

Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft

Bearbeitet von
Heinz-Hermann Krüger, Werner Helsper

1. Auflage 2012. Buch. 347 S. Hardcover
ISBN 978 3 8252 8092 5
Format (B x L): 17 x 24 cm

[Weitere Fachgebiete > Pädagogik, Schulbuch, Sozialarbeit > Pädagogik Allgemein](#)

Zu [Inhaltsverzeichnis](#)

schnell und portofrei erhältlich bei


DIE FACHBUCHHANDLUNG

Die Online-Fachbuchhandlung beek-shop.de ist spezialisiert auf Fachbücher, insbesondere Recht, Steuern und Wirtschaft. Im Sortiment finden Sie alle Medien (Bücher, Zeitschriften, CDs, eBooks, etc.) aller Verlage. Ergänzt wird das Programm durch Services wie Neuerscheinungsdienst oder Zusammenstellungen von Büchern zu Sonderpreisen. Der Shop führt mehr als 8 Millionen Produkte.



UTB 8092

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Beltz Verlag Weinheim · Basel
Böhlau Verlag Köln · Weimar · Wien
Verlag Barbara Budrich Opladen · Farmington Hills
facultas.wuv Wien
Wilhelm Fink München
A. Francke Verlag Tübingen und Basel
Haupt Verlag Bern · Stuttgart · Wien
Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung Bad Heilbrunn
Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft Stuttgart
Mohr Siebeck Tübingen
C. F. Müller Verlag Heidelberg
Orell Füssli Verlag Zürich
Verlag Recht und Wirtschaft Frankfurt am Main
Ernst Reinhardt Verlag München · Basel
Ferdinand Schöningh Paderborn · München · Wien · Zürich
Eugen Ulmer Verlag Stuttgart
UVK Verlagsgesellschaft Konstanz
Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen
vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich

Einführungskurs Erziehungswissenschaft
Herausgegeben von Heinz-Hermann Krüger

Band I
Heinz-Hermann Krüger/Werner Helsper (Hrsg.)
Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen
der Erziehungswissenschaft

Die weiteren Bände

Band II
Heinz-Hermann Krüger
Einführung in Theorien und Methoden
der Erziehungswissenschaft

Band III
Klaus Harney/Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.)
Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft
und Erziehungswirklichkeit

Band IV
Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach (Hrsg.)
Einführung in die Arbeitsfelder
des Bildungs- und Sozialwesens

Heinz-Hermann Krüger
Werner Helsper (Hrsg.)

Einführung in
Grundbegriffe und
Grundfragen der
Erziehungswissenschaft

7., durchgesehene und aktualisierte Auflage

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Farmington Hills 2006

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Ein Titeldatensatz für die Publikation ist bei Der Deutschen Bibliothek erhältlich.

Alle Rechte vorbehalten.
© 2006 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills
Verlags-ISBN 3-86649-022-4
www.budrich-verlag.de

UTB-ISBN 3-8252-8092-6

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

Satz: Beate Glaubitz Redaktion und Satz, Opladen
Umschlaggestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart
Druck: Ebner & Spiegel GmbH, Ulm
Printed in Germany

Editorial zum Einführungskurs Erziehungswissenschaft

Die Reihe Einführung in die Erziehungswissenschaft in vier Bänden ist so konzipiert, dass sie Studierenden in erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen (Diplom, Magister, BA/MA) im Grundstudium sowie Lehramtsstudierenden die erforderlichen Kenntnisse in erziehungswissenschaftlicher Begriffs- und Theoriebildung sowie methodischem Grundwissen, über die Ideen- und Sozialgeschichte von Erziehung und Bildung und über die Arbeitsfelder von PädagogInnen in schulischen und außerschulischen Berufen vermitteln soll. Die einzelnen Bände sind so strukturiert, dass sie sich als Grundlagentexte für einführende Lehrveranstaltungen in das jeweilige Themengebiet eignen.

Der Einführungskurs Erziehungswissenschaft umfasst vier Bände:

- I. Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft
- II. Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft
- III. Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit
- IV. Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens

Die Bände I und IV sind erstmals im Herbst 1995 erschienen, die Bände II und III sind erstmals im Herbst 1997 erschienen. Der Band I wurde in der 6. Auflage erstmals aktualisiert und erweitert und in der hier vorgelegten 7. Auflage leicht überarbeitet.

Von anderen Nachschlagewerken und Einführungstexten im Bereich der Pädagogik unterscheidet sich die hier vorliegende Reihe durch das sozialwissenschaftlich und empirisch ausgerichtete Verständnis einer modernen Erziehungswissenschaft. Dementsprechend wird versucht, den Wandel von Erziehung und Bildung sowie der Disziplin Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse zu verorten. Auch wird dem Ausdifferenzierungsprozess der Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Handlungsfelder insofern angemessen Rechnung getragen, als neben der Schule auch alle anderen pädagogischen Arbeitsfelder ausführlich dargestellt werden.

Den Autorinnen und Autoren der vier Bände sind von den Herausgebern unter anderem die folgenden Grundsätze als Orientierung bei der Texterstellung gegeben worden.

- Inhaltliche Orientierung bei der Abfassung der Beiträge an den oben genannten theorieprogrammatischen Perspektiven.
- Jeder Beitrag soll für Studienanfänger verständlich geschrieben sein und im Literaturverzeichnis nur zentrale Einführungstexte und Standardwerke angeben, die für das Weiterstudium geeignet sind.

Es bleibt abschließend noch allen Autorinnen und Autoren, die an diesem Einführungskurs mitgearbeitet haben, für die produktive und reibungslose Kooperation zu danken. Mein besonderer Dank gilt Petra Essebier und Hannah Blumenstein für die ausdauernde und umsichtige Mitarbeit bei der Redaktion und Aktualisierung der vier Bände.

Heinz-Hermann Krüger
Martin-Luther-Universität Halle

Inhalt

Editorial zum Einführungskurs Erziehungswissenschaft	5
Einleitung	9
<i>(Heinz-Hermann Krüger/Werner Helsper)</i>	
I. Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne	15
<i>(Werner Helsper)</i>	
II. Grundbegriffe pädagogischen Handelns	
II.1. Pädagogisches Handeln	35
<i>(Reinhard Hörster)</i>	
II.2. Bildung	45
<i>(Reinhard Hörster)</i>	
II.3. Erziehung	57
<i>(Michael Winkler)</i>	
II.4. Sozialisation	79
<i>(Werner Helsper)</i>	
II.5. Unterricht	91
<i>(Werner Helsper/Josef Keuffer)</i>	
II.6. Lernen.....	103
<i>(Alfred K. Tremel, Nicole Becker)</i>	
II.7. Diagnose.....	115
<i>(Eduard W. Kleber)</i>	
II.8. Beratung	131
<i>(Bernd Dewe)</i>	
II.9. Hilfe.....	143
<i>(Hans Gängler)</i>	
II.10. Organisation, Management, Planung	151
<i>(Dieter Timmermann, Frank Strikker)</i>	

III. Räume pädagogischen Handelns	
III.1. Familie	171
(<i>Yvonne Schütze</i>)	
III.2. Schule	181
(<i>Andreas Flitner</i>)	
III.3. Vor- und außerschulische sozialpädagogische Einrichtungen	191
(<i>Werner Schefold</i>)	
III.4. Betrieb	203
(<i>Klaus Harney</i>)	
III.5. Erwachsenenbildung/Weiterbildung	211
(<i>Jochen Kade/Dieter Nittel</i>)	
III.6. Entgrenzung des Pädagogischen	223
(<i>Christian Lüders/Jochen Kade/Walter Hornstein</i>)	
IV. Gesellschaftliche Bedingungen pädagogischen Handelns	
IV.1. Sozialer Wandel und soziale Ungleichheit	233
(<i>Peter Büchner</i>)	
IV.2. Geschlechterverhältnisse	243
(<i>Jutta Ecarius</i>)	
IV.3. Generation und Generationsverhältnis	253
(<i>Peter Büchner</i>)	
IV.4. Lebenslauf und Erziehung	263
(<i>Jutta Ecarius</i>)	
V. Individuelle Voraussetzungen pädagogischen Handelns	273
(<i>Gertrud Nunner-Winkler</i>)	
VI. Die Reflexion pädagogischen Handelns	
VI.1. Erziehungswissenschaft und ihre Nachbardisziplinen	295
(<i>Walter Bauer/Winfried Marotzki</i>)	
VI.2. Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen.....	321
(<i>Heinz-Hermann Krüger</i>)	
VI.3. Erziehungswissenschaft in den Antinomien der Moderne	337
(<i>Heinz-Hermann Krüger</i>)	
Autorinnen und Autoren.....	345

Einleitung

Heinz-Hermann Krüger/Werner Helsper

I.

In diesem Band wird eine Einführung in Grundfragen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft gegeben. Der Studierende wird das erste Mal mit diesen Themen konfrontiert, wenn er die Studien- und Prüfungsordnungen für das Fach Pädagogik durchblättert. Da heißt es z.B. in der Rahmenprüfungsordnung für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft (1989, S. 24), und ähnliche Erwartungen werden auch in den Prüfungsordnungen für die Lehramtsstudiengänge formuliert, dass sich die Studierenden bis zur Prüfung mit Theorien pädagogischen Handelns einschließlich der Grundfragen der Diagnose und Beratung, mit den gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen und Funktionen der Erziehung und des Bildungswesens sowie mit den Lern- und Entwicklungsprozessen im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter intensiv befasst haben sollen. In den Inhalten und Gegenständen, die in dieser Prüfungsordnung genannt werden, steckt eher implizit und nicht systematisch entfaltet ein Verständnis vom Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft, das sich in den theoretischen Diskussionen im letzten Jahrzehnt herausgebildet hat (vgl. etwa Mollenhauer 1986; Krüger/Lersch 1993) und das als Orientierungshilfe bei der Gliederung dieses Einführungskurses gedient hat. Zum Gegenstands- und Forschungsbereich der Erziehungswissenschaft gehören die Prozesse und Grundformen pädagogischen Handelns, die Räume, d.h. die Institutionen und Lernfelder, in der diese Prozesse stattfinden, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die das pädagogische Handeln beeinflussen sowie die Fähigkeiten, Kenntnisse, Motive und Affekte der an diesen Prozessen beteiligten Subjekte.

Die Auffassung, dass die pädagogische Theoriebildung bei der Analyse ihres Gegenstandsbereiches beim pädagogischen Handeln ansetzen und diese Prozesse in historischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen verorten soll, hat zwar in der Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik eine lange Tradition. So heißt es etwa bei Wilhelm Dilthey, dem Nestor der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, dass die Wissenschaft der Pädagogik „mit der Deskription des Erziehers in seinem Verhältnis zum Zögling beginnen“ soll und dass die „Erziehung eine Funktion der Gesellschaft“ ist (Dilthey 1961, S. 190ff.). Zentral war dann in der grundbegrifflichen Systematik der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die in der Zeit der Weimarer Republik und in den fünfziger Jahren in Westdeutschland als Hauptströmung der Erziehungswissenschaft ihre Blüte erlebte, jedoch nicht der Begriff des pädagogischen Handelns, sondern neben dem Erziehungs- und Bil-

dungsbegriff das Konzept des pädagogischen Bezugs, das nach Nohl (1935, S. 169) das „leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werden Menschen umfasst“ und für ihn die Grundlage der Erziehung ist. Und auch die historischen und gesellschaftlichen Bezüge von Erziehungsphänomenen wurden von Vertretern dieser Theorierichtung zwar ausführlich thematisiert. Sie beschränkten sich jedoch vornehmlich auf Aspekte der Ideengeschichte und blendeten realgeschichtliche Fakten und Bedingungen weitgehend aus, ein Befund, den bereits Röhrs in seiner „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ als zentrales Defizit hervorhob (vgl. Röhrs 1968).

Einen wichtigen Stellenwert erhielt der Begriff des pädagogischen Handelns im grundbegrifflichen Gefüge der Erziehungswissenschaft erst im Gefolge der realistischen Wende in der Pädagogik in Westdeutschland seit den späten sechziger Jahren. Es waren zum einen die Vertreter einer kritischen Erziehungswissenschaft, wie etwa Mollenhauer (1972) oder Schäfer (1978), die in Anlehnung an die Theorietradition der pragmatistischen Pädagogik Deweys, der Theorie des Symbolischen Interaktionismus Meads sowie der Handlungs- und Gesellschaftstheorie von Habermas versuchten, Erziehungs- und Bildungsprozesse als Interaktions- und Handlungsprozesse kategorial zu fassen (vgl. zur neueren Diskussion Forneck 1992; Krüger/Lersch 1993; Masschelein 1992; Wagner 1989). Zum anderen waren es die Repräsentanten einer in den siebziger Jahren einsetzenden und in den achtziger Jahren stark expandierenden professionstheoretischen Diskussion in der Erziehungswissenschaft (vgl. z.B. Otto/Utermann 1971, Giesecke 1987; Koring 1989; Dewe/Ferchhoff/Radke 1992; Combe/Helsper 1996; Helsper/Rabe-Klebert/Krüger 2000), die den Begriff des pädagogischen Handelns ins Zentrum rückten. Damit wurde versucht, die Entwicklung und die veränderten Erscheinungsformen pädagogischer Professionalisierung sowie die damit einhergehenden Herausforderungen für pädagogische Professionalität zu untersuchen und kategorial neu zu vermessen.

Vor dem Hintergrund der Expansion pädagogischer und sozialer Berufe vor allem im außerschulischen Bereich, der damit parallel einhergehenden Verwissenschaftlichung und Akademisierung der Ausbildung für pädagogische Berufe sowie der gleichzeitig stattfindenden Ausdifferenzierung der pädagogischen Arbeitsfelder setzte auch eine breite Debatte um die Neubestimmung bzw. Erweiterung der Tätigkeitsprofile und Handlungskompetenzen der professionellen Pädagoginnen ein. Neben den klassischen Grundformen institutionalisierten pädagogischen Handelns, wie z.B. Unterrichten, wurden im Gefolge dieser Diskussion neue pädagogische Handlungsformen wie etwa Diagnostizieren, Beraten, Organisieren und Planen als sich zunehmend verselbständigende Bestandteile der professionellen Berufspraxen von PädagogInnen identifiziert, die dann auch im grundbegrifflichen Gefüge der Erziehungswissenschaft Berücksichtigung gefunden haben und die in diesem Band ausführlich dargestellt werden.

Eine zweite theoretische Blickrichtung, die uns neben dieser handlungstheoretischen Perspektive als theoretische Bezugsgröße diente und die sich gleichsam wie ein roter Faden durch die Beiträge zieht, ist eine modernisierungstheoretische Perspektive. So werden in diesem Band die Veränderungen der pädagogischen Handlungsprozesse sowie der daran beteiligten Subjekte, der Wandel der pädagogischen Institutionen und Lernorte, aber auch die historische Herausbil-

dung und die aktuellen Problemlagen des Faches Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund sozialer und kultureller Modernisierungsprozesse verortet. Von unterschiedlichen modernisierungstheoretischen Perspektiven aus (vgl. Bauman 1992; Beck 1993; van Reijen/van der Loo 1992) werden die Ambivalenzen, die Licht- und Schattenseiten der Modernisierung in ihren Konsequenzen für pädagogische Prozesse und die erziehungswissenschaftliche Reflexion beleuchtet.

II.

Ausgehend von diesen theoretischen Perspektiven wird im ersten Kapitel aufgezeigt, dass sich das pädagogische Handeln als eine eigens institutionalisierte und sich zunehmend verberuflichende soziale Praxis erst im Übergang zu und in der Durchsetzung der Moderne herausbildet. Besondere Beachtung wird den konstitutiven Antinomien des pädagogischen Handelns geschenkt, die sich im Zuge der sozialen und kulturellen Modernisierung ausprägen und im Laufe des Modernisierungsprozesses spezifische Ausformungen gewinnen.

Im zweiten Kapitel werden dann in zehn Beiträgen die Grundbegriffe pädagogischen Handelns vorgestellt. Dabei wird zunächst der umfassende und neuerdings in den Mittelpunkt der Diskussion gerückte Begriff des pädagogischen Handelns in seiner Zeitstruktur und in seinen theoretischen Bezügen thematisiert. Im weiteren werden dann jene vier Begriffe erörtert, die eher grundlegende und übergreifende pädagogische Perspektiven beinhalten. Während die Begriffe Bildung und Erziehung als gleichsam einheimische Begriffe in der pädagogischen Theorietradition seit langem verankert sind, haben die Begriffe Lernen und Sozialisation, ursprünglich aus psychologischen bzw. soziologischen Denktraditionen stammend, erst seit den sechziger Jahren im erziehungswissenschaftlichen Begriffsgebäude einen zentralen Stellenwert bekommen. Den im folgenden vorgestellten fünf Grundbegriffen ist gemeinsam, dass sie sich stärker auf spezifische professionelle pädagogische Tätigkeiten beziehen oder auch für andere professionelle Handlungsfelder Bedeutung besitzen. Dabei hat der Begriff des Unterrichts spätestens seit Herbart im pädagogischen Kategoriengefüge seinen festen Platz und muss als ein weiterer „einheimischer“ Begriff der Erziehungswissenschaft gelten. Anders stellt sich dies hingegen bei den Begriffen Diagnose, Beratung, Hilfe und Planung dar, die erst im Gefolge der Bildungsreform sowie der Expansion und Verberuflichung des Sozial- und Beratungsbereiches seit den siebziger Jahren zu wichtigen Grundbegriffen der Erziehungswissenschaft avanciert sind. Für diese Begriffe gilt, dass sie auch außerpädagogische Bezüge und Traditionen besitzen und ihr Status als „eingemeindete“ pädagogische Begriffe noch der weiteren Klärung bedarf.

Im dritten Kapitel des Einführungskurses geht es dann um die Frage nach dem Wo der pädagogischen Tätigkeit. Vorgestellt wird in fünf Beiträgen das Spektrum pädagogischer Räume und Arbeitsfelder, von eher klassischen Institutionen, wie der Familie, der Schule oder dem Kindergarten bis hin zu neuen Lernorten und Praxisfeldern der betrieblichen Bildung, der Erwachsenenbildung und der Jugendhilfe. Auch wird dem Faktum der Vergesellschaftung der Erziehung und der Universalisierung von Bildung sowie der Tatsache, dass fast täglich

neue Felder für erzieherische Berufe begründet werden, durch einen Beitrag Rechnung getragen, der das Phänomen der Entgrenzung und Ausdifferenzierung des pädagogischen Handelns zum Thema macht (vgl. auch Krüger/Rauschenbach u.a. 2003).

Die Artikel im vierten Kapitel beschäftigen sich mit den vielfältigen Verflechtungen zwischen der gesellschaftlichen Entwicklung und dem Bildungs- und Erziehungsgeschehen. Dabei werden Klassen-, Schicht-, Geschlechter- und Generationenverhältnisse sowie Veränderungen des Lebenslaufes als wesentliche gesellschaftliche Strukturmerkmale skizziert und in ihrem interdependenten Zusammenhang zu Prozessen pädagogischen Handelns und den daran beteiligten Subjekten erörtert.

Im Zentrum des fünften Kapitels steht ein Beitrag, der die individuellen Voraussetzungen pädagogischen Handelns ausführlich thematisiert. Ausgehend von einer Problematisierung des Spannungsverhältnisses zwischen Anlagen und Umwelt bzw. zwischen der Förderung besonders Begabter und dem Postulat der Gleichheit der Bildungschancen werden im weiteren die Grundzüge allgemeiner Denkfähigkeit, die Phasen der kognitiven Entwicklung sowie Aspekte der Lernbereitschaft und affektive Momente beschrieben, die das Lernen der Individuen in pädagogischen Institutionen fördern oder behindern.

Erst nachdem das Was der pädagogischen Tätigkeit, das Wo der Räume und Lernorte sowie die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und individuellen Voraussetzungen des pädagogischen Handelns vorgestellt worden sind, widmet sich das letzte Kapitel der Reflexion pädagogischen Handelns, d.h. der Erziehungswissenschaft. Wir haben uns aus didaktischen Gründen für dieses induktive Vorgehen entschieden und die Darstellung der historischen Entwicklung, der aktuellen Struktur und Problemlagen des Faches an das Ende dieses Einführungskurses gestellt. Thematisiert wird hier zum einen das spannungsreiche Verhältnis der Erziehungswissenschaft zu ihren Nachbarwissenschaften, wie etwa der Soziologie oder der Psychologie. Aufgezeigt wird zum anderen, wie sich die Erziehungswissenschaft seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert bis in die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts als Disziplin allmählich herausgebildet und sich in den vergangenen Jahrzehnten in eine Vielzahl von Teildisziplinen und Fachrichtungen ausgefächert hat, die sich der anhaltenden Tendenz der Pädagogisierung aller Lebensbereiche verdanken. Im abschließenden Beitrag wird das Thema „Pädagogik und Moderne“ noch einmal aufgegriffen und aus dem Blickwinkel der Wissenschaftsgeschichte rekonstruiert. Die Analyse mündet in dem Fazit, dass angesichts der gegenwärtig sich abzeichnenden reflexiven Modernisierung von Erziehungsverhältnissen sich die Erziehungswissenschaft nicht mehr wie im Verlaufe ihrer Theoriegeschichte von Schleiermacher über die Geisteswissenschaftliche Pädagogik bis zur Gegenwart ständig aufs Neue formuliert, als Handlungswissenschaft begreifen kann, die direkt umsetzbare Handlungskonzepte für die pädagogische Praxis formuliert. Eher muss sich die Erziehungswissenschaft als eine reflexive Beobachtungswissenschaft verstehen, die sich rück- und selbstbezüglich mit der kritischen Analyse der Risiken und negativen Folgewirkungen stattgehabter Erziehung befasst und für die pädagogische Praxis und die Ausbildung professioneller Pädagogen allenfalls den Charakter einer systematischen und kritischen Reflexionsinstanz beanspruchen kann.

Das Thema „Pädagogisches Handeln bzw. Erziehungswissenschaft und Moderne“ ist zwar der rote Faden, der im einleitenden und abschließenden Abschnitt dieses Bandes explizit entwickelt wird und der in den einzelnen Beiträgen von den AutorInnen ebenso berücksichtigt wird, wie die Bitte der Herausgeber, Aspekte der Begriffsdefinition, der Geschichte, der Theoriediskussion sowie exemplarische Forschungsergebnisse zu ihrem jeweiligen Gegenstand anzusprechen. Die einzelnen Kapitel und Abschnitte des Buches lassen sich jedoch auch jeweils gesondert lesen und in beliebiger Reihenfolge studieren. Wer sich für das Was, Wie und Wohin der pädagogischen Tätigkeit interessiert, kann direkt mit der Lektüre von Kapitel zwei beginnen, wer sich besonders für das Wo, die Orte pädagogischer Tätigkeit interessiert, kann mit Abschnitt drei anfangen, wer sich zuerst mit den gesellschaftlichen Bedingungen oder individuellen Voraussetzungen des pädagogischen Handelns beschäftigen möchte, kann mit der Lektüre von Kapitel vier oder fünf einsteigen. Andererseits ist die Reihenfolge der Kapitel auch so aufgebaut, dass wir hoffen, dass sich der Band auch als Grundlagentext für Seminarveranstaltungen eignet, die eine Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft geben wollen.

Literatur

- Bauman, Z.: *Moderne und Ambivalenz*. Hamburg 1992.
- Beck, U.: *Die Erfindung des Politischen*. Frankfurt a.M. 1993.
- Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a.M. 1996.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.O. (Hrsg.): *Erziehen als Profession*. Opladen 1992.
- Dilthey, W.: *Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems*. Gesammelte Schriften, Bd. IX. Göttingen 1961.
- Giesecke, H.: *Pädagogik als Beruf*. Weinheim/München 1987.
- Forneck, H.J.: *Moderne und Bildung. Modernitätstheoretische Studie zur sozialwissenschaftlichen Reformulierung allgemeiner Bildung*. Weinheim 1992.
- Helsper, W./Rabe-Kleberg, U./Krüger, H.-H.: *Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* (2000), H. 1, S. 5-20.
- Koring, B.: *Eine Theorie pädagogischen Handelns*. Weinheim 1989.
- Krüger, H.H./Lersch, R.: *Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns*. Opladen 1993.
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. u.a.: *Diplom-Pädagogen in Deutschland*. Survey 2001. Weinheim/München 2003.
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): *Pädagogen in Studium und Beruf*. Wiesbaden 2004.
- Masschelein, J.: *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Die Bedeutung der Habermasschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik*. Weinheim 1991.
- Mollenhauer, K.: *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern*. In: Mollenhauer, K.: *Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion*. Weinheim/München 1986, S. 12-37.
- Mollenhauer, K.: *Theorien zum Erziehungsprozeß*. München 1972.
- Nohl, H.: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (1935)*. Frankfurt a.M. 1988.
- Otto, H.U./Utermann, K. (Hrsg.): *Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Weg zur Professionalisierung*. München 1971.
- Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft. Beschlossen von der Westdeutschen Rektorenkonferenz am 4.7.1988 und von der Ständigen Kon-

- ferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 25./26.1. 1989. Bonn 1989.
- Röhrs, H.: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Weinheim 1968.
- Schäfer, K.H.: Interaktion als Grundbegriff der Pädagogik. Studienbrief der Fernuniversität Hagen 1978.
- van der Loo, H./van Reijen, W.: Modernisierung. Projekt und Paradoxon. Frankfurt a.M. 1992.
- Wagner, H.J.: Handlung und Erziehung. Zur Grundlegung einer Handlungstheorie der Erziehung. Weinheim 1989.

I. Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne

Werner Helsper

Inhalt

1. Die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems – wie pädagogisches Handeln zum Gegenstand des Nachdenkens wird
2. Pädagogik zwischen Autonomie und Zwang
3. Pädagogisches Handeln in der Spannung von Organisation und Interaktion
4. Pädagogisches Handeln in den Spannungen kultureller Pluralisierung
5. Die Spannung von Nähe und Distanz
6. Pädagogik zwischen der Entfaltung kindlicher „Natur“ und Disziplinierung
7. Pädagogisches Handeln zwischen Allgemeinbildung und sozialer Brauchbarkeit
8. Ein Schema der Antinomien pädagogischen Handelns

Literatur

Am Anfang des Beitrages (Kap. 1) steht eine Skizze unterschiedlicher Konzepte beruflich-pädagogischen Handelns. Daran schließt die Herausarbeitung von vier konstitutiven Spannungen pädagogischen Handelns an (Kap. 2 bis 5): Von Freiheit und Zwang, von Organisation und Interaktion, von pädagogischen Einheitsentwürfen und kultureller Vielfalt sowie von Nähe und Distanz. Im weiteren werden exemplarisch zwei Widerspruchskonstellationen der Moderne herausgearbeitet, die pädagogisches Handeln spannungsvoll gestalten (Kap. 6 u. 7): der Widerspruch von Allgemeinbildung und „sozialer Brauchbarkeit“ sowie der „freien“ Entwicklung der „kindlichen Natur“ und kultureller Disziplinierung. Den Abschluss bildet ein Schema der Spannungen pädagogischen Handelns in der Moderne (Kap. 8). Hier wird die Position vertreten, dass pädagogisches Handeln durch konstitutive, nicht aufhebbare Antinomien gekennzeichnet ist, die in den Modernisierungsprozessen spezifische Ausformungen erfahren (vgl. zur Weiterentwicklung dieser Position Helsper u.a. 2001, zur Diskussion Wernet 2003; Reh 2004).

1. Die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems – wie pädagogisches Handeln zum Gegenstand des Nachdenkens wird

Über lange historische Zeiträume hinweg stellten sich die Fragen nach Form, Inhalt, Ziel und Mitteln pädagogischen Handelns, nach dem Verhältnis der Generationen und der Weitergabe kultureller Überlieferungen nicht in der Breite gesellschaftlicher Vermittlung. Damit soll nicht geleugnet werden, dass bereits in der Antike und in frühen christlichen Zusammenhängen über Pädagogik reflektiert wurde, etwa bei Sokrates (das „sokratische Gespräch“ oder bei Augustinus (vgl. Trautmann 2000; Horster 1994), Aber in traditionellen Gesellschaften bestand in der Regel eine über die Generationen hinweg relativ stabil bleibende soziale Ordnung und für den größten Teil der Bevölkerung existierte keinerlei gesonderte Erziehung. Die Kinder wuchsen als Bestandteil des Alltagslebens quasi reflexionslos und naturwüchsig über direkte Teilhabe an den Lebensvollzügen Erwachsener auf oder verstarben infolge mangelnder Pflege, Vernachlässigung und härtesten Lebensbedingungen früh. Auch die pädagogische Betreuung vernachlässigter oder verwaister Kinder – was wir heute als Sozialpädagogik, Heimerziehung oder Jugendhilfe kennen – existierte bis zur Neuzeit lediglich als Teil der religiösen Armenfürsorge, die sich – etwa in Franckes 1694 gegründeten Halleschen Stiftungen – mit disziplinarischen Formen einer Erziehung zur Arbeitsamkeit verband, die den Übergang zur Neuzeit andeutete (vgl. Blankertz 1982; Sachße/Tennstedt 1983).

Entstehung
pädagogischer
Reflexion

Solange die „Aufzucht“ von Heranwachsenden entweder als naturwüchsiger Teil der alltäglichen Lebensvollzüge oder unter der Dominanz religiös bestimmter Lebensformen stattfand, war pädagogisches Handeln nicht ausdifferenziert und waren pädagogische letztlich religiöse Fragen. Problematisiert wurde Erziehung erst in dem Maße, als Religion sich in eine Pluralität von Konfessionen ausdifferenzierte, als die ständisch-feudale Ordnung relativiert wurde, die „Industrie“ und die Frage entsprechend geschulter und erzogener Arbeitskräfte Bedeutung gewann, der Ausbau des staatlichen Verwaltungsapparates eigene Ausbildungswege erforderlich machte, die aufkeimenden Naturwissenschaften religiöse Erklärungen der Welt in Frage stellten und den Menschen als Beherrscher und Gestalter der Welt entwarfen (vgl. Tenorth 1988). Die entstehende Welt der Moderne bedurfte „neuer Menschen“, einer „Selbstaufklärung“ der Subjekte, einer Erziehung des Menschengeschlechts durch eine geplante und gerichtete Beeinflussung, die im Horizont eines teleologischen Aufklärungsprozesses der Gattung verortet wurde (vgl. Herrmann 1993). Der modernen Vorstellung einer Machbarkeit der Welt und der sozialen Verhältnisse durch den Menschen entsprach die Vorstellung einer „Machbarkeit des Menschen“ durch Erziehung – ein Gedanke, der dem 18. Jahrhundert auch den Namen „pädagogisches Jahrhundert“ eingebracht hat (vgl. Herrmann 1981).

Machbarkeit des
Menschen durch
Erziehung

Die Frage, die Schleiermacher an den Anfang seiner pädagogischen Überlegungen stellt, markiert diese Zäsur: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Tätigkeit dem Zweck, wie das Resultat der Tätigkeit entsprechen?“ (Schleiermacher 1959, S. 38f.). Im weiteren führt er – zentriert um die Frage der Spannung von Erhaltung und Verbesserung – aus, dass Erziehung beides leisten müsse, „daß die Jugend tüchtig werde, einzutreten in

das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen“ (ebd. S. 64). Darin zeigt sich: Die geschlossene Zeitordnung der Wiederkehr des Gleichen ist von der linearen, progressiven Zeit einer Vervollkommnung abgelöst. Die Zukunft als offene bedarf Erzogener, die selbst verändert die Fähigkeit zur Transformation besitzen. Die ältere Generation kann nicht mehr unreflektiertes Vorbild der nächsten sein.

Damit war die moderne Problematik pädagogischen Handelns aufgeworfen: Wozu sollte erzogen werden? Was konnte an „Altem“ übermittelt werden, was war „veraltet“? An welchen Orten sollte diese Erziehung stattfinden? Was waren die Ziele, die Inhalte und die Mittel dieser Erziehung? Wie konnte der „Erfolg“ pädagogischen Handelns gesichert werden?

Auf diese Fragen entstanden unterschiedliche Antworten. Diese Antworten sind vor dem Horizont einer Expansion beruflich-pädagogischer Arbeitsfelder zu verorten: So stieg die Zahl der LehrerInnen bis zum Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts in Deutschland auf ca. 300.000 und auf ca. 620.000 im Jahr 1990. Von 1925 bis 1990 steigt zudem die Zahl der in der BRD im Bereich sozialer Berufe Beschäftigten von ca. 30.000 auf ca. 475.000 an (vgl. Rauschenbach 1992; Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994). Die Entwürfe pädagogischen Handelns müssen somit zunehmend als Entwürfe für berufliches pädagogisches Handeln gelesen werden.

Expansion des Pädagogischen

Eine erste Vorstellung, die der Gestaltbarkeit und Machbarkeit des Menschen durch Erziehung, ist ein einender Gedanke der Aufklärungspädagogen (vgl. Blankertz 1982). Dieser pädagogische Optimismus entspringt einem „mechanischen“ Denken: Modell ist etwa die Uhr, eine präzise mechanische Maschine, in der jedes Rädchen systematische Wirkungen erzeugt und zu eindeutigen Ergebnissen führt – das Bild des Pädagogen als Handwerker oder Techniker (Litt 1965; Blankertz 1982). Der gleichen Logik sicherer pädagogischer „Handgriffe“ wie im Konzept der „pädagogischen Maschine“ folgt auch die Vorstellung, dass der Pädagoge im Wissen um die Gesetzmäßigkeiten des natürlichen, kindlichen Wachstums schädliche Einflüsse fernhalten und förderliche verstärken kann – eine Pädagogik der „pädagogischen Pflanzung“ und des Pädagogen als Gärtners (vgl. Litt 1956). Diese Konzeptionen werden im zwanzigsten Jahrhundert als „empirische Erziehungswissenschaft“ fortgeschrieben, die glaubte, eine verbindliche Technologie des Pädagogischen begründen und damit die irritierenden Erziehungsfragen der Moderne lösen zu können.

Der Pädagoge als Handwerker

Der Pädagoge als Gärtner

Ein zweiter Weg, mit den aufgeworfenen Fragen pädagogischen Handelns umzugehen, besteht in der Radikalisierung der Rousseauschen Entdeckung der „Kindheit“. Gegen die Reduktion des Menschen auf soziale „Brauchbarkeit“ bestand die neuhumanistische Kritik auf der „Menschenbildung“ und die „romantische Pädagogik“ radikalisierte den Eigenwert der Kindheit (vgl. Bollnow 1952; Fröbel 1982; Ullrich 1999). Unter Verwendung historisch-religiöser Metaphern wird das Kind in der „romantischen Pädagogik“ geheiligt, so dass es nicht mehr als Gegenstand manipulativer Eingriffe und als ein der ökonomischen Rationalität anzugleichender Gegenstand gedacht werden kann. Gegenüber dem „Maschinen-Glauben“ entwirft Fröbel eine Haltung der „Nicht-Störung“: „aber der junge Mensch ist dem Menschen ein Wachsstück, ein Tonklumpen, aus dem er kneten kann, was er will. Alle tätige, vorschreibende und bestimmende, eingreifende Lehre, Erziehung und Unterricht muss der Wirkung des Göttlichen nach, und die Menschen in ihrer Unver-

Romantische Pädagogik

letztheit und ursprünglichen Gesundheit betrachtet, notwendig vernichtend, hemmend und zerstörend wirken“ (ebd. S. 11f.).

Pädagogik und
ästhetische Erfahrung

Die Nähe der romantischen Auffassung pädagogischen Handelns zu ästhetischer Einfühlung findet ihre deutlichste Fortsetzung in spezifischen Strömungen der Reformpädagogik, die den romantischen Mythos des „heiligen Kindes“ aufgreifen und als „kindlichen Genius“ formulieren und eine Pädagogik des „Wachsenlassens“ im Anschluss an Rousseaus „negative Erziehung“ erneuern: „Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, daß die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung“ (Key 1905, S. 110). Im Rahmen der Reformpädagogik bildet sich die Vorstellung aus, die Natur des Kindes durch „Einfühlung“ verstehend von „innen“ aufzuschließen (vgl. Oelkers 1989, S. 80ff.). Die „ästhetischer Erfahrung“ nachempfundene Linie pädagogischen Handelns wird gegenwärtig mit dem Mimesis-Begriff Adornos und Benjamins praxeologisch oder pädagogisch-anthropologisch reformuliert.

Pädagogischer Bezug

Anknüpfend an die hermeneutische Tradition des „Verstehens“ entwickelten sich Positionen, die pädagogisches Handeln als prinzipiell nicht technologisierbar verstehen. Dies betont bereits die geisteswissenschaftliche Pädagogik mit dem Entwurf des „pädagogischen Aktes“ (vgl. Kerschensteiner 1926, S. 239ff.) oder des „pädagogischen Bezugs“ (vgl. Nohl 1988): Nur in der Begegnung zwischen einem konkreten Pädagogen und Heranwachsenden, in einem „Akt der Erfassung der Totalität des Zöglings durch die eigene Totalität, eine Erfassung, die nicht ohne Einfühlung vor sich gehen kann“ (Kerschensteiner 1926, S. 243) entfaltet sich Bildung, da „persönlicher Geist sich nur an persönlichem Geist entwickeln“ kann (Nohl 1988, S. 167). In der Hervorhebung der individuellen Dimension der „Bildsamkeit“ des Zöglings kann für Nohl die pädagogische Interaktion nie „Unterordnung eines Falles unter eine Regel“ sein (Nohl 1988, S. 192). Und eine „nicht-normative“ pädagogische Handlungstheorie formuliert eine Vorstellung „pädagogischen Wirkens“, die davon ausgeht, „daß reflexive, zu neuen Erfahrungen, Nachdenken und Selber-Handeln anregende Wirkungen nur durch Aufforderungen zur Selbsttätigkeit ‚bewirkt‘, niemals aber unmittelbar oder direkt herbeigeführt, angestrebt, veranlaßt oder erzeugt werden können“ (Benner 1991, S. 17).

Kritik
zweckrationalen
pädagogischen
Handelns

Die „zweckrationale Vorstellung“ pädagogischen Handelns muss aber prinzipiell bezweifelt werden, weil erstens der Pädagoge nicht in der Lage ist, seine Intention über eine eindeutig kontrollierte Handlung so umzusetzen, dass sie beim Heranwachsenden nur diese Wirkung auslösen kann. Dies wird zweitens um so ungewisser, je umfassender die beabsichtigte Wirkung ist und je weiter sich der zeitliche Rahmen erstreckt. Zudem existiert an keinem Punkt des Prozesses ein fertiges „pädagogisches Produkt“, sondern der Prozess ist immer unvollendet (vgl. Oelkers 1985). Drittens lässt die Selbstbezüglichkeit des Anderen im pädagogischen Prozess jede intentionale Handlung des Pädagogen nur als Interpretationsleistung und „Ergebnis von Verarbeitungsstrategien der anderen Person“ erscheinen (Oelkers 1985, S. 240; Luhmann 1992, 2002).

Technologiedefizit
pädagogischen
Handelns

Was als strukturelles „Technologiedefizit“ pädagogischen Handelns bezeichnet wird (vgl. Luhmann/Schorr 1982), die Arbeit an der Veränderung von Personen durch komplexe interaktive, nicht technologisierbare Vermittlungsprozesse, wird zum Ansatzpunkt für eine professionelle Handlungstheorie, die von Ungewissheit und einer „gebrochenen Teleologie“ ausgeht und pädagogisches Handeln als anti-nomisches fasst: Der Pädagoge muss mit Veränderungsabsichten handeln, ohne

über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge verfügen zu können und mit ungewollten Nebenwirkungen rechnen, die seine Absicht durchkreuzen können (vgl. Luhmann 1992; Helsper/Hörster/Kade 2003). Obwohl der Pädagoge wissenschaftliches Regelwissen besitzt, kann er es nicht einfach zur Anwendung bringen, da er nicht wissen kann, ob er damit nicht die Besonderheit des Bildungsverlaufs einem abstrakten Schema subsumiert. Pädagogen stehen somit in strukturell ungewissen Kontexten unter Handlungs- und Entscheidungsdruck, bei gleichzeitig bestehender Begründungs- und Legitimationsverpflichtung (vgl. Koring 1989; Dewe u.a. 1993; Oevermann 1981; Combe/Helsper 1996). In diesen Entwürfen pädagogischen Handelns ist die Sicherheit der aufklärerischen Erziehungstechnologie, sowohl in Form der „pädagogischen Maschine“ als auch der „pädagogischen Pflanzung“ gewichen. Diese Fassung pädagogischen Handelns bricht sowohl mit der Vorstellung einer geschlossenen Teleologie der Bildung wie eines finalen Telos der Geschichte und Menschheit, das mittels des „pädagogischen Machens“ erreicht werden soll. Vielmehr wird darin die immer umfassendere Angewiesenheit Heranwachsender auf Bildungsprozesse im Fortschreiten der Modernisierung als nur näherungsweise und ungewisse Ermöglichung einer Fähigkeit zur Unbestimmtheit und Transformation begriffen.

2. Pädagogik zwischen Autonomie und Zwang

Wohl die grundlegendste Antinomie pädagogischen Handelns ist – wie Kant formulierte – die Spannung zwischen der „Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang“ und der Fähigkeit, sich „seiner Freiheit zu bedienen“: „Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. (...) Er muß früh den unvermeidlichen Widerstand der Gesellschaft fühlen, um die Schwierigkeit, sich selbst zu erhalten, zu entbehren, und zu erwerben, um unabhängig zu sein, kennen zu lernen“ (Kant 1978, S. 711). In diesen Formulierungen Kants wird deutlich: Zum einen ist pädagogisches Handeln selbst nicht frei von Zwängen, findet im Rahmen sozialer Regelwerke und Normen statt. Diese Zwänge kann pädagogisches Handeln nie völlig aufheben. Zum anderen wird deutlich, wie die Absicht pädagogischen Handelns, die Heranwachsenden zum eigenverantworteten „Gebrauch der Freiheit“ zu befähigen, mit sozialen Zwängen verschlungen ist. Entbehren, erwerben um „unabhängig zu sein“, verweist auf die Zwänge der sich entwickelnden Moderne, in der die freigesetzten Einzelnen einen eigenverantwortlichen Gebrauch ihrer Freiheit leisten müssen, um sich erhalten zu können.

Kants Frage impliziert aber weiterreichende, die den Kern des pädagogischen Handelns selbst betreffen: Wenn es die Absicht ist, Heranwachsende zur Autonomie zu befähigen, so besteht die Gefahr, sie als defizitär und damit der „pädagogischen Führung“ bedürftig zu setzen. Dies liegt nahe, weil pädagogische Interaktionen in der Regel durch starke Asymmetrien und Machtunterschiede gekennzeichnet sind. Wie aber soll aus pädagogischer Anleitung in asymmetrischen Interaktionen Autonomie resultieren? Sie kann nicht als Resultat eines pädagogischen Appells entstehen. Vielmehr bedarf es eines Handelns, das an rudimentär vorhandenen

Pädagogik
und Zwang

Grundparadoxie
pädagogischen Handelns

Fähigkeiten Heranwachsender ansetzt und auf dieser Grundlage sowohl stützend, stellvertretend deutend, als auch zur Eigentätigkeit auffordernd eingreift. PädagogInnen handeln hier im Modus des „Als-ob“: Sie unterstellen die Autonomie möglicher Verantwortungsübernahme und damit die mögliche Autonomie des Kindes. Dies erscheint als konstitutive Grundparadoxie pädagogischen Handelns, nämlich „den Zu-Erziehenden zu etwas aufzufordern, was er noch nicht kann und ihn als jemanden zu achten, der er noch nicht ist, sondern allererst vermittels eigener Selbsttätigkeit wird“ (Benner 1987, S. 71).

Darin zeigt sich auch die Gefährdung pädagogischen Handelns zwischen der Scylla einer pädagogischen Enteignung und der Charybdis einer krisenauslösenden Überforderung: Denn die Aufforderung kann auch Heranwachsenden Autonomie unterstellen, wo sie pädagogischer Stützung bedürften. Andererseits können PädagogInnen für Heranwachsende in Situationen stellvertretend handeln, wo diese ihre Fähigkeiten selbst erproben und konsolidieren wollen und damit bereits vorhandene Autonomie pädagogisch enteignen.

Diese Antinomie wird aber in der fortschreitenden Modernisierung verstärkt anfällig für paradoxe pädagogische „Lösungen“, da Autonomie und Selbständigkeit zu dominierenden Erziehungs- und sozialen Anspruchshaltungen avancieren: Die Aufforderung zur Autonomie kann angesichts fern wirkender Systemzwänge Züge einer disziplinierenden Selbstinstrumentalisierung im Namen von Selbständigkeit annehmen. Heranwachsenden können auch pädagogische Interaktionen als Möglichkeit der Realisierung ihrer Selbständigkeitsansprüche gedeutet werden, die faktisch durch Asymmetrien gekennzeichnet sind, so dass es zu Formen illusionärer Selbsttäuschungen über Freiheitsspielräume kommen kann. Nicht zuletzt können Pädagogen in ihrem Handeln die Aufforderung zur Eigenverantwortlichkeit auch zur eigenen Entlastung angesichts anspruchsvoller pädagogischer Tätigkeiten verwenden, indem sie die Heranwachsenden auf sich selbst verweisen. In der Orientierung pädagogischen Handelns an Autonomie entsteht auch die Gefahr, die Balance einer Aufforderung zur Autonomie bei gleichzeitig gewährter fürsorglicher Nähe zu verlieren (vgl. Helsper u.a. 2001).

3. Pädagogisches Handeln in der Spannung von Organisation und Interaktion

Moderne
Organisationsform
der Schule

Die Institutionalisierung pädagogischen Handelns führt dazu, dass es den Prinzipien formaler Organisationen unterliegt. Dies lässt sich an der Herausbildung der modernen Form der Schule exemplarisch verdeutlichen: Über gesetzliche Regeln, Lehrpläne, eine staatliche Lehrerbildung, die Ausgestaltung von Schulformen und schulischen Abschlüssen wird eine formale Strukturierung der Schule sichergestellt, die sie unabhängig von konkreten Personen und regional-lebensweltlichen Besonderheiten generalisiert und homogenisiert. Das Lernen wird in eine „raum-zeitliche Distanz“ zum Leben gesetzt und auf „Lernen für später“ eingestellt. Es ist „symbolisch“, hat den direkten Bezug zur Lebenspraxis verloren und findet lediglich über Repräsentanzen des Lebens statt, die über Lehrpläne als Abfolge von Lerninhalten vorselektiert und in standardisierte zeitliche Ablaufmuster von Unterrichtsstunden und Schuljahren umgesetzt werden.

Die Tätigkeit der LehrerInnen wird über rollenförmige Handlungsorientierungen vorstrukturiert. Das Lehrpersonal ist in hierarchische Strukturen eingefügt und zu einer gleichförmigen Behandlung der Heranwachsenden aufgefordert. Dem entspricht die Generalisierung einer vom konkreten Heranwachsenden absehbaren Schülerposition. Die formale Organisation der Lernprozesse mit vorgegebener Stundentafel, formalen Zeittakten, einer von konkreten Lebensbezügen abstrahierenden Lernorganisation und gleichförmigen Leistungsprozeduren tendiert dazu, die interaktiven pädagogischen Prozesse „bürokratisch“ zu überformen oder zumindest durch abstrakte Regulierungen zu gefährden (vgl. Rumpf 1981; Herrlitz/Hopf/ Titze 1984).

So entstand bereits zum Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts, als sich die formale Organisation schulischer Bildungsprozesse erst umfassend durchgesetzt hatte, die radikale Kritik dieser „lebensfernen Lernschule“. Schulversuche und Reformschulen hatten vor allem auch das Anliegen, die starre Organisationsform zu überwinden und für die Gestaltung der Schule „allein die inneren Notwendigkeiten der einzelnen Gruppe und des einzelnen Menschen“ in den Mittelpunkt zu stellen (Zeidler 1926, S. 23, Porger 1925): „So verstand es sich für uns z.B. von selbst, daß eine für alle verbindliche Pausenordnung nicht aufgestellt wurde. Wir sagten uns: Eine Pause hat nur dann einen Sinn und Wert, wenn in der Arbeit einer Gruppe eine Ermüdung, ein Bedürfnis nach Erholung eingetreten ist“ (Zeidler 1926, S. 23). Ähnliches galt auch für die Dauer und Zeittakte der Lern- und Erfahrungsprozesse, für die Regelung der Raumnutzung oder die Abfolge und Beschäftigung mit Lehrinhalten. Dadurch entstanden ständig Problemfelder: Wenn eine Gruppe Ruhe benötigte, zog die andere lärmend durch das Schulgebäude. Wenn aus der Gruppe heraus das Bedürfnis entstand, sich in der Turnhalle zu betätigen, war diese bereits belegt. Wenn ein Teil der Gruppe an Inhalten weiterarbeiten wollte, hatte der andere kein Interesse mehr, aber dafür Kinder aus anderen Gruppen. Daraus resultierte die Wiedereinführung einer Koordination der Raumnutzung, der „ersten Pfosten eines Plangerüstes“ (ebd., S. 25) und somit die Wiedereinführung von Regelmäßigkeit.

Reformpädagogische
Kritik der
Organisation

Diese Reflexion Zeidlers verdeutlicht, dass der Verzicht auf organisatorische Regeln anders gelagerte Konflikte im pädagogischen Handeln erzeugt: Ständig müssen situativ Regelungen ausgehandelt werden, treten unklare Situationen auf. Daraus resultieren Belastungen und erhöhte Anforderungen an kommunikatives Aushandeln und Konfliktregulierung für die PädagogInnen. Damit aber wird deutlich: Organisation – gegenüber den konkreten interaktiven Prozessen formale Regelungen – bietet auch routinetafeln Entlastung angesichts der nicht technologisierbaren pädagogischen Handlungsstruktur und ersetzt den anstrengenden kommunikativen Aushandlungsbedarf. Darin beruht auch die Faszination der Organisationsregeln für PädagogInnen: Gilt die Klage einerseits der bürokratischen Einengung des Handelns, die den konkreten Erfordernissen des Falles Gewalt antun, so können sich PädagogInnen andererseits auch hinter diesen Regeln verstecken, die eigene Verantwortung delegieren und sich entlasten. Kreatives, Grenzen erprobendes und damit innovatives pädagogisches Handeln findet aufgrund routinierter Organisationsstrukturen dann nicht mehr statt.

Bedeutung der
Organisation für
pädagogisches
Handeln

Auch in sozialpädagogischen Einrichtungen zeigen sich organisatorische Zwänge, die dazu führen, dass z.B. die Aktenlegung zu administrativen Kontrollzwecken abstrakte Vorgehensweisen nahe legt und einen Handlungsdruck in

Organisatorische
Zwänge im
sozialpädagogischen
Handeln

Richtung formal-organisatorisch vorgegebener Kontroll- und Effektivitätskriterien ausübt. Etwa wenn SozialpädagogInnen Strafgefangene reduktionistisch aus der Sicht der Anstaltsakten wahrnehmen, dadurch vorab stigmatisieren, die Spezifik ihrer biographischen Problematik verfehlen und deren Belastung eher noch steigern. Andererseits aber bedarf pädagogisches Handeln auch hier der entlastenden formalen Regelung. Diese Handlungsrahmungen dürfen aber die Fallorientierung pädagogischen Handelns nicht abstrakt „verregeln“ oder durch Verwaltungsvorschriften „kolonialisieren“. So kann die aktenförmige Registratur von Klientenlebensgeschichten für fallorientiert arbeitende Pädagogen auch wichtige Informationen bereitstellen, um ihr Handeln gegenüber den biographischen Ausblendungen und Mythenbildungen der Klienten angemessen gestalten zu können (vgl. Schütze 1996).

Trotz Bemühungen, die Organisationsstruktur zu enthierarchisieren und die pädagogisch-professionelle Selbststeuerung zu stärken, bleibt die Spannung zwischen einem konkret fallbezogenen pädagogischen Handeln und den formalen Organisationsprinzipien der Standardisierbarkeit und programmierbaren Erwartbarkeit bestehen (vgl. Mollenhauer 1972). Sie verschärft sich in den Modernisierungsprozessen eher durch die Ausweitung und zunehmende Dominanz zweckrational-bürokratischer Organisationsprinzipien und bildet eine ständig auszubalancierende Herausforderung für professionelles pädagogisches Handeln in formal-organisatorischen Rahmungen.

4. Pädagogisches Handeln in den Spannungen kultureller Pluralisierung

Kulturelle
Freisetzung

Im Zuge der kulturellen Freisetzung aus traditionellen Lebensformen und der Pluralisierung von Selbst- und Weltbildern werden wesentliche Rahmenbedingungen tradiert pädagogischer Beziehungen verändert. Die Beschleunigung sozialer und kultureller Wandlungsprozesse und das immer schnellere Veralten von Wissensbeständen führt zur Infragestellung der pädagogischen Vorstellung, dass der Erzogene ausgelernt habe und „vollendet“ sei. Demgegenüber besteht die lebenslange Aufforderung, sich mit Veränderungen auseinander zusetzen, Neues hinzu- und Überkommenes zu verlernen: Was früher für die Lerngeschichte zwischen den Generationen galt, wird nun zum Problem der individuellen biographischen Lerngeschichte selbst. Auch der Erziehende als „Erzogene“ muss ständig weiterlernen, bleibt also vorläufig, suchend, unfertig – ein „Dauerjugendlicher“ (vgl. Prange 1991; Lenzen 1985). Diese Entkoppelung von „Erziehung“ und „Lernen“ wird durch die kulturelle Pluralisierung von Lebensformen, Welt- und Selbstdeutungen verstärkt (vgl. van der Loo/van Reijen 1992). Aus dem relativierenden Neben- und Gegeneinander vervielfältigter Lebensführungsoptionen resultiert auch eine Infragestellung der Erziehung zu konkreten Lebensformen und damit einer umfassenden Erziehung der ganzen Person.

Kulturelle
Pluralisierung

Diese kulturelle Pluralisierung lässt aber auch eine Sicherheit pädagogischen Handelns brüchig werden, die noch in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik konstruiert wurde. Gegenüber der sozialen Zerrissenheit und der kulturellen Vielfalt soll die Pädagogik eine Idee des „Allgemeinen“ und Einenden entwickeln,

die dem pädagogischen Handeln eine feste Verankerung geben sollte (vgl. Kerschstein 1927; Flitner 1974; Uhle/Hoffmann 1994): „Je zerspaltener das öffentliche Leben wird, um so entscheidender wird die Aufgabe der Pädagogik, solch einheitlich geformtes Leben in den Individuen zu erreichen“ (Nohl 1988, S. 178). Nohl weist 1950 aber bereits auf zentrale Veränderungen des „Allgemeinen“ als Grundlage pädagogischen Handelns hin: „Allgemeinbildung im alten Sinne gibt es nicht mehr, wir sind alle Spezialisten in unserem Wissen und müssen es sein. (...) So ist der alte Begriff der Bildung aufgelöst, einer Bildung, die als festgefügt und klar geformter Besitz einer gewissen Schicht des Volks von oben nach unten wirkt“ (Nohl 1967, S. 77f.). Dies drückt die Ablösung einer statischen durch eine „dynamische“ Vorstellung des Allgemeinen als Grundlage pädagogischen Handelns aus, als Vorstellung von „ständigem Werden und Ständigwerden, ein Verhältnis von Grenzenlosigkeit und Begrenzung, von Freiheit und Festigkeit zugleich“ (ebd. S. 79).

Relativierung der
Allgemeinbildung

Angesichts der weiter fortgeschrittenen kulturellen Pluralisierungen und der Relativierung übergreifender „Metaerzählungen“ (vgl. Lyotard 1987; Uhle 1993) wird die Vorstellung einer einenden Basis für pädagogisches Handeln zusehends fraglicher (vgl. Krüger 1994; Tenorth 1994). Beruflich handelnde PädagogInnen können Kinder und Jugendliche – noch weniger Erwachsene, die weiter-, um- oder neu lernen – zusehends weniger auf bestimmte Werte, Lebensformen oder -prinzipien verpflichten, die prinzipiell begründungsbedürftig sind. Demgegenüber tritt an die Stelle einer partikularen Erziehungshaltung bei professionell handelnden PädagogInnen eine universalistische Orientierung der Ermöglichung unterschiedlicher Lebensformen im Horizont einer „posttraditionalen“ Form der Anerkennung, eine Pädagogik der Ermöglichung von „Vielfalt“ und Pluralität. Dies markiert einen grundlegenden Wechsel: Eine berufliche Pädagogik des „Führens“, des umfassenden, allzuständigen „Erziehens“ wird durch Vorstellungen abgelöst, die um Konzepte wie „Lernhelfer“ oder „Sozialisationsbegleiter“ zentriert sind (vgl. Giesecke 1987; Prange 1991). Denn der Rückgriff auf Erziehungswissenschaft und pädagogische Theorien kann jene einende Grundlage pädagogischen Handelns nicht bieten, weil Erziehungswissenschaft, als Instanz der Reflexion des Pädagogischen, gerade Infragestellung und Aufstörung erzeugt. Damit können PädagogInnen zur Begründung ihres Handelns nicht mehr auf eine verbindliche Ordnung eines pädagogisch Allgemeinen zurückgreifen. An die Stelle einer Legitimation des pädagogischen Handelns durch die Rückendeckung des Allgemeinen und die Gratiskraft des normativ Selbstverständlichen wird die Person des Pädagogen gerückt, der stellvertretend dafür bürgt, wie mit der Unsicherheit, der kulturellen Vielfalt und den Orientierungsaufforderungen umgegangen werden kann: LehrerInnen etwa in der Form, wie sie Diskussionen über „Warten auf Godot“ ermöglichen oder die Erfahrung der Schwerkraft in abstrakte Gesetzmäßigkeiten überführen und darin Auseinandersetzung über die Wahrhaftigkeit von Lebenserfahrungen, die Richtigkeit sozialer Ordnungen und die Wahrheit von Sachverhalten zulassen. SozialpädagogInnen, indem sie problembelasteten Heranwachsenden aus unterschiedlichen Milieus in spezifischer Weise Hilfestellungen bei der Bewältigung von Krisen geben, ohne sie noch unreflektiert auf soziale Normalitätswürfe beziehen zu können, aber mit der Aufgabe, die problemlösende Auseinandersetzung mit sozialen Anforderungen und Regeln zu ermöglichen.

Pädagogen als
Lernhelfer

Pädagogisierung

Daraus resultieren neue Belastungen und Anforderungen für PädagogInnen, die auch aus einer zunehmenden „Pädagogisierung“ sozialer Verhältnisse resultieren. In deren Gefolge lagern sich pädagogische Handlungsformen und Deutungsbestände in außerpädagogische Einrichtungen ein, z.B. Museen, Kultur, Sport, Massenmedien und Betrieb (vgl. Hornstein/Kade/Lüders 1991). Diese Deinstitutionalisierung pädagogisch-beruflicher Wissensbestände führt zu einer neuen Form der „Veralltäglichung“. Denn pädagogische Expertisen, Stellungnahmen, Ratgeber, massenmediale Berichte und expandierende Erfahrungen mit professionellen PädagogInnen bewirken eine Verbreitung erziehungswissenschaftlichen Wissens in den Alltag, das zum Bestandteil lebensweltlicher Deutungsrepertoires wird.

Reflexivität der Pädagogisierung

Damit gehen zwei Entwicklungen einher, die pädagogisches Handeln mit den Modernisierungsfolgen der Pluralisierung und Veralltäglichung konfrontieren: Erstens führt das Eindringen pädagogischer Wissens- und Deutungsfolien in den Alltag zu einer Aufstörung tradierter Erziehungsorientierungen, in der unbefragte Erziehungspraxen überprüft und umgestaltet werden können. Dies kann andererseits aber auch zu einer kolonialisierenden Enteignung tradierter Erziehungshaltungen führen, die durch beruflich-pädagogische Wissenssegmente entwertet werden, ohne dass eine kommunikative Anschlussfähigkeit an die lebensweltliche Praxis gewährleistet ist. Daraus können Erziehungsprobleme, Desorientierungen und ein schablonenhaftes Überstülpen wissenschaftlicher Deutungsmuster resultieren. Aufgrund der anwachsenden pädagogischen Definitionsmacht entsteht dadurch für PädagogInnen auch die Anforderung, die Folgen einer fortschreitenden „Pädagogisierung“ zu bedenken, die reflexartig auf ihr Handeln zurückwirkt. Diese „Reflexivität“ der Pädagogisierung muss von seiten der PädagogInnen selbst reflektiert werden und gegen eine eindimensionale expansive Pädagogisierung muss verstärkt auf die Grenzen pädagogischer Überformung geachtet werden (vgl. Beck 1993).

Veränderung des pädagogischen Klienten

Zweitens führt die Durchdringung der Lebenswelt mit pädagogischem Deutungswissen auch dazu, dass die KlientInnen beruflicher PädagogInnen ihrerseits über derartige Deutungsmöglichkeiten verfügen. LehrerInnen werden mit SchülerInnen konfrontiert, die ihnen angesichts von Unterrichtsstörungen antworten, sie wären heute wohl wieder mal unmotiviert oder besorgte PädagogInnen mit dem Hinweis beruhigen, das sei lediglich eine Phase in ihrer Entwicklung. PädagogInnen interagieren mit KlientInnen, die ihrerseits pädagogische Wissensbestände verwenden und die Verwendung pädagogischen Wissens durch PädagogInnen beobachten und beurteilen (vgl. Ziehe 1991, 1996). Daneben kann die trivialisierte Veralltäglichung pädagogischer Deutungshülsen auch zur Erwartung rezeptförmiger pädagogischer Interventionen führen und in der pädagogischen Interaktion die Gefahr technologischer Selbstmissverständnisse nahe legen, wenn sich PädagogInnen diesen Klischees beugen.

5. Die Spannung von Nähe und Distanz

Die Problematik beruflichen pädagogischen Handelns wird auch an wiederkehrenden Vorwürfen deutlich, dass LehrerInnen den Erziehungsauftrag der Schule gegenüber einem distanzierten Vermitteln von Fachinhalten vernachlässigten.

Orientieren sich aber LehrerInnen oder SozialpädagogInnen umfassend an der Person, dann entstehen schnell Vorwürfe, dass PädagogInnen unzulässig in die Privatsphäre von Heranwachsenden und ihren Familien eingriffen. So stehen beruflich handelnde PädagogInnen in der Spannung eines Zuviel oder Zuwenig an emotionalem Engagement.

Diese Spannung wurzelt darin, dass die Verberuflichung pädagogisches Handeln aus der affektiven und einzigartigen Beziehung der Eltern-Kind-Intimität herauslöst. Elternteil kann man nicht für acht Stunden sein, wohl aber Lehrerin oder Heimerzieherin. Eltern können nicht beliebig wechseln, dafür aber die LehrerInnen von Stunde zu Stunde, Erzieher ihren Tätigkeitsort oder die Gruppe. Ist die Grundlage der Eltern-Kind-Beziehung die Liebe zu diesem unauswechselbaren Menschen, so müssen beruflich handelnde PädagogInnen auch mit Heranwachsenden interagieren, denen sie distanziert, ja mitunter auch ablehnend gegenüberstehen. Auch für das berufliche pädagogische Handeln gilt, dass es in den eigenlogisch ausdifferenzierten Teilsystemen keinen Ort mehr gibt, an dem die ganze Person umfassend thematisch ist.

Dem stehen Positionen gegenüber, die pädagogisches Handeln durch den „pädagogischen Eros“ kennzeichnen. Reformpädagogische Strömungen sahen etwa in der geistigen Liebe zwischen einem pädagogischen Führer und seinen Zöglingen die eigentliche pädagogische Kraft. Aber auch in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurde das „pädagogische Verhältnis“ im „pädagogischen Eros“ verankert (vgl. Kerschensteiner 1927). Allerdings betont Nohl, dass der pädagogische Eros nicht mit der begehrenden Liebe verwechselt werden dürfe, sondern „hebende“ Liebe zum „Ideal des Kindes“ sei (Nohl 1988, S. 171). Und Kerschensteiner beschreibt den erziehenden Lehrer, der in dieser Tätigkeit „seine höchste Befriedigung findet“ (Kerschensteiner 1927, S. 51): „Da ich noch Lehrer am Gymnasium war und keine anderen Pflichten hatte als mein Amt, war ich, so oft es anging, immer bei meinen Schülern und um sie. Sie schlossen sich mir auf dem Schulweg und auf dem Nachhauseweg an. Auf den Eisplätzen lehrte ich sie meine Schlittschuhkünste, im Wasser tauchte und schwamm ich mit ihnen um die Wette, wenn freie Nachmittage und Feiertage kamen, wanderte ich mit ihnen durch das Land und lehrte sie Land und Leute, Flora und Fauna kennen“ (ebd. S. 55).

Pädagogischer Eros

In diesen Bestimmungen wird die affektive Hingabe hervorgehoben. Demgegenüber weist Prange darauf hin, dass die „Liebe zum Kind“ als Grundlage pädagogischen Handelns nicht nur eine problematische Verwicklung implizieren könne und einen überfordernden Anspruch erzeuge, sondern auch die professionelle Grundlage verfehle: Das, was Berufe auszeichne, spezifische Kompetenzen und Wissensbestände, rücke eher in den Hintergrund. Demgegenüber werde der pädagogische Beruf auf „Gesinnungen gestellt, die sich nur in einer Gemeinde und für eine Gemeinde stabilisieren lassen“ (Prange 1991, S. 98). Und Giesecke fordert gegenüber der Gründung beruflich-pädagogischen Handelns auf eine familiäre Form der Intimität eine „affektive Neutralität“ und Beschränkung: „Ganzheitlichkeit und Professionalität schließen sich aus“ (Giesecke 1987, S. 101, Wernet 2003). Zugleich weist Giesecke aber auch auf die Kehrseite dieser Begrenzung hin, die in den Modernisierungsprozessen verstärkt wird: Daraus kann auch eine distanzierte Vergleichgültigung und Kälte resultieren, eine „Fühllosigkeit“, die ebenso wenig wie eine familiäre Intimisierung die Grundlage beruflich-pädagogischen Handelns bilden kann (vgl. Schütze 1995).

Notwendigkeit der Begrenzung pädagogischen Handelns

Gefahren der
Begrenzung

In diesen Spannungen besteht die Gefahr, dass entweder eine rollenförmig-vergleichgültigte Distanz eingenommen wird oder dass eine familialistisch-intimierte „Elternposition“ entsteht, die zu Enttäuschungen in der pädagogischen Interaktion führen muss (vgl. Oevermann 1981, 1996). Vor allem bei der Haltung einer affektiven, allzuständigen pädagogischen Einbezogenheit in die Lebensprobleme von Klienten besteht zudem die Gefahr des „burn-out“, der strukturellen Überforderung von PädagogInnen bei stärksten emotionalen Konflikten.

Professionell handelnde PädagogInnen müssen sich somit begrenzen. Neben diese Begrenzung muss die universalistische Haltung posttraditionaler Verantwortungsprinzipien treten, um nicht in eine Bevorzugung oder Benachteiligung von KlientInnen zurückzufallen, die partikularen Interessen und Vorlieben folgt. Diese Begrenzung bietet auch Schutz gegenüber weitreichenden Übergriffen auf die „ganze Person“, in der auch Freiheitsräume verloren gehen, wie etwa an normativen Erziehungsideologien nachzuvollziehen ist. Die Betonung affektiver Nähe, ganzheitlicher Orientierung und partikularer, normativer Haltungen führt letztlich in eine entmodernisierende Pädagogik, wie sie in reformpädagogischen „Gemeinschafts“-Bildern gegen die soziale Rationalisierung und kulturelle Aufstörung formuliert wurde.

Von einer begrenzten professionellen Haltung aus aber können PädagogInnen Nähe ermöglichen. An die Stelle von Liebe tritt dabei Verlässlichkeit, die Orientierung an Gerechtigkeit und einer einführenden Fürsorge, die zugleich um ihre Grenzen weiß. Ergebnis ist Vertrauen, das über ungewisse und prekäre pädagogische Handlungen erzeugt und erneuert werden muss. Es nimmt im professionellen pädagogischen Handeln jene Stelle ein, die in intimen Beziehungen der Liebe oder der Freundschaft vorbehalten ist. Von dieser Grenzziehung aus sind aber experimentelle Handlungen erforderlich, was auch zu krisenhaften Erfahrungen und emotionalen Verstrickungen führen kann, um angesichts kultureller Veränderungen innovative Wege pädagogischen Handelns beschreiten zu können (vgl. Hörster/Müller 1996; Zander 2003). Dazu aber bedarf es der systematischen Reflexion des eigenen Handelns. In Form von teambezogener Fallarbeit oder Supervision können Verstrickungen in die Spannungen pädagogischen Handelns zugänglich gemacht und auch die biographischen Anteile an dieser Verstrickung reflektiert werden (vgl. Bernfeld 1973).

Reflexion
pädagogischen
Handelns

6. Pädagogik zwischen der Entfaltung kindlicher „Natur“ und Disziplinierung

Das Projekt der Pädagogik ist verbunden mit Hoffnungen der Vervollkommnung von Menschheit und Welt (vgl. Kant 1798, S. 700). Der Traum der Pädagogik von der Erschaffung eines neuen Menschen durch Erziehung, der sich entsprechend seiner menschlichen „Natur“ entfalten soll, begleitet die Geschichte der Pädagogik in der Moderne bis in die Gegenwart hinein. Diese Vision geht aber mit Vorstellungen einher, sich des Menschen pädagogisch zu bemächtigen. Die Kehrseite des pädagogischen Traumes der Vervollkommnung des Menschen ist somit die Entfaltung pädagogischer Machtdiskurse und Disziplinierungstechniken.

An Rousseaus Konzept einer „negativen Erziehung“ kann dies verdeutlicht werden. Denn die negative Erziehung setzte eine umfassende Kontrolle des Pädagogen über sich selbst, das Kind und seine Umgebung voraus: „Es gibt keine vollkommeneren Unterwerfung als die, die den Schein der Freiheit wahrt; so nimmt man den Willen selbst gefangen. Ist euch das arme Kind, dass nichts weiß, nichts kann und nichts kennt, nicht völlig ausgeliefert? Verfügt ihr nicht über alles, was es umgibt? Könnt ihr es nicht beeinflussen, wie ihr wollt?“ (Rousseau 1971, S. 105). Dafür muss der Pädagoge eine kontrollierte pädagogische Umgebung gestalten, in der auch die „Strafe“ Kindern nicht als Willkürakt erscheint, sondern als „eine natürliche Folge ihrer bösen Handlung“ (ebd. S. 81). Gegenüber einem „eigensinnigen“ Kind, das darauf besteht, dass der Erzieher sofort seinen Wünschen nachkomme, inszeniert Rousseaus Erzieher ein umfassendes pädagogisches Arrangement. Das Kind besteht darauf, sofort mit dem Erzieher auszugehen: „Ich lehnte ab. Er bestand darauf. Nein, sagte ich, du hast gestern deinen Willen durchgesetzt; du hast mich gelehrt, heute meinen Willen durchzusetzen. Ich will nicht ausgehen. Gut, entgegnete er heftig, dann gehe ich allein!“ (ebd., S. 108). Auf seinem Spaziergang begegnet das Kind nun Personen, die über diesen „Alleingang“ informiert sind: Es wird gehänselt, man droht ihm, man vermutet, das es in sein Verderben und sein Unglück laufe oder dass man es aus dem Haus gejagt habe. So schutzlos und verspottet wird das Kind von einem Freund des Erziehers „gerettet“: Dieser machte ihm sein „unbesonnenes Abenteuer so deutlich, dass er mir nach einer halben Stunde ein folgsames und beschämtes Kind zurückbrachte“ (ebd.).

Negative Erziehung
als Machtdiskurs

Was hier pädagogisch überformt wird – ohne direkten Einsatz von Gewalt und Strafe – sind der Eigensinn und die Leidenschaften des Kindes. So soll das Kind auch von der Wahrnehmung „heftiger Leidenschaften“ ferngehalten werden und wenn es sie erfährt, sollen sie ihm als „Krankheit“ gedeutet werden (ebd., S. 76). Diese Ausrichtung auf die pädagogische Modellierung der Sinnlichkeit ist nicht zufällig. Denn darin wird die aufkommende Rationalisierung der Lebensführung, die Herrschaft und die Kontrolle über sich selbst antizipiert: Etwa die Ausrichtung des Lebens auf abstrakte Zeitrhythmen; die dichter werdenden Interaktionen zwischen fremden Menschen, die durch unkontrollierte Leidenschaften bedroht werden; die zunehmende Unterordnung unter eine staatliche Zentralgewalt und deren Gesetze; schließlich die Ausbreitung zweckrationaler ökonomischer Verkehrsformen, die die Menschen zu rational-kalkulatorischem Handeln zwingen (vgl. Elias 1969). Die pädagogische Zivilisierung begleitet den sozialen Zivilisationsprozess und zielt darauf ab, die äußeren Kontrollen in innere Selbstkontrolle umzuformen.

Pädagogische
Formierung der
Sinnlichkeit

So ist es auch keineswegs verwunderlich, dass die Pädagogik der Aufklärung eine rigide Kontrolle der zentralen Leidenschaft – der Sexualität – beinhaltete. Es sollen umfassende Vorkehrungen getroffen werden, dass die Leidenschaften nicht zu früh erwachen. Phantasie und Einbildungskraft der Kinder sollen gezügelt und unter rationale Kontrolle gestellt werden. Den Pubertierenden sollen die Gefahren der Sexualität durch Bilder der Abschreckung verdeutlicht werden: „Da er fühlte, daß ihm der Sohn, trotz aller Mühe zu entgleiten drohte, entschloß er sich, ihn in ein Hospital für Geschlechtskranke zu führen. Ohne ihm vorher ein Wort gesagt zu haben, ließ er ihn in einen Saal eintreten, wo eine Menge dieser Unglücklichen unter einer schrecklichen Behandlung für ihre Aus-

Formierung der
Sexualität

schweifungen büßten. Bei diesem widerlichen Anblick, der alle seine Sinne in Aufruhr brachte, war er beinahe ohnmächtig geworden. „Geh nur, Wüstling“, sagte ihm dann sein Vater in heftigem Ton, „folg dem schändlichen Trieb...“ (Rousseau 1971, S. 234f.).

Diese Kontrolle der Leidenschaften zur Realisierung einer selbstkontrollierten Lebensführung hat im Verlauf der Modernisierung unterschiedliche Formen angenommen (vgl. Foucault 1976; Pongratz 1989). Nahm etwa die Schulpädagogik unter dem Zeichen der „Rute“ die Form einer „Repressionsmacht“ an, die unliebsame Äußerungen Heranwachsender durch Strafen unterdrücken wollte, so ging sie am Beginn der Moderne in eine „Integrationsmacht“ über, die auf eine Moralisierung von „innen“ drängt: Was vorher durch drakonische Strafen verhindert werden sollte, soll nun durch eine moralische Barriere im Subjekt aufgehalten werden. Mit der Durchsetzung der modernen Organisationsform der Schule geht die Integrationsmacht in eine pädagogische „Disziplinarmacht“ über. Strafe und pädagogische Moralisierung treten gegenüber einer pädagogischen Aufforderung in den Hintergrund, sich aktiv an der Gestaltung einer individualisierten Bildungsgeschichte zu beteiligen. Die SchülerInnen werden durch ein sich verfeinerndes System von Auf- und Abstufungsmöglichkeiten dazu animiert, sich im Kampf um knappe Statusränge und Leistungsunterscheidungen zu disziplinieren und anzustrengen. Diese modernisierte Form der pädagogisch angeleiteten Selbstdisziplinierung wird durch die Betonung von Eigenaktivität und Verselbständigung seit der Reformpädagogik in eine „informalisierte Disziplinarmacht“ überführt. Die Freiheiten von Heranwachsenden in der Interaktion mit PädagogInnen nehmen zu und die befehlsorientierte Pädagogenautorität weicht eher einer diskursiven Verständigung mit Heranwachsenden. Die Sexualität Heranwachsender wird weder ausgegrenzt noch bestraft, sondern zum Gegenstand von pädagogischer Beeinflussung und den Heranwachsenden als Selbstregulierungsaufgabe überantwortet. Dies ist die Ambivalenz der „informalisierten Disziplinarmacht“: Zwar wachsen die Freiheitsgrade für Heranwachsende an, aber gleichzeitig bestehen Zwänge – nun zumeist unpersönliche Systemzwänge – weiter fort. Die Heranwachsenden müssen bei freier artikulierbaren Ansprüchen, Wünschen und Emotionen, die dadurch aber auch für pädagogische Beeinflussungen zugänglicher werden, die Regulierung der freigesetzten Sinnlichkeits- und Erlebniswünsche selbst leisten.

Abfolge
pädagogischer
Machtdiskurse

7. Pädagogisches Handeln zwischen Allgemeinbildung und sozialer Brauchbarkeit

Bereits in den Anfängen der modernen Pädagogik entstand die Kontroverse, ob Erziehung auf den Bürger oder den Menschen zielen sollte (vgl. Herrmann 1993). Bereits bei den Philantropisten wurde diese Widersprüchlichkeit pädagogischen Handelns unter der Frage diskutiert, „ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei“ (Villaume 1965). Villaume formuliert: „Wenn es von mir abhinge, so möchte ich die ganze Menschheit veredeln, alle Glieder derselben zu Newtons und Sokrates machen – allein es ist unmöglich“ (ebd. S. 71). „Vollkommenheit“ und „Brauch-

Erziehung zum
Menschen oder zum
Bürger

barkeit“ stellen zwar keine prinzipiellen Gegensätze dar, denn die vollendete, allseitige Vollkommenheit wäre zugleich auch größte Brauchbarkeit. Mit Blick auf die gesellschaftlichen Anforderungen und Unterschiede der „Stände“ aber ergeben sich Gegensätze zwischen Vortrefflichkeit und Brauchbarkeit (ebd. S. 85ff.). So fordert Villaume, dass der Mensch zwar „veredelt“ werden solle, aber immer mit Rücksicht auf seinen Stand und auch sein „Geschlecht“. Villaume entscheidet sich – auch wenn er „Leistungsfähigkeit“ und nicht Herkunft als Kriterium der sozialen Plazierung einführt – letztlich für die standesbezogene Brauchbarkeit. In letzter Konsequenz wird damit die allgemeine Bildung dem Anspruch der Gesellschaft geopfert, in der der Mensch als „Rad in einer großen Maschine“ erscheint, deren Teile funktional ineinander greifen müssen: „Selbst auf das größte Opfer des Menschen, auf das Opfer eines Teils seiner Veredlung und Vollkommenheit, hat die Gesellschaft ein unwidersprechliches, heiliges Recht“ (ebd. S. 109).

Vollkommenheit
und Brauchbarkeit

Auch wenn es andere Lösungen dieser Problematik gibt, so ist der darin artikuliert tieferliegende Widerspruch für pädagogisches Handeln konstitutiv geblieben. Denn bisher haben alle allgemeinbildenden Programmatiken nicht aus der Reproduktion sozialer Ungleichheit herausgeführt, sondern diese lediglich immer stärker über pädagogische Felder und Handlungsformen transformiert (vgl. Tenorth 1994; Baumert/Schümer 2001, 2002). Trotz der Relativierung von Bildungsungleichheiten in weit modernisierten Gesellschaften in den letzten Jahrzehnten reproduziert das Erziehungssystem nach wie vor soziale Ungleichheit, wenn auch auf einem insgesamt höheren Niveau von Bildungsabschlüssen. Dabei sind die pädagogischen Möglichkeiten zur Förderung allgemeiner Bildung prinzipiell unendlich. LehrerInnen könnten bei entsprechender Unterstützung auch leistungsschwache SchülerInnen weit stärker fördern. SozialpädagogInnen könnten bei entsprechenden Ressourcen auch in gravierendsten Lebenskrisen und belastendsten Lebenslagen stärker stützen, Bildungsblockierungen verflüssigen, damit Lernfähigkeit neu ermöglichen und Bildungschancen für randständige Heranwachsende verbessern. Dass hier enge Grenzen gesetzt sind, verweist darauf, dass pädagogische Institutionen nicht nur die Programmatik einer umfassenden Bildung des Menschen entfalten, sondern in gesellschaftliche Interdependenzen verflochten sind. So gewinnt pädagogisches Handeln seinen sozialen Stellenwert auch daraus, dass es für andere soziale Teilsysteme Leistungen erbringt: Etwa für die Ökonomie „Qualifikationen“ bereitstellt, für das Sozialsystem über Bildung selektiert, „normalisiert“ oder für das politische System partizipative Kompetenzen und Legitimität erzeugt (vgl. Luhmann/Schorr 1988). Damit ist pädagogisches Handeln auch auf die sozialen Erfordernisse bezogen und soll – wie Villaume es nannte – „brauchbare“ oder „nützliche“ Individuen hervorbringen. In diese Spannung bleibt pädagogisches Handeln im Verlauf der Modernisierung eingebunden: Einerseits zwischen einer programmatischen Orientierung auf die umfassende Entfaltung der Bildsamkeit des heranwachsenden Subjekts und andererseits einer Bezogenheit auf die sozialen Erfordernisse und damit der Gefahr, durch diese Leistungen sowohl gesellschaftliche Bedeutsamkeit zu erlangen als auch politisch, ökonomisch oder sozial funktionalisiert zu werden.

Reproduktion
sozialer Ungleichheit

Pädagogische
Leistungen

8. Ein Schema der Antinomien pädagogischen Handelns

Das folgende Schema skizziert die Antinomien und die sozialen Widerspruchsverhältnisse pädagogischen Handelns in der Moderne. Ausgangspunkt ist die Bestimmung professionellen pädagogischen Handelns als eines in interaktiven Bezügen stattfindenden Vermittlungsprozesses von Inhalten, Kompetenzen oder Haltungen, der mit Macht-, Kompetenz- oder Wissensunterschieden einhergeht. Die Absicht der Vermittlung ist mit Ungewissheitsrisiken belastet. Der pädagogische Erfolg kann somit nicht technisch gesichert werden und das pädagogische Handeln bewegt sich notwendigerweise in der Spannung von abstraktem Regelwissen und nur konkret herzustellendem spezifischem Fallbezug (vgl. Kap. 1).

Die in sich spannungsreiche Grundfigur beruflich-pädagogischen Handelns wird durch vier weitere konstitutive Antinomien bestimmt, die im jeweiligen Bezugspunkt pädagogischen Handelns – Person, Gesellschaft, Kultur und „Natur“ – und der entsprechenden Modernisierungsparadoxie (vgl. van der Loo/van Reijen 1992) ihre spezifische Ausformung erfahren. Das „Individualisierungsparadoxon“ besagt, dass einerseits die Möglichkeiten für eine eigenverantwortete, autonome Lebensführung steigen, aber gleichzeitig auch die Belastungen und Risiken dieser Eigenverantwortlichkeit anwachsen. Für die Grundantinomie von Zwang und Freiheit resultieren daraus im pädagogischen Handeln neue Herausforderungen (vgl. Kap. 2). Das Rationalisierungsparadox besteht darin, dass soziale Interaktion immer umfassender in ausdifferenzierten sozialen Organisationen stattfindet, die von kommunikativen Erfordernissen und der Besonderheit der Handelnden abstrahieren. Pädagogisches Handeln aber ist zwingend auf konkrete, interaktive Aushandlungsprozesse verwiesen, die durch abstrakte Organisationsregeln gefährdet werden (vgl. Kap. 3). Die Spannung einer Vervielfältigung von Lebensformen einerseits und übergreifenden kulturellen Generalisierungen andererseits kennzeichnet das Pluralisierungsparadoxon der modernisierten Kultur. Die Spannung einer einheitlichen, integrierenden und einer differenzierenden Orientierung pädagogischen Handelns wird damit komplizierter: Denn pädagogisches Handeln muss an die Vervielfältigung partikularer Lebensformen anknüpfen, ohne in sie einführen zu können und muss in übergreifende kulturelle Prinzipien einführen, kann dies aber nur in der generalisierenden Form universalistischer Prinzipien (vgl. Kap. 5). Im Verhältnis zur „Natur“ bildet das moderne Zivilisierungsparadoxon die widerspruchsvolle Gleichzeitigkeit einer umfassenden Freisetzung sinnlich-affektiver Ansprüche bei einer distanziert-rationalisierten Zurichtung sozialer Verkehrsformen. Damit werden PädagogInnen verstärkt mit Balanceaufforderungen konfrontiert, die konstitutive Spannung pädagogischen Handelns von emotionaler Nähe und begrenzender Distanz zwischen den Polen einer familialiserten Intimisierung und einer vergleichgültigten Kälte zu bewältigen (vgl. Kap. 5).