handeln tatsächlich mit bestimmen, scheinen aufgehoben, die Beteiligten erscheinen weitgehend frei in ihrem Austausch von Meinungen, Argumenten oder auch Gefühlen.

Pädagogische Situationen sind einmalig und unwiederholbar, wie die Augenblicke des Lebens überhaupt, und deshalb ist pädagogisches Handeln immer wieder schöpferisch und nie einfach die Wiederholung vergangener Handlungen. Weil aber pädagogische Situationen einmalig sind, gibt es dafür auch keine Rezepte, die „auf Vorrat“ für künftige Situationen gesammelt werden könnten. Wissenschaftliches Denken ist aber auf Verallgemeinerung aus und kann insofern konkrete Situationen nicht antizipieren. Ein Spielraum der Unbestimmbarkeit bleibt. Lediglich *vergangene* Situationen - geschichtlicher wie biographischer Art - können prinzipiell rekonstruiert werden.

Eine pädagogische Situation ist prinzipiell offen, das heißt es hängt von den Sequenzen des wechselseitigen Handelns ab, wie sie sich fortentwickelt. Die Offenheit einer jeden pädagogischen Situation hat andererseits etwas Bedrohliches, zumindest Riskantes an sich, eben, weil man vorher nicht weiß, „wie die Sache ausgeht“. Sie kann z. B. so ausgehen, daß der Lehrer an die Grenze seines Wissens und Könnens kommt und dies eingestehen muss. So finden wir nicht selten Versuche, die Offenheit der Situation durch administratives Handeln, eben durch Standardisieren, durch Subsumieren von Einmaligkeit zugunsten allgemeiner Maßstäbe „in den Griff zu bekommen“. Beispiele sind uns alle bekannt: Da stellt ein Schüler eine Frage, die sofort die ganze Klasse interessiert, aber sie würde vom Unterrichtsplan des Lehrers abführen, also verfolgt er die Lernchancen nicht weiter, die in der gestellten Frage vielleicht zum Ausdruck kamen.

Dieses Beispiel darf jedoch nicht falsch interpretiert werden: Würde die Offenheit einer jeden pädagogischen Situation gleichsam „ausgekostet“, wäre systematisches Lernen nicht möglich. Die Institutionen und Regeln des gesellschaftlichen Lebens, wozu ja auch pädagogische Institutionen gehören, dienen schließlich dazu, die Offenheit aller möglichen Lebenssituationen für das Handeln aller Beteiligten kalkulierbar zu machen. Der Lehrer in unserem Beispiel ist also nicht deshalb zu tadeln, weil er sein Konzept weiter verfolgen will, sondern höchstens deshalb, weil er in diesem Fall vielleicht einen Exkurs hätte erlauben können, um danach wieder zu seinem Unterrichtsplan zurückzukehren.

Manche Pädagogen neigen dazu, in der Faszination der Unmittelbarkeit der Situationen befangen zu bleiben, gleichsam „das Leben auszukosten“, das sich dort entwickelt, der Spontaneität zu huldigen, die dabei auftauchen kann. Die Unmittelbarkeit des sozialen Miteinanders scheint sich als Selbstzweck zu legitimieren im Sinne einer „pädagogischen Provinz“, die durch darüber hinausgehende Einwirkungen nur gestört werden kann.

Derartige Erwartungen sind jedoch „gesellige“, die unbestreitbar ihren eigenen Wert haben, und keinem Pädagogen soll es verwehrt sein, gelegentlich auch ein geselliger Mensch zu sein — in einem Schullandheim, auf einer Tagung, im Ferienlager, auf einem Schulfest. Aber die pädagogische Professionalität kann nicht in einer derartigen Unmittelbarkeit fixiert bleiben, weil *planmäßiges* Lernen nicht möglich wäre.

Andererseits wirft dieses Beispiel die Frage auf, wie groß der Handlungsspielraum für die Ausnutzung pädagogischer Situationen eigentlich ist. Wie weit kann der Pädagoge selbst aus eigener Verantwortung entscheiden und wo und wodurch sind ihm Grenzen gesetzt?

Es gibt Lehrer, die es am liebsten hätten, wenn sie mit ihren Schülern in der Schule das tun könnten, was ihnen gemeinsam gefällt. Solche Möglichkeiten gibt es, aber nicht in der Schule, sondern zum Beispiel in einem Freizeitheim. Offensichtlich gelten für beide Einrichtungen unterschiedliche *institutionelle Vorgaben*, wobei jetzt nicht darüber gestritten werden soll, ob diese Vorgaben nun vernünftig sind oder nicht: Der pädagogisch Handelnde findet sie zunächst einmal so vor.

Institutionen sind also allgemein gesagt gesellschaftliche Einrichtungen, die bis zu einem gewissen Grade menschliches Handeln personenunabhängig und damit auf Dauer gestellt regeln, wobei diese Regelungen teilweise *rechtlich* verankert sind, ihre Nichtbeachtung also Sanktionen nach sich ziehen kann. Damit sind bis zu einem gewissen Grade diese Handlungen der persönlichen Willkür der Beteiligten enthoben.

Wer in die Schule geht, erwartet dort Lehrer, die in irgendeiner Weise unterrichten; es würde ihn sehr irritieren, wenn dort eines Tages Lebensmittel verkauft würden. Ein Kind, das in ein Ferienlager geht, wäre irritiert, wenn dort vormittags „Schule abgehalten“ würde.

Ohne institutionelle Regelungen wäre kontinuierliches, planmäßiges, auf die Zukunft orientiertes Handeln gar nicht möglich, jedes Handeln bliebe gleichsam stecken in unmittelbaren Gruppensituationen, käme nicht vom Fleck, müsste immer wieder von vorn beginnen. Wir könnten keine begrenzten Ziele setzen - z.B. eine Fremdsprache zu lernen — ohne uns jeweils erst mit der „totalen Menschlichkeit“ der anderen Gruppenmitglieder auseinander gesetzt zu haben. Institutionelle Vorgaben haben also für das pädagogische Handeln eine herausragende Bedeutung, und deshalb kann man zwar darüber streiten, wie sinnvoll die je vorhandene Regelung ist, nicht aber darüber, daß überhaupt solche Regelungen nötig sind, denn sonst würden wir gleichsam in undifferenzierter und konfuser Sozialität ersticken.

1. Institutionen *partikularisieren* menschliche Interessen und Motive, das heißt sie lassen aus der Fülle der möglichen -und an und für sich auch berechtigten — an *einem* sozialen Ort nur ganz bestimmte zu. Durch diese Partikularisierung *begrenzen* sie zwar das menschliche Handeln einerseits, *ermöglichen* es aber andererseits auch erst als *langfristiges, planbares* und somit *fortschreitendes*. Der Unterricht ist dafür ein besonders herausragendes Beispiel: Nur weil der *Zweck* der Institution Schule im wesentlichen auf Unterricht begrenzt ist, kann dieser von Tag zu Tag, von Woche zu Woche, von Jahr zu Jahr planmäßig fortschreiten.

Die Partikularität von Institutionen ist in unserem Zusammenhang aber noch aus einem bildungspolitischen Grunde bedeutsam. Sie schließt nämlich *Totalitätsansprüche*, also Ansprüche an den *ganzen* Menschen, an seine *Gesamtpersönlichkeit* aus. Das gilt auch für Erziehungsansprüche öffentlicher Institutionen wie Schule oder Fürsorgeheim. Diese Einrichtungen können keine umfassenden Erziehungsansprüche stellen, welche die Persönlichkeit im Ganzen im Visier haben, z.B. deren *Charakter* formen wollen. Vielmehr müssen sie sich auf die *partikularen* Lernerwartungen beschränken, die der Institution aufgetragen sind. Für die Schule ist dies die Aufgabe des Unterrichts, für ein Fürsorgeheim die Korrektur von Verhaltensweisen, die sonst zu nicht legalem Verhalten führen würden oder geführt haben. Die Partikularität öffentlicher institutioneller Ansprüche ist also eine wichtige Bedingung der Möglichkeit für unsere politische Freiheit, und das muss angesichts der verbreiteten Klage über die „Entfremdung“ festgehalten werden. Partikularität der öffentlichen Ansprüche und persönlicher Freiheit stehen also in einem unlösbaren inneren Zusammenhang.

2. Institutionen erleichtern unser Handeln dadurch, daß sie die ihm zugrundeliegenden Motive und Bedürfnisse auf den jeweils *zuständigen sozialen Ort* verweisen. Anders ausgedrückt: Institutionelle Handlungsvorgaben ersparen mir, falsche Erwartungen zu hegen. Was zum Beispiel „Schule“ ist, ist für die beteiligten Schüler, Eltern und Lehrer zumindest so weit klar, daß sie von vornherein ihre Erwartungen entsprechend organisieren können.

Pädagogische Institutionen sind niemals *nur* pädagogische Einrichtungen, sie sind vielmehr auch rechtlich verfasst und organisatorisch eingeordnet, was schon darauf hindeutet, daß dort nicht nur pädagogisch gehandelt werden kann. Selbst in eigens zu pädagogischen Zwecken eingerichteten Institutionen wie Schule und Hochschule können die nichtpädagogischen Handlungsformen so dominant werden, daß sie die pädagogischen gleichsam überwuchern. Grundsätzlich aber gilt: Zunächst einmal *ermöglichen* pädagogische Institutionen pädagogisches Handeln, indem sie dafür die Mittel, die Gelegenheiten, den rechtlichen Schutz und das nötige öffentliche Ansehen zur Verfügung stellen. Andererseits ermöglichen sie aber auch nur einen begrenzten Spielraum.

Der Handlungsspielraum wird geschaffen und begrenzt vor allem durch *rechtliche Rahmenbedingungen* und durch die *Erwartungen des Trägers*.

Alle allgemeingültigen Rechtsgrundsätze - zum Beispiel die Grundrechte und das Strafrecht - gelten natürlich auch in pädagogischen Institutionen, eingeschränkt allerdings durch den Strafzweck (z.B. Jugendgefängnis) und durch den besonderen Erziehungszweck (z.B. Fürsorgeheim). Zudem gelten im Umgang mit Minderjährigen außerhalb der Familie besondere Vorschriften (z.B. Aufsichtspflicht). Hinzu kommen besondere Rechtsverpflichtungen für Pädagogen, wie sie etwa aus dem Beamtenrecht resultieren. Für pädagogische Institutionen im Freizeitbereich (z. B. Jugendarbeit, Ferienmaßnahmen) sind damit die allgemeinen rechtlichen Rahmenbedingungen bereits erfasst, das heißt unter *diesem* Aspekt ist der Handlungsspielraum verhältnismäßig groß.

Bei anderen pädagogischen Institutionen wie Schule oder Erziehungsheim kommen noch solche hinzu, die im Zweck der Institution begründet liegen. In der Schule zum Beispiel wird vom Lehrer verlangt, daß er eine bestimmte Zahl von Stunden unterrichtet, daß er dies zu bestimmten Zeiten tut, daß er Noten erteilt usw.

Im Erziehungsheim kommen spezielle rechtliche Bedingungen hinzu (z.B. „Heimaufsicht“). Alle diese rechtlichen Rahmenbedingungen sollen uns hier nicht im einzelnen interessieren, es geht nur um den allgemeinen Hinweis, daß, wo immer jemand als Pädagoge tätig ist, er sich solche rechtlichen Vorgaben klarmachen muss. Dazu gehören im übrigen auch die Vorschriften für den Einsatz öffentlicher Mittel, die gerade im außerschulischen Bereich dem pädagogischen Handeln ebenfalls Grenzen setzen können.

Jede pädagogische Institution hat einen *Träger*, der im Rahmen der allgemeinen rechtlichen Rahmenbedingungen die Verantwortung für die Institution übernimmt. Träger der Familienerziehung sind von Natur aus und in diesem Sinne vom Grundgesetz ausdrücklich geschützt die Eltern. Schulträger ist im allgemeinen der Staat, es kann sich aber auch um eine Privatschule handeln (z.B. Waldorfschule), die den vom Staat festgesetzten Schulzweck noch einmal modifiziert. In außerschulischen Bildungs- und Erziehungsinstitutionen gibt es eine Fülle verschiedener Träger. Ihre Erwartungen, zum Beispiel religiöser Art, können nicht nur dem pädagogischen Handeln Vorgaben machen (z.B. hinsichtlich dessen, was gelernt werden soll und was nicht), sondern auch für die persönliche Lebensführung (z.B. ein bestimmtes Religionsbekenntnis, nicht geschieden zu sein usw.). Je nachdem also, welche Erwartungen der Träger hat, kann die Offenheit der pädagogischen Situationen mehr oder weniger eingeschränkt sein.

Im außerschulischen Bereich gelten auch arbeitsrechtlich besondere Bestimmungen für die sogenannten „Tendenzbetriebe“. Organisationen, die bestimmten partikularen weltanschaulichen oder politischen Positionen verpflichtet sind - z.B. Kirchen, politische Parteien, Gewerkschaften - haben das Recht, von ihren Mitarbeitern auch eine besondere Loyalität zu erwarten. Dieses Recht kann mehr oder weniger großzügig ausgelegt werden, die strengsten Vorschriften für die persönliche Lebensführung finden sich wohl bei Organisationen der katholischen Kirche. Im großen und ganzen aber ist der pädagogische Handlungsspielraum bei den „freien“, also nicht-staatlichen Trägern eher größer als bei staatlichen, zum Beispiel kommunalen Einrichtungen. Andererseits dürfte aber auch verständlich sein, daß zum Beispiel von einem gewerkschaftlichen Bildungssekretär erwartet wird, daß er persönlich nicht unentwegt gerade die Position der Arbeitgeber vertritt. Andererseits hat sich aber gerade im außerschulischen Bildungsbereich eine Professionalität durchgesetzt, in der für plumpe Agitation und Indoktrination wenig Platz ist, -schon deshalb, weil die Teilnehmer an entsprechenden Veranstaltungen ihrerseits auf dem Recht der freien Meinungsäußerung bestehen.

Die mit dem Begriff des „Tendenzbetriebes“ gegebenen Einschränkungen der Handlungsfreiheit sind eigentlich nur dann problematisch, wenn - wie gegenwärtig - die Arbeitsmarktlage kaum eine Auswahl unter den Trägern gestattet, die der eigenen Überzeugung entspricht.

Bisher war von den unmittelbaren pädagogischen Situationen einerseits die Rede, wie sie der Handelnde jeweils vorfindet, und von den institutionellen Rahmenbedingungen andererseits, die solche Situationen ermöglichen und begrenzen. Sieht man jedoch genauer hin, dann stellt sich heraus, daß die Institutionen „pädagogische Felder“ ermöglichen, in denen es dann eine Fülle pädagogischer Situationen erst geben kann. Pädagogisches Feld ist derjenige, relativ dauerhafte *soziale Kontext*, in dem sich pädagogisches Handeln in pädagogischen Situationen abspielt. Ein solches Feld ist z.B. die Schulklasse, das Erziehungsheim, die Familie als Sozialverband. Entscheidend ist, daß dieses Feld wechselseitiges, unmittelbares Handeln möglich macht. Ist ein Feld dafür zum Beispiel zu groß, muss es neu aufgeteilt werden. Pädagogisch produktive Felder einzurichten ist eine wichtige pädagogische Handlungsform, - wir werden das später „Arrangieren“ nennen.

1.4 Rechtliche Grundlagen

Kinder- und Jugendhilfe Gesetz 1990 (KJHG)

§ 1: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“

§ 2: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“

Kind ist, wer noch nicht 14 Jahre alt ist; Jugendlicher: wer noch nicht 18 Jahre alt ist - junger Volljähriger: bis 27 Jahre, junger Mensch: bis 27 Jahre.

UN- Kinderrechtskonvention 1989 (Auszüge)

Artikel 2: Achtung der Rechte der Kinder ohne Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status.

Artikel 3: Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, ist das Wohl des Kindes vorrangig zu berücksichtigen.

Artikel 6: Jedes Kind hat ein Recht auf Leben und Entwicklung.

Artikel 12: Jedes Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, hat das Recht, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern.

Artikel 14: Jedes Kind hat das Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit.

Artikel 24: Jedes Kind hat das Recht auf das erreichbar Höchstmaß an Gesundheit sowie auf Inanspruchnahme von Einrichtungen zur Behandlung von Krankheiten und zur Wiederherstellung der Gesundheit.

Artikel 28: Jedes Kind hat das Recht auf Bildung.

Artikel 27: Jedes Kind hat das Recht auf einen seiner körperlichen, geistigen, seelischen, sittlichen und sozialen Entwicklung angemessenen Lebensstandard.

Artikel 31: Jedes Kind hat das Recht auf Ruhe, auf Freizeit, auf Spiel und aktive Erholung, sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben.