

Peter Menck

Was ist Erziehung ?

Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft



Peter Menck

Was ist Erziehung?

Peter Menck

Was ist Erziehung?

Eine Einführung
in die Erziehungswissenschaft

universi
UNIVERSITÄTSVERLAG SIEGEN

Siegen 2015

Dritte, neu bearbeitete Auflage

Satz und Umschlag:
Peter Menck

Titelgrafik:
»Der Eltern Stand« aus dem »Orbis pictus«
des Johann Amos Comenius

Rechte:
Beim Autor

Druck und Bindung:
UniPrint, Universität Siegen

Siegen 2015: *universi* – Universitätsverlag Siegen
www.uni-siegen.de/universi

ISBN 978-3-936533-65-1

Inhalt

Vorwort	7
1 Einleitung	11
2 Erziehung – eine Definition	19
2.1 Voraussetzungen von Erziehung	20
2.2 Erziehung	36
2.3 Bildung	56
2.4 Erziehung und Bildung	64
3 Familie	71
4 Die Schule	87
5 Der Unterricht	99
5.1 Unterricht – Die Form	100
5.2 Unterricht – Der Inhalt	109
5.3 Der Lehrplan	113
6 Vorschulerziehung	121
7 Sozialpädagogik und Jugendhilfe	131
8 Ziele und Mittel der Erziehung	147
8.1 Ziele	148
8.2 Mittel der Erziehung	162

9	Erziehung in der Gesellschaft	179
9.1	Sozialisation und Rolle	180
9.2	Das Erziehungs- und Bildungssystem in der Gesellschaft	189
9.3	Bildungspolitik	203
10	Erziehung als Beruf	211
10.1	Das Studium der Pädagogik in der Ausbildung von Pädagogen	215
10.2	Geschichte der Erziehung	222
10.3	Die Nachbarn – zum Beispiel die Psychologie	226
10.4	Theorie und Praxis	230
11	Zur Erziehungswissenschaft und ihren Methoden	237
	Anmerkungen	243
	Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	257
	Literaturnachweise	259

Vorwort

Am Beginn wohl eines jeden Studiums der Erziehungswissenschaft gibt es eine Pflichtveranstaltung, eine Einführung in die Erziehungswissenschaft, so war und ist das auch an der Universität Siegen. Eine Vorlesung mit diesem Thema habe ich in meiner Dienstzeit regelmäßig gehalten; und auf die geht der Text zurück, den ich hier vorlege.

Den Anfang hatten die damals üblichen ›Thesen‹ gemacht. Eine erste Druckfassung erschien dann 1998 im Auer Verlag. Irgendwann war das Buch nicht mehr zu haben; und ich hatte ohnehin den Eindruck, dass der Text überarbeitet werden müsse. Das habe ich dann unternommen, und dabei ist ein E-Book herausgekommen. In einigen meiner Lehrveranstaltungen diente es mir als Arbeitsgrundlage – zufrieden war ich immer noch nicht. Ich hatte zwar das eigenartige Etwas namens ›ErziehungUndBildung‹ schon so weit auseinander genommen, dass ich mir unter den Bestandteilen seines Namens Unterscheidbares vorstellen konnte. Aber die Darstellung führte immer wieder an Punkte, an denen die Beiden sich nicht trennen wollten. Das ist keine schöne Situation, wenn man Studienanfänger gleich zu Beginn ihres Studiums ein paar verlässliche Wegweiser in dasselbe aufstellen möchte.

Ein ganz anderes Problem ergab sich aus dem Umgang mit dem Trägermedium E-Book. Bei der Arbeit mit dem Text entschied sich die große Mehrzahl für einen Papierausdruck. Den großen Vorzug von E-Dokumenten hingegen, die direkten Verknüpfungen mit zusätzlichen Informationen, nutzen die meisten ›eher nicht‹, wie sie ankreuzten. Ich kann das inzwischen verstehen: Informationen hole auch ich mir gerne aus dem Netz; und ein Krimi in E-Form nimmt keinen unnötigen Platz weg. Argumenten folgen, sie bedenken, hin und her wenden – dafür ist der Bildschirm völlig ungeeignet.

Kurz: Ich lege wiederum eine Neubearbeitung vor, und zwar – dank dem Entgegenkommen des Verlags meiner Universität – in der traditionellen Form eines Buches.

Seit meinem Studium sehe ich es als die Aufgabe einer Einführung in eine Wissenschaft an, dass sie zu entfalten hat, was Studienanfänger in ihr Studium mitbringen, in meinen Fall also, was sie unter ›Erziehung‹ (und ›Bildung‹) verstehen. Gleichzeitig soll sie einen Überblick über das geben, was sie im weiteren Studium des Faches erwartet. Dabei dürfen Studenten von einer Veranstaltung zu Beginn ihres Studiums ebenso wie von einem ihr zugrunde liegenden Lehrbuch eher sichere Grundlagen erwarten als den neuesten Stand der Wissenschaft mit allem Drum und Dran und Wenn und Aber. Sie dürfen mit einer Erzählung rechnen, in der der Autor ihnen zeigt, wie man das alltäglich Bekannte neu und differenzierter sehen kann, als das für die Praxis des Alltag ausreichen mag; dass er sie in betrachtender, in theoretischer Einstellung vom Bekannten zum Unbekannten führt.

Solchen Erwartungen suche ich zu entsprechen. Dabei ziehe ich sehr unterschiedliche Helfer heran. Meist mache ich mir die Sache an einem Blick in das alltägliche Erziehungs-Leben klar – wie ihn Beobachtungen im Praktikum, in der Nachbarschaft, auch die Lektüre der Morgenzeitung ermöglichen. Gerne blicke ich auch in die Geschichte der Erziehung zurück, und zwar an den Ort, an der ein Problem zum ersten Mal mit Mitteln der Erziehung angegangen wurde. Auf Diskussionen in der Erziehungswissenschaft hingegen spiele ich eher an, als dass ich ausführlich auf sie einginge. Auf einiges, was dazu in der vorigen Auflage noch zu finden war, kann ich gut verzichten und verzichte ich deswegen auch.

Die üblichen Hinweise zu einem vertieften Studium findet man bei mir nicht. Das vertiefte Studium soll ja in eigens dafür bestimmten Lehrveranstaltungen stattfinden. Zudem sind Literaturlisten, wie man sie in ›Einführungen‹ regelmäßig findet, meist ziemlich lang und zeugen eher von der Belesenheit oder dem Umfang des Zettelkastens ihrer Produzenten.¹ Den Adressaten nützen sie nicht, und sie nutzen sie bekanntlich in der Regel auch nicht.

Man kann sich »Einführungen« auch anders vorstellen, der Form und dem Anspruch nach. Sieht man einschlägige Vorlesungsverzeichnisse und -ankündigungen durch, so gewinnt man den Eindruck, dass »Reader«-Veranstaltungen die gängige Form sind: Zu Beginn werde ein »Reader« mit den zu bearbeitenden Texten verteilt, kann man da lesen. Eine etwas elaboriertere Literaturgattung sind Handbücher, meist aus jenen heraus gewachsen: Experten für bestimmte Teilgebiete führen in bestimmtes Thema ein – oder tragen zusammen, was man für eine Prüfung wissen sollte; so genau wird da nicht immer unterschieden. »Ringvorlesungen« sind die ihnen entsprechenden Veranstaltungsformate. Das Neueste auf diesem Markt ist eine Erziehungswissenschaft in immerhin 30 (dreißig!) Grundbegriffen.² Was für Vorzüge auch immer solche Sammlungen haben mögen: Ein entscheidender Nachteil ist, dass Studienanfänger sich den Reim: Was ist denn nun »Erziehung?« auf die ausgebreitete Fülle selber machen müssen, wo sie doch, bildlich gesprochen, das Reimen erst einmal lernen sollen. Ich gebe eine, und zwar meine Antwort und lade die Leser dazu ein, dass sie mir auf meinem Gedanken-Gang folgen.

Es gehört zur wissenschaftlichen Haltung, die Studenten im Studium ausbilden sollen, dass man das Wort des akademischen Lehrers kritisch aufnimmt. Der beste Weg der Ausbildung einer kritischen Haltung ist der Vergleich mit anderen Darstellungen derselben Sache. Aber erst sollte man die *Sache* erst einmal kennen, ehe man sich an die kritische Bearbeitung ihrer *Darstellung* macht. Es steht Jedem frei, in realen oder virtuellen Büchereien zu stöbern. Da wird man immer anregende Funde machen: Bücher oder Kapitel, in denen man das, was ich hier vortrage, aus einer anderen Perspektive, mit anderen Gewichten versehen, korrigiert oder widerlegt findet.

Die Arbeit in meinen Lehrveranstaltungen an den vielen Vorstufen zu dem Text, den ich jetzt vorlege, war mir für die Überarbeitungen eine große Hilfe. Dafür danke ich allen ehemals Beteiligten.

Peter Menck

Hilchenbach, im Spätherbst 2015

1 Einleitung

Viele Einleitungen oder Einführungen in die Erziehungswissenschaft beginnen so wie jene alte Vorlesung von *Friedrich D. E. Schleiermacher* aus dem Jahre 1826: »Was man im Allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen.«¹ Oder um einen Heutigen zu nehmen, *Hermann Giesecke*:

»Es dürfte nämlich in unserem Lande kaum einen Erwachsenen geben, der nicht z. B. einem Reporter bereitwillig Auskunft über pädagogische Probleme geben würde. »Erziehung« ist ein Geschäft, über das wir alle mehr oder weniger festgefahrene Vorstellungen und Vor-Meinungen haben, weil wir sie für unser tägliches Leben brauchen: Jedermann hat irgendwie mit jungen Menschen oder Kindern zu tun, und er kann es sich gar nicht leisten, über Erziehung »nicht mitzureden.«²

Schleiermacher beginnt mit einer ziemlich inhaltsleeren Definition von Erziehung, die er – wie zitiert – als bekannt voraussetzt:

»Es muss also eine Theorie geben, die von dem Verhältnisse der älteren Generation zur jüngeren ausgehend sich die Frage stellt: Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? [...] Auf diese Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation, was der einen in Beziehung auf die andere obliegt, bauen wir alles, was in das Gebiet dieser Theorie fällt.«³

... also zur »Erziehung« gerechnet wird. Bei der Ausführung des hier formulierten Programms halte ich es wie *Giesecke*:

»Wir verzichten auf einen im strengen Sinne »systematische« Auffassung von der Erziehungswissenschaft, die von bestimmten Grunddefinitionen ausgeht (etwa von einer Definition über das Wesen des Menschen) und darauf logisch-systematisch aufbauend zu immer weiteren Schlüssen und Aussagen gelangt. Statt dessen verstehen wir unsere Wissenschaft als eine aporetische⁴, d. h. wir gehen davon aus, dass Erziehung und Lernen in vielfältiger Form tatsächlich stattfinden und dass damit eine Vielzahl von Problemen auftaucht, an deren Lösung oder wenigstens Klärung die Gesellschaft als ganze interessiert ist, vor allem aber die Lehrer und Erzieher, die mit dem Geschäft der Erziehung praktisch zu tun haben.«⁵

Dem gemäß stellt *Giesecke* in seiner Einführung in die Pädagogik dann »die wichtigsten Probleme der gegenwärtigen Pädagogik in einer zweckmäßigen Reihenfolge« vor.⁶

In gewisser Weise hatte *Schleiermacher* es seinerzeit einfacher als *Giesecke* heute. Er verfolgte mit seiner Vorlesung primär keinen praktischen Zweck. Er wollte System und Ordnung in das Wissen von Erziehung bringen, das sich vor 200 Jahren angesammelt hatte. *Giesecke* hingegen hat eine praktische Aufgabe zu bewältigen gehabt: angehende Erzieher und vor allem Lehrer in eine Wissenschaft einzuführen, die überdies, obwohl doch immerhin schon mindestens 200 Jahre alt, noch keineswegs auf einem gesicherten Fundament zu stehen schien:

»Aufgabe einer Einleitung wäre eigentlich, die Grundprobleme und Grundbegriffe zu benennen und zu beschreiben sowie das systematisch zusammenzutragen, was innerhalb der Wissenschaft nicht mehr umstritten ist, was jenseits des Streites der verschiedenen Lehrmeinungen gemeinsame Grundlage ist. Aber eben das gibt es in der gegenwärtigen Pädagogik nicht. Nicht einmal darüber, ob Pädagogik überhaupt eine Wissenschaft ist, besteht Einigkeit.«⁷

Gieseckes Einschätzung zum Streit der Lehrmeinungen halte ich auch heute noch für zutreffend. Ich sah und sehe aber nicht, dass ein solcher Streit uns Erziehungswissenschaftler dazu berechtigte, auf die Suche nach der »gemeinsamen Grundlage« zu verzichten. Unsere

»Einführungen« sind für die wissenschaftliche Ausbildung von angehenden Erziehern gedacht. Da sollte, wie gesagt, erst einmal ein Fundament gelegt werden. Dispute unter Fachkollegen sind eine andere Sache.

Im Rahmen eines Erzieher- und Lehrstudiums sind die Gegenstände weitgehend festgelegt, die als »Erziehung« in Betracht zu ziehen und zu bearbeiten sind. Das ist zwar von Land zu Land, von Universität zu Universität verschieden; auch werden die Ordnungen in vergleichsweise schnellem Wechsel renoviert. Das ändert nichts daran, dass in jedem Fall »Erziehung« im Studium in einem vorgefertigten Umfang zur Verfügung gestellt wird.

Die Ordnungen legen allerdings nicht fest, als was »Erziehung« zu verstehen ist. Professoren und ihre Studenten wissen, dass solche allgemeinen Bestimmungen interpretiert werden, dass der Rahmen mit Inhalten gefüllt werden muss. Dabei kommen eine ganze Reihe von zusätzlichen Festlegungen zum Tragen: lokale Gegebenheiten, insbesondere die Interessen und der Kenntnisstand der Lehrenden; auch die Frage, ob nur Erziehungswissenschaftler oder auch Psychologen oder Soziologen zum Lehrangebot beitragen. In allen Fällen werden Prüfungs- und Studienordnungen für einen Studiengang inhaltlich interpretiert, ausgefüllt und ergänzt.

In deren Rahmen, ihn teilweise ausfüllend, ihn manchmal ausweitung und ergänzend, lege ich im folgenden eine Antwort auf die Frage vor: Was ist das, woran wir denken sollten, wenn wir von »Erziehung«, also vom Gegenstand einer Erziehungswissenschaft reden? Dabei halte ich es wie *Johann Friedrich Herbart* 1802 in einer *Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik* – damals war dies letztere die übliche Bezeichnung für unsere Wissenschaft:

»Unterscheiden Sie zuvörderst die Pädagogik als Wissenschaft von der Kunst der Erziehung! Was ist der Inhalt einer Wissenschaft? Eine Zusammenordnung von Lehrsätzen, die ein Gedankenganzes ausmachen, die

womöglich auseinander als Folgen aus Grundsätzen und als Grundsätze aus Prinzipien hervorgehen. – Was ist eine Kunst? Eine Summe von Fertigkeiten, die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck hervorzu- bringen. Die Wissenschaft also erfordert Ableitung von Lehrsätzen aus ihren Gründen, – philosophisches Denken; die Kunst erfordert stetes Handeln, nur den Resultaten jener gemäß. Sie darf während der Ausübung sich in keine Spekulationen verlieren, der Augenblick ruft ihre Hilfe, tausend widrige Begebnisse fordern ihren Widerstand herbei.«

›Wissenschaft – Kunst? Heute entspräche dem vielleicht das Gegen- satzpaar ›Theorie und Praxis«. Das ist noch nicht alles:

›Unterscheiden Sie weiter die Kunst des ausgelernten Erziehers von der einzelnen Ausübung dieser Kunst! Zu jener gehört, dass man jedes Natu- rrell und Alter zu behandeln wisse; diese kann gelingen durch Zufall, durch Sympathie, durch Elternliebe.«

Bei ›der einzelnen Ausübung‹ dürfen wir an den Erziehungsalltag denken, die ›Erzieher‹ seien ausgebildet oder auch nicht.

›Welcher von diesen drei Kreisen ist der Kreis unsrer Betrachtungen? Offenbar fehlt die Gelegenheit der wirklichen Ausübung und noch mehr die Gelegenheit zu so mannigfaltigen Übungen und Versuchen, durch welche die Kunst allein gelernt werden könnte. Unsre Sphäre ist die der Wis- senschaft.«⁸

Meine auch. – Mit einem Seitenblick auf andere Unternehmungen, die dasselbe Ziel verfolgen wie ich, ergänze ich:

- Ich bewege mich in der Wissenschaft, und ich stelle ›Erziehung‹ aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft, eines Erziehungswis- senschaftlers dar. Nicht hingegen rede ich über die Wissenschaft; das überlasse ich, um es noch einmal zu sagen, dem Diskurs mit Fachkollegen.
- Heute wird die ›Theorie‹ gerne mit dem Hörsaal und schlauen Büchern gleichgesetzt, die ›Praxis‹ ihr gegenüber mit dem erwähn- ten Erziehungsalltag in der Schule oder bei der Tagesmutter. Das

ist Unsinn und führt in die Irre zahlloser, durchaus unfruchtbarer Debatten. Die ›Theorie‹ ist das Ergebnis von wissenschaftlicher Arbeit (s. Kap. 11), die jenen Erziehungsalltag, die ›Praxis‹, zum Gegenstand hat. Sie ist keineswegs, wie oft unterstellt wird, eine ideale Konstruktion, nach der die Praxis sich zu richten hätte.

- Bei der wissenschaftlichen Arbeit nimmt man unter anderem Begriffe und Denkmodelle anderer, so genannter ›Nachbardisziplinen‹ zu Hilfe. In die kann und will ich nicht gleich auch noch einführen. So beschränke ich mich darauf, im Text an gegebener Stelle deren Namen hervorzuheben.

Die erste Ausgabe meines Buches enthielt Randbemerkungen. Die gingen auf ›Thesen‹ zurück, die sich die Hörer meiner ersten Vorlesungen erbeten hatten, und damit in gewisser Weise auf eine ehrwürdige Tradition der akademischen Vorlesung: Da wurden eine These bzw. ein ›Paragraph‹ an den Anfang gestellt, und die wurden dann im Vortrag, eben der ›Vorlesung‹ erläutert. Man findet Dokumente dieser Technik in Nachschriften von Vorlesungen aus früheren Jahrhunderten: Herbarts *Umriss pädagogischer Vorlesungen* zum Beispiel ist so aufgebaut.⁹ Restbestände dieser Tradition finden sich jetzt in meinen Randbemerkungen.

Eine solche Formatierung hat ihre Nachteile: Der Text im Buch oder seine Vor-Lesung sind nicht die Sachen selbst, sondern Erzählungen, Gedankengänge, die Brücken zu den Sachen bereitstellen sollen. Auch diese Brücken werden nun noch kondensiert und in ein paar wenigen ›Thesen‹, also Behauptungen zusammengefasst. Für sich genommen sind solche Sätze nicht viel wert, schon gar nicht für Studienanfänger, selbst dann nicht, wenn es Prüfer gibt, die schon zufrieden sind, wenn man sie wenigstens als Merksätze auswendig gelernt hat und wiedergeben kann. Wer in die Sache eingeführt werden, sich die Sache erschließen lassen will, der muss schon den Weg nachgehen, auf dem der Autor zu derartigen Zusammenfassungen gekommen ist. Mir dienen sie zur Hervorhebung von Grundlegendem; den Lesern mögen sie eine Gedächtnisstütze sein.

Das Buch ist wie folgt aufgebaut: Zu Beginn lege ich mich darauf fest, wie ich den Begriff ›Erziehung‹ verstehe und im Weiteren gebrauchen werde. Dabei muss ich, wie sich zeigen wird, auch ausführlich

den der ›Bildung‹ einbeziehen. Ich knüpfte an den Sprachgebrauch des Alltags an und versuche, die ihm unterliegende ›Alltagstheorie‹, wie man sie nennt, in Übereinstimmung mit der Denktradition der Erziehungswissenschaft zu präzisieren. Auf eine Auseinandersetzung mit Denjenigen, die anders definieren, verzichte ich. Auch werde ich der gängigen Praxis nicht folgen, bei der man statt einer solchen Auseinandersetzung eine Liste aller möglichen theoretischen Zugänge zur Praxis von Erziehung, so genannter ›Ansätze‹ findet. Beides gehört nach meiner Vorstellung nicht in eine ›Einleitung‹.

Die Definition von ›Erziehung‹ nimmt einen vergleichsweise großen Raum ein, nicht zuletzt deswegen, weil wir als Alltagsmenschen alles Mögliche und jeweils ganz Unterschiedliches damit verbinden – so auch Abiturienten und selbst solche unter ihnen, die Lehrer werden wollen. Womöglich noch wichtiger ist die Abgrenzung von der ›Bildung‹, die mit der ›Erziehung‹ so eng verwandt ist, dass das selbst in den zuständigen Wissenschaften oft munter durcheinander geht.

Darauf folgt der Teil, in dem ich – wie gesagt: aus der Sicht der Erziehungswissenschaft – die ›Institutionen‹ vorstelle, in denen ›Erziehung‹ stattfindet. Dann folgt das, was ich die ›Randbedingungen‹ nenne: Politik und Gesellschaft, soweit sie die Erziehung beeinflussen. – Auf das Studium der Erziehungswissenschaft bzw. der Pädagogik in der Ausbildung von Pädagogen gehe ich ausführlicher ein; schließlich auf die Arbeit der Erziehungswissenschaft schließlich und ihre Methoden, das aber nur ansatzweise.

Sofern ich Texte Anderer zitierend heranziehe, geschieht das ausschließlich deswegen, weil die es besser konnten oder können als ich. Es wäre unfair ihnen gegenüber, wenn ich mit dünnen oder harmlosen Worten etwas als mein Beispiel oder mein Argument ausgäbe, das ein Anderer schöner und präziser sagte. Auf keinen Fall möchte ich den Eindruck erwecken, ich gäbe da die Pädagogik oder was auch immer des Autors wieder, ich interpretierte ihn so zu sagen als Ganzen. Vielmehr ist es immer mein Gedankengang, in dem ich den seinen oder ein Stück daraus einbeziehe.

Das hindert mich allerdings nicht daran, die Leute vorzustellen, bei denen ich mich bedient habe. Im E-Book nutzte ich dafür die Möglichkeit von Verknüpfungen, meist mit dem E-Lexikon Wikipedia. In

der gedruckten Version gebe ich anmerkungsweise den Weg an, der zu der ergänzenden Information führen sollte.

Wie gesagt: Ich lege einen *Gedankengang* vor. Nicht selten unterbreche ich ihn für so etwas wie eine Zwischenbemerkung. Damit man sie leicht identifizieren und gegebenenfalls fürs erste auch übergehen kann, sind sie in der kleineren Schrifttype gesetzt, die ich auch für die so genannten »Blockzitate« verwende.

Ein mir besonders teurer Gewährsmann ist *Johann Amos Comenius*. Der hat als Einleitung oder, wie es in der lateinischen Version heißt, in der *invitatio*, der Einladung zur Lektüre eines über viele Jahrhunderte hin berühmten Buches treffliches Bild und ein paar Zeilen weniger gebraucht als ich hier für meine Einführung.¹⁰



M. Veni, Puer!
disce Sapere.

P. Quid hoc est,
Sapere?

M. Omnia,
quae necessaria,
recte intelligere,
recte agere,
recte eloqui.

P. Quis me
hoc docebit?

M. Ego,
cum Deo.

L. Komm her / Knab!
lerne Weisheit.

S. Was ist das/
Weisheit?

L. Alles /
was nöthig ist /
recht verstehen/
recht thun /
recht ausreden.

S. Wer wird mich
das lehren?

L. Ich /
mit Gott.

Abb. 1.1: »Einladung« in den »Orbis sensualium pictus«

2 Erziehung – eine Definition

Eine Wissenschaft unterscheidet sich von anderen durch den Gegenstand, den sie und nur sie wissenschaftlich erforscht und lehrend vermittelt. Das ist ein Lehrsatz aus der *Wissenschaftstheorie*. Der Gegenstand der Erziehungswissenschaft ist, wie der Name sagt, zunächst einmal ›Erziehung‹. Schön wäre es nun, wenn es dabei bleiben könnte und man *einen* Begriff für den Gegenstand hätte, etwa so, wie das die ›Politik‹ bei der Politikwissenschaft ist oder die ›belebte Natur‹ bei der Biologie.

Die Erziehungswissenschaft scheint allerdings zwei zu haben: ›Erziehung‹ und ›Bildung‹. Das sorgt für eine Sprachverwirrung, die ausreicht, dass ganze Aufsätze nicht mehr zum Inhalt haben als wechselseitige **Eine Wissenschaft unterscheidet sich von anderen durch den Gegenstand, den sie bearbeitet.** Abgrenzungen der beiden Begriffe voneinander. Leichter haben es die Englisch und Französisch sprechenden Menschen: ›education‹ steht da für beides. Zu allem Überfluss stellen viele deutsche Erziehungswissenschaftler jenen beiden Begriffen noch einen weiteren gleichberechtigt an die Seite, den der ›Sozialisation‹.

Das Problem wird für uns nicht dadurch einfacher, dass

- bei uns beide im Alltag, ja, auch in der Wissenschaft oft synonym oder in der festen Verbindung ›ErziehungUndBildung‹ gleichsam wie ein Wort gebraucht werden; vor allem aber
- die mit den Begriffen bezeichneten Sachverhalte sich teilweise überschneiden.

Es muss dennoch Unterschiedliches gemeint sein: Schon im Alltag heißt es *Vorschul~~er~~ziehung*; das Wort *Vorschul~~er~~bildung* gibt es nicht. Und niemand würde von *Erwachsenener~~er~~ziehung* reden – Erwachse-

nen**bildung** sagt man. Es heißt auch schon mal Erwachsenen**pädagogik**, aber auch das klingt eigenartig unpassend. So werde ich im Folgenden zunächst »Erziehung« definieren und dann gegen die »Bildung« abgrenzen – im wörtlichen Sinne: ihre Grenzen umschreiben, und damit das Wortungetüm »ErziehungUndBildung« auseinandernehmen und verabschieden.

Zuvor gehe ich noch einen Schritt zurück und frage, was wir voraussetzen, und zwar selbstverständlich und als bekannt, wenn wir von »Erziehung« reden. Denn wenn uns das auch meist nicht bewusst ist: Man geht selbstverständlich davon aus, dass aus einem Neugeborenen, einem ziemlich unbeschriebenen Blatt, etwas Bestimmtes werden kann, wobei

- Förderung und Herausforderung, auch Richtungsweisung durch andere Menschen möglich sind und Erfolg haben können – das ist die *Bildsamkeit* des Menschen; und
- ein Mensch selbst daran mitarbeitet, dass aus ihm etwas wird – das ist der Aspekt der *Selbsttätigkeit*.

Ehe also bereits von »Erziehung« die Rede ist, sollen diese Selbstverständlichkeiten, diese Voraussetzungen von »Erziehung« noch genauer betrachtet werden.

2.1 Voraussetzungen von Erziehung

Erziehungsbedürftig?

Inwiefern ist homo sapiens, ein Exemplar der Trockennasaffen, auch »Mensch« genannt, überhaupt ein zu erziehendes Wesen? In allen Einführungen und Systematiken der Erziehungswissenschaft findet man an strategisch entscheidender Stelle den Satz, dass der Mensch ein erziehungsbedürftiges und erziehbares Wesen sei. Das wird in der Regel als ein unhintergebarer Sachverhalt dargestellt, gleichsam als ein Axiom – so zum Beispiel schon *Johann Amos Comenius* in seiner 1656 veröffentlichten *Großen Didaktik*, einer ganz frühen Erziehungs- und Unterrichtslehre; zwar noch nicht in unserer Sprache, aber die Sache war es schon:

»Die Samen des Wissens, der Tugend und des Glaubens legt [...] die Natur. Wissen, Tugend und Glauben selbst aber schafft sie nicht – die werden durch Beten, durch Lernen und durch Tätigkeit erworben. Darum hat einmal jemand den Menschen nicht unzutreffend gekennzeichnet als ein ›der Zucht zugängliches Lebewesen‹ (animal disciplinabile), da er ja ohne Zucht nicht zum Menschen werden kann. [...] Niemand glaube also, dass wirklich Mensch sein kann, wer sich nicht als Mensch zu verhalten gelernt hat, d. h. zu dem, was den Menschen ausmacht, herangebildet worden ist.«¹ – ›Zucht‹ dürfen wir hier als ›Erziehung‹ lesen.

Oder der Philosoph *Immanuel Kant* – damals mussten die Königsberger Philosophen eine zweistündige *Vorlesung über Praktische Pädagogik* halten. Eine Nachschrift einer seiner Vorlesungen beginnt so:

»Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muss. Unter der Erziehung nämlich verstehen wir die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disziplin (Zucht) und Unterweisung nebst der Bildung. [...] die Tiere gebrauchen ihre Kräfte, sobald sie deren nur welche haben, regelmäßig, d. h. in der Art, dass sie ihnen selbst nicht schädlich werden. Es ist in der Tat bewundernswürdig, wenn man z. E. [zum Exempel, Beispiel] die jungen Schwalben wahrnimmt, die kaum aus den Eiern gekrochen, und noch blind sind, wie die es nichtsdestoweniger zu machen wissen, dass sie ihre Exkremente aus dem Neste fallen lassen. [...]

Disziplin oder Zucht ändert die Tierheit in die Menschheit um. Ein Tier ist schon alles durch seinen Instinkt; eine fremde Vernunft hat bereits alles für dasselbe besorgt. Der Mensch aber braucht eigene Vernunft. Er hat keinen Instinkt, und muss sich selbst den Plan seines Verhaltens machen. [...] Die Menschengattung soll die ganze Naturanlage der Menschheit, durch ihre eigne Bemühung, nach und nach von selbst herausbringen. Eine Generation erzieht die andere.«²

Die Terminologie ist wiederum eine andere als die, derer wir uns bedienen: ›Disziplin‹ und ›Zucht‹, da sprechen wir heute von ›Erziehung‹. *Kant* hatte von ihr noch einen sehr weiten Begriff. Aber immerhin ist bis heute die Versorgung der Heranwachsenden Sache der ›Erziehungsberechtigten‹, wie das Gesetz sie nennt. Auch der

eher zeitgenössische Erziehungswissenschaftler *Heinrich Roth* geht in seiner 1969 publizierten *Pädagogischen Anthropologie* prinzipiell nicht anders vor: Nachdem er diesen Zweig der Wissenschaft vom Menschen im Gefüge der Wissenschaften verortet hat, geht er zu dem Kapitel über, in dem er die Sache selbst einführt, und zwar unter der Überschrift: *Der Mensch als erziehungsbedürftigstes und erziehungsfähigstes Wesen*. Das beginnt so:

»In diesem Kapitel steht der Nachweis der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen im Mittelpunkt. Sie wird aus seiner Sonderstellung im Reich der Natur abgeleitet; methodisches Demonstrationsmittel ist dabei der Ausgangspunkt vom Tier und der Vergleich der Befunde aus der tierischen und menschlichen Verhaltensforschung, soweit dieser Vergleich trägt. Er endet spätestens dort, wo wir vom Menschen als kulturell-geistigem und religiösen Wesen sprechen.«³

Anders gesagt: Ein Mensch ist zum Zeitpunkt seiner Geburt ebenso wenig erziehungsbedürftig, wie er ein Rechtssubjekt, Verbraucher, Verkehrsteilnehmer, Produzent usw. ist. Es ist, um den neutralsten Begriff zu gebrauchen, der uns zur Verfügung steht, zunächst einmal ein *Menschenjunges*⁴, zunächst nicht mehr und nicht weniger als das. Wenn man verstehen will, was Menschen als Menschen ausmacht, so hilft es, wenn man sich auf diesen Standpunkt stellt und dann Schritt für Schritt prüft, was noch dazu kommen muss, damit es als das erkennbar wird, was *Roth* auch einen »reifen Menschen« nennt. Man geht demnach davon aus, dass das Menschenjunge ein Exemplar einer Gattung ist, die sich offensichtlich in wesentlichen Hinsichten grundlegend von Würmern, Flöhen, Kaninchen und den übrigen Affen unterscheidet. Daraufhin fragt man: Welche Hinsichten sind das, und inwiefern unterscheidet sich dieses vom ›Tierreich‹?

Bildsamkeit und Selbsttätigkeit

Experimente müsste man anstellen, um das herauszufinden. Aber so etwas verbietet uns die *Ethik*. Immerhin wird von einem Experiment

berichtet aus Zeiten, als man noch etwas großzügig mit dem Begriff des »Menschen« und den Menschen selbst umgegangen ist:

»Eine klassische Story der Erziehungswissenschaft spielt in Sizilien, – Haupthandelnder ist der zu seiner Zeit als auffallend vorurteilsfrei geltende Hohenstauffer Friedrich II. (1194 bis 1250) – gelegentlich wird die Story auch schon einem alten Ägypter zugeschrieben. Bei Hofe stritt man sich, was wohl die Ursprache der Menschheit sei – Griechisch oder Hebräisch? Um das herauszubekommen, sperrte man auf Geheiß des Kaisers ein paar Säuglinge ein, ernährte sie gut, verbot aber den Hebammen, mit den kleinen Wesen zu sprechen. Nach einiger Zeit sprachen die Kinder weder Griechisch noch Hebräisch. Sie waren tot. Der Mönch Salimbene von Parma, der als kritischer und kaiserfeindlicher Chronist dies Experiment aufgeschrieben hat, erklärt das Ergebnis damit, dass die Kinder eben nicht hätten leben können »ohne das Händepatschen und das fröhliche Gesichterschneiden und die Koseworte ihrer Ammen und Näherinnen.«⁵

Wir können nicht überprüfen, ob das Experiment tatsächlich stattgefunden hat. Wenn ja, so wäre das ein starker Beweis für die Lebensnotwendigkeit von Sprache, Mimik und Körperkontakt. Es wäre ein Beweis dafür, dass Menschen ohne Sprache nicht zu Menschen werden, ja, nicht einmal leben können, sondern sterben müssten. Lesen wir den Bericht vorsichtshalber als ein Schauermärchen, das man dem Kaiser angedichtet hat. Dann wäre in ihm immerhin eine uralte Erfahrung der Menschheit aufgehoben: Zuwendung und insbesondere die Sprache sind von herausragender Bedeutung für die Entwicklung von noch nicht fertigen Exemplaren der Gattung zu reifen Menschen im vollen Sinne dieses Wortes.

Nun sind wir allerdings nicht auf diesen unsicheren Bericht angewiesen. Es gibt eine Reihe von sozusagen unfreiwilligen Experimenten, die den eingangs zitierten Satz der Pädagogen offensichtlich untermauern, ich will nur zwei Gruppen erwähnen.

Die erste Gruppe solcher Experimente ist seit langem unter dem Namen des »Hospitalismus« bekannt. So bezeichnet man die Folgen eines längeren Krankenhausaufenthalts von Säuglingen und Kleinkindern:

»Ein [...] Prägungsvorgang scheint hinter dem Problem verborgen zu sein, das die Amerikaner ›mothering‹ nennen. Von dieser ›Prägung‹ wissen wir, dass sie sich für die Entwicklung verhängnisvoll auswirken kann. Eine Vernachlässigung der Bemutterung kleiner Kinder im Alter bis zu 3 Jahren führt mit einer gewissen zwangsläufigen Automatik zu einer ›negativen Prägung‹. [...] Spitz und Wolf untersuchten Kinder in Findlingshäusern, die in Kriegszeiten zum Teil ohne genügende seelische Versorgung leben mussten (1 Schwester auf viele Säuglinge, keine Ansprache, keine Zärtlichkeiten, kein wechselseitiges Minenspiel, keine physischer und psychischer Kontakt, kein Lachen und Singen, kein Kosen und Herzen). Ein Vergleich mit Kontrollgruppen ergab, dass die motorischen, sprachlichen und intellektuellen Entwicklungsrückstände bedrohlich waren. [...] Diese ›Deprivation‹, diese Beraubung der Erfüllung von Grundbedürfnissen, dieser Ausfall von angeborenen Umwelterwartungen und Umweltreizen hatte [...] geradezu entsetzliche und bleibende negativ prägende Folgen.«⁶

Ob Umwelterwartungen angeboren sind oder nicht, mag hier dahingestellt sein. Es ist auch nicht geradezu Erziehung, was diesen Kindern fehlte. Aber es fehlte ihnen etwas, das seit jeher als eine wesentliche Voraussetzung der Entwicklung von Menschen und als Grundlage einer ausdrücklichen Erziehung angesehen wird: ein Klima und ein Umgang, in dem Kindern all das zur Verfügung gestellt wird, in dem sie sich all das aneignen können, was zum Beispiel – wie zu berichten sein wird – *Comenius* als die Inhalte einer ›Mutterschule‹ zusammentrug.

Also doch erziehungsbedürftig von Natur aus? Zunächst einmal bildsam; mehr kann man aus den Berichten nicht schließen. Ehe wir Erziehungsbedürftigkeit schnell als ein Faktum festhalten, wie das sehr oft geschieht, sollten wir noch auf eine *zweite Gruppe von Experimenten* blicken, die zu belegen scheinen, dass es ganz ohne Erziehung geht, die sogenannten ›Wolfskinder‹. Wiederum *Comenius* berichtet von einem Beispiel »dafür, dass Menschen, die in ihrer Kindheit von wilden Tieren geraubt und unter ihnen aufgezogen wurden, mit ihrem Wissen ganz in der Rohheit steckengeblieben sind«:

»Um das Jahr 1540 ereignete es sich in Hessen in einem mitten im Walde gelegenen Dorfe, dass ein dreijähriger Junge, auf den die Eltern nicht aufpassten, verloren ging. Einige Jahre später bemerkten die Bauern, dass unter den Wölfen ein Lebewesen mitlief, das seiner Gestalt nach von ihnen verschieden war, zwar vierfüßig, aber dem Gesichte nach dem Menschen ähnlich. Als sich das nun herumgesprochen hatte, da ordnete der Bürgermeister des Ortes an, man solle doch versuchen, es auf irgend eine Weise lebendig zu fangen. Wirklich wurde es ergriffen und dem Bürgermeister, später dann auch dem Landgrafen von Kassel zugeführt. Als man es in den Hof des Fürsten brachte, riss es sich los, entfloh, verbarg sich unter eine Bank, mit grässlichem Blick und unter abscheulichem Geheul.«

Ein »Mensch«, wie wir ihn kennen, war das zwar nicht, aber ein durchaus lebensfähiges Wesen – und zwar ohne Erziehung; oder soll man sagen: dank einer wölfischen »Erziehung«? Das wäre etwas zu viel der Spitzfindigkeit, aber irgendetwas in der Art muss das Wesen schon erfahren haben. – Weiter lesen wir:

»Der Fürst befahl, es unter anderen Menschen aufzuziehen. Das geschah, und das wilde Tier begann allmählich zahm zu werden, sich auf den Hinterbeinen aufzurichten, zweifüßig zu gehen und endlich verständig zu sprechen und ein Mensch zu werden. Und dieser Mensch berichtete nun, dass er, soviel er sich erinnern könne, von den Wölfen geraubt und aufgezogen worden und dann mit ihnen auf Beute ausgegangen sei.«⁷

Oder ein Beispiel aus jüngerer Zeit:

»Der indische Wolfsjunge Ramu [...] war 1976 in den Wäldern von Sultanpur neben drei jungen Wölfen gefunden worden. Zu diesem Zeitpunkt war er nach Schätzungen von Ärzten etwa neun Jahre alt, kroch auf allen Vieren, hatte zu Krallen verformte Hände und stieß – wie seine »Geschwister« – heulende Schreie aus. Offensichtlich, so schlossen seinerzeit indische Wissenschaftler, war das Kind von einer Wölfin großgezogen worden. Ramu war von Mitgliedern des Ordens von Mutter Teresa aufgenommen worden, die vergeblich versucht hatten, ihm das Sprechen beizubringen. Trotz der zivilisierten Umgebung blieb der Jagdinstinkt in dem

Jungen lange Zeit wach. Bei mehreren Gelegenheiten schlich er sich aus dem Haus und genehmigte sich ein lebendes Huhn aus dem Stall der Nachbarn.«⁸

Wie immer die Wahrheit solcher Berichte zu beurteilen ist: Die Berichterstatter waren offensichtlich davon überzeugt, dass das Berichtete sich so zugetragen hat. Für sie stand fest, dass ein Menschenjunges, wenn es unter Wölfen oder ähnlichen Tieren aufwächst, durchaus auch ohne Erziehung aufwachsen und erwachsen werden kann. – Ob nun mit ›Erziehung‹ oder ohne sie: Beide Berichterstatter nehmen eine unausgesprochene Voraussetzung in Anspruch, nämlich die, dass aus dem Menschenjungen dies, aber auch etwas ganz anderes werden kann. Es ist nicht auf eine bestimmte Entwicklung festgelegt, es ist vielmehr ›bildsam‹, wie wir denn auch sagen.

In früheren Zeiten hat man ein Bild zu Hilfe genommen, diese *Bildsamkeit* zu erläutern: die sprichwörtliche ›tabula rasa‹, die leere Schreibtafel, das unbeschriebene Blatt, auf das nach und nach Zeichen gezeichnet werden. Manchmal wird auch der ungeformte, aber formbare Ton bemüht, dazu der Künstler, der aus dem Menschenjungen einen ›Menschen‹ im vollen Sinne dieses Begriffs formte.

Andere hingegen brachten ins Spiel, dass es sich bei Menschen ja nicht um ein passives Material, sondern um ein lebendiges, aktives Wesen handle, und sprachen von dessen *Selbsttätigkeit* als einer weiteren Voraussetzung von Erziehung. Ja, man ging so weit, dass man das Bild des Gärtners nutzte, der seine Pflanzengeschöpfe nur zu begießen brauche; im Übrigen wüchsen sie dann von selbst. Im Namen des ›Kindergartens‹ hat sich diese Vorstellung niedergeschlagen.

Mit solchen Bildern sollte man allerdings sehr vorsichtig umgehen; wir neigen dazu, dass wir sie für bare Münze nehmen. Damit läuft man Gefahr, dass man alles, was einen Gärtner ausmacht, auf Erzieher überträgt, wo doch nur ein einziges Merkmal, das Begießen, zur Veranschaulichung auch nur eines Aspekts von ›Erziehung‹ dienen könnte. Derartige Bilder taugen bestenfalls zur Illustration, nicht mehr. Wollte man aus ihnen gar unvermittelt Anleitungen für das erzieherische Handeln ableiten, dann wären sie irre-

führend, wenn nicht gefährlich: Es sind junge Menschen und keine Schiefertafel, auch kein Löwenzahn, deren Zukunft Ziel und Maßgabe für ihre Erziehung ist. Für eine wissenschaftliche Erörterung des in Frage stehenden Sachverhalts taugen die Bilder jedenfalls nicht.

›Bildsam‹ – damit sind wir immer noch nicht bei der ›Erziehung‹ und auch nicht bei der ›Bildung‹. Da ist Wesentliches zu ergänzen. Man sieht das, wenn man noch einmal einen Blick auf die Berichte über Wolfs- und ähnliche Findelkinder wirft. Es gibt keinen derartigen Bericht, in dem nicht wenigstens andeutungsweise davon berichtet würde, dass man versucht habe, diesen Kindern, offensichtlich menschlichen Wesen, das Sprechen und gegebenenfalls den aufrechten Gang beizubringen. Warum diese Mühe? *Comenius* sagt es mit wünschenswerter Deutlichkeit: Dieses Exemplar der Menschengattung hat ein Anrecht darauf, dass ein *Mensch im vollen Sinne dieses Begriffs* aus ihm werde und nicht ein wildes Tier. Dort wo die Entwicklung in die letztere Richtung verlaufen ist, verwenden wir alle Mühe darauf, sie – wenn schon nicht umzukehren, so doch – in eine menschliche Richtung zu lenken.

Für diejenigen, die Wolfs- und andere Kinder fanden und finden, sind es zunächst und vor allem die Sprache und der aufrechte Gang, die sie ihnen eröffnen möchten und die diese Kinder sich anzueignen hätten. Sie fanden ein Wesen vor, das ersichtlich ein Menschenantlitz trägt. Und sie bemühten sich, ihm den Weg zu einem aufrechten gehenden und der Sprache mächtigen, also zur Verständigung unter Menschen fähigen Wesen zu eröffnen. Allgemeiner gesagt: Wie der Landgraf und die indischen Schwestern es taten, *interpretieren* wir das Menschenjunge als ein Wesen, dem man dazu verhelfen muss, dass es ein Mensch im ganzen Umfang der Möglichkeiten wird, die wir ihm zuschreiben und in ihm angelegt sehen.

Sie taten es, aber sie mussten es nicht tun, und auch wir müssen es nicht tun. Wir folgen nicht wie die Schwalben einem Naturtrieb. Deswegen habe ich immer wieder von ›Unterstellungen‹ oder, wie soeben, von ›Interpretationen‹ gesprochen. Anders als die Schwal-

beneltern, die *Kant* beobachtet hat, können Menscheneltern ihre Kinder einfach weglegen oder gar wegschmeißen, wie zum Beispiel diese Mutter:

Ein »Baby war bei frostigen Temperaturen am Donnerstag auf einem Hagener Parkplatz gefunden worden [...]. Es hat die Kälte gut überstanden und war nur leicht unterkühlt. Nun wird die Kleine noch einige Tage in der Hagener Kinderklinik, wo sie wegen ihrer Länge von 56 Zentimetern »Katharina Groß genannt wird, liebevoll umsorgt.«⁹

Auch so etwas kommt vor:

»Eine 18jährige aus Chicago hat im Badezimmer unbemerkt ein Baby zur Welt gebracht und das Neugeborene anschließend aus dem Fenster geworfen. Das kleine Mädchen, das eine Nachbarin wenig später fand, wurde wegen starker Unterkühlung und mehrerer Knochenbrüche ins Krankenhaus eingeliefert. Sein Zustand ist kritisch. Gegen die Mutter, eine Schülerin, wurde Anklage erhoben.«¹⁰

Diese Mütter, und nicht nur sie, können sich einer Last entledigen. Sie sind nicht von Natur aus genötigt, das zu tragen, was sie als »Last« wahrnehmen. Das Klinikpersonal andererseits betrachtet, interpretiert den Säugling als ein der Fürsorge bedürftiges, ein menschliches Wesen und behandelt es auch so.

Ich ergänze, dass Arzt, Jurist oder Kaufmann oder ein Landesherr Menschenjunge ganz anders interpretieren können. Man sieht da etwa das durch Zivilisationskrankheiten gefährdete Wesen; man sieht das Rechtssubjekt – zwar wird ein Kind als »Erbe« geboren, dies ist es allerdings erst dank der Definition, also einer Interpretation durch das *Bürgerliche Gesetzbuch*; und man sieht einen Konsumenten oder einen zukünftigen Soldaten. Sie alle sehen es *als* etwas, jeweils aus ihrer Perspektive, eben der des Arztes usw. – Um Missverständnissen vorzubeugen: *Jedes einzelne Wesen ist immer mehr als das, was Jemand, bedingt durch seinen Standpunkt, in ihm sieht.*

Als Zwischenergebnis halte ich fest: Wenn man Menschen als erziehbare und zu erziehende Wesen versteht, dann *unterstellt* man

zunächst einmal, dass sie ›bildsam‹ sind. Wie gesagt, man setzt voraus, dass Förderung und Herausforderung, auch Richtungsweisung durch andere Menschen möglich sind und Erfolg haben können – die *Bildsamkeit* von Menschen. Aber das ist noch nicht alles:

Kultur

Förderung und Richtungsweisung – darin steckt eine Zielperspektive, eine Vorstellung von einem ›reifen Menschen‹. Was heißt das im Einzelnen: Wesen, die ein Menschenantlitz tragen, vor dem Bild eines Menschen im vollen Umfang dieses Wortes zu interpretieren? Wie lässt sich das ermitteln?

›Bildsamkeit‹ – das steht als Chiffre dafür, dass ein neugeborenes Menschenjunges den Menschen im vollen Sinne dieses Begriffs aus sich herausbilden kann. Es liegt nahe, dazu die Wissenschaften, die vom Menschen handeln, zu Rate zu ziehen und daraufhin zu befragen, was denn das spezifisch Menschliche sei. Üblicherweise wenden wir uns zunächst an die *Psychologie* und hier insbesondere an eine ihrer Teildisziplinen, die *Entwicklungspsychologie*. Die versorgt uns mit so etwas wie Persönlichkeitsmodellen, nämlich einem Ensemble von Fähigkeiten oder Dispositionen, die Menschen im Laufe ihrer Entwicklung ausbilden können, wobei sie auch noch jeweils charakteristische Entwicklungsstufen durchlaufen. ›Entwicklung‹ ist in dieser Sicht eine

»umfassende Bezeichnung für einen Prozess fortschreitender Veränderung körperlicher und verhaltensmäßiger Merkmale eines Lebewesens, bezogen auf einen bestimmten Zeitabschnitt und meistens im Hinblick auf einen Endzustand betrachtet. [...] Im engeren Sinne werden mit Entwicklung solche Prozesse bezeichnet, deren einzelne Abschnitte oder Phasen irreversible Veränderungen darstellen und die in Bezug auf das Organismussystem bzw. auf das Verhalten einen höheren Grad an Differenzierung und Komplexität darstellen.«¹¹

Das Inhaltsverzeichnis eines jeden Lehrbuchs der Entwicklungspsychologie gibt einen detaillierten Aufschluss darüber, was sich da jeweils entwickelt, z. B. Motivation, Werthaltungen, kognitive Leistungen und vieles andere mehr, was entweder unter diese Überschriften fällt oder noch zu ergänzen wäre. Im Studium der Erziehungswissenschaft hat das Fach *Psychologie* die Aufgabe, mit diesen Erkenntnissen bekannt zu machen.

Stufen der Entwicklung eines Menschen sind allerdings nur insofern für die Erziehung bedeutsam, als sie pädagogisch interpretiert, also als Bedingungen, als Möglichkeiten gesehen werden, mit deren Hilfe man die Erziehung als eine praktische Aufgabe näher bestimmen kann. Etwas anders gesagt: Für Erzieher haben die Sachverhalte, auf die Psychologie und andere einschlägige Wissenschaften sie aufmerksam machen, nur im Erziehungsverhältnis einen Sinn – auch

Aussagen über Wesensmerkmale des Menschen sind für die Erziehung nur insoweit Bedeutung, wie sie pädagogisch interpretiert werden.

dann, wenn neuerdings Neurowissenschaftler oder Hirnforscher, manchmal auch Psychologen uns weismachen wollen, ihre Behauptungen seien die bessere Pädagogik. Aussagen über Bildsamkeit,

Entwicklung und andere Wesensmerkmale des Menschen sind für die Erziehung und für die Bestimmung ihres Begriffs dann und nur dann von Bedeutung, wenn sie helfen, diese Praxis zu begreifen, kurz: wenn sie pädagogisch interpretiert werden.

Dass etwa ein bestimmtes Kind eine bestimmte Stufe seiner motorischen (sagen wir: kann laufen) oder der moralischen Entwicklung erreicht hat (kann zum Beispiel ›mein‹ und ›dein‹ unterscheiden), ist für seine Erziehung nur dann bedeutsam, wenn das Erreichte den Ansatzpunkt für Maßnahmen der Erziehung bezeichnet.

Woher weiß man nun aber, weiß ›die‹ Entwicklungspsychologie, welche Fähigkeiten oder Fertigkeiten insgesamt im Menschen angelegt sind und demnach grundsätzlich auch ausgebildet werden können? Die Antwort ist denkbar einfach: Man sehe sich an, was die Menschen überhaupt, die Menschheit zu leisten in der Lage sind – und

dann sieht man, was jedes einzelne Exemplar dieser Gattung jedenfalls *prinzipiell* auch *müsste leisten können*. Wir sagen deswegen gerne, all diese Möglichkeiten seien im Menschen »angelegt«. Auf die triviale Einsicht, dass es da für jeden einzelnen Menschen Grenzen gibt, werde sogleich eingehen.

Was grundsätzlich gebildet werden *kann*, können wir der Kultur entnehmen. Die Erzeugnisse, die Menschen in der Auseinandersetzung mit der Natur produziert haben, kann man **Aus ihrer Kultur können wir entnehmen, in welchen Hinsichten Menschen bildsam sind.** Demnach kann grundsätzlich jeder einzelne Mensch sie auch produzieren. In der Kultur liegt vor Augen, in welchen Hinsichten Menschen bildsam sind; ihrer Kultur können wir entnehmen, was Menschen als Menschen ausmacht. *Karl Marx* hat einen Teilaspekt in ein treffliches Bild gebracht. Er hat seine Zeitgenossen daran erinnert, dass zum Wesen des Menschen auch die Arbeit gehöre, und er hat das unter anderem so ausgedrückt:

»Man sieht, wie die Geschichte der Industrie [...] das aufgeschlagene Buch der menschlichen Wesenskräfte, die sinnlich vorliegende menschliche Psychologie ist. [...] In der gewöhnlichen, materiellen Industrie [...] haben wir unter der Form sinnlicher, fremder, nützlicher Gegenstände, unter der Form der Entfremdung, die vergegenständlichten Wesenskräfte des Menschen vor uns.«¹²

Aber auch die Kultur als Inbegriff der Möglichkeiten von Menschheit ist für die Erziehung erst dann bedeutsam, wenn wir sie pädagogisch interpretieren, das heißt, wenn wir sie als Reservoir von Möglichkeiten sehen, die der Erziehung als einer praktischen Aufgabe an die Hand gegeben sind, im Unterricht der Schule zum Beispiel. Dass Menschen etwa ein System von Sitte und Moral entwickelt haben, ist für die Erziehung eines Kindes nur insoweit bedeutsam, als Sitte und Moral für den Prozess seiner Menschwerdung die Zukunftsperspektive eines sittlich handelnden Menschen eröffnen.

Grenzen der Bildsamkeit

Die Möglichkeiten sich zu bilden, die einzelnen Menschen zur Verfügung stehen, sind nicht unbegrenzt. Zunächst einmal setzt die Umwelt Grenzen – die Natur und die Gesellschaft. Das sind enge, allerdings keine unverrückbaren Grenzen: Im Prinzip könnte man sich ja in eine andere Weltgegend begeben. Das ist allerdings etwas umständlich und auch nicht allen Menschen möglich.

Wichtiger ist sodann, um es im Bild zu sagen, dass der Kopf eines einzelnen Menschen nur ein begrenztes Fassungsvermögen hat. Diese Tatsache ist so weitreichend wie trivial. In diesem schlichten Bild steckt ein tiefsitzendes Problem, eine Frage, die seit Jahrhunderten vehement und kontrovers erörtert wird: die Frage nach der Naturausstattung eines einzelnen Menschen. Im Alltag heißt es heute: »Das sind die Gene«; für die Wissenschaft ist es das so genannte »Anlage-Umwelt-Problem«. Wie sich denken lässt, ist das ein beunruhigendes Problem für Praxis und Wissenschaft von der Erziehung.

Da sind zunächst einmal Grenzen wie Zwergengwuchs oder Amputationen. Menschen, denen so etwas beschieden ist, haben beim besten Willen nicht alle Möglichkeiten, die anderen prinzipiell gegeben sind. Aber selbst diese Grenzen sind dehnbar: Im Repertoire der Menschheit, ihrer Kultur, gibt es Hilfsmittel, sie auszuweiten. Die Paralympics¹³ sind ein eindrucksvolles Beispiel dafür, dass und wie sie genutzt werden.

Darüber hinaus denken wir vor allem an

- Lern- und Entwicklungsstörungen (Lernbehinderung, Sprachbehinderung, Erziehungsschwierigkeit),
- geistige Behinderung,
- Körperbehinderung,
- Hörschädigungen (Gehörlosigkeit, Schwerhörigkeit),
- Sehschädigungen (Blindheit, Sehbehinderung).

Solche Behinderungen begründen »einen sonderpädagogischen Förderbedarf«, wie es in einer *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung des Landes Nordrhein-Westfalen* heißt.¹⁴ Auch sie werden also nicht als gänzlich unverrückbar angesehen.

In diesem Zusammenhang wird immer wieder auf die taube und blinde Amerikanerin *Helen Keller* verwiesen, ein besonders eindrucksvolles Beispiel für Möglichkeiten selbst dort, wo der Bildsamkeit scheinbar unüberwindbare Grenzen gezogen sind.¹⁵

Wie geht die Erziehungswissenschaft mit diesen Grenzen der Bildsamkeit um? Es gibt eine außerordentlich elegante, spezifisch pädagogische Lösung. Der bereits herangezogene *Schleiermacher* nahm die Denkfigur bei seiner Bestimmung von ›Erziehung‹ mehrfach in Anspruch: Solange und soweit wie wir nichts Genaueres über die Grenzen wissen, die der Erziehung gezogen sind, müssen wir so handeln, als gäbe es keine. Diese Lösung halte ich deswegen für elegant, weil sie

- erstens die Erzieher nicht aus ihrer Verpflichtung entlässt: ›Das sind die Gene‹, ist so lange eine faule Ausrede oder Ausrede eines Faulen, wie man die Gene nicht benennen kann, die, sagen wir, für ADHS zuständig sind; und weil sie
- zweitens die Erzieher entlastet und ihnen nicht zu ihrer Verantwortung für die Erziehung auch noch die für die Suche nach, gar Behebung von solchen Grenzen aufbürdet; dafür fehlt es ihnen an allen erforderlichen Mitteln.

Selbst wenn es unverrückbare Grenzen gäbe, ist zu bedenken, dass eine jede ›Grenze‹ ein Außen und ein Innen bestimmt. Demnach schränken die Grenzen von Erziehbarkeit und Bildsamkeit nicht nur ein, sondern sie umschreiben zugleich einen Raum, in dem Menschen erzogen werden und sich bilden können.

Aus gutem Grund enthielten die Studienordnungen nahezu aller Lehramtsstudiengänge die Fächer *Psychologie* und *Soziologie*, beide oft als ›pädagogische‹ näher eingegrenzt. Dort konnte man Gesichtspunkte finden, die diesen Raum zu strukturieren erlauben. Heute hat eine Interessenvertretung der Erziehungswissenschaftler, die *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, ein ›Kerncurriculum‹ entwickelt, das als eine Minimalnorm für erziehungswissenschaftliche Studien gedacht ist. Da ist das, was jene Nachbardisziplinen an Hilfen bieten könnte, zu ›Grundbegriffen der Erziehungswissenschaft und ihren Teildisziplinen‹ geschrumpft; geblieben sind vornehmlich das

›Lehren und Lernen‹ sowie die ›Sozialisation.‹¹⁶ Ich halte das für ein Zeichen von Verarmung der Erziehungswissenschaft bei gleichzeitiger Grenzüberschreitung, und zwar deswegen, weil sie das, was Andere besser wissen und können, in eigene Regie nehmen zu müssen meint.

Genug: Solche Überlegungen gehören schon in die Theorie der Erziehungswissenschaft und haben hier allenfalls in einer Nebenbemerkung Platz.

Selbsttätigkeit

Jetzt nehme ich den Faden auf, den ich liegen gelassen hatte: jenes Bild vom unbeschriebenen Blatt. Man darf es schon deswegen nicht absolut nehmen, weil es nicht mehr besagt, als dass man darauf schreiben kann. Das Geschriebene muss erst einmal wahrgenommen werden. Möglichkeiten, habe ich mehrfach gesagt. Die kann man auch ausschlagen, was heranwachsende Menschen gelegentlich schon mal vehement tun. Vor allem: Es sind Möglichkeiten, die von jedem Menschen auf eine jeweils ganz bestimmte Weise realisiert werden.

Man denke nur an die Normschrift der Schulanfänger einerseits und die individuellen Handschriften der Erwachsenen andererseits. Ja, zum Leidwesen nahezu aller Erzieher ist nicht einmal mit dem staatlichen Zwang zu garantieren, dass die Zöglinge jetzt und später tatsächlich so und nach denselben Maximen handeln, die wir für das Menschsein von Menschen als unabdingbar ansehen.

Allgemein gesagt: Die Heranwachsenden müssen selbst tätig werden, und sie werden es auch. In Umgangssprache und Wissenschaft verwenden wir für diese Aktivität, für ihre *Selbsttätigkeit*, den Begriff des ›Lernens‹: Menschen lernen, und zwar spontan, vor aller Anleitung. Das fängt ganz einfach an. Ein Säugling wird mit seinem Geschrei tätig, wo er so zu sagen sagen will, dass er Hunger hat oder ihm sonstwie unwohl ist. Nahezu jede Mutter und jeder Vater interpretieren das als ausdrückliche

Menschen sind im Prozess ihrer Menschwerdung selbst tätig.

Aufforderung zu Fütterung und Besorgung – obwohl sie ganz genau wissen, dass von einer ›Aufforderung‹ in dem Sinne, wie wir Erwachsenen uns gegenseitig auffordern, noch gar nicht die Rede ist.

Die weiter unten näher einzuführende Gruppe (s. S. 47), die aus grundsätzlichen Erwägungen ›Erziehung‹ ablehnt, baut ihren Gegenentwurf geradezu ausschließlich auf die Selbsttätigkeit der heranwachsenden Menschen.

Dieser Grundgedanke ist eine materiale Basis der Konjunktur, die das Wörtchen ›selbst‹ in der Pädagogik unserer Tage hat, vor allem in der Unterrichtslehre, der Didaktik. Die Sache wird allerdings problematisch, ja zur Karikatur, wo Didaktiker sich einreden, Kinder könnten ›selbst‹ *bestimmen*, was sie für den Moment und für ihre Zukunft an Anregungen, Herausforderungen und Hilfestellung brauchen und in Anspruch nehmen. ›Selbst*bestimmung*‹ kommt erst bei der ›Erziehung‹ ins Spiel. Sie ist keine von deren Voraussetzungen, sondern ihr Zweck. Die Unterstellung einer ›Selbst*tätigkeit*‹ hingegen ist eine unabdingbare Voraussetzung für den Erwerb von ›Selbst*ständigkeit*‹. Von dem Augenblick an, in dem wir mit der Erziehung eines Menschen beginnen, unterstellen wir Selbsttätigkeit, geradezu als eine Wesenseigenschaft des Menschen. Als selbständig und selbstverantwortlich dagegen bezeichnen wir Menschen, die ohne Hilfe anderer in der Gesellschaft leben und denen wir ihr Handeln und ihre Folgen zurechnen können – ›mündige‹ Menschen also.

Inwiefern ist ein Exemplar der Gattung homo sapiens, auch ›Mensch‹ genannt, überhaupt ein zu erziehendes Wesen? Eine Antwort auf diese Frage hatte ich zurückgestellt und zuvor die andere erörtert: Was muss gegeben sein, so zu sagen ehe wir ›erziehen‹ und demnach über ›Erziehung‹ reden können? Die Antwort in einem Satz: Von ›Erziehung‹ kann man sinnvoller Weise nur reden, wenn man Selbsttätigkeit und Bildsamkeit von Menschen und das Vorhandensein einer Kultur sinnvoller Weise unterstellen darf. Damit habe

Die Unterstellung von Selbsttätigkeit und Bildsamkeit und das Vorhandensein einer Kultur sind für ›Erziehung‹ unabdingbare Voraussetzung.

ich eine Grundlage, auf der ich nunmehr ›Erziehung‹ definieren und sie danach von der ›Bildung‹ abgrenzen kann.

2.2 Erziehung

Zu Beginn zwei kleine Beispiele:

1. Ein Vater-Tochter-Gespräch

»*Vater* (eintretend): Da steckst du? Eigentlich sollst du ja schlafen. Das ganze Haus hält Mittagsschlaf; nur Nele, die Allerjüngste, gibt keine Ruhe.

Nele: Und Dati, der Allerälteste, auch nicht.

Vater: Weil du ihn nicht lässt, du freche Kröte. Will ich mich in meinen Lehnstuhl setzen, will ein bißchen schlafen, wer sitzt bereits darin? Fräulein *Nele*.

Nele: Gell, genau wie im buckligen Männlein: Will ich in mein Lehnstuhl gehn, will ein bißchen schlafen, sitzt bereits die Nele drin, fängt gleich an zu ... fängt gleich an zu ... zu was, Dati?.

Vater: Zu wafen.

Nele: Was ist denn das Komisches, wafen?

Vater: Schwätzen. So sagt man für schwätzen, wo ich her bin.

Nele: Du bist doch nicht her, Dati, du bist doch da! Komm nur da her, wir haben schon miteinander Platz, wir zwei, zum Vorlesen.

Vater: So, zum Vorlesen. Was kommt denn heut dran? Schon wieder Busch?

Nele: Der ist halt so beschaulich, mit den vielen Bildern.

Vater: Meinetwegen. Aber erst putz dir mal die Nase. Du schnorgelst wieder entsetzlich.

Nele: Das ist nicht die Nase. Der Schlamm sitzt hinten im Mund.

Vater: Weil du dich eben nie richtig mit dem Taschentuch schneuzt.

Nele: Mit dem Taschentuch geht's nicht. Mir ist doch gar nicht schneuze-risch, nur bobelig, weißt du, so mit dem Finger, als ich noch klein war.

Vater: Das brauchst du mir gar nicht erst vorzuführen.

Nele: War ich sehr klein, als ich noch klein war?

Vater: Ja, aber jetzt bist du groß genug zum Schneuzen. Du hast wohl einfach kein Taschentuch?

Nele: Eventuell schon. Aber ich bring's nicht heraus. Zieh mal!

Vater: Wenn du auch wunder was alles in die Tasche stopfst. Was ist denn das Scheußliches?

Nele: Nichts Scheußliches, Dati, was Gutes. Eine saure Gurke. Hab ich mir heut beim Essen aufgehoben.

Vater: Na hör mal, seit wann wickelt man Essen ins Taschentuch? Und noch dazu saures, das macht doch den Stoff kaputt.

Nele: Ich hab doch bloß gemeint, das wird Sauerstoff. Wird das keiner?

Vater: Wo hast du denn das aufgeschnappt, mit dem Sauerstoff?

Nele: Ach, halt vom Till. Unten im Teich, da ist nämlich viel Sauerstoff drin! Sonst können die Frösche nicht leben.

[Es folgt ein längeres Gespräch, in dem schließlich geprüft wird, ob Engel und auch Teufel Sauerstoff haben:]

Nele: Haben die Teufel auch Saurenstoff?

Vater: Damit sie recht gut pusten können, meinst du?

Nele: Ja. Und da braucht ihnen der liebe Gott nur einfach den Saurenstoff abdrehen – schwupps, sitzen sie da, und es bleibt ihnen die Spucke weg! Entschuldige: die Puste, mein ich. Das wär fein!¹⁷

Ist das ›Erziehung‹?

2. Ein Lehrer

»Kein Lehrer kann so gut erzählen wie Herr Böckelmann. Wir sitzen und mucksen uns nicht.

Wenn er uns was erzählen will, dann holt er zuerst seinen Kamm aus der Tasche und kämmt sich. Dann knöpft er sich die Jacke zu.

Neulich hat er erzählt, dass einer in eine Höhle hinabgestiegen ist und dort einen unterirdischen Gang entdeckt hat, und dass der nie wieder herausgefunden hat.

Dienstags ist unser Lehrer streng, da hat er einen grünen Schlips um. Wir müssen möglichst schon stehen, wenn er die Klasse betritt.

Statt ›Guten Tag‹ sagt Herr Böckelmann dann meistens: ›Hefte raus!‹, und dann wird ein Diktat geschrieben.

Beim Diktat ist Herr Böckelmann ein großer Künstler. In sechs Sätzen kommen bestimmt zwanzig Wörter mit pf vor. Und das Wort ›vielleicht.

Das hat er sich so ausgedacht. ›Dass ihr ›vielleicht‹ immer noch falsch schreibt, das nehme ich euch übel.‹

Vielleicht, vielleicht, vielleicht auch nicht vielleicht wird vielleicht in 100 Jahren mit f und nur mit einem l geschrieben. Das kann ja sein?

Abgucken ist erlaubt. ›Das ist ja eure eigene Dummheit‹, sagt Herr Böckelmann.

Die Wörter ›rückwärts‹ und ›vorwärts‹ kommen auch öfter vor im Diktat.«¹⁸

Wird hier von ›Erziehung‹ berichtet, dieses Mal in der Schule? Kaum jemand, der nicht mit mir geneigt wäre, die Fragen spontan zu bejahen. Andernfalls würden wir fragen: Warum nicht? Aber umgekehrt könnten auch wir gefragt werden: Warum soll das denn ›Erziehung‹ sein? Was also macht uns so sicher, was lässt uns das so zweifelsfrei erkennen und behaupten? Was gehört unbedingt dazu, was in den Erzählungen wäre Beiwerk? Oder was lesen wir ganz selbstverständlich zwischen den Zeilen, damit es für uns ›Erziehung‹ ist? Solche Fragen zielen darauf: Was ist der Begriff, den wir von ›Erziehung‹ haben, wenn wir solche Geschichten als Beispiele dafür identifizieren? – In diesem Sinne sage ich: Im Folgenden werde ich einen Begriff von Erziehung entwickeln, der dann im weiteren Studium der Erziehungswissenschaft schrittweise oder exemplarisch entfaltet werden kann.

›Begriff‹

Zum ›Begriff‹ füge ich eine kurze Erläuterung ein. Denn so, wie ich ihn hier gebrauche, ist er mehr als nur eine Art Etikett, das man im Alltag einer Sache anheftet. Als Beispiel diene der Begriff ›Lehrer‹:

Herr Böckelmann ist ein einzigartiger Mensch, mein alter Lateinlehrer war das auch. Ich kann sie beide vor mir sehen. Nun sehe ich aber von allen Unterschieden im Einzelnen ab, der Farbe der Krawatte oder der Haartracht. Mich interessiert nur das, was sie gemeinsam haben: unterrichten, sich auf ihr Fach verstehen und dessen Inhalte weitergeben, gerecht sein, verstehen, dass

nicht alle so schlau sind wie sie – das und noch ein paar andere Eigenschaften fassen wir in dem Begriff ›Lehrer‹ zusammen.

Allgemein gesagt: Ein Begriff ist ein Bewusstseinsinhalt, der ein Allgemeines, Abstraktes, Generelles enthält und durch Abstraktion aus Einzelem, Besonderem, Individuellem gewonnen ist.

Was hieße dann, einen Begriff ›schrittweise entfalten‹? Im Beispiel dies: Wir haben zwar eine Vorstellung davon, was ›Lehrer ist und was ›Erziehung‹. Schwer wird es aber, wenn das besagte Allgemeine formuliert werden soll: Soll man charakteristische Merkmale aufzählen? So macht es zum Beispiel eine *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, wenn sie näher bestimmt, welche Themen in das Curriculum eines Lehrerstudiums gehörten. Wenn es nach ihr ginge, sollten angehende Lehrer zu Beginn des Studiums

Ein Begriff ist ein Bewusstseinsinhalt, der ein Allgemeines enthält und durch Abstraktion aus Besonderem gewonnen ist.

»Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen (insbesondere Erziehung, Sozialisation, Lehren und Lernen, Unterricht, Bildung, Ausbildung, Generation und Lebenslauf)«

kennen lernen und bearbeiten.¹⁹ Das wäre eine ›aufzählende Definition‹. Könnte es aber nicht sein, dass dabei noch alles Mögliche fehlt? Anscheinend gibt es von den Dingen noch mehr, gar die erwähnten 30? Andererseits: Gehört wirklich alles dazu? Vielleicht sind ja nicht alles Grundbegriffe. Was ist das überhaupt, ein ›Grundbegriff‹? – Ich werde nicht aufzählen, sondern von der ›Erziehung‹ ausgehen und, wenn es sich ergibt, die übrigen, insbesondere die ›Bildung‹, dazu nutzen, die ›Erziehung‹ näher zu bestimmen. Dabei soll

- einerseits die Vielfalt der Erscheinungen in den Blick kommen, die sie umfasst, in sich ›begreift‹; und zugleich
- andererseits das und möglichst nur das herausgestellt und festgehalten werden, über das man sich verständigen will.

Im Folgenden werde ich also das *auf den Begriff bringen*, was uns aus dem Alltag wohlbekannt ist: die Erziehung in der Familie, im Kinder-

garten, in der Schule mit ihrem Unterricht sowie in den vielleicht nicht ganz so bekannten sozialpädagogischen Einrichtungen. Dabei werde ich von Alltäglichen und Bekanntem ausgehen und das dann Schritt für Schritt eingrenzen und präzisieren. Das kann hier nur einfürend geschehen, nicht im Detail; die Ausführung ist dann Sache von weiterführenden Lehrveranstaltungen oder von Privatlektüre. Aber auch so ausführlich sollte es schon sein, dass angehende Lehrer eine Vorstellung von einem sinnvollen theoretischen Zugang zu derjenigen Praxis finden können, auf die Erzieher sich in einem Studium vorbereiten.

Zurück zur ›Erziehung‹.

Sehen wir zu wie *Giesecke* beginnt:

»Der Begriff ›Pädagogik‹ wird im Folgenden nicht näher definiert. Er soll den Charakter eines umgangssprachlichen Wortes behalten, mit dem sowohl die Tätigkeit des Lehrers oder Erziehers wie auch das Nachdenken darüber gemeint ist.«²⁰

Damit macht er sich und uns den Anfang nicht schwer. Er erinnert uns an Erfahrungen, die wir alle teilen: der Autor und seine Leser. Das ist plausibel, und da folgen wir ihm gerne; aber das ist nicht alles. Denn was sollen wir uns unter ›Lehrern‹ und ›Erziehern‹ vorstellen? Wir meinen zwar, dass wir das sehr genau wissen: Menschen, die berufsmäßig ›unterrichten‹ und ›erziehen‹. Aber damit drehen wir uns nur im Kreis. Mehr als die Selbstverständlichkeiten des Alltags wissen wir doch erst dann, wenn wir *Gieseckes* oder ähnliche Bücher bis zum Ende durchstudiert haben.

Immerhin ist ein Verfahren, bei dem man von alltäglichen Erfahrungen und Problemen ausgeht, besser als eine Unart von Begriffsbestimmungen, dem man in der pädagogischen Literatur immer wieder begegnet, nämlich wortreichen Deklarationen dessen, was nach dem Verständnis ihres jeweiligen Autors ›Erziehung‹ *eigentlich* sei. Auf diese Weise kann man ziemlich viel behaupten und dabei nicht viel falsch machen. Und wer die Dinge anders sieht, dem wäre das unbenom-

men. Mit Privatsprachgebräuchen dieser Art ist aber nichts gewonnen, auch dann nicht, wenn sie die herrschende Meinung ausdrücken. Sie taugen nicht für eine Verständigung, die praktische Folgen haben kann und sollte. Schon gar nicht sind sie für eine theoretisch begründete Reflexion auf die Praxis geeignet.

Als ein Zwischenergebnis meines Gedankengangs halte ich fest: Es gibt eine mehr oder weniger funktionierende Praxis, die von allen Mitgliedern unserer Gesellschaft als »Erziehung« bezeichnet wird. Das sieht auf den ersten Blick wie eine Zirkeldefinition aus; es ist aber keine. Man führt **Es gibt in unserer Gesellschaft eine Praxis, die als Erziehung bezeichnet wird.** in der Verständigung von Menschen untereinander gebraucht wird und hält damit fest: Bestimmte Handlungen, Prozesse oder Situationen sind nicht von Natur aus »Erziehung«. Sie werden vielmehr von Interessierten oder Beteiligten als »Erziehung« *interpretiert* und bezeichnet, d. h. wahrgenommen und verstanden. Wie gesagt: Das ist ein Zugang zum Begriff der »Erziehung«, aber noch keine ausreichende Bestimmung, keine Definition, die einer Wissenschaft als tragfähige Grundlage dienen könnte. Was wäre dann eine Definition von »Erziehung«?

Definition

Hier schiebe ich zunächst wieder einen *Exkurs* ein, und zwar zur »Definition«. Warum? Am besten führt der als akademischer Lehrer verkleidete Mephistopheles in *Johann Wolfgang von Goethes Faust* die Sache ein:

»*Mephistopheles*: ...Im ganzen haltet Euch an Worte!

Dann geht Ihr durch die sichere Pforte

Zum Tempel der Gewissheit ein.

Schüler: Doch ein Begriff muss bei dem Worte sein.

Mephistopheles: Schon gut! Nur muss man sich nicht allzu ängstlich quälen,

Denn eben wo Begriffe fehlen,

Da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.

Mit Worten lässt sich trefflich streiten,

Mit Worten ein System bereiten,
 An Worte lässt sich trefflich glauben,
 Von einem Wort lässt sich kein Jota rauben.«²¹

Wenn wir einer Sache nicht nur einen Namen geben, sie nicht nur mit einem Wort bezeichnen; wenn wir vielmehr ihren Inhalt bestimmen – dann »definieren« wir sie. Wer diese Arbeit scheut und deswegen von Definitionen nichts hält, zieht gerne mal *Goethe* als Gewährsmann heran und übernimmt den subtil gemeinen Ratschlag von Mephistopheles: die Abwertung des »Begriffs« und seine Entleerung zu bloßen »Worten«, zu Worthülsen.

Anders ein heutiger Lehrerstudent. Er hat »Erziehung« als »das *allmähliche Heranführen* an die *Werte und Normen einer Gesellschaft*« definiert. Dabei hat er sich einer klassischen Form der Definition bedient, indem er die nächst höhere Gattung (*genus proximum*) und eine spezifische Differenz angegeben hat (*differentia specifica*). Man kann nämlich an vieles »allmählich heraufführen«; demnach wäre »Heranführen« die Gattung. Es fehlt noch eine nähere Bestimmung dessen, woran herangeführt werden muss, damit »Erziehung« eindeutig bestimmt und von anderen Arten der Heranführung abgegrenzt ist; hier sind es die »Werte und Normen«. Wir vermissen zwar noch weitere Spezifika, zum Beispiel die Angabe dessen, der da herangeführt wird. Aber ich will hier zunächst einmal zeigen, wie wir das machen, wenn wir etwas seinem Inhalt nach beschreiben, eben definieren.

Man mache sich den kleinen Spaß, gehe an den Beginn von Kap. 2.1 (S. 20) zurück und definiere »Mensch« auf diese Weise unter Zuhilfenahme der dort verwendeten Begrifflichkeit.

So funktionieren Definitionen, ob in dieser oder anderen Formen, allerdings nur unter einer ganz wichtigen Voraussetzung: Wir müssen nämlich unterstellen, dass alle Beteiligten sich unter den Wörtern, die ich in der Definition des Studenten hervorgehoben habe, ungefähr dasselbe vorstellen. Ist man sich da nicht sicher, dann muss man einen Schritt zurückgehen und definierend klären, was wir zum Beispiel unter »Gesellschaft« verstehen wollen. Idealer Weise kommen

wir dann irgendwann an einen Punkt, wo wir hinreichend gut übereinstimmen. Im Alltag von Erziehung und Erziehungswissenschaft ist man nicht selten von solcher Übereinstimmung weit entfernt und redet aneinander vorbei oder kann ›sich mit Worten trefflich streiten‹. Damit habe ich gleich auch angedeutet, wozu Definitionen dienen: Sie sollen gewährleisten, dass man sich über die definierten Sachen ohne allzu große Missverständnisse verständigen kann, und verhindern, dass man aneinander vorbei redet.

Erziehung

Kommen wir zurück zur ›Erziehung‹ und zu unserem alltäglichen Sprachgebrauch. Der hat tatsächlich seine Tücken. Nicht alles, was da ›Erziehung‹ genannt wird, mögen wir in der Ausbildung von angehenden Lehrern sinnvoller Weise dem Gegenstand einer Wissenschaft von der Erziehung zurechnen. Dressur, Gehirnwäsche, psychische Einflussnahme werden zwar wohl auch als ›Erziehung‹ bezeichnet; auch ›erziehen‹ wir Rekruten, Verkehrsrowdies, werden wir Alten von unseren Kindern ›erzogen‹; gar Hunde und selbst Obstbäume ›erzieht man. Übrigens gibt es auch die Münchhausen-Vorstellung, dass wir uns selbst erziehen könnten. Nähmen wir all das in den Gegenstand einer Wissenschaft von der Erziehung hinein, wären wir schnell in der Nacht, in der alle Kühe schwarz sind. Bleiben wir besser – wie im Alltag selbstverständlich – bei der Erziehung in der Schule, der Familie, dem Kindergarten oder dem Heim.

Was haben diese Einrichtungen gemeinsam, so dass wir das, was in ihnen geschieht, als ›Erziehung‹ sehen und bezeichnen? Dass hier ein Mensch oder mehrere das Verhalten von einem anderen oder mehreren Menschen zu beeinflussen versuchen, und zwar im Blick auf ein bestimmtes Ziel? Das trifft zu, ist aber immer noch zu weit gefasst. Denn damit würden Situationen und Sachverhalte unter ›Erziehung‹ fallen, die uns moralisch Unwohlsein bereiten: die Werbung und die Gehirnwäsche beispielsweise. Also sollten wir den Begriff noch enger fassen, vielleicht so, wie es *Wolfgang Brezinka* in der folgenden, immer wieder und gerne zitierten Definition tut?

»Als Erziehung werden Handlungen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern.«²²

›Fördern, das ist schon etwas mehr als ›beeinflussen‹. Mir ist aber auch diese Begriffsbestimmung noch zu umfassend. Mindestens zweierlei müsste noch berücksichtigt werden: Was bewegt die Menschen, sich mit der Persönlichkeit Anderer auch nur zu befassen, geschweige denn sie zu fördern? Und wofür sollen die Fördermittel eingesetzt werden, in welche Richtung soll die Förderung gehen?

Anders als gewohnt, verlasse ich jetzt den Standpunkt eines Vertreters der älteren Generation, der sich einem oder 23 Exemplaren der jüngeren gegenüber sieht und sich Rechenschaft über das zu geben sucht, was er denn da tut, wenn er ›erzieht‹. Anders und etwas ausführlicher gesagt: Bislang habe ich Beispiele und Definitionsversuche für *das Erziehen* herangezogen. Auch da, wo in meinem Text von ›Erziehung‹ die Rede war, habe ich eher das Erziehen vor Augen gehabt und geführt und weniger ein Ganzes, dem das Erziehen gleichsam den Namen gibt. Gewiss, die ›Institutionen‹ kamen vor; das ›Generationenverhältnis‹; auch die ›Gesellschaft‹ – dies aber eher als der Rahmen oder eine Umwelt, die einstweilen unbestimmt blieb.

Einer der einflussreichsten deutschen Erziehungswissenschaftler, *Dietrich Benner*, hat eines seiner einflussreichsten Bücher mit dem Titel *Allgemeine Pädagogik* im Untertitel als *Eine [...] Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* charakterisiert. Dagegen wüsste ich nichts einzuwenden, wenn er damit nicht – wie der Titel schon verrät – die Erziehung auf das Erziehen verkürzte.²³ Ich erwähne diese Ungenauigkeit hier, weil er damit sehr folgenreich den Grundlagendiskurs in der Erziehungswissenschaft bestimmt hat und bestimmt – oder einem herrschenden Konsens nachhaltigen Ausdruck verleiht, also einer Verständigung darüber, was man unter ›Erziehung‹ verstehen will.

Ist das nicht nur ein Spiel mit oder ein Streit um Worte? Wohl kaum. Um mein Argument zu begründen, mache ich einen Sprung und grenze den zu bestimmenden Sachverhalt, bildlich gesehen, von

außen ein, nämlich von der Gesellschaft her, in der »erzogen« wird. Ich betrachte nur diejenigen unter den als »Erziehung« bezeichneten Handlungen, die gewisse Menschen dank einem *ausdrücklichen und legitimierten Auftrag* ausüben. Hierzu greife ich auf die Vorstellung einer Abfolge von Generationen in einer Gesellschaft zurück. »... was der einen in Beziehung auf die andere obliegt«, so hatte ich *Schleiermacher* zitiert. Die ältere Generation hätte demnach einen *Auftrag* gegenüber der jüngeren, und auf diesen Auftrag baut er »alles, was in das Gebiet dieser Theorie fällt«, in eine Theorie der Erziehung.

Nach dem, was das für uns heute heißt, brauchen wir nicht lange zu suchen. Den Auftrag erteilt die Gesellschaft; bei uns ist er in seiner allgemeinsten Form im *Grundgesetz* festgelegt:

»Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.«²⁴

Weil die erziehungsberechtigten Eltern diese Pflicht nicht immer in dem Maß erfüllen können, das im Einzugsbereich des Grundgesetzes für erforderlich gehalten wird, gibt es ergänzende, so genannte »Erziehungsinstitutionen«. Die Familie und diese Einrichtungen haben einen *Erziehungsauftrag*, um es etwas umständlich zu sagen: den Auftrag zu einem Verhalten, bei dem erwachsene Menschen Heranwachsenden gegenüber oder stellvertretend für sie handeln,

- ohne dass deren ausdrückliche Zustimmung erforderlich ist;
- unter der Voraussetzung, dass sie zustimmen, wenn sie es könnten; dass sie also Voraussetzungen und Konsequenzen ihres Handelns überschauen können; und das
- mit dem Ziel, den Heranwachsenden zu derjenigen Selbständigkeit zu verhelfen, die eine stellvertretende Verantwortung überflüssig macht.

Etwas weniger umständlich sprechen wir von dieser Selbständigkeit traditionell als von der »Mündigkeit«.

Mir wird an dieser Stelle eingewendet: »Sind es immer nur Erwachsene, die Heranwachsende erziehen? Welche Bedeutung haben Gleichaltrige bei der Erziehung?« Die fragende Studentin hat vielleicht an das Au-pair-Mädchen

gedacht; mir fiel der 17jährige Pfadfinder-Sippenführer auf Gruppenfahrt ein. Ja, die übernehmen tatsächlich stellvertretend Verantwortung. Aber die daraus resultierende Autorität kommt ihnen nicht von Amts wegen zu, sondern nur und nur so weit, wie die grundgesetzlich dazu verpflichteten Erziehungsberechtigten sie ihnen ausdrücklich übertragen und sich damit so zu sagen das letzte Wort vorbehalten.

Schleiermacher ging auf eine etwas ungewöhnliche Weise an eine Bestimmung der ›Erziehung‹ heran, die er als bekannt voraussetzte. Er fragte nämlich, wann denn die Erziehung ihr Ende habe. Seine Antwort: dann »wenn der Zeitpunkt eintritt, Selbsttätigkeit der Einwirkung anderer übergeordnet wird«. ²⁵ Damit haben wir ein klares Bestimmungsmerkmal: die ›Selbstständigkeit‹ oder, in die Sprache des Rechts übersetzt, die ›Mündigkeit‹.

Eine solche Definition ist für die Anwendung im Alltag, die Ausgestaltung der Praxis von ›Erziehung‹ hinreichend offen. Zugleich zieht sie klare begriffliche Grenzen und entlastet uns von der lästigen und unfruchtbaren Mühe zu erklären, warum Obstbäume und Hunde bei uns nichts zu suchen haben. – Die Definition enthält noch eine weitere, eine sehr wichtige Grenzziehung: Sie bezeichnet einen Endpunkt; damit sind auch wir Alten außen vor. ›Erziehung‹ hat in der Biographie eines Menschen ein Ende, und zwar schon ziemlich früh.

Der ›Zeitpunkt‹ ist nicht wörtlich zu nehmen. Denn der Zustand einer überwiegenden Selbsttätigkeit bzw. der Selbstständigkeit tritt nicht von heute auf morgen ein, er wird vielmehr schrittweise erreicht. Von einem besonders eindruckliches Beispiel erzählt ein Schulleiter:

»Die Eltern richteten ihm danach, als sie ihn zum vierten Male mit der Polizei hatten suchen und heimholen lassen müssen – nach Tagen, Nächten, zuletzt zwölf Tagen und Nächten der Bangigkeit – das Zimmer im Souterrain her, mit eigenem Eingang und dem Versprechen, er könne da jetzt sein Leben leben. Das tat er dann auch, denn das war sein Traum gewesen mit seinen 15 Jahren.« Für die Eltern war das »schwer, und sicher, ganz sicher würden sie ein Leben lang tragen an diesem Bruch – nicht der Junge, der seinen Weg gehen würde.« ²⁶

Dass »die Selbsttätigkeit der Einwirkung anderer übergeordnet wird, wie *Schleiermacher* sich ausdrückte, ist nicht eben ein besonders präziser Maßstab. Zwar wird in jeder Familie auf irgendeine Weise ausgehandelt, wann und in welchen Hinsichten die Kinder »der älteren Generation gleich« stehen. Solche Verhandlungen führen nicht durchweg zu einem allseits akzeptierten Ergebnis; nicht selten gibt es erhebliche Differenzen. So lautet denn auch ein grundsätzlicher Einspruch: Derartige Verhandlungen, ja, die Grenzen selbst wären gar nicht nötig.

Eine »Gruppe von etwa 20 jungen Menschen, die sich für die Gleichberechtigung zwischen Kindern und Erwachsenen einsetzen«, setzt sich unter anderem »für die Abschaffung der Altersgrenze beim Wahlrecht ein. Nach unseren Überlegungen wird es viele mittelbare Auswirkungen auf die ganze Gesellschaft haben, wenn Kindern das Wahlrecht nicht mehr vorenthalten wird – hin zu mehr Friedlichkeit und Zufriedenheit aller Menschen, nicht nur der Kinder.«

In diesem Sinne wollen sie auch, »dass es grundlegend andere Schulformen gibt und dass niemand gezwungen wird, eine Schule zu besuchen. An Stelle der Schulpflicht soll jeder ein Recht auf selbstbestimmte Bildung haben.«²⁷

»Unsere Überlegungen« sind Privatmeinungen und natürlich nur dort ein überzeugendes Argument, wo man ohnehin schon ihre Überzeugungen teilt. Ebenso ist der Einwand logisch nicht haltbar: Man kann nämlich etwas nur »vorenthalten«, wenn es **In einer Gesellschaft grenzt das geltende Recht ein, was als »Erziehung« anzusehen ist.** wem zweifelsfrei zusteht – das ist aber gerade das Problem. Auseinandersetzungen von der Art, wie der Schulleiter sie beschreibt und denen diese und andere »Antipädagogen«, wie sie genannt werden, die Grundlage entziehen wollen, werden in jeder Gesellschaft durch Rechtssätze interpretiert und geregelt. Geltendes Recht definiert einen Raum, in dem es zulässig ist, dass vollgültige Mitglieder der Gesellschaft die Freiheit von Heranwachsenden einschränken. Dabei gilt ganz allgemein:

»je älter und reifer der Minderjährige wird, um so größere Freiheitsspielräume zur eigenen Wahrung seiner Grundrechtspositionen kann er beanspruchen.«²⁸

Zusammenfassend und ganz traditionell definiere ich demnach: »Erziehung« ist die *Vermittlung der Mündigkeit an Unmündige*.²⁹

Der letzte Zweck dessen, was wir unter »Erziehung« verstehen, sind Menschen, die selbstständig, selbstbestimmt und verantwortlich ihr

Leben in der Gesellschaft füh-

Als »Erziehung« werden alle Maßnahmen bezeichnet, die die Mündigkeit von Heranwachsenden als ihren Zweck haben.

ren: mündige Menschen. Damit haben wir eine brauchbare und so zu sagen praxistaugliche *Definition* von »Erziehung

in ihrer allgemeinsten Form. Vor anderen Begriffsbestimmungen hat diese einen entscheidenden Vorzug: Der Begriff der »Mündigkeit« entstammt dem politisch-rechtlichen Raum. Da gibt das *Bürgerliche Gesetzbuch* (BGB) der Praxis der öffentlichen Erziehung ebenso wie der Familienerziehung verbindlich eine Grenze legitimen Handelns vor. An exponierter Stelle, nämlich in den ersten beiden Paragraphen, heißt es:

»§ 1 Die Rechtsfähigkeit des Menschen beginnt mit der Vollendung der Geburt.

§ 2 Die Volljährigkeit tritt mit der Vollendung des achtzehnten Lebensjahres ein.«

In der bis 1991 geltenden Fassung des BGB gab es den Begriff der »Mündigkeit« noch, dort nämlich, wo die Bedingungen aufgelistet wurden, unter denen ein Mensch »entmündigt« werden konnte (§ 6; heute ist die »Entmündigung« durch die »Betreuung« ersetzt worden). – Gerade weil sie *kein* Grundbegriff der Erziehungswissenschaft ist, taugt die »Mündigkeit« zur Bezeichnung einer Grenze, die ihrem Gegenstand von außen gezogen ist. Eine solche Außengrenze braucht man, damit man

- theoretisch das zu Definierende nicht durch sich selbst definiert; das wäre eine ›Zirkeldefinition‹ nach dem Muster: ›Erziehung‹ ist das, was ›Erzieher‹ machen; und damit man
- praktisch nicht alles das dem erzieherischen Zugriff aussetzt, was man mit eigenen Vorstellungen und Begriffen als ›Erziehung‹ ver-einnahmt hat und gerne nach den eigenen Vorstellungen modellieren möchte.

Man könnte, wie gesagt, mit einigem Recht einwenden, dass der Rückgriff auf den Alltag, die Praxis von Erziehung, auf eben den Zirkel hinausläuft, den ich zu vermeiden suche. Das wäre allerdings nur dann eine Zirkeldefinition, wenn man – bildlich gesprochen – von innen, aus der Praxis heraus aus eigener Definitionsmacht das Feld begrenzte und nicht berücksichtigte, dass man es bereits von außen definiert vorfindet.

Das Erziehungssystem

Als nächstes wären jetzt die ›Vermittlung‹ bzw. die ›Maßnahmen‹ meiner Definition näher zu bestimmen: Was umfassen die? Die Fülle dessen müsste in eine brauchbare Arbeitsdefinition noch ausdrücklich mit aufgenommen werden. Man findet da gelegentlich eine griffige Formel, die auf den Pädagogen und Psychoanalytiker *Siegfried Bernfeld* zurückgeht: ›Erziehung‹ sei »die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache«. ³⁰ So formuliert, reicht das nicht. Denn die Produktion von Kinderschuhen und Babynahrung oder der halbe Fahrpreis im öffentlichen Verkehr sind auch eine solche Reaktion; es wäre zwar möglich, aber doch etwas ungewöhnlich, wenn man hier von ›Erziehung‹ spräche.

Nimmt man allerdings den **›Erziehung‹ ist die Summe der der Mündigkeit verpflichteten Reaktionen einer Gesellschaft auf die Tatsache, dass Heranwachsende sich entwickeln .**

brauchbar ergänzen: ... sofern

sie auf die ›Mündigkeit‹ der sich entwickelnden Menschen verpflichtet sind, und definieren. Unter Zuhilfenahme von Begriffen der *sozialwis-*

senschaftlichen Systemtheorie kann man dann die ›Reaktionen einer Gesellschaft‹ wie folgt näher beschreiben:

In modernen Gesellschaften wird unter ›Erziehung‹ ein System verstanden – das ›Erziehungssystem‹ oder ›Erziehung in der Gesellschaft‹. Es ist

- durch seinen *Zweck*: die Mündigkeit, von anderen Systemen, von seiner Umwelt abgegrenzt;
- in sich *strukturiert* und in *Teilsysteme* ausdifferenziert.
- Es wird von *Trägern* finanziert und kontrolliert: So richten der Staat, Kirchen, auch private Vereine Kindertagesstätten und Schulen ein und finanzieren sie.
- Es umfasst ein *Personal*, Eltern sowie professionelle Erzieher, das an besonderen Einrichtungen spezifisch ausgebildet wird. Und es hat eine spezifische *Klientel*: ›zu Erziehende‹, auch ›Educanden‹ genannt.
- Es sieht *Handlungen und Maßnahmen* der Beteiligten vor, die zur Erreichung des Zweckes dienen sollen, Handlungen, die der Hinführung zu einem selbstständigen und verantwortlichen Leben in der Gesellschaft dienen. Es sind diese Handlungen, an die wir als Alltagsmenschen bei dem Wort ›Erziehung‹ zuerst denken.
- *Ergebnisse* werden erwartet und
- *Umwelt- oder Randbedingungen* berücksichtigt.
- Alles wird zu dem besagten, allgemeinen Zweck der Mündigkeit organisiert und orientiert sich an mehr oder weniger detaillierten *Zielen*, die den allgemeinen Zweck handhabbar machen.

Die Teilsysteme des Erziehungssystems, die Schule etwa, kann man ihrerseits im Einzelnen nach diesen Gesichtspunkten aufschlüsseln.

Ein Fazit

Man kann unter ›Erziehung‹ verstehen, was man will, und den Begriff definieren, wie es beliebt. Will man sich jedoch mit Anderen über die Praxis verständigen, die man vor Augen hat, sind der Phantasie Grenzen gesetzt. Man muss sich auf die Bilder, Worte und Begriffe beschränken, über die Alle verfügen. Das gilt insbesondere für die Wissenschaft von der Erziehung, deren Aussagen mindestens in derjenigen Gesellschaft allgemein gelten sollten, in der erzogen wird.

In diesem Sinne stelle ich an den Anfang meiner *Einführung in die Erziehungswissenschaft* eine Bestimmung ihres Gegenstands: eine Definition von ›Erziehung‹. Dabei definiere ich ihn so, dass

- der Zweck benannt wird: ›Mündigkeit‹, und es
- möglich ist, in der Gesamtheit der ›Reaktionen der Gesellschaft auf die Entwicklungsatsache‹ diejenigen als ›Erziehungssystem, kurz: ›Erziehung‹, zu identifizieren, die diesem Zweck dienen.

Ich spreche also von ›Erziehung‹, wenn ich spezifische Handlungssituationen in spezifischen Institutionen benenne, berufsmäßige und solche von Laien. Ich denke bei ›Erziehung‹ zugleich an das Erziehungssystem in der Gesellschaft, in dessen Rahmen diese spezifischen Handlungssituationen eingebettet sind. Mal wird von den Situationen, mal vom (Teil-)System mehr die Rede sein. Aber beides gehört zusammen. Wenn von der Situation die Rede ist, muss das System immer mitgedacht werden.

Wie wären jetzt die eingangs zitierten Beispiele aufzuschlüsseln? Im Vater-Tochter-Gespräch

- erscheinen ein Vater und eine Tochter; nicht zwar eine ganze Familie; aber die kann man unschwer beim ›Haus‹ mitdenken;
- ein nicht unwichtiger Ausschnitt der Umwelt wird im Gespräch der beiden erschlossen: der Umgang mit sauren Gurken; Mittagsschlaf; Sprachgewohnheiten;
- der Vater belehrt und liest dann vor; er erwartet, dass sich die Tochter auch ohne seine Ermahnung zukünftig die Nase putzt.
- Ein Träger kommt nicht vor; den müssen und können wir ergänzend mitdenken, da wir wissen, dass schon damals das Grundgesetz oder eine ihm entsprechende Schutzvorrichtung für den Erhalt einer Familie in Kraft waren.
- Auch die Umwelt, nämlich die Familie, können wir uns leicht hinzudenken: eine Familie der sozialen Mittelschicht in der Mitte des 20. Jahrhunderts mit ihren Normen und Werten.

In der Erzählung von *Kempowski*

- ist die Schule das Teilsystem, der das *Bürgerliche Gesetzbuch* eine Mitverantwortung für die Erziehung sichert.
- Die Entsprechung zum Sprachgebrauch in der Familie Heimeran ist hier die für ein Gemeinwesen verbindliche Orthographie.

- Der Schulträger – im Hintergrund – trägt mittels der Verordnung von Diktaten Sorge dafür, dass die schulsystem-spezifische Arbeit, der Unterricht, die erwarteten Ergebnisse zeitigt.

Ich füge noch ein schlichtes Beispiel an, in das ich möglichst vollständig alle Aspekte meiner Definition eingebaut habe. Es geht auf den Schulalltag in einem Münsterländer Dorf der 1970er Jahre zurück: Auf welche Schule soll Ute gehen?

»Herr Martens ist Elektriker-Meister in einem Betrieb. Er ist verheiratet und hat drei Kinder. Seine Frau arbeitet vormittags in einem Lebensmittelgeschäft als Verkäuferin. Die Kinder: Gabi ist fünf Jahre alt und geht in den Kindergarten. Ute ist im vierten Schuljahr. Die Eltern überlegen: Auf welche Schule soll Ute nach dem Ende des Schuljahres gehen?

Frau Martens: Unsere Ute soll auf das Gymnasium gehen. Ich habe früher nichts gelernt. Deswegen kann ich heute nur als Verkäuferin arbeiten. Nach dem Gymnasium hat Ute die meisten Möglichkeiten für eine Berufsausbildung.

Herr Martens: Da wird nichts draus. Man kann es auch ohne Gymnasium zu einem ordentlichen Beruf bringen. Ich habe ja auch nur die Volksschule besucht. Wer soll ihr dann bei den Hausaufgaben helfen? Ute geht auf die Hauptschule!

Frau Richter, Utes Klassenlehrerin: Ute lernt leicht, sie hat in allen Fächern gute Zensuren. Ich kann Ihnen ja nur einen Rat geben: Schicken Sie das Kind auf das Gymnasium oder die Realschule, auch wenn sie es nicht will. Später wird sie Ihnen dankbar sein.

Ute: Große Lust habe ich ja nicht. Der Weg nach dem Gymnasium ist so weit. Aber mich fragt ja doch niemand.«³¹

Es wäre zu kurz gegriffen, wenn man die Geschichte auf die Pointe verkürzte: Ute muss sich ihren Eltern fügen. Als eine Erziehungssituation wird die Auseinandersetzung dann und nur dann verständlich, wenn man sie in ihrem Zusammenhang betrachtet, nämlich als eine Schulwahlsituation. Die Eltern und die Lehrerin, so zu sagen Personal der beiden zuständigen Teilsysteme, übernehmen die Verantwortung für die Zukunft der Klientin Ute, die – ersichtlich – die Situation nicht in ihrer ganzen Tragweite überschaut und nur ihre

nächste Umwelt vor Augen hat: den Schulweg und vielleicht noch ihre Freundinnen, die eine andere Schule besuchen werden.

In der vorigen Auflage meines Buches fehlte dieser Hinweis zur Interpretation. Studenten lasen die Geschichte durchweg aus Utes Blickwinkel: ›mich fragt ja niemand‹. Das war der Begriff von Erziehung, mit dem sie ins Studium kamen und sich die Situation erschlossen. Ein Studium der Wissenschaft von der Erziehung kann da anknüpfen, hat dann aber den Zweck, ein solchermaßen enges Verständnis von ›Erziehung‹ zu erweitern.

Oder:

Auf die Aufforderung zu Beginn einer Lehrveranstaltung im ersten Studiensemester hin, sie sollten eine Erziehungssituation beschreiben, erhielt ich von den Teilnehmern fast nur Schilderungen von Eltern- oder Lehrer-Kind-Situationen, meist mit Konflikten, ohne einen Hinweis auf den Kontext: also auf die Familie des quengelnden Kindes an der Ladenkasse oder auf Unterricht in dieser Schule. Theoretisch gesehen, sind das solche Situationen, in denen eine selbstverständliche Praxis zum Problem wird oder gemacht wird. – Man kann sich leicht denken, dass gerade solche Situationen ein guter Ansatzpunkt für eine Reflexion dieser Praxis sind.

Man könnte das auch anders sehen und sich mit den Situationen als solchen zufrieden geben, auf ihren Kontext verzichten. Nicht nur der alltägliche Sprachgebrauch, mit dem auch Fachstudenten ins Studium kommen, sträubt sich gegen meine Definition, häufig und hartnäckig. Auch in der ›Pädagogik‹ stolpert man auf Schritt und Tritt darüber, dass ›Erziehung‹ synonym für das spezifische Handeln von ›Erziehern‹ gebraucht wird. Wie zitiert, scheint mir zum Beispiel *Benner* das zu tun (s. S. 44). Das wäre ja nicht weiter schlimm, wenn immer klar wäre, wovon jeweils die Rede ist: von den spezifischen Handlungen, vom *Erziehen*, oder vom System, von der *Erziehung*. Das ist aber oft nicht der Fall. Ich halte eine Unterscheidung beider zur Vermeidung von sehr grundlegenden Missverständnissen für unverzichtbar.

Was Festlegungen wie die meine bedeuten und warum sie gleich zu Beginn erforderlich sind, mag man sehen, wenn man Andere über

›Erziehung‹ reden hört. Unter der Überschrift *Erziehen ist gemein* lesen wir bei der Gruppe, die oben schon zu Wort kam (s. S. 47):

›Erziehung ist eine planmäßige (absichtliche) und zielgerichtete Tätigkeit zur Formung meist junger Menschen. [So weit, so trivial; P. M.] Erziehung findet [...] statt, [...] wenn sich einer über den anderen erhebt und meint, ihn zu einem Ziel (hiner)ziehen zu dürfen oder zu müssen. Es gibt bei Erziehung immer ein Erziehungssubjekt und ein Erziehungsobjekt, den Ziehenden und den Gezogenen, den Erzieher und den Zögling, ein Oben und ein Unten.«

Dieses Spiel mit suggestiven Bildern fand man früher oft bei Didaktikern, die das Wort ›unterrichten‹ ablehnten, weil man dabei daran denken könnte, dass Jemand unter etwas ausgerichtet würde. ›Unterweisen‹ als Alternative war wohl auch nicht besser und hat sich nicht durchgesetzt. Heute heißt es einfach ›Lehren und Lernen‹ – noch deutlicher also auf einen bestimmten Teil dessen beschränkt, was im Klassenzimmer abläuft.

›Erziehung bedeutet, dass Erwachsene ihre Vorstellung darüber, wie ein Kind sein soll – wenn ›nötig‹ auch gegen den Willen des Kindes – durchsetzen. Der Erzieher versucht zu erreichen, dass das Kind in der von ihm festgelegten Zeit zu den von ihm festgesetzten Zielen gelangt.«

Nebenbei: Das ist eine der ›Ist-eigentlich-Definitionen‹, die im Erziehungsalltag und auch in der Erziehungswissenschaft ganz gut für eine Immunisierung gegen Kritik taugen und die auch schon mal zur Verschleierung einer gar nicht so großartigen Praxis erhalten dürfen, aber kein Stück mehr. Die sind theoretisch unbrauchbar. Von der ›Erziehung‹, wie die Leute sie hier karikieren, kann man wirklich nur noch sagen, dass es sie nicht mehr geben dürfe, und das sagen sie denn auch gleich vorweg: ›Wir lehnen jede Art von Erziehung – auch die antiautoritäre – ab‹. Basta! Auch so kann man über ›Erziehung‹ reden. Wie ausgeführt, schließe ich mich dem nicht an.

Die Gruppe mit ihrer Rhetorik wäre nicht weiter von Interesse, wenn sie nicht eine Utopie so zu sagen auf die Spitze triebe: die von einer Erziehung ohne Autorität. Diese Utopie, wie blass auch immer,

ist ein wichtiges Motiv aller Erziehungsinstitutionen oder -initiativen, die als Vornamen ›Reform-‹ oder ›Alternativ-‹ haben. Nichts dagegen, wenn da Möglichkeiten der Gestaltung erprobt werden. Wo aber die Autorität gelehnt wird, die ein integrierendes Element von Erziehung ist; wo man glaubt, man könne den Auftrag zur Erziehung dadurch unterlaufen, dass man nichts tut, als Kindern unbegrenzte Möglichkeiten zu ihrer Bildung anzubieten – da muss zumindest sehr genau hingesehen werden, ob nicht womöglich eine mehr oder weniger subtile Form der Gewalt an Kindern und Jugendlichen hinterücks an die Stelle der pädagogischen Autorität tritt.

Pädagogik

Noch ein paar Worte zum doppeldeutigen Begriff der ›Pädagogik‹. Zum einen bezeichnen er und seine Ableitungen einfach die Praxis von Erziehung. ›Pädagogik‹ ist dann einfach ein Synonym für ›Erziehung‹. In diesem Sinne werden Lehrer im Alltag oft auch als ›Pädagogen‹ bezeichnet. Zum anderen steht er für die Wissenschaft von der Erziehung. So redet man vom Studium der ›Pädagogik‹, und so gebraucht *Giesecke* den Begriff, wenn er fragt, »ob Pädagogik überhaupt eine Wissenschaft ist.«³² – Manche Leute gebrauchen ihn unabsichtlich; manche schätzen gerade die Doppeldeutigkeit. Ich vermeide ihn weitgehend. Wenn ich ihn gebrauche, dann um der Doppeldeutigkeit willen und an den Stellen, wo der Zusammenhang der beiden Aspekte – Praxis und Wissen von der Praxis – angedeutet wird oder werden soll.

Schließlich findet man noch das Adjektiv ›pädagogisch‹. Es steht oft für gutes Handeln von Erziehern, der unschöne Gegenbegriff ist ›unpädagogisch‹. Für eine wissenschaftliche Betrachtung von Erziehung ist eine solche Verwendung als Werturteil nicht brauchbar. Selbst im Alltag drücken wir uns umständlicher, aber treffender aus und sprechen davon, dass jemand seine Kinder gut oder schlecht erzieht oder erzogen hat.

Mit meiner Definition habe ich den Rahmen für die folgenden Kapitel abgesteckt. Die Gliederung lasse ich mir von der Erziehungswirklichkeit vorgeben, dem ›Erziehungssystem‹ und seinen Teilsyste-

men: Zuerst kommt die Familie; dann die Systeme, die sie ergänzen oder ersetzen, darunter ausführlich die Schule, wie sich das bei angehenden Lehrern von selbst versteht; es folgt der Blick von außen: die Funktion von Erziehung in der Gesellschaft. Die beiden letzten Kapitel handeln dann vom Studium und dem, was es zu einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Erziehungswirklichkeit macht. – Zuvor muss ich allerdings noch sagen, was ich unter ›Bildung‹ verstehe, warum und wie ich sie von der ›Erziehung‹ unterscheide.

2.3 Bildung

Neben der ›Erziehung‹ ist der Begriff der Bildung im deutschen Sprachraum so bedeutsam, dass er durchweg als zweiter Grundbegriff der Erziehungswissenschaft reklamiert wird. Ja, inzwischen spricht man gar lieber von der ›Bildungswissenschaft‹ und meint damit – dasselbe oder auch etwas anderes? Im pädagogischen Alltag und selbst in der Erziehungswissenschaft sieht es so aus, dass man bei ›Erziehung‹ eher an Werthaltungen und das Innere eines Menschen denkt, bei ›Bildung‹ hingegen an Wissen, was ihm von außen nahe- und beigebracht wird. ›Bildung‹ wird gelegentlich geradezu synonym mit ›Wissen‹ verwendet: ›Gebildet‹ wäre nach diesem Verständnis derjenige, der über eine gehörige Portion von Wissen verfügt.

In einer zeitgenössischen Geschichte des deutschen Gymnasiums kann man die Frage finden: »Hat die Weimarer Republik ihrem demokratischen Auftrag entsprochen und nicht nur mehr Bildung verteilt, sondern sie auch gerechter für Schüler aller Schichten verteilt?«³³

Eine Republik sollte ›Bildung‹ demnach wie einen Kuchen verteilen können? Gemeint ist einfach dies: Haben im Verhältnis mehr Schüler aus allen sozialen Schichten das Gymnasium, also eine höhere Schule besucht als zuvor? gibt es in diesem Sinne einen breiteren Zugang zu dem in der Gesellschaft verfügbaren Wissen? Das ist eine interessante Frage, und die ihr zugrunde liegende Vorstellung von der Funktion

des Bildungswesens in der Gesellschaft wird uns noch beschäftigen. Der zitierte Sprachgebrauch hingegen ist irreführend.

Begriffliche Unklarheiten oder gar Irreführungen können unerfreuliche praktische Konsequenzen haben, und wenn es nur ist, dass man aneinander vorbei redet. Man sollte also versuchen, auch den Begriff der ›Bildung‹ einigermaßen klar zu definieren, wenn man denn darunter etwas anderes als unter der ›Erziehung‹ verstanden wissen will. Eine derartige Abgrenzung ist nicht ganz einfach. Denn ›Erziehung‹ und ›Bildung‹ sind keine Erscheinungen in der realen Welt, die man wie den Schäferhund vom Wolf unterscheiden könnte. Sie bestimmen vielmehr unterschiedliche *Gesichtspunkte*, unter denen man ein und dieselbe soziale Situation bzw. ein System in der Gesellschaft sehen und interpretieren kann. So beginne ich, indem ich von der Funktion Gebrauch mache, die Begriffe in der Kommunikation haben, nämlich Gesichtspunkte ins Spiel zu bringen und Dinge auf diese Weise hervorzuheben:

Die Begriffe ›Erziehung‹ und ›Bildung‹ bestimmen unterschiedliche Gesichtspunkte, unter denen man eine soziale Situation sehen kann.

Der Herr Böckelmann und die anderen Menschen in der kleinen Dorfschule von *Walter Kemponski* sind eine ›Schulklasse‹ – für uns. Der Autor legt uns zudem noch einen anderen Gesichtspunkt nahe, zum Beispiel mit dem Hinweis auf die Farbe seiner Krawatte. Die benutzt er, um die Aufmerksamkeit auf den Mitmenschen Böckelmann zu lenken, der eben nicht nur der Lehrer an einer Dorfschule ist.

Auch bei der ›Bildung‹ ist man, wie bei der ›Erziehung‹, nicht völlig frei in der Begriffsbestimmung. Begriffe, so auch der der ›Bildung‹, haben eine längere oder kürzere Geschichte ihres alltäglichen Gebrauchs. Will man sich mit Anderen verständigen, so ist man auf die Vorstellungen angewiesen, die man mit ihnen im Alltag, in der ›Praxis‹ teilt. Von dieser Praxis sollte man ausgehen, wenn man nähere Bestimmungen vornimmt – nicht Haare spaltend, sondern um sich in dieser Praxis einigermaßen erfolgreich zu verständigen. Eine

solche Definition führe ich jetzt ein; danach erläutere ich, wie ich dazu komme.

Gemäß der deutschen Tradition verstehe ich unter ›Bildung‹ die Arbeit, in der Menschen sich das aneignen, was Menschen *als Menschen* ausmacht. Anders gesagt: ›Bildung‹ ist das, was Menschen aus sich machen – unter anderem mit Hilfe eines hierfür etablierten und

deswegen auch so genannten ›Bildungssystems‹. Ich grenze noch
›Bildung‹ ist die Arbeit, in der Menschen sich ihr Menschsein in der Aneignung von Kultur erarbeiten.

weiter ein und falle damit für dieses Mal gleichsam mit der Tür meiner Definition ins Haus: ›Bildung‹ ist die Arbeit, in der Menschen sich ihr Menschsein in der Aneignung von und Auseinandersetzung mit der Kultur erarbeiten.

Um das auszuführen, beginne ich mit einer ziemlich einfachen Denkfigur, die ich den ›bildungstheoretischen Syllogismus‹ nennen möchte. Zuvor ein kleiner

Exkurs in die formale Logik:

Ein *Syllogismus* ist ein Schluss, bei dem aus etwas Bekanntem – aus so genannten ›Prämissen‹ – ein Schluss gezogen wird, ein Satz, der so noch nicht bekannt ist und von dem man, je nach der Qualität der Prämissen, zum Schluss sagen kann, ob er wahr oder falsch ist. Wir praktizieren das im Alltag unentwegt, etwa dann, wenn wir sagen: Irgendwann hört das mit der Maikäferplage auf. Wie kommen wir zu einer solchen Behauptung? Weil wir wissen, dass 1. Maikäfer Lebewesen und als solche sterblich sind; und dass sie 2. bereits im Jahr ihres Käferdaseins sterben, wobei es in der Regel vier Jahre dauert, bis der Nachwuchs wieder als Käferinvasion in Erscheinung tritt.

Damit man nicht unter der Hand allerlei Denkfehler macht, werden in der *formalen Logik* solche Schlüsse formalisiert und katalogisiert – das sind die so genannten ›Syllogismen‹ der formalen Logik. Bei den Maikäfern geht der denkbar einfachste Schluss so:

- Prämisse 1:* Alle Lebewesen sind sterblich.
Prämisse 2: Maikäfer sind Lebewesen mit vierjährigem Generationszyklus.
Schluss, Folgerung: Also sind Maikäfer sterblich.

Die beiden Prämissen sind wahr; demnach ist auch die Folgerung, der ›Schluss‹ wahr, der Satz, der aus ihnen geschlossen wird: Wir können uns darauf verlassen, was immerhin im Jahr der Plage tröstlich ist.

Wie gesagt: Unser tägliches Reden und Argumentieren ist voll von solch trivialen und etwas komplizierteren Schlüssen. Meist kürzen wir ab, und manches Mal machen wir dabei logische Fehler. Da kann es dann helfen, wenn man die Schlussfolgerungen auf die ihnen zugrunde liegende Logik prüft.

Zwischenüberlegung

Ehe ich zu dem nicht ganz so trivialen Schluss komme, der zur ›Bildung‹ führen soll, schiebe ich noch eine *Zwischenüberlegung* ein: Was sind das für Wesen, die wir als ›Maikäfer‹ bezeichnen?

Als Kinder haben wir sie als Tauschobjekte betrachtet und dabei die Farbe der Deckflügel als unterscheidendes Merkmal genommen; als Hobbygärtner interessieren sie uns nur als unsere Fressfeinde; den Sänger regen sie zu einem melancholischen, in ein Lied gefassten Rückblick auf seine Kindheit an; und als kleine Quälgeister waren sie *Wilhelm Busch* ein willkommenes Sujet für einen Comic.

Uns interessieren nun aber nicht die Maikäfer, sondern die Menschen. Auch unter denen sind die Haarfarbe oder der Futterneid gelegentlich relevante Merkmale – die Erziehungswissenschaft interessiert das aber nicht. Aus deren Perspektive fragt man als erstes: Was sind das für Wesen, die wir als ›Menschen‹ bezeichnen? Soll man sagen: Nehmt euch einen Menschen, seht ihn an, beobachtet ihn oder sie – aber was wissen wir dann? Viel ist das nicht: Säugetier, aufrechter Gang, dürftige Behaarung, Werkzeuggebrauch, Sprache, Allesfresser – das meiste haben die anderen Affen auch. Aber davon abgesehen: Dies

Wenige ist keineswegs das, was nach unseren Vorstellungen schon Menschen *als Menschen* ausmacht.

Ein kleines, harmloses Gedankenexperiment möge statt langwieriger Anleihen bei der *philosophischen Anthropologie* plausibel machen, wie man hier sinnvoller Weise schließen könnte:

Wenn es den kleinen grünen Wesen von einem fernen Stern gelingen sollte, ein Exemplar der Gattung Mensch einzufangen und nach Hause zu bringen – wie sollte dieses Exemplar beschaffen sein, damit man sich dort anhand dieses einen Exemplars ein einigermaßen zutreffendes Bild von einem *Menschen* machen kann? Ich sage es mit den Worten von *Wilhelm von Humboldt*, der diese Wesen allerdings noch nicht gekannt hat: Dieses eine Exemplar müsste so beschaffen sein, »dass der Begriff der Menschheit, wenn man ihn von ihm, als dem einzigen Beispiel, abziehen müsste, einen großen und würdigen Gehalt gewönne«. ³⁴ Dieser eine Mensch müsste alles in sich vereinen, was Menschen überhaupt sein, haben und tun können.

Man brauchte sich also nur umsehen und nach einem Menschen zu suchen, der in seiner Person alles das verkörpert, was *Menschen möglich* ist. In meiner Schulzeit wurde *Johann Wolfgang von Goethe* als ein Mensch angesehen, der diesem gedachten Exemplar ziemlich nahe gekommen sein sollte. Heute würden wir uns vielleicht unter den Trägern des Friedensnobelpreises nach einem umsehen.

Zurück zur Logik

Ich habe mir nun einen Schluss zurechtgelegt, die ich den »bildungs-theoretischen Syllogismus« nenne. Anders als beim Maikäfer brauche ich dafür drei Prämissen, zwei reichen nicht:

- | | |
|--------------------|-----------------------------|
| <i>Prämisse 1:</i> | Sokrates war ein Philosoph. |
| <i>Prämisse 2:</i> | Sokrates war ein Mensch. |
| <i>Prämisse 3:</i> | Ich bin ein Mensch. |

Das sind die gegebenen Voraussetzungen, unzweifelhaft wahre Sätze. Was kann ich daraus schließen? Ein sinnvoller *anthropologischer* Schluss

aus diesen Prämissen, also ein Schluss auf Menschen, das Menschsein überhaupt, wäre:

Schluss, anthropologischer: Also ist in mir ein Philosoph angelegt.

Wohlgemerkt, nicht etwa: Also bin ich ein Philosoph. Das geht logisch nicht, abgesehen davon, dass es lebhaften, empirisch gut begründeten Einspruch meiner Kollegen geben würde, dem ich nicht widersprechen könnte. – Dieser, der anthropologische Schluss sagt etwas über das Wesen von Menschen überhaupt. Nun aber der Schritt zu einer Aussage über die ›Bildung‹. Der *bildungstheoretische* Schluss aus jenen Prämissen geht so:

Schluss, bildungstheoretischer: Also kann auch ich den Philosophen in mir ausbilden, mich zu einem Philosophen bilden.

... ich kann, muss es aber nicht.

Pädagogen zögen es wahrscheinlich vor, wenn der Schluss an den ›Pädagogen‹ *Johann Heinrich Pestalozzi* oder *Maria Montessori* illustriert würde. Aber nicht nur der Philosoph oder Pädagoge sind in mir angelegt, vielmehr auch die Malerin, der Geigenbauer, die Mathematikerin und der Ökonom, wie man an *Frida Kahlo*, *Meister Martin Krause*, *Emmy Noether* oder *John Maynard Keynes* sehen kann.³⁵

Die nächste Frage wäre: *Wie* mache ich aus mir den Philosophen oder Pädagogen, die in mir angelegt wären? gar einen exemplarischen Menschen? einen, den man exemplarisch für das Menschsein nehmen dürfte? Abgesehen davon, dass der Autor den richtigen Zeitpunkt dafür wohl verpasst hat: Indem wir mit unserem Verstand, der Einbildungskraft, den Sinnen und mit den Händen die Welt, die Natur und die Geisteswelt, in uns aufnehmen und dabei unser Ohr zum musikalischen Ohr, unsere Sinne zu menschlichen Sinnen und unsere Kräfte überhaupt zu menschlichen Kräften bilden, wie *Karl Marx* das in einer frühen Schrift schön und anschaulich ausgedrückt hat.³⁶ Anders gesagt: indem wir uns mit dem auseinandersetzen, was die

genannten und andere Menschen im Laufe der Geschichte der Menschheit geschaffen haben. Diese Schöpfungen bezeichnen wir – in Abgrenzung von der uns vorgegebenen Natur – als *Kultur*. In ihr und nur in ihr kann man *sehen*, was Menschen als Menschen möglich ist, was sie zu leisten im Stande sind.

Bildung – Der Begriff

Damit bin ich wieder bei dem zunächst unvermittelt eingeführten Begriff der Bildung. »Bildung ist die Arbeit, in der Menschen sich ihr Menschsein in der Aneignung von und der Auseinandersetzung mit der Kultur erarbeiten, so hatte ich definiert. Ich spreche dabei von »Arbeit« und will damit sagen: »Bildung kommt nicht von allein, man muss sie sich vielmehr erarbeiten und in diesem Sinne »zu eigen« machen. – In Anknüpfung an die lange Geschichte des Wortes »bilden« könnte man ganz bildlich auch sagen: »Bildung« die Arbeit, in der Menschen »den« Menschen in und aus sich herausbilden.

In dieser Allgemeinheit formuliert, befinde ich mich in Übereinstimmung mit dem Sprachgebrauch der »Bildungstheoretiker«, wenn auch nicht ganz so elaboriert, wie man es bei denen zumeist liest. Nimmt man jedoch meine Herleitung hinzu, dann gibt es Schwierigkeiten. Die liegen darin, dass der Begriff der »Kultur«, im Alltag zumeist, aber auch in unserer Wissenschaft, *wertend* verwendet wird und das Gute und Schöne bezeichnet, das, was nicht dem Diktat der Not und der Nützlichkeit unterliegt. Ich hingegen benutze den Begriff *beschreibend*. Auf diesem weiten und wertneutralen Begriff bestehe ich deswegen, weil mir an den Konsequenzen für den Unterricht gelegen ist; in meiner *Einführung in die Didaktik* führe ich das näher aus. Hier beschränke mich auf einen Hinweis in der Form eines Beispiels:

Die Technik des Argumentierens, die wir bei *Sokrates* und seinen ungezählten Nachfolgern finden, kann uns helfen, der Wahrheit näher zu kommen – so nutzen die Philosophen sie. Dieselbe, ersichtlich von Menschen erson-

nene Technik kann uns helfen, die Wahrheit zu umgehen und zu verdrehen – so machen wir es als Lügner in allen Lebensbereichen. In einem erziehenden Unterricht muss beides vorkommen, andernfalls enthielten Lehrer ihren Schülern vor, dass Menschen als Menschen potentiell Lügner, Betrüger, ja auch Mörder sind; und sie drückten sich um eine Auseinandersetzung mit diesen verstörenden Möglichkeiten. Wenn diese Seite des Menschseins nicht vorkäme, fehlte etwas, was Menschen als Menschen ausmacht.

›Wertneutral‹ soll heißen, dass zunächst einmal kein Ding oder Sachverhalt, die der Bildung als Mittel dienen, vor anderen wertend ausgezeichnet ist und – vor allem – wird. Damit spreche ich der ›Bildung‹ im Unterschied zur ›Erziehung‹ die so genannte ›pädagogische Autorität‹ ab, das Moment der Macht oder des Zwanges, das in jener prinzipiell enthalten ist. ›Bilden‹ kann ein Mensch sich nur selbst; das kann ihm niemand weder abnehmen, noch auch vorschreiben. Werden jedoch bestimmte Gegenstände im ›Bildungsgang‹ einer ›allgemeinbildenden‹ Schule mit Definitionsmacht als verbindlich ausgezeichnet, so fällt das in den Bereich der ›Erziehung‹.

Der Zweck – Vollkommenheit

Das Konzept der ›Bildung‹ impliziert, dass innerhalb der Biographie eines Menschen seine Bildung prinzipiell nie abgeschlossen ist. Einen Zustand, in dem ein Mensch ›gebildet‹ wäre, kann man immer nur als Ideal formulieren, nicht jedoch inhaltlich bestimmt umschreiben. In der Aufklärungspädagogik des 18. Jahrhunderts gab es einen recht brauchbaren Begriff für dieses Ideal, den der ›Vollkommenheit‹. Die später geläufige Rede vom ›Gebildeten‹ war zunächst eher die Umschreibung eines Ideals als eine Zustandsbeschreibung. Heute ist ›gebildet‹ allerdings ein so diffuses Konzept, dass man es tunlichst nicht benutzt.

Passend könnte auch das so genannte ›Bildungsideal‹ sein. Leider ist auch dieser Begriff untauglich, weil er meist mit der Auszeichnung einer bestimmten Menge von ›Kulturgütern‹ in Zusammenhang gebracht wird, einem Literaturkanon zum Beispiel. Wenn man als ›gebildet‹ Jemanden versteht, der nach dem Durchlaufen einer

bestimmten Schule, in der Regel des Gymnasiums, eine bestimmte Menge einer bestimmten Kultur »schwarz auf weiß besitzt« und die »getrost nach Hause tragen« kann, wie *Goethe* jenen Schüler sagen lässt, der bereits zu Wort kam – dann führt die Rede von einem »Bildungsideal« das Denken und die Praxis von der gemeinten Sache weg und in die Irre.

Der Begriff der »Vollkommenheit« ist heute nicht mehr in Gebrauch. Ich halte ihn gleichwohl als geeignet, den Zweck der »Bildung« zu bezeichnen, den Zweck von Bildungsprozessen ebenso wie dem des Bildungssystems. Er hat den Vorzug, dass die *Zielperspektive offen* bleibt; *alles* klingt an, was Menschen möglich ist. Bildung ist demnach eine Aufgabe, die in der Biographie eines Menschen und mit der Gestaltung des Bildungssystem grundsätzlich nicht endgültig gelöst werden kann, vielmehr immer wieder unter der Maßgabe des Zwecks neu ausgelegt werden muss – etwa durch die Auswahl von »Bildungsmedien«.

Für »meine« Bildung bedeutet das, dass ihr zwar Grenzen gesetzt sind; wie im Kapitel 2.1 gezeigt. Sie ist jedoch keineswegs am Ende meiner Schulzeit abgeschlossen, sondern findet ihr Ende am Ende meines Lebens.

Das Bildungssystem

»Bildung« als die Aneignung von dem, was Menschen als Menschen ausmacht, ist wiederum wie die »Erziehung« in ein ganzes System eingebettet, das *Bildungssystem*. Hier sei

Der Zweck des Bildungssystems bzw. eines seiner Teilsysteme ist die Vervollkommnung seiner Klientel. das nur angemerkt; im Kapitel über die »Schule« werde ich näher hierauf eingehen.

2.4 Erziehung und Bildung

Den Anfang dieses Kapitels hatte »ErziehungUndBildung« gemacht: der Hinweis auf die alltäglichen Schwierigkeiten der Erziehungswissenschaft mit der Unterscheidung der beiden, oft synonym gebrauchten Begriffe. Diese Schwierigkeiten lassen sich nunmehr benennen:

Sie sind darin begründet, dass die Einrichtungen, in denen Erzieher von Berufs wegen arbeiten, Teilsysteme sowohl des Erziehungssystems, als auch des Bildungssystems – nein, nicht *sind*, dass sie als beiden zugehörig *betrachtet* werden können. Angewendet auf Situationen, in denen jene Vertreter der älteren Generation von Berufs wegen mit solchen der jüngeren zu tun haben, bedeutet das: Das sind Situationen, in denen Kinder und Jugendliche sich *bilden können*, und es sind *zugleich* Situationen, in denen sie sich in einem festgelegten Umfang *zu bilden haben*.

Wenn das so ist, müssten sich die beiden eingangs zitierten Situationen in diesem Sinne interpretieren lassen:

In dem *Vater-Tochter-Gespräch* fallen zunächst die Man-tut-das-(nicht-)Aussagen ins Auge: Mittagsschlaf, Naseputzen und die Gurke im Taschentuch. Das wird durchgesetzt, milde in diesem Fall. In diesen Aussagen dokumentiert sich die Autorität des *Vaters als Erzieher*. – Was zum Vorlesen, dem eigentümlichen Sprachgebrauch des Vaters und über den Sauerstoff zur Sprache kommt, vor allem wie es zur Sprache kommt, zeigt eine *Tochter*, die, wie man sagt, ihren Horizont erweitert: behauptend, fragend, einwendend – die *sich bildet*, und zwar in ein und *derselben* Situation.

Wie ist es mit dem zweiten Beispiel, dem *Lehrer Böckelmann*? Wie ist es mit den Geschichten, die er erzählt? Mit denen erweitert er den Horizont der Kinder, gibt er ihnen die Gelegenheit *sich zu bilden*. Das Diktat hingegen *must* sein; auch die Gelegenheit fürs Geschichtenerzählen *must* sein, nämlich der Unterricht. Den Unterricht in der Volksschule der Mitte des 20. Jahrhunderts haben die Kinder sich nicht ausgesucht, im Gegenteil: Per Schulpflicht wurden sie genötigt; das ist *erziehender Unterricht*. Daran ändert es auch nichts, dass die Kinder ihren Lehrer und seine Geschichten offensichtlich sehr lieben, also als Medium ihrer Bildung wahrnehmen.

Zu Beginn des 7. Kapitels (S. 131 f.) zitiere ich aus einem Bericht über eine etwas anders gelagerte Erziehungssituation. Auch da findet man beides: Die Jugendlichen *müssen*, und sie müssen noch *viel lernen*. Man mache die Probe aufs Exempel und schlüssele diese Situation so auf, wie ich das für beiden anderen angedeutet habe.

Lehrer erziehen, wie ich noch näher im 8. Kapitel (S. 175 ff.) ausführen werde. Aber sie erziehen nur so weit, wie sie unterrichten und damit ihren Schülern Bildungsmöglichkeiten eröffnen. Das gilt allerdings nur für *Pflichtschulen*, also solche, in den Heranwachsende ihre *Schulpflicht* erfüllen. Hier werden sie genötigt, sich mit denjenigen Teilen der Kultur einer Gesellschaft auseinander zu setzen, die ihnen ihre Lehrer mit mehr oder weniger Nachdruck nahe bringen und die in Lehrplänen als unabdingbar vorgeschrieben sind.

Wie das Vater-Tochter-Beispiel zeigt, ist das bei den »Eltern« ganz ähnlich. Man könnte meinen, der einzige Unterschied liege darin, dass es für die Erziehung in der Familie keinen Lehrplan gibt.³⁷ Aber auch das trifft nur zu, wenn man bei diesem an das so zu sagen amtliche Dokument denkt. In einer Gesellschaft, innerhalb von einzelnen Gruppen gibt es sehr wohl zum Teil sehr klare Vorstellungen davon, welches Wissen und welche Orientierungen der Nachwuchs zu erwerben hat, auch wenn sie nicht schriftlich fixiert sind, sondern mündlich weitergegeben werden.

Die Sache wird in der Pädagogik unter dem Titel eines »erziehenden Unterrichts« erörtert. Wir verdanken den Begriff *Johann Friedrich Herbart*, der gründlich wie kaum ein Anderer nach ihm das Geschäft der Erziehung reflektiert hat, wobei er, den Lebensumständen seiner Zeit entsprechend, vornehmlich an den Unterricht dachte:

Gleich zu Beginn seiner pädagogischen Hauptschrift »gesteht« er, wie er sagt, »keinen Begriff zu haben von Erziehung *ohne Unterricht*; so wie ich rückwärts [...] keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht [...]. Die Erziehung *durch* Unterricht betrachtet *als* Unterricht alles dasjenige, was irgend man dem Zögling zum Gegenstandes der *Betrachtung* macht.«³⁸

Herbarts »Gegenstand der Betrachtung« ist in anderen Worten ein Medium der Bildung und steht für die »Bildungsmöglichkeiten«, von denen ich spreche.

Geht es auch anders? – Ein kleiner Exkurs zu »Summerhill«

Nachdrücklicher Einspruch gegen einen Erziehungsauftrag der Schule wird oft mit dem Hinweis auf ein seit fast einem Jahrhundert funktionierendes Experiment gestützt, auf das Modell der englischen Internatsschule *Summerhill*. In der berühmt gewordenen Programmschrift schrieb der Gründer *Alexander S. Neill*:

»In all countries, capitalist, socialist or communist, elaborate schools are built to educate the young. But all the wonderful labs and workshops do nothing to help Jane or Peter or Ivan surmount the emotional damage and the social evils bred by the pressure on him from his parents, his school-teachers and the pressure of the coercive quality of our civilisation.«³⁹

Das erinnert an jene Gruppe, deren Nicht-Erziehungs-Erziehung ich ansprach. Allerdings beließ *Neill* es nicht bei wohlfeiler Programmatik; und seine Schule gibt es heute noch, nach seinem Tod geleitet von Tochter und Schwiegersohn. Das erste von fünf *General Policy Statements* dieser Schule lautet:

»1. To provide choices and opportunities that allow children to develop at their own pace and to follow their own interests.« Und das wird so erläutert: »Summerhill does not aim to produce specific types of young people, with specific, assessed skills or knowledge, but aims to provide an environment in which children can define who they are and what they want to be.«⁴⁰

Eine Schule ohne Erziehung? Durchaus nicht, denn auch diese Schule soll am Ende *etwas* hervorbringen, ein »*specific type of young peoples*«, nämlich selbstbestimmte Schüler. Nicht nur das: Den Weg zu einem solchen Ziel dürfen die Kinder nicht nur, sie müssen ihn auch wählen, und zwar selbst: »*their own pace ... their own interests*« der Aspekt der »Erziehung«. Aneignen können die Kinder können sich, was sie wollen, oder eben auch nichts. Also könnte man eher sagen, dass diese Schule eine Schule ohne Bildung ist: Die – bildende – Arbeit ist ins Belieben der Schüler gestellt. So gesehen, liefe das Summerhill-

Argument in der Konsequenz auf die Vorstellung einer Erziehung ohne Bildung hinaus.

Die Praxis ist offensichtlich nicht so rigide wie die Logik eines Arguments. Denn anders als jene Gruppe mit ihrem Rundumschlag, hat Neill sein Konzept in einer modernen Gesellschaft in die Tat und eine wie auch immer bis heute funktionierende Praxis übersetzt. Nicht zuletzt deswegen machte sein Buch *Summerhill – a radical approach to child rearing* Furore, als es 1969 in Deutschland mit dem nicht ganz treffenden, aber verkaufsfördernden Obertitel: *Theorie und Praxis der antiautoritären Schule*, erschien. Bis heute hat das Neillsche Beispiel in weiten Kreisen der deutschen Pädagogik an Sympathie nicht verloren.

Summerhill ist das, was man eine *pädagogische Provinz* nennt und nicht eine Blaupause für eine jede Schule. Solcher Provinzen gibt es mehrere, auch in Deutschland, meist ›Reform-‹ oder ›Alternativschulen‹ genannt. Ihre Attraktivität rührt vor allem daher, dass ›Erziehung bzw. ›Bildung‹ oft nicht gelingen, dann also, wenn Eltern mit einem ihrer Kinder nicht fertig werden, wie man so sagt; wenn Unterricht nicht stattfinden kann, weil eine Schülerin ihn so nachhaltig stört, dass die Lehrerin sich keinen Rat mehr weiß; wenn die Einführung in die Kulturtechnik des Lesens erfolglos ist und am Ende der Schulzeit zu den zwei Millionen deutschen Analphabeten eine weitere hinzugekommen ist.⁴¹ Wie immer es sich mit einer Verallgemeinerung solcher Alternativen verhalten mag: Sie sind vorzüglich geeignet, die pädagogische Phantasie anzuregen, vor allem dort, wo man angesichts der Probleme und Mängel der Erziehung nach anderen als den herkömmlichen Erziehungsmitteln, eben nach Alternativen sucht.

Daneben gibt es im Übrigen bei misslingender Erziehung ein differenziertes System von Hilfen, in unserem *Sozialgesetzbuch VIII* als ›Kinder- und Jugendhilfe‹ geregelt. Und wo in oder nach der allgemein verbindlichen Schule Bildungsbedürfnisse bleiben, Jemand also das Bedürfnis hat, sich in einem Bereich seines Könnens zu vervollkommen oder seinen Horizont zu erweitern, da gibt es ›Maßnahmen‹ für die Weiterbildung; die bekanntesten sind in Volkshochschulen organisiert; in der letzten Zeit spielt auch die ›betriebliche‹ bzw. ›berufliche‹ Weiterbildung eine wichtige Rolle.

Für den Zusammenhang von ›Erziehung‹ und ›Bildung‹ ist der Analphabetismus besonders aufschlussreich: Hier hat die Arbeit in der Pflichtschule nicht dazu geführt, dass ihre Schüler in einem Maße lesen und schreiben können, das für ein selbstständiges Leben in der Gesellschaft ausreicht. Sie entwickeln bzw. verschaffen sich zwar Hilfsmittel und Auswege, finden sich aber immer wieder in Situationen, in denen sie auf die Hilfe Anderer angewiesen sind. Hat die Schule bei ihnen ihren Erziehungsauftrag erfüllt? Jedenfalls haben diese Schüler deren Angebot für ihre Bildung nicht oder nicht in ausreichendem Umfang wahrgenommen, aus welchen Gründen auch immer. – Es gibt auch Nichtrechner; interessanter Weise hört man von ihnen allerdings eher selten. Nicht-Naturkenner habe ich noch nicht gefunden. Es dürfte sie auch geben, obwohl man ganz gut durchs Leben kommt, wenn man zum Beispiel Bärlauch und Maiglöckchen nicht auseinanderhalten kann. Denn seit 01.04.12 müssen gemäß einer EU-Richtlinie alle Maiglöckchenpflanzen mit einem gut sichtbaren, passenden Warnschild versehen sein.

Zum Schluss der Verständigung über das Verhältnis der beiden so genannten ›Grundbegriffe‹ der Erziehungswissenschaft stelle ich plakativ die wichtigsten Merkmale einander gegenüber, in denen ›Erziehung‹ und ›Bildung‹ sich unterscheiden. Nützlich ist eine solche Kurzfassung wie jede Eselsbrücke nur dann, wenn die zuvor gegebenen Erläuterungen mit bedacht werden. Ob sie es ist, erweist sich dann, wenn sie taugt, eine Situation als Erziehungssituation zu identifizieren und besser zu verstehen, als das der Augenschein mit seiner Alltagstheorie erlaubt.

	Erziehung	Bildung
Definition	›Erziehung‹ ist die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Tatsache, dass Heranwachsende sich entwickeln, sofern diese Reaktionen auf die Mündigkeit der sich entwickelnden Menschen verpflichtet sind.	›Bildung‹ ist die Arbeit, in der Menschen sich ihr Menschsein in der Aneignung von und Auseinandersetzung mit der Kultur erarbeiten.
Sprachgebrauch	transitiv: jemanden erziehen	reflexiv: sich bilden
Prozess	Selbstständig-Werden in der Gesellschaft	Aneignung von Menschen Möglichem
Zweck	Mündigkeit	Vollkommenheit
Ende	(spätestens) mit 18 Jahren	Lebensende
bei Nicht-Gelingen	Beratung, Betreuung, Verwahrung	Bildungsmaßnahmen

Tab. 2.1: Erziehung und ›Bildung‹

3 Familie

Nachdem definiert ist, was als ›Erziehung‹ verstanden werden soll, frage ich als Nächstes, wo das stattfindet: die Hinführung zu einem selbstständigen und selbstverantwortlichen Mitglied der Gesellschaft und die Erweiterung des bei der Geburt eines Menschen noch ziemlich kleinen Horizonts.

Die erste, so zu sagen natürliche Antwort ist: bei einer Mutter, der natürlichen oder bei mindestens einer Person, die deren Funktion übernimmt. Das ist gleichsam das logische Minimum. In aller Regel und nicht nur in modernen Gesellschaften sind es allerdings Eltern – neugeborene Menschenjunge wachsen in einer aus mindestens zwei, meist drei Personen bestehenden Familie auf: mit einer Mutter und mit dem biologischen oder juristischen Vater. Das ist bekanntlich, jedenfalls in unserer Gesellschaft, weder eine verbindliche Norm, noch immer der Fall.

Ehe ich hierauf näher eingehe, noch ein Hinweis auf ein sehr weit gehendes Experiment, bei dem die Familie für die Erziehung der Kinder keine Rolle spielt: das Aufwachsen in einem Kollektiv, und zwar in den Kibbuzim¹ in Israel. Im Kontext einer Konjunktur von Projekten der so genannten ›antiautoritären Pädagogik‹ wurde das Kibbuz gerne als eine Alternative zur traditionellen Familienerziehung herangezogen. Auch heute dient das Konzept als Hinweis darauf, dass auch andere Formen der Erziehung von Kindern in den ersten Lebensjahren möglich sind. – Allerdings zeigt schon der erste Blick, dass diese Einrichtung ihren Platz in einer Gesellschaft hatte und zum Teil noch hat, die sich sehr grundlegend von der unseren unterscheidet und unterscheidet. Eine Alternative zu unserer ›Familie‹ ist sie schon deswegen nicht.

Was also ist deren Aufgabe? Ich ziehe zunächst einmal einen recht alten Text heran, das Konzept einer *Mutterschule*, von *Comenius* 1633 vorgelegt: Jedes Kind sollte in die Anfangsgründe der »Wissenschaften« eingeführt werden, fordert er da. Wie das?

»Die Jahre des Aufwachsens wollen wir in vier unterschiedene Stufen teilen: Kindheit, Knabenalter, Jünglingszeit und beginnendes Mannesalter, und jeder Stufe einen Zeitraum von sechs Jahren und eine besondere Schule zuweisen.

I. die Schule der Kindheit sei: der Mutterschoß

II. die des Knabenalters: die Grund- [...] oder öffentliche Muttersprachschule.

III. die der Jünglingszeit: die Lateinschule oder das Gymnasium.

IV. die des beginnenden Mannesalters: Universität und Reisen.

Und zwar soll eine Mutterschule in jedem Hause, eine Grundschule in jeder Gemeinde, jedem Dorf und jedem Flecken, ein Gymnasium in jeder Stadt und eine Universität in jedem Staat oder auch in jeder größeren Provinz zu treffen sein.«

In der Mutterschule, die uns hier interessiert, werden »hauptsächlich die äußeren Sinne geübt, damit sie gewöhnt werden, sich auf die sie umgebenden Gegenstände zu richten und sie zu unterscheiden«.²

Das war seinerzeit reine Utopie. Der Alltag von fast allen Kindern sah damals ganz anders aus: Der Dreißigjährige Krieg wütete, Seuchen, Brände, und nahezu überall bittere Armut. Immerhin dürfte *Comenius* die Möglichkeiten der frühbürgerlichen Familie in der Gemeinde der *Böhmischen Brüder*³ als eine Utopie vor Augen gehabt haben.

Hier füge ich wieder einmal einen kleinen aber notwendigen *Exkurs* ein: Bei Pädagogen findet man ganz oft die Redefigur: »Schon *Comenius* hat gesagt, geschrieben« o. ä., wobei die Stelle dieses Heiligen der Pädagogik je nach Interesse dessen, der ihn auftreten lässt, auch andere einnehmen können. So tritt zum Beispiel *Wilhelm von Humboldt* regelmäßig beim Stichwort »Bildung« auf. Besonders ärgerlich ist es, wenn Derjenige, der so argumentiert, keine Zeile von *Comenius* oder *Humboldt* selbst gelesen, sondern seine Weisheit nur aus der so genannten »Sekundärliteratur« bezogen hat, also aus dem, was

Irgendwer über sie geschrieben hat. Das Argument jedenfalls ist nichts wert, sofern daraus lediglich abgeleitet wird, dass wir die Dinge heute genau so halten sollten wie er. Denn unsere Klassiker haben unter gänzlich anderen Bedingungen gelebt und gewirkt, als die es sind, unter denen wir heute leben. Meist ist die Redefigur einfach nur ein Ausweis der Denkfaulheit ihres Autors. Wenn wir hingegen mit Werk und Gedanken unserer Vorfahren heute etwas anfangen können, müssen wir sie übersetzen – uns ihre Sprache und Wirklichkeitsbezüge damals ebenso erschließen wie unsere eigenen heute. Schon das ist aufwändig und mühsam. Aber erst dann können wir prüfen, ob und, wenn ja, was uns die Klassiker heute zu sagen haben und wozu uns ihr Werk und Denken anregen könnte.

Der Ort dieser von *Comenius* so genannten ›Schule‹ war ›der Mutter-schoß‹, also das, was wir heute als die ›Familie‹ kennen. – Das Titelblatt des Buches gibt einen ersten Eindruck davon, wie er sich das vorgestellt haben mag:

»Informatorium der Mutter Schul. das ist, Ein richtiger und augenscheinlicher bericht, wie frome Eltern, theils selbst, theils durch ihre Ammen, Kinderwärterin, vunnde andere mitgehülfffen, ihr allerthwestrestes Kleinod, die Kinder, in den ersten sechs Jahren, ehe sie den Praeceptoren [Lehrern; P. M.] vbergeben werden, recht vernünfftiglich, Gott zu ehren, ihnen selbst zu trost, den Kindern aber zur seeligkeit auffziehen vund vben sollen.«⁴

Heute würden wir vielleicht sagen, dass Kinder in dieser ›Mutter-schule‹ dasjenige lernen sollten, was sie bei verständigen Eltern ohnehin lernen. Kinder wissen und können bereits sehr viel, wenn sie in die Schule kommen. Aber das ist nicht immer alles, was sie können und wissen müssen, wenn sie von deren Lehrgang profitieren sollen. So beschreibt *Comenius* hier, welche Aufgabe eine vollständige Familie im Prozess des Aufwachsens der Kinder in deren ersten Lebensjahren haben sollte. Er beschreibt also nicht nur, was ein Kind sich im alltäglichen Umgang aneignet oder

In Comenius' Konzept einer ›Mutterschule‹ findet man die Idee einer umfassenden Erziehung in der Familie.

aneignen kann. Er fordert darüber hinaus die Eltern auf, dass sie den Kindern die dafür angemessenen Mittel bereitstellen.

Eine Utopie, wie gesagt, die Wirklichkeit sah anders aus, schon damals und erst recht hier und heute. Die christliche Lehre, die für *Comenius* und seine Glaubensbrüder die Grundlage für ihr alltägliches Leben war, demnach auch für das Familienleben und die Erziehung der Kinder, ist in unserer Gesellschaft nicht mehr allgemein verbindlich. Ihre Funktion haben die Verfassung des Staates und die durch sie legitimierten Gesetze übernommen.

Beginnen wir wiederum mit dem Grundgesetz. Es regelt, wer für die Durchführung derjenigen Tätigkeiten zuständig ist, die mit ›Erziehung‹ im Vorigen umschrieben wurden, und zwar an prominenter Stelle, nämlich im Artikel 6, unter den Grundrechten:

- »(1) Ehe und Familie stehen unter dem besonderen Schutze der staatlichen Ordnung.
- (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.
- (3) Gegen den Willen der Erziehungsberechtigten dürfen Kinder nur auf Grund eines Gesetzes von der Familie getrennt werden, wenn die Erziehungsberechtigten versagen oder wenn die Kinder aus anderen Gründen zu verwahrlosen drohen.
- (4) Jede Mutter hat Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge der Gemeinschaft.
- (5) Den unehelichen Kindern sind durch die Gesetzgebung die gleichen Bedingungen für ihre leibliche und seelische Entwicklung und ihre Stellung in der Gesellschaft zu schaffen wie den ehelichen Kindern.«

›Eltern‹, ›Familie‹ – das ist noch traditionell formuliert. Wenn aber von ›Erziehungsberechtigten‹ die Rede ist, darf man davon ausgehen, dass es Andere geben kann, die deren Aufgabe übernehmen können. Und auch die ›Mutter‹, vor allem die ›unehelichen‹ Kinder des Textes zeigen, dass die Sache nicht ganz so einfach ist, wie in dem alten Bild, das *Comenius* entworfen hatte. Dem trägt nicht nur ein Grundgesetz Rechnung, das muss auch in einer Theorie der Erziehung berücksichtigt

werden. Die bürgerliche Kleinfamilie mit mehreren Kindern ist heute ebenso wenig die Regel wie Drei-Generationen-Familie, die allenfalls noch in eher ländlichen Milieus anzutreffen ist. Beide taugen nicht als alleiniges Vorbild für die Bestimmung der Rahmenbedingungen jenes »natürlichen Rechts«. Sehen wir uns dazu zunächst einmal die »Familienformen« an, wie die offizielle Statistik sie nennt:

Familienformen	2010		2014	
	Anzahl	Anteil %	Anzahl	Anteil %
Ehepaare	5 846	72,0 %	5 589	69,3 %
Lebensgemeinschaften	701	8,6 %	833	10,3 %
Alleinerziehende	1 575	19,4 %	1 639	20,3 %
Insgesamt	8 123	100 %	8 064	100 %

Tab. 3.1: Kinder und Familienform (in Tsd.)⁵

Wenn es heißt: »Lebensgemeinschaften«, so könnte es ja sein, dass die sich nur dem Personenstand nach von den »Ehepaaren« unterscheiden. Eindeutig ist jedenfalls, dass ein Fünftel der Kinder und Jugendlichen bei »Alleinerziehenden« aufwachsen, offensichtlich mit steigender Tendenz. Das jedenfalls ist eine grundsätzlich andere Personenkonstellation als die traditionelle »Familie«.

Zu den Familienformen erfährt man weiterhin, wie viele Kinder es in einer Familie gibt (S. 76). Geschwister erziehen zwar nicht, auch wenn sie sich das gelegentlich anmaßen; der Autor als Ältester von sechs Kindern weiß, wovon er da redet. Aber der wechselseitige Einfluss, der unter dem Gesichtspunkt der »Sozialisation« zu betrachten wäre, ist von erheblicher Bedeutung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. Wenn er – wie im Jahr 2014 – bei gut der Hälfte nicht vorhanden ist, könnte es sein, dass Wesentliches fehlt

und das Fehlende durch ergänzende Einrichtungen kompensiert werden muss.

Familienformen	Gesamt	1 Kind	2 Kinder	3 und mehr Kinder
Ehepaare	5 589	2 598	2 284	707
Lebensgemeinschaften	833	555	224	53
Alleinerziehende	1 639	1 114	418	106
Gesamt	8 061	4 266	2 926	867

Tab. 3.2: Familienform und Kinderzahl (2014; in Tsd.)⁶

Die Erziehung der Kinder ist Recht und Pflicht der Eltern, so legt es das Grundgesetz fest. Man kann die Bestimmung nicht so zu sagen umkehren und sagen: nur der Eltern. Denn da gibt es noch einen Mitspieler: die Schule. Hierzu gibt das Grundgesetz allerdings nicht mehr her als die Festlegung, dass das »gesamte Schulwesen [...] unter der Aufsicht des Staates« stehe (Art 7 Abs 1). Näheres findet man wegen der spezifisch deutschen Aufgabenverteilung von Bund und Ländern bei den letzteren. So heißt es zum Beispiel in Artikel 8 der *Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen*:

»(1) Jedes Kind hat Anspruch auf Erziehung und Bildung. Das natürliche Recht der Eltern, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu bestimmen, bildet die Grundlage des Erziehungs- und Schulwesens. Die staatliche Gemeinschaft hat Sorge zu tragen, dass das Schulwesen den kulturellen und sozialen Bedürfnissen des Landes entspricht. (2) Es besteht allgemeine Schulpflicht. Das Nähere regelt ein Gesetz.«

Damit ist das *Schulgesetz NRW* gemeint, dessen § 2 bestimmt:

»(1) Die Schule unterrichtet und erzieht junge Menschen auf der Grundlage des Grundgesetzes und der Landesverfassung. Sie verwirklicht die in Artikel 7 der Landesverfassung bestimmten allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele. [...]

(3) Die Schule achtet das Erziehungsrecht der Eltern. Schule und Eltern wirken bei der Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsziele partnerschaftlich zusammen.«

So oder so ähnlich findet man das in allen anderen Bundesländern. Diese Formulierung ist für eine theoretische Erörterung ziemlich unbrauchbar, weil da ›ErziehungUndBildungUndUnterricht‹ munter zusammen gepackt werden – was sie allerdings bildungspolitisch-praktisch gerade praktikabel macht. So viel jedenfalls ist klar, dass nämlich die Schule neben der Familie einen Erziehungsauftrag hat.

In den Kapiteln zur ›Schule‹ und dem ›Unterricht‹ werde ich näher ausführen, was ich hier als Behauptung vorwegnehme: Das Schulsystem löst den Erziehungsauftrag durch einen Unterricht ein, in dem bestimmte ›Kulturgüter‹ zu be- und erarbeiten sind. Hier halte ich zunächst nur fest, dass es neben der Familie eine weitere Instanz gibt, die ausdrücklich in **Neben der Familie hat auch die Schule einen Erziehungsauftrag.** den allgemeinen Auftrag zur Erziehung von Kindern und Jugendlichen eingebunden ist. Diese Verantwortung geht weiter als die von Kindergarten (Kap. 6) und die sozialpädagogischen Hilfen zur Erziehung (Kap. 7): Der Schulbesuch ist verpflichtend für Alle.

Die alltägliche Erfahrung belehrt uns, dass das zitierte ›partnerschaftlichen Zusammenwirken‹ dabei eher eine Verpflichtung als eine Feststellung ist. Was als Tatsache daher kommt – ›wirken zusammen‹ – sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Nebeneinander zweier Erziehungsinstanzen Interessengegensätze und Konflikte nicht ausschließt.

Exkurs zu ›Kasuistik‹

Die Situation, auf die ich hier anspiele, kann man sich so vorstellen: Zwei Instanzen oder Systeme – Familie und Schule – haben neben

anderen *eine gemeinsame* Aufgabe, nämlich die Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generation, um das stark abgekürzt zu sagen. Die Mittel, die ihnen dafür jeweils zur Verfügung stehen, *unterscheiden* sich allerdings.

So führen Eltern ihre Kinder etwa in den Gebrauch ihrer Muttersprache ein? nein, in der Regel in den Gebrauch der Sprache, mittels derer sie sich mit ihren Kindern und in ihrer Umwelt alltäglich verständigen. Solche Einführung geschieht im alltäglichen Sprechen, meist unbewusst, hin und wieder auch ausdrücklich. Ein Relikt dessen sind die in einer Familie oft liebevoll bis ins hohe Alter gepflegten Sprachschöpfungen der kleinen Kinder. – Spätestens in der Elementarschule lernen die dann die Sprache der Umgebung, in meiner Vor-Fernseh-Jugend war das das Hochdeutsche. Schließlich erweitert in einer Sekundarschule eine fremde Sprache den Horizont ihrer Kommunikationsmöglichkeiten erheblich gegenüber den heimatlichen Alltagsleben. Hierbei sind Grammatikunterricht, Vokabellernen oder pattern drill spezifische Mittel, die der Familie nicht zur Verfügung stehen, es sei denn *Tiger Moms* holten sich per Privatunterricht die Schule ins Haus.

Nicht nur die Mittel, sondern auch die Ziele unterscheiden sich. So kann es zu Zielkonflikten kommen. Hausaufgaben oder die Beurteilung von Schülerarbeiten oder Ferienverlängerung, mit Krankheiten begründet, das sind beliebte Konfliktfelder. So, wie ich das hier formuliere, sind das alles allgemeine Problemfälle. Für die könnte es eine Regel geben, die eindeutig sagte, wie jeweils der Einzelfall zu behandeln ist. So könnte zum Beispiel geregelt sein,

In der Kasuistik werden Einzelfälle im Blick auf eine Regel geprüft. dass der Schule bei Krankheit grundsätzlich ein ärztliches Attest vorgelegt werden muss. Häufiger ist es jedoch so, dass der Einzelfall im Blick auf eine Regel unter Berücksichtigung seines Kontextes geprüft wird: Wird, sagen wir, die Lehrerin die Ausrede durchschauen? Hält sie es bei dem Einen für angebracht so zu tun, als durchschaute sie sie nicht, drückt bei der Anderen aber kein Auge zu?

Bei Konflikten und ihrer Bearbeitung, letzten Endes bei den meisten Entscheidungen des Alltags, gehen wir so vor, dass wir einen Fall

jeweils als Einzelfall unter Berücksichtigung von allgemein geltenden Regeln behandeln. Ein derartiges Verfahren, die »Anwendung von allgemeinen Einsichten oder Regeln auf Einzelfälle«, wird als *Kasuistik* bezeichnet.⁷

Eine Einführung ist der Ort für allgemeine Regeln, genauer: für Gesichtspunkte. Die Erörterung von Reibungen zwischen den beiden an der Erziehung des Nachwuchses beteiligten Systemen mit all den daraus resultierenden Problemen gehört in die *Praktische Pädagogik*. Und die verfährt weitgehend kasuistisch. Angehende Lehrer kennen die einschlägigen Situationen bereits aus ihrer eigenen Schulzeit. Den kasuistische Umgang mit ihnen können sie in ihren schulpraktischen Studien näher kennen lernen.

Erziehung in der Familie

Gemäß der Definition von »Erziehung« ist jetzt zu ermitteln, worüber die Eltern stellvertretend für ihre Kinder entscheiden und worüber sie entscheiden können oder gar müssen. Das Grundgesetz sagt darüber nicht viel, eher schon das *Bürgerliche Gesetzbuch* (BGB). In dessen § 1626 werden Grundsätze für die so genannte »elterliche Sorge« aufgestellt, zunächst an die Adresse der Eltern:

- »(1) Die Eltern haben die Pflicht und das Recht, für das minderjährige Kind zu sorgen (elterliche Sorge). Die elterliche Sorge umfasst die Sorge für die Person des Kindes (Personensorge) und das Vermögen des Kindes (Vermögenssorge).
- (2) Bei der Pflege und Erziehung berücksichtigen die Eltern die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu *selbständigem verantwortungsbewusstem* Handeln. Sie besprechen mit dem Kind, soweit es nach dessen Entwicklungsstand angezeigt ist, Fragen der elterlichen Sorge und streben Einvernehmen an.
- (3) Zum Wohl des Kindes gehört in der Regel der Umgang mit beiden Elternteilen. Gleiches gilt für den Umgang mit anderen Personen, zu denen das Kind Bindungen besitzt, wenn ihre Aufrechterhaltung für seine Entwicklung förderlich ist.« [Hervorhebungen P. M.]

Da ist wiederum eine klare Bezugnahme von Erziehung auf die ›Mündigkeit‹; ich habe sie im Zitat hervorgehoben. Ich halte auch noch fest, dass der Gesetzgeber das Mündigwerden als einen Prozess sieht. Im § 1631 heißt es dann zum Inhalt und den Grenzen der Personensorge:

»(1) Die Personensorge umfasst insbesondere die Pflicht und das Recht, das Kind zu pflegen, zu erziehen, zu beaufsichtigen und seinen Aufenthalt zu bestimmen.

(2) Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig.

(3) Das Familiengericht hat die Eltern auf Antrag bei der Ausübung der Personensorge in geeigneten Fällen zu unterstützen.«

Rechtliche Bestimmungen eröffnen einen Raum für erzieherisches Handeln in der Familie und begrenzen die Macht von Erziehungsberechtigten.

Der Abs. 2 begrenzt das Handeln der Erziehungsberechtigten. Die Bestimmung ist keineswegs obsolet. Bis auf den heutigen Tag missbrauchen Eltern und Erzie-

her ihre Autorität, die Macht, die sie bei der Wahrnehmung ihrer Aufgabe haben, und üben Kindern und Heranwachsenden gegenüber Gewalt aus – bis hin zur körperlichem und seelischen Vergewaltigung.

Die Grenze, die die Politik der Erziehung setzt, umschreibt im wahrsten Sinne einen Raum für legitimes, erzieherisches Handeln. So wäre nun zu fragen, was innerhalb solcher Grenzen möglich und dem Zweck entsprechend ist:

- welche Beiträge die Familie zum Mündigwerden der in ihr lebenden Kinder und Jugendlichen leisten kann und insbesondere
- welche Bildungsmöglichkeiten sie ihnen zur Verfügung stellen kann.

Mit welchen Maßnahmen können – ich sage im Folgenden abkürzend – ›Eltern‹ das Mündigwerden ihrer Kinder befördern? Vieles im Leben einer Familie ist ganz selbstverständlicher Alltag: Broterwerb, Haushaltung, Erweiterung des geistigen Horizonts und Freizeitver-

gnügen – alles das findet statt, ohne besondere Absicht auf das Mündigwerden der Kinder. Und doch ist die ›Erziehung‹ kaum trennbar in diesen Alltag hinein verwoben:

Das Pflaster [Personensorge] stillt nicht nur die Blutung, sondern kann, verbunden mit Gesten und Worten, die Gewissheit vermitteln, dass der Vater helfend da ist, wenn etwas auf dem Weg in die selbstständige Erkundung des Wäldchens schief gegangen ist. Und das ›Pflaster‹ hier ist durchaus ein anderes Pflaster als das, das er dem Arbeitskollegen auf den Daumen klebt – es symbolisiert eine ganz kleine, aber eine Erziehungssituation.

Mit Bedacht erinnere ich an diese ganz harmlose Situation und nicht sogleich an diejenigen, die augenfälliger sind: die Hausaufgaben, das Ferienlager mit der Jugendgruppe, die Schulwahl, die Übernachtung bei oder mit Freund oder Freundin, der Alkohol oder die Zigaretten.

Mit diesen Hinweisen auf Bekanntes, die wir unschwer zu einer Fülle von Erzählungen über ›Erziehung‹, über Erziehungssituationen ausbauen können, bin ich dort, wo die Kasuistik der Praktischen Pädagogik einsetzt. Derartige Erzählungen berichten von Einzelfällen. Hier, in der Einführung, sind die allgemeinen Regeln das Thema. Ohne weitere systematische Absicht stelle ich deswegen nur einige derjenigen Gesichtspunkte oder Fragen zusammen, mit denen die Erörterung von Einzelfällen beginnen kann:

- Gehört eine ›allseitige Besorgung‹ zur Erziehung, wie *Johann Heinrich Pestalozzi* das genannt und in einem berühmten Familienerziehungs-Roman beschrieben hat⁸, also die umfassende, altersgemäße Befriedigung der Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen? – Vor allem: Was würde heute darunter fallen?
- Gehört dazu, dass Eltern ihren Kindern Vorbild sind? – Was hieße das im Einzelnen?
- Gehören Spielregeln und Rituale des Umgangs dazu? – Welche könnten es sein, und was bedeuten sie für die Kinder?
- Gehört die schrittweise Übertragung von Aufgaben, von Pflichten zur Erziehung? – Woran wäre da zu denken?

- Gehört die ausdrückliche Gewährung von Freiräumen dazu? – Welche wären das? Kann man da ein allgemeines, altersgemäßes Ausmaß bestimmen?
- Gehört ein Bildungsauftrag dazu, der über die innerhalb der Familie alltäglich vorhandenen Bildungsmöglichkeiten hinausgeht; die Sorge um den Besuch einer den Kindern angemessenen Schule, die Ermöglichung von Unterricht, der den der Pflichtschule ergänzt? – Wodurch, vor allem in welchem Umfang wäre dieser Auftrag zu erfüllen?
- Nicht zuletzt: Ist es zulässig und, wenn ja, welche Möglichkeiten haben Eltern innerhalb der Familie, Nichteinhaltung von Verabredungen und Regeln zu sanktionieren, also ein Verhalten, das – um es grob vereinfacht zu sagen – das Funktionieren der Familie in Frage stellt?

In einer *Praktischen Pädagogik* müssen diese Fragen erörtert werden. Da darf man sich dann keineswegs mit einer schlichten Ja- oder Nein-Antwort der Verantwortung entziehen, die der Auftrag zur Erziehung impliziert.

Die Grenzen von Erziehung in der Familie.

Man kann und man sollte die gesetzlichen Regelungen auch so lesen, dass die Familie, bildlich gesprochen, an ihre Erziehungsaufgaben erinnert werden muss; dass nicht immer alles so funktioniert, wie es sollte; dass die Indikative der Gesetzestexte genau genommen Imperative sind:

»Bei der [...] Erziehung berücksichtigen die Eltern die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbständigem verantwortungsbewusstem Handeln«, so hatte ich zitiert.

Viele Eltern denken gar nicht daran; manche denken schon daran, aber es ist selbst dann nicht ausgemacht, dass sie tatsächlich auch »berücksichtigen«. Mit diesem Hinweis will ich auf die Frage hinaus: Was ist, wenn die Eltern nicht »berücksichtigen«, wenn die Familie den Verpflichtungen nicht nachkommt oder nicht nachkommen kann. Bei ih-

rer Pflicht zur Erziehung kommt in solchen Fällen die Bestimmung des Grundgesetzes zum Zuge: »Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.« Wir denken dabei vermutlich zunächst an »Mängel, denen mit besonderen Einrichtungen abgeholfen werden muss. Aber so einfach ist das nicht.

Wie gesagt: »Die« Familie gibt es nicht; die »Eltern« sind nicht ausschließlich die biologischen und zudem verheirateten Eltern; zutreffender wäre es – wie im Recht – von »Erziehungsberechtigten« zu sprechen wäre, und zwar sowohl im Plural, als auch im Single-Singular. Dazu kommt, dass nach der in unserer Gesellschaft geltenden Wertordnung alle Menschenjungen dieselben Rechte haben. Sofern den Einen also dank der Auswahl ihrer Familie im Vergleich mit Anderen systematisch etwas fehlt, müsste es ihnen ergänzend zur Verfügung gestellt werden. Das gilt wie für die materielle Ausstattung so auch für ihre Erziehung. Wie das Erziehungssystem mit diesem Problem umgeht, wird nunmehr in den folgenden Kapiteln 6 und 7 zur Vorschulerziehung im Besonderen und dann zur Jugendhilfe im Allgemeinen ausgeführt. Zuvor kommt noch die zweite, erziehungsberechtigte Instanz zu Wort, die Schule mit dem Unterricht (Kap. 4 und 5).



Conjuges, suscipiunt
(ex benedictione Dei)
Sobolem (Prolem)
& fiunt *Parentes.*

Pater 1 generat,
& *Mater* 2 parit
Filios 3 & *Filias*, 4
(aliquando *Gemellos.*)

Infans 5
involvitur *Fasciis*, 6
reponitur in *Cunabulis*, 7
à matre
lactatur *Uberibus*, 8
& nutritur *Pappis.* 9

Deinde, incedere di-
Serperastro, 10 (scit
ludit *Crepundis*, 11
& fari incipit.

Crescente ætate,
Pietati 12
& *Labori* 13 adsuefit,
& castigatur 14
si non sit morigerus.

Liberi debent
Parentibus
Cultum & *Officium.*

Pater,
sustentat *Liberos*,
laborando. 15

Die Eheleute/befömen
(durch Gottes Segen)

Kinder/
und werden Eltern.

Der Vater 1 zeuget/
die Mutter 2 gebieret
Söhne 3 un̄ Töchter/4
(zuweiln auch Zwillinge.)

Das kleine Kind 5 (6
wird gewickelt in Windeln
gelegt in die Wiege/ 7
von der Mutter
geseugt mit de Brüsten/ 8
und ernehret mit Brey
([Milch.]) 9

Darnach lernet es gehen
im Gängelwagen/ 10
spielt mit Spielzeug/ 11
und hebt an zu reden.

Wan es älter wird/ (12
wird es zur Gottesfurcht
un̄ Arbeit 13 angewöhnet/
und gestäupet 14
wann es nit folgen wil.

Die Kinder/sind schuldig
den Eltern /
Ehre und Dienst.

Der Vater/
ernehret die Kinder
mit Arbeiten. 15

Abb. 3.3: »Der Eltern Stand« aus dem »Orbis pictus«

4 Die Schule

Die ›Schule‹, ein Teil des Bildungssystems, ist so in unseren Alltag verwoben, dass man gar nicht sagen muss, was das denn ist; jeder weiß es auch ohne Definition. Im Einzelnen mag das recht Unterschiedliches sein, vermutlich zunächst einmal jeweils ›meine‹ Schule. Aber jedenfalls **In einer ›Schule‹ werden be-** wissen wir, wovon die Rede ist, wenn von **stimmte Ausschnitte aus** ›der Schule‹ die Rede ist. Deswegen dürfte **der Kultur weitergegeben.** die Definition auch plausibel sein, die ich zum Zweck einer ersten Verständigung gleich an den Anfang stelle: In einer ›Schule‹ wird ein definierter Bestand von Kenntnissen und Orientierungen in einem bestimmten Verfahren weitergegeben, dem Unterricht, und zwar von Kundigen, die darüber verfügen, an diesbezüglich Unkundige.

Die Errichtung von Schulen wird dann erforderlich, wenn eine Gesellschaft oder Gruppierungen in ihr sicherstellen wollen, dass ihre Mitglieder über die für eine Mitgliedschaft erforderlichen Kenntnisse und Orientierungen verfügen. Welche das sind, ergibt sich aus den Bedürfnissen und Interessen Derjenigen, die die Schule tragen. Was weitergegeben wird, ist ein Ausschnitt aus der Kultur – das sprichwörtliche Rad muss nicht neu erfunden werden. Aber es muss wohl immer wieder gezeigt werden, wie man es herstellt und anwendet und nicht zuletzt wie es anzuwenden ist.

Im Laufe der Geschichte wurden wesentliche Teile der Erziehung der Jugend aus dem alltäglichen Leben in eine eigene und nur für diese Aufgabe zuständige Schule in eine ›allgemeinbildende‹ Pflichtschule. In dieser *Pflichtschule*, von der im Folgenden die Rede ist, werden der heranwachsenden Generation die in einer Gesellschaft für unverzichtbar gehaltenen Kenntnisse und Orientierungen (Wissen,

Fertigkeiten, Haltungen, Normen, Handlungsmuster usw.) mit dem *Anspruch auf Verbindlichkeit* weitergegeben. Sie hat, so zu sagen ergänzend sicherzustellen, dass die jüngere Generation mit denjenigen Kenntnissen und Orientierungen ausgestattet wird, die für ein selbstständiges und selbstverantwortliches Leben in der Gesellschaft erforderlich sind. Insofern ist sie ein Teil des Erziehungssystems.

In historischer Zeit und wohl auch in allen Gesellschaften, die uns bekannt sind, gab und gibt es Einrichtungen, in denen genau das geschah oder geschieht, was ich in die Begriffsbestimmung der »Schule« aufgenommen habe: Weitergabe der *maßgeblichen* Kultur. Allerdings war keine der früheren Schulen eine Schule für Alle. Das, was die Menschen bis weit in die Neuzeit hinein fürs Leben brauchten, das lernten sie im alltäglichen Leben und, in Mitteleuropa jedenfalls, in der Kirche. Schulen waren für Spezialisten da und dafür erforderlich, dass Handel und Wandel, Handwerk und Landwirtschaft, Künste und Kriegshandwerk gediehen, sofern hierzu spezielles Wissen erforderlich war. Solches Fachwissen und demnach Schulen brauchten vor allem diejenigen, die für die Weitergabe von Wissen sozusagen berufsmäßig zuständig waren, die Priester und die Lehrer.

Es ist in unserer Geschichte erst verhältnismäßig spät gewesen, dass eine allgemeine Grundbildung für alle nicht nur gefordert wurde, dass diese Forderung auch auf fruchtbaren Boden fiel und hier und da »Anstalten« gemacht wurden, sie durchzusetzen. Die Begründung:

- Da alle Menschen Gottes Kinder sind, haben alle denselben Anspruch auf eine angemessene Vorbereitung auf dieses und das künftige Leben. Oder etwas später:
- Da alle Menschen von Natur aus gleich sind, haben alle dieselben Rechte und damit dasselbe Recht auf eine grundlegende Vorbereitung auf ihr Leben in der Gesellschaft.

Comenius im 17. Jahrhundert war einer der ersten, der die Idee einer Schule für alle skizziert hat, wie wir sie heute kennen. Im Untertitel seiner *Großen Didaktik* drückte er das so aus, dass dieses Werk zum Folgenden eine Anleitung geben werde:

»Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren oder: Sichere und vorzügliche Art und Weise, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern eines jeden christlichen Landes Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme [...] angeleitet werden kann«¹.

Die Idee einer Schule für alle wurde also im 17. Jahrhundert zumindest als Utopie skizziert. Sie wurde dann Schritt für Schritt in die Realität umgesetzt. Die Entwicklung folgte aber nicht etwa allein aufgeklärter, pädagogischer Vernunft. Sie hing vielmehr mit der Entstehung des modernen Staates im 18. Jahrhundert zusammen. Dieser bedurfte eines Mindestmaßes an Fähigkeiten und Orientierungen seiner Bürger, nicht zuletzt auch an Loyalität ihm selbst gegenüber. Das sollten die Schulen vermitteln, und das taten sie auch.

Zur Erinnerung: Pädagogen nutzen diese Utopie in bildungspolitischen Auseinandersetzungen heute gerne für ein vorwurfsvolles Argument: Schon *Comenius* hat gefordert ... – und wir haben immer noch nicht Das mag vielleicht in der politischen Debatte überzeugen, ist jedoch, wissenschaftlich gesehen, ein törichtes Argument: Muss alles, was mal Jemand gefordert hat, übrigens: muss alles, was womöglich irgendwo im Ausland praktiziert wird – muss das alles auch bei uns heute verwirklicht werden, nur weil es so schön plausibel ist? weil ein Heiliger der Pädagogik eine Utopie entworfen hat? Das Argument gehört in die *Schatzkeiste der pädagogischen Rhetorik*. Für wissenschaftliche Argumentationen, gar Analysen taugt es nicht.

Comenius' Utopie ist für uns auch heute noch durchaus plausibel. Wenn sie auch nicht übertragbar ist, so lässt sie sich zum Beispiel als Prüfmuster nutzen: Was davon ist im Laufe der Geschichte realisiert worden, was nicht? warum, unter welchen Bedingungen? was ist davon zu halten? Auf diese Weise könnte eine Utopie Gesichtspunkte liefern, anhand derer eine Geschichte der Schule erzählt werden kann. Allerdings darf man das, was die Alten sich und ihren Zeitgenossen versprochen haben, nicht als Muster für eine Schulorganisation heute verstehen.

Jedenfalls ist die Schule mit ihrem ›Unterricht‹ dasjenige pädagogische Handlungsfeld, das in der europäischen Geschichte als erstes institutionalisiert und formal organisiert wurde. Bis ins 20. Jahrhundert hinein dachte man deswegen in der Regel, wenn von ›Erziehung‹ die Rede war, an den Unterricht in der Schule. Die Begriffe ›Erziehung‹ und ›Unterricht‹ wurden lange Zeit synonym verwendet.

Die Entwicklung ging Schritt für Schritt weiter, wie wir das heute im Rückblick interpretieren: Schritte auf dem Weg zu der Schule, die

Einen verpflichtenden Schulbesuch aller Kinder gibt es in Deutschland seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.

wir kennen. Mit einer flächendeckenden Einrichtung von Schulen fing es in den deutschen Ländern im 17. und 18. Jahrhundert an. Einen verbindlichen Schulbesuch aller Kinder, eine allgemeine Unterrichtspflicht, gibt es in

Deutschland erst seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts – hier in der Form einer Schulbesuchspflicht oder kurz ›Schulpflicht‹.

Der nächste Schritt war dann ein durchlässiges, nicht ausdrücklich klassen- bzw. sozialschichten-bezogenes Schulsystem. Das gibt es in

Ein nicht klassen- bzw. schichtenbezogenes Schulsystem gibt es in Deutschland erst seit der Mitte des 20. Jahrhunderts.

Deutschland seit dem ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Es war also ein Jahrhunderte dauernder Prozess, in dem die Schule ausgebildet wurde, die wir heute kennen. – Anzumerken ist dabei unter anderem noch, dass das

mit ›beiderlei Geschlecht‹ erst spät im vollen Sinne realisiert wurde: Abitur und Hochschulstudium für Mädchen, das fing erst Anfang des 20. Jahrhunderts an.

Aber immerhin: Bereits um die Mitte des 19. Jahrhunderts war die Schule, wie wir sie heute kennen, *als System* in ihren Grundzügen ausgebildet. Unter Anwendung der Definition von Erziehung könnte man die heutige *allgemeinbildende Pflichtschule* so *definieren*:

Die ›allgemeinbildende‹ Pflichtschule als Erziehungseinrichtung ist ein System, das

- an dem allgemeinen Zweck der Erziehung, also der Mündigkeit orientiert ist und den spezifischen *Zweck* hat, ›allgemeine Bildung‹ zu vermitteln;

- sie weist spezifische *Organisationsformen* auf (insbesondere eine Differenzierung nach unterschiedlichen Schularten, in Fächer und Jahrgangsklassen);
- in der Regel ist der Staat der *Träger* mit der Aufgabe, sie zu finanzieren und zu kontrollieren. Es gibt private Träger – vor allem die Kirchen – aber auch hier hat der Staat die Aufsicht, wie in Art. 7 des Grundgesetzes festgelegt, und er trägt ein Großteil der Kosten. Zur Durchführung seiner Aufgaben bedient er sich einer mehr oder weniger komplexen Verwaltung;
- das *Personal* ist besonders ausgebildet (heute in Universität und Studienseminar): Lehrer, mit einem spezifischen *Fachwissen* von Aufgaben, Funktionen, Struktur usw. der Schule und berufsspezifischen Fähigkeiten. Im Kapitel über ›Erziehung als Beruf‹ werde ich darauf noch eingehen;
- der Schulpflicht unterliegen *Kinder und Jugendliche* 12 Jahre lang, beginnend mit dem 7. Lebensjahr;
- es gibt eine *spezifische Form der Arbeit, Unterricht* genannt (siehe dazu im einzelnen das folgende Kapitel über den ›Unterricht‹); und
- *Berechtigungen* verbinden sie mit anderen Systemen der Gesellschaft (siehe dazu das Kapitel über ›Erziehung und Gesellschaft‹).

Schöne Dokumente, aus denen man sehr viel über die Gestalt einer Schule entnehmen kann, sind Zeugnisse. Eines gebe ich auf der folgenden Seite wieder.²

Was lesen wir in diesem ›Schul-Entlassungs-Zeugnis‹ des Wilhelm Gokus? Eine Konfessionsschule, eine katholische, war es, und ›Volksschule‹ hieß sie. Mit knapp 14 Jahren wurde er ›entlassen‹, nachdem er sie 8 Jahre lang – mit Erfolg, wie man sieht – besucht hatte; vermutlich ist er danach in eine Lehre gegangen, sofern seine Eltern das Lehrgeld haben bezahlen können. Die Schule umfasste zwei Klassen, war also noch nicht voll in Jahrgangsklassen gegliedert.

Die – wie sie auch noch in meiner Schulzeit hießen – ›Kopfnoten‹ zeigen, dass man zwischen den unterrichtsrelevanten Tugenden und den fachlichen Leistungen unterschied. Man erfährt weiter, in welchen Fächern Wilhelm unterrichtet wurde. Am Ende gab es eine Prüfung. Das Zeugnis werde ›im Leben oft verlangt‹ und sei deshalb ›sorgfältig aufzubewahren‹, wie man

unten noch lesen kann. Mit dieser inoffiziellen Bemerkung wird es als ein Element des Berechtigungswesens ausgewiesen. Der Vordruck lässt schließlich offen, ob Klassenlehrer oder -lehrerin; das letztere war immerhin möglich. Der Schulleiter jedenfalls war ein Mann.

Schul-Entlassungs-Zeugnis.

Wolfgang Göttsch
 geboren am 8. ten August 1911 zu Lehringhausen im Kreise Opper,
 Sohn des Lehrermeisters Paul Göttsch zu Lehringhausen
 eingetreten in die Schule zu Lehringhausen am 1. ten April 1916,
 zuletzt Schüler der V. Klasse Lehringhausen Volks Schule
 zu Lehringhausen, wird nach vorschriftsmäßig abgehaltener Prüfung mit den besten
 Wünschen für sein ferneres Wohlergehen aus der Volksschule entlassen.

- | | |
|--|--|
| I. Beiträgen: <u>fast gut</u> | III. Händlicher Fleiß: <u>ganz gut</u> |
| II. Aufmerksamkeit und Fleiß in der Schule:
<u>ganz gut</u> | IV. Schulbesuch:
Kirchenbesuch: <u>regelmäßig</u> |
- V. Leistungen in:
- | | |
|---|--|
| 1. Religion:
a. Katechismus: <u>fast gut</u>
b. Bibl. Geschichte: <u>fast gut</u> | 4. Raumlehre: <u>fast gut</u>
5. Geschichte:
6. Geographie:
7. Naturgeschichte:
8. Naturlehre:
9. Zeichnen: <u>fast gut</u> |
| 2. Deutsch:
a) Lesen:
b) Mündlicher Ausdruck:
c) Aufsatz: <u>fast gut</u>
d) Sprachlehre und Rechtschreiben: <u>gut</u>
e) Schönschreiben: | 10. Singen:
11. Turnen:
12. Handarbeit: |
| 3. Rechnen: <u>fast gut</u> | |

Lehringhausen, den 2. ten März 1918

Der Rektor:
Hauptlehrer:

Der Lehrer:
Göttsch

Abb. 4.1: Ein Schulzeugnis

Detailliertes Datenmaterial ermittelt das *Statistische Bundesamt*. Ich gebe hier einen Auszug aus einer Übersicht wieder, aus der zunächst einmal hervorgeht, welche Arten von Schulen die amtliche Statistik unterscheidet.⁴

Schulart	Schulen	Klassen	Schüler/ innen
<i>Vorklassen</i>	283	564	10 586
<i>Schulkindergärten</i>	1 046	1 870	17 110
Grundschulen	15 749	130 874	2 708 400
Schulartunabhängige Orientierungsstufe	1 055	4 610	97 656
Hauptschulen	3 193	28 114	553 653
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	1 782	21 068	453 930
Realschulen	2 399	39 395	1 015 160
Gymnasien	3 124	55 862	2 329 990
Integrierte Gesamtschulen	1 452	26 429	753 231
Freie Waldorfschulen**	214	2 660	81 996
Förderschulen	3 191	36 081	343 343
<i>Abendhauptschulen*</i>	22	52	963
<i>Abendrealschulen*</i>	126	367	19 423
<i>Abendgymnasien*</i>	105	–	17 277
<i>Kollegs*</i>	69	–	17 393
Gesamt	33 810	347 946	8 420 111
davon Pflichtschulen	32 159	345 093	8 337 359

Tab. 4.3: Schulen in der Bundesrepublik Deutschland, Schuljahr 2013/14

Legende:

* Die von mir kursiv gesetzten Einrichtungen fallen nicht mehr unter die allgemeinbildenden Pflichtschulen. (P. M.)

** Mir ist nicht ersichtlich, warum diese Schulen nicht unter die integrierten Gesamtschulen gezählt werden.

Zudem sind auch die Häufigkeiten von Interesse. In der *Schultheorie* werden diese Zahlen für große Zeiträume auf Veränderungen über die Jahre hin untersucht. Aus solchen Zahlenreihen wird ganz allgemein ersichtlich, dass das Schulsystem alles andere als starr ist. Die Veränderungen dürfen als Leistungen interpretiert werden, mit denen das System sich Veränderungen in seiner Umwelt anpasst.

Schulart	2009	2010	2011	2012	2013
Grundschulen	16 431	16 290	16 103	15 971	15 749
Orientierungsstufe	1 063	1 083	1 073	1 046	1 055
Hauptschulen	4 181	3 883	3 606	3 416	3 193
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	1 442	1 489	1 648	1 828	1 782
Realschulen	2 637	2 593	2 530	2 525	2 399
Gymnasien	3 096	3 101	3 124	3 122	3 124
Integr. Gesamtschulen	793	1 019	1 118	1 175	1 452
Freie Waldorfschulen	206	207	211	215	214
Förderschulen	3 337	3 320	3 282	3 258	3 191

Tab. 4.4: Anzahl der Pflichtschulen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland⁵

Zur Schulkritik

Auf ein Stück der Utopie von *Comenius* muss ich noch zurück kommen, auf die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme. Zunächst einmal hieß das damals, dass *überhaupt allen* Kinder der Besuch irgendeiner einer Schule möglich sein sollte. Nimmt man die Forderung heute und in unsrer Sprache wörtlich, so wäre das eine Einheitsschule, an die sich dann Spezialschulen anschließen könnten, zum Beispiel je nach dem in Aussicht genommenen Beruf. Der Titel der Schrift von *Comenius* wird denn heute auch nahezu ausschließlich als Untermauerung der Forderung nach einer Einheitsschule zitiert – zumeist ohne nähere Kenntnis des Inhalts seines Buches.

Immerhin ist unsere vierjährige Grundschule eine solche Einheitschule. Auch die Unterstufe der Volksschule, die ich in den 1940er Jahren besucht habe, war eine – die jenes Wilhelm Gokus wahrscheinlich noch nicht. Später gab es in Deutschland eine 10jährige Einheitschule, und zwar die »zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule« in der DDR. Diese Einheitschule allerdings hat nach deren Verschwinden keine Nachfolgeeinrichtung gefunden.

Der Ruf nach einer Einheitschule wird nicht nur im Rückgriff auf Stimmen aus der Vergangenheit, sondern auch im Blick auf die Verhältnisse in anderen Ländern begründet. Man sollte jedoch, wie gesagt, nicht platterdings alte Forderungen oder auswärtige Muster übernehmen, sondern die Sache differenziert bedenken: Für Alle dasselbe, oder Jedem das Seine? Eine Einheitschule für Alle, oder unterschiedliche Schulen für unterschiedliche Bedürfnisse? Nimmt man nur eine der Seiten in den Blick, so ist man theoretisch im wahrsten Sinne auf einem Auge blind. Praktisch zeigen die besagten Erfahrungen, dass rigide konsequente Lösungen scheitern oder aber realitätsnah und phantasie reich – inkonsequent werden.

Ob nun Einheits- oder gegliederte Schule: In einem ist und war man sich in Deutschland Ost und West einig, in dem, was der spezifische Zweck der Schule ist: die »Bildung«. Was heißt das im Einzelnen? Dass die Sache nicht einfach und eindeutig ist, findet seinen Niederschlag in schulkritischen Slogans wie dem, dass die Schule dem Leben zu dienen habe, dass sie keine Buchschule sein dürfe und ähnlichen. Solche Slogans sind wenig hilfreich, weil sie eindeutige und einseitige Festlegungen treffen, nicht aber die Dynamik der Praxis der Schule in der Gesellschaft erfassen.

Es gibt auch eine abgeschwächte Variante der Kritik. Sie bedient sich der beliebten Redefigur aus Schublade der pädagogischen Rhetorik, des *nicht nur*, *sondern auch*: Nicht nur Inhalte, was immer man sich darunter vorstellt – sondern auch; und jetzt kommt das, was der Redner oder Autor richtig, gut, jedenfalls besser findet. Auf diese Weise sind die Inhalte des Unterrichts weit genug in den Hintergrund des Unwichtigen gerückt.

Hilfreicher und praktisch folgenreicher als platte Entgegensetzungen sind hier Begriffspaare, Paare von einander scheinbar widersprechenden Begriffen, also beispielsweise:

- Vorbereitung auf das Leben – Vermittlung von Schulwissen;
- Anpassung an Erwartungen der Gesellschaft – Hilfe zur Selbstbestimmung;
- Erneuerung, Veränderung – Reproduktion der Gesellschaft.

Die Liste ließe sich beliebig verlängern, zum Beispiel um das Paar: Ziffern- gegenüber dem Wortzeugnis. Hier vergessen die Streithähne, dass auch Worte Symbole sind, ebenso wie die gerne gescholtenen Ziffern. Und in der Regel fragen sie auch nicht danach, wofür welche Form der symbolischen Darstellung von Arbeitsergebnissen geeignet ist und wo sie zu Irritationen führen kann.

Allemal scheint sich etwas stracks zu widersprechen – ganz ähnlich übrigens in der Sozialpädagogik. Aber beide Seiten dieser widersprüchlichen Paare gehören zusammen, das eine wird jeweils im Blick auf das andere deutlich, und vor allem – die Praxis ist *immer beides zugleich*. Schlicht gesagt: Die Schule bereitet auf das Leben vor, und sie tut das, *indem* sie Schulwissen vermittelt.

Eine solche Sicht der Dinge ist praktisch folgenreich. Denn wenn man die Praxis der Schule auf eine der beiden Seiten festlegte, könnte man und müsste man ihr immer wieder Versagen bescheinigen: Anpassung an die Erwartungen der Gesellschaft – und wie ist es mit der Selbstbestimmung der heranwachsenden jungen Menschen? Oder: Unterstützung der Selbstbestimmung – und dann könnten sie sich womöglich in der Gesellschaft nicht bewegen, weil sie die Regeln des Lebens in ihr nicht beherrschen?

Interessant ist nicht, welche der beiden Seiten richtig ist, wer da Recht hat, auch wenn es in der pädagogischen Diskussion immer wieder den Anschein hat, als komme es genau darauf an. Interessant und produktiv ist vielmehr die Frage, *wie* die Schule in jedem einzelnen Fall auf das Leben vorbereitet: *nicht ob* in ihr Wissen vermittelt wird, vielmehr *welches* das ist: Ob die Vermittlung schlecht oder erfolgreich geschieht; ob reflektiert oder weil man es so macht; ob umfassend oder einschränkend. Was ein Widerspruch zu sein scheint, kann aufgelöst werden. Aber das kann immer nur praktisch geschehen und

demnach nicht ein für allemal – nur in *dieser* Schule, von *dieser* Lehrerin, für *diese* Schüler. Das Leben und auch die Schule in der Gesellschaft sind zu komplex, als dass wir sie in nur eine Schublade unseres sehr begrenzten Verstandes und Handlungsrepertoires packen könnten.

Zum Schluss noch eine Anmerkung: Anders als die Sozialpädagogik kennen Lehrer die Schule aus eigener, mindestens 12jähriger Erfahrung. Das bedeutet, dass sie als ehemalige Schüler der Schule als System gegenüber befangen sind. Im Laufe ihrer Ausbildung werden sie die Schule aus der Distanz einer neuen und ungewohnten Perspektive

Wenn von der ›Schule‹ die Rede ist, dann ist immer auch von mir die Rede. – der von Lehrern – an mehreren Orten mehr oder weniger intensiv kennenlernen: in einem Universitätsstudium der *Schul- und der Unterrichtstheorie*, in unterschiedlichen Praktika sowie in der zweiten Phase der Lehrerausbildung am Studienseminar. Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft macht den Anfang.

5 Der Unterricht

Unterricht – das gibt es seit Jahrtausenden, den kennt ein jeder als ehemaliger Schüler; 15.000 Schulstunden kommen bei Abiturienten zusammen¹, manchmal mehr, selten weniger. Deswegen kann ich sofort mit einer Definition beginnen, dem Versuch, die tausendfache und -jährige Erfahrung auf einen Begriff zu bringen: Als ›Unterricht‹ wird im allgemeinen die Institution bezeichnet, in der Wissen, Können und Orientierungen von denen, die sie beherrschen, an diejenigen weitergegeben werden, die sie noch nicht beherrschen. Beim Tanz- **Unterricht ist eine Institution, in der wesentliche Elemente der Kultur weitergegeben werden.** unterricht sind das bestimmte Schritte und beispielsweise Regeln für höfliches Betragen; beim Segelunterricht werden Handgriffe für eine Halse, aerodynamische Gesetzmäßigkeiten und Regeln zur Verhütung von Unfällen auf See weitergegeben; im Konfirmandenunterricht lernt man den Kleinen Katechismus und Regeln für das Leben eines Menschen als Christ in der Welt.

Im Unterricht läuft die Weitergabe in bestimmten *Formen* ab: Es gibt Lehrer und Schüler; es gibt einen Lehrgang, der irgendwie gegliedert ist; meist kommen darin die einfachen Dinge zuerst, dann wird es komplexer; am Ende gibt es ein Ritual: eine Prüfung und ein Diplom als Zeichen dafür, dass sein Besitzer die erlernten Dinge beherrscht und sich sicher und regelkonform auf dem Parkett, dem Wasser oder in der Kirche bewegen kann.

Das ist Unterricht. Für den Unterricht in einer *Pflichtschule* kann man den Begriff noch eingrenzen. Diese Schule wird, wie dargelegt, von der Gesellschaft eingerichtet, damit die heranwachsende Generation alles das lernt, was – nach der Überzeugung der älteren, Maßgebenden Generation – für ein menschliches Leben in der menschl-

chen Gesellschaft an Kenntnissen, Fertigkeiten und Orientierungen unabdingbar ist. Dementsprechend wird es denn auch unabhängig von der Zustimmung der Heranwachsenden in einer Pflichtschule weitergegeben. – Im Folgenden werde ich fast ausschließlich auf den Unterricht in dieser Pflichtschule eingehen.

»Kenntnisse, Fertigkeiten und Orientierungen«, sagen wir üblicher Weise. Damit umschreiben wir einen Ausschnitt aus der *Kultur*, die den Menschen als Ergänzung ihrer spärlichen Naturausstattung das

In einer Pflichtschule werden Wissen, Können oder Orientierungen mit dem Anspruch auf Verbindlichkeit an die jüngere Generation weitergegeben.

Über- und Zusammenleben in ihrer Welt ermöglicht und erleichtert. Nimmt man diesen Begriff in die Definition von Unterricht hinein, so kann man auch sagen: Unterricht ist die Institution in der Gesellschaft, in der die wesentlichen Elemente ihrer Kultur mit dem Anspruch auf Verbindlichkeit – das ist der Aspekt der »Erziehung« – an die nachwachsende Generation weitergegeben werden.

Auf zwei Bestandteile der Definition werde ich in diesem Kapitel näher eingehen: den *Inhalt*, also das, was weitergegeben wird, und die Institutionalisierung, die *Form*, in der das geschieht. Mit der letzteren werde ich beginnen. Denn auf die fällt bei der Beobachtung von Unterricht in der Regel der Blick zuerst.

5.1 Unterricht – Die Form

Was heißt, der Unterricht sei eine »Institution«? Wieder muss ich einen *Exkurs* zum Sprachgebrauch einfügen; auch der ist nicht einheitlich. Man bezeichnet damit *einerseits* soziale Systeme, wie die Schule, die durch Recht und Sitte zusammengehalten sind; so nicht nur im Alltag, sondern auch weitgehend in der Pädagogik. In diesem Fall wird der Begriff synonym mit dem der »formalen Organisation« gebraucht. Ich rede, um Verwechslungen zu vermeiden, stattdessen gelegentlich ungenauer von »Einrichtungen«. – *Andererseits* spricht man von einer »Institution« dann, wenn Menschen bestimmte, typisierte Handlungen wechselseitig voneinander erwarten. Dabei folgen sie gelegentlich

geschriebenen, meist ungeschriebenen Regeln, nach denen sie zwischen zulässigem und unzulässigem Verhalten unterscheiden und die einen Raum für ein angemessenes Verhalten öffnen.

Die ›Begrüßung‹ ist eine solche Institution: Bis vor nicht allzu langer Zeit erwarteten in Deutschland der Ältere vom Jüngeren, die Frau vom Mann, die Einheimische vom Fremden, dass ihnen die Tageszeit entboten werde; heute gibt man sich auch schon mal mit einem ›Hallo‹ zufrieden. Dem hat eine Antwort zu folgen – ganz gleich, wie das regional im Einzelnen ausgeführt wird.

In dieser Bedeutung brauche ich den Begriff hier mit Bezug auf den ›Unterricht‹. Auch im Unterricht sind die Verhaltensweisen der Beteiligten festgelegt: Lehrer erwarten von Schülern, dass sie Aufgaben lösen; und diese wiederum wissen, dass die Lehrer es von ihnen erwarten. Schüler ihrerseits erwarten von Lehrern, dass sie bei ihnen etwas lernen und dass sie das Ergebnis ihrer Arbeit gerecht beurteilen. Das spezifische Verhalten, das von Inhabern einer Position in der Gesellschaft – hier ›Lehrern‹ und ›Schülern‹ – erwartet wird, nennt man auch ihre ›Rolle‹; im Kapitel 9.1 komme ich auf sie zurück.

Ehe ich nach diesem Exkurs nun zum Unterricht zurückkomme, füge ich noch einen weiteren ein. Ich erinnere an die geläufige Struktur einer *alltäglichen Kommunikationssituation*:

- A stellt B eine Frage, auf die er keine Antwort weiß, die B jedoch – wie A glaubt – beantworten kann.
 B antwortet, so gut er kann.

Schweigen? Nein, das geht nicht. B wartet jetzt auf so etwas wie einen Kommentar von A. Denn B müsste wissen, ob er A's Frage ausreichend beantwortet hat oder nicht. Demnach hat A die Verpflichtung, seinerseits zu antworten, etwa so:

- A Danke. – Oder: Danke, es klappt. – Oder: Ja, aber das war es eigentlich nicht, was ich wissen wollte.

Ein paar Alternativen kann man sich noch ausdenken und in natürlichen Gesprächen finden. In allen Fällen wird das Grundmuster ein *Dreischritt* sein: *Frage – Antwort – Kommentar*. Das Muster kann erheblich variieren; insbesondere gibt es viele Möglichkeiten der Rückfrage nach einer Antwort; auch können Kommentare vorläufig sein, sie können auch nonverbal mittels Mimik oder auch Schweigen gegeben werden. *Ein* Kommentar darf aber nicht fehlen, und zwar der, der dieses Stück der Kommunikation abschließt. Fehlt er, so dürfte A sich verunsichert oder veralbert fühlen.

Kommunikation im Unterricht

Nun also der Unterricht; da sieht es etwas anders aus:

- L (Lehrer) stellt S (Schüler) im Unterricht (nicht im Alltag) eine Frage, auf die L eine Antwort weiß, die S jedoch, wie L annimmt, (noch) nicht beantworten kann oder aber beantworten können sollte.
 S antwortet, so gut er kann.

Nächste Frage oder weiter im Text? Nein, S wartet erst einmal auf so etwas wie einen Kommentar. Denn S muss wissen, ob er L.s Frage ausreichend beantwortet hat. Demnach hat L die Verpflichtung, seinerseits zu antworten, zum Beispiel so:

- L Richtig. – Oder: Richtig, aber da fehlt noch was. – Oder: Ja, aber das war es eigentlich nicht, worauf ich hinaus wollte. – Oder: Gut. Dann noch mal von vorne ...

Ein paar Varianten, die L zur Verfügung stehen, kann man sich noch ausdenken, man findet sie in jedem Unterrichtsgespräch. *In allen Fällen* jedoch ist das Grundmuster jener Dreischritt. Es ist sinnvoll anzunehmen, dass diese Regeln spezifische Modifikationen derjenigen Regeln sind, denen alltägliche Gespräche folgen. Mit Recht darf man vermuten, dass es spezifische Regeln der Kommunikation im Unterricht gibt und wenn ja, welche das sind. Man darf vermuten, dass diese Modifikationen den Rollen entsprechen, die die Beteiligten im

Unterricht spielen. Und sie dürften nicht nur für das Klein-Klein des fälschlich so genannten »Frage-Antwort-Spiels«, sondern auch bei der Bearbeitung von Aufgaben in offenen Unterrichtssituationen gelten oder bei umfangreichen Arbeiten, die sich über einen langen Zeitraum erstrecken. Das liegt einfach daran, dass es – Unterricht ist.

Eine eine amerikanische Forschergruppe um *Arno A. Bellack* in einer epochemachenden Arbeit Unterricht wie ein Spiel betrachtet und daraufhin untersucht, wer da welche Art von Spielzügen ausführt.²

Die am Unterricht Beteiligten spielen Rollen, die durch die Institution »Unterricht in der Schule« festgelegt sind.

An dieser Untersuchung lässt sich sehr schön das Zusammenspiel von kontrollierter Beobachtung der Praxis einerseits – hier Unterricht – und theoriegeleiteter Interpretation andererseits der gewonnenen Daten illustrieren: Bellack und seine Mitarbeiter identifizierten zunächst vier Gruppen von Handlungen, von »pädagogischen Spielzügen« (*pedagogical moves*), wie sie sie nannten (s. Tab. 5.5). Auf die Ergebnisse dieser Arbeit gehe ich nicht ein, außer dass ich ihr Konzept der Spielzüge erziehungswissenschaftlich interpretiere. Ich frage nämlich aus der Perspektive einer Theorie des Unterrichts: Von wem werden welche dieser Sprechhandlungen erwartet? Unter welchen Bedingungen kann welcher der Beteiligten diese oder jene der besagten Handlungen ausführen, ohne dass er aus der Rolle fällt und zwar aus der Rolle, die ihm die Institution Unterricht vorschreibt?

Die Abfolge dieser Sprechhandlungen ist nicht beliebig. Sie stimmt gut mit den Beschreibungen überein, die ich oben aus der Erfahrungen des Alltags entnommen habe: Gerahmt wird ein Spiel oder Teilspiel von einer »strukturierenden« Sprechhandlung (im Alltag: Ich habe da mal eine Frage.), die nur dem Lehrer zusteht und tatsächlich auch nur bei ihm zu finden ist; und einer abschließenden »Fortführung«, für die dasselbe gilt. Dazwischen liegen die übrigen Sprechhandlungen – mit einer Fülle von Variationen, aber immer so, dass auf eine »Aufforderung« eine oder mehrere »Reaktionen« folgen und »Fortführungen«, von jener einen abgesehen, sich nur auf Voriges beziehen können (s. Tab., S. 105). Das liegt so zu sagen in der Natur der Sache, der Arbeit im Unterricht.

Spielzug (>move<)	Definition
Strukturierungen	einleitende und rahmensetzende Handlungen
Aufforderungen	Handlungen, die zu irgendeiner Form von Tätigkeit auffordern
Reaktionen	Handlungen, zu denen da aufgefordert wurde
Fortführungen	Handlungen, die Bisheriges ergänzen, fortführen, bewerten, und schließlich eine, die ein Spiel oder Teilspiel abschließt

Tab. 5.5: Spielzüge im Unterricht

Offensichtlich gibt es Regeln, nach denen die am Unterricht Beteiligten zwischen zulässigem und unzulässigem Verhalten unterscheiden und dementsprechend handeln können. Am einfachsten macht man sich das an einem Stück aus einem Unterrichtsprotokoll klar, in dem die Sprecher nicht vermerkt sind, wie zum Beispiel in dem folgenden Auszug (> ... < im Text markiert einen Sprecherwechsel).³

»... Also, Federn. Wozu sind die Federn da? Zum Fliegen. Zum Fliegen. Wärmen, zum Warmhalten. Zum Wärmen, ja: Also, wir sagen auch, zur Wärmeisolierung. Könnt ihr euch vorstellen wieso die wärmen, die Federn? ... ja, Mattias. Ich wollt noch was anderes sagen, zum Wasserschutz. Also wie bei den Enten! ... Zum ... Ja, aber nur, wenn die Federn eingölt werden, sonst kann das Wasser ja durch die Federn durch. Und dann saugen die Wasser auf. ... Zwischen den Federn wird eine Luftschicht gehalten, durch diese Luftschicht ... Äh ... kann die kalte Luft von außen nicht an den Körper dran, so dass, äh, das ist wie bei 'ner Thermopenseibe, – ich weiß nicht, vielleicht hat die jemand zu Hause, zwischen den beiden Glasscheiben ... Ich hab' eine! ... ist Luft, so dass das dann gleich wärmer wird. Ich hab' auch, wir haben ... So, wir haben auch verschiedene Arten von Federn. Das haben wir schon bei den Enten mal gehört, ja ... Daunenfedern, und dann noch die Deckfedern, ... Ja, ich schreib' Daunen- und Deckfedern, ... wie unterscheiden die sich denn? Ja! Die Deckfedern, ... die Deckfedern, die sind etwas größer und die Daunenfedern, die sind ganz klein. Hier, ich hab' hier 'ne Daunenfeder. ...

Und so von der Konsistenz her, wie, so, wie fühlen sich die an? Weich ... Daunenfedern ... Die Daunenfedern sind weich, und die anderen, Karsten? Die, äh, die sind stärker, außerdem sind die Daunenfedern unter den Deckfedern. Ja. Jaaaah! Und wir haben aber, äh, noch Ausnahmen. Wir haben an den Flügeln nur Deckfedern, die, oder, äh, die Federn an den Flügeln, die unterscheiden wir in Armschwingen und Handschwingen, das sind Schwungfedern insgesamt, und, je nachdem, wo 'se angewachsen sind. Am Schwanz hab'n wir auch nur Deckfedern. ... Welche Auswirkungen haben diese?»

Wer sagte da was? Versucht man, dies zu rekonstruieren – man versuche es – dann greift man selbstverständlich auf die Regeln zurück, die das Rollenverhalten im Unterricht regeln. Im Laufe der besagten 15.000 Stunden haben wir sie verinnerlicht. So spiegelt sich insbesondere die durch die Gesellschaft legitimierte, pädagogische Autorität von Lehrern in den Regeln für ihr Verhalten; und es fällt uns deswegen nicht schwer, in jenem kurzen Protokollauschnitt die Äußerungen der Lehrerin von denen der Schüler zu unterscheiden.

Sprechhandlungen sowie ihre Abfolge wurden in jener Untersuchung identifiziert und ausgezählt. Was sie im Unterricht als einer Erziehungssituation bedeuten, erschließt sich sodann, wenn man sie jetzt in eine Theorie des Unterrichts einträgt.

Strukturierung	Aufforderung	Reaktion	Stellungnahme
einleitende, rahmensetzende Handlung	auffordernde Handlung	ausführende Handlung	fortführende, bewertende, abschließende Handlung

Abb. 5.6: Die Abfolge von »pädagogischen Spielzügen« im Unterricht

Nicht anders ist das mit der Einrichtung des Raums, in dem Unterricht stattfindet, sowie mit den zulässigen oder erwarteten Bewegungen der Personen in diesem »Klassenzimmer«. Ich male gerne den Grundriss eines Zimmers an die Tafel, der nichts weiter enthält als Symbole für einige Fenster auf der

einen und zwei Türen auf der gegenüberliegenden Seite, und lasse den Raum einrichten. – Mit der Gestik ist das nicht anders.

Die Regeln, die das Verhalten der am Unterricht Beteiligten bestimmen, wenden wir im Alltag selbstverständlich an, ohne dass sie uns bewusst wären. In Analogie zur Sprache, die wir ebenso selbstverständlich und hinreichend regelgerecht sprechen, könnte man geradezu von einer ›Grammatik‹ der Kommunikation im Unterricht sprechen. Mit Experimenten wie dem oben zur Sprecheridentifikation können wir sie uns jederzeit bewusst machen.

Wohlgermerkt: Das Konzept der Kommunikation, insbesondere so etwas wie ein idealtypischer Ablauf, ist hier nur zur Beschreibung geeignet. Wie Unterricht ablaufen soll oder nicht, ist damit durchaus noch nicht gesagt. Im Unterrichtsalltag und auch in der Pädagogik hört man, wie angedeutet, nicht selten die missbilligende Rede von einem ›Frage-Antwort-Spiel‹. Das stimmt allenfalls, wenn man kleine Stückchen aus dem Ganzen des Spiels herausschneidet und nicht berücksichtigt, dass der Unterricht mehr ist als eine Aneinanderreihung von einzelnen Schritten oder Schrittschen. Wie eng oder weit ein Unterrichtsgespräch geführt sein mag: Immer ist es ein Dreischritt. Allenfalls von einem ›Frage-Antwort-Beurteilungs-Spiel‹ könnte man also reden. Völlig fehl am Platze ist eine Missbilligung. Da werden neben den Kategorien der Beschreibung Werturteile ins Spiel gebracht. Dagegen wäre nichts einzuwenden, wenn sie denn erkennbar wären und man sich darüber verständigen könnte. Hierfür, gleichsam als Sprache für eine Verständigung darüber, was zum Beispiel ›guter Unterricht‹ sein kann, taugen beschreibende Kategorien; zu mehr nicht.

Die Unterrichtsmethoden

Die Institutionalisierung von Unterricht geht noch weiter: Nicht nur die einzelnen Teilspiele, die *Arbeit im Unterricht* als ganze ist in mehr oder weniger festen *Formen* organisiert.

1. Zunächst einmal ist die Arbeit *artikulierte*, wie der Fachausdruck lautet. In Lehrbüchern der *Didaktik* findet man eine Vielzahl von

Schemata dieser Artikulation. Alle gehen auf die Logik dieser besonderen Form von Arbeit zurück. Sie unterscheiden sich meist dadurch, dass sie im Blick auf bestimmte Gegenstandsbereiche entwickelt wurden. In der Abb. 5.7 ist demgegenüber ein allgemeines Schema skizziert, ein Schema für die Arbeit als solche und nicht für die an einem bestimmten Gegenstand.

2. Weiter ist die Arbeit in bestimmten, wie es heißt, *Sozialformen* organisiert. So arbeitet sinnvoller Weise die ganze Klasse an einer Verständigung darüber, ob das Problem tatsächlich ein Problem und nicht ein Ratespiel ist und wie man es angehen könnte. Bei der Arbeit selbst kann es dann hilfreich sein, wenn Mehrere in kleineren Gruppen zusammenarbeiten, besonders wenn die Kompetenzen der Arbeiter unterschiedlich sind, sich gar ergänzen können.
3. Endlich kann man feststellen, dass die Arbeit den jeweils zu bearbeitenden Gegenständen und den erwarteten Arbeitsergebnissen, den zu erzielenden Produkten entsprechend, *methodisch organisiert* wird: Die Arbeit an einem Brett, aus dem ein Starenkasten werden soll, folgt bestimmten Regeln; ganz anderen die an dem Monolog aus *As You Like It*, der ins Deutsche zu übertragen ist; wieder andere erfordert die Arbeit an den Bruchzahlen, die addiert werden sollen, oder der dreistimmige Liedsatz, der im Chor zu singen ist.

Anfang	Die im Deutschen so genannte ›Stunde‹ hat einen Anfang – da wird meist der Faden aufgenommen, der in der letzten liegen gelassen wurde: Hausarbeiten, Erinnerungen, offene Fragen. Das hat einen guten Sinn: So kann bereitgestellt werden, was zur Lösung der nun folgenden Aufgabe an Kenntnissen, Fertigkeiten und Problembewusstsein bereits verfügbar ist.
Aufgabe	Dann wird ein Problem exponiert, eine Aufgabe gestellt, von denen angenommen wird, dass die Schüler sie noch nicht ohne weiteres bearbeiten können. Ein Problem wird exponiert – besonders dann, wenn die Schüler zu allererst einmal darauf aufmerksam gemacht werden müssen, dass sie etwas noch nicht können. Denn oft glauben wir im Unterricht, die Aufgabe sei doch leicht zu lösen; und dann ist sie es ganz und gar nicht. Der alte <i>Sokrates</i> hat uns mustergültig gezeigt, wie hartnäckig ein solcher Glaube sein kann. Er hat auch demonstriert, dass die Lösung der Aufgabe recht schnell gefunden werden kann, wenn er erst einmal erschüttert ist. ⁴
Arbeitsmittel	Als nächstes werden die Mittel bereitgestellt oder zusammengesucht, die in der Aufgabe zumeist schon angesprochen sind. Mit ihrer Hilfe sollte eine Lösung möglich sein.
Arbeit	Dann wird an einer Lösung der Aufgabe gearbeitet.
Anwendung	In der Regel wird danach geprüft, ob die Methode, die zur Lösung der Aufgabe führte, verallgemeinerbar ist: Sie wird auf eine leicht veränderte Aufgabe angewendet.
Übung	Schließlich wird sichergestellt, dass nicht nur ›wir‹ gemeinsam, sondern auch alle Schüler – jeder einzelne – selbstständig ähnliche Aufgaben lösen können: Übungsaufgaben, Hausaufgaben für jeden einzelnen, nachdem die Methode zur Lösung gemeinsam gefunden wurde.

Tab. 5.7: Ein allgemeines Schema der Artikulation von Unterricht

Eine jedes der Organisationsmerkmale – Abfolge der Spielzüge, Artikulation, Sozialform, Arbeitsweise oder Arbeitsmethode – hängt mit den anderen zusammen. So kann man geradezu *Muster für die Organisation der Arbeit im Unterricht* identifizieren, in der Alltagsdidaktik nennt man sie ›Unterrichtsmethoden‹ (nicht mit den ›Arbeitsmethoden‹ zu verwechseln! **Methoden des Unterrichts sind Muster der Organisation der Arbeit im Unterricht.** die bei der Bearbeitung des Unterrichtsgegenstandes angewendet werden). Sie sind in der Regel zu bestimmten Zeiten in bestimmten Situationen zu bestimmten Zwecken erfunden worden. Heute stehen sie uns zwar als Inventar für die Praxis des Unterrichts zur Verfügung, sind aber nicht beliebig austauschbar.

Auf Einzelheiten zu diesen ›Unterrichtsmethoden‹ gehe ich nicht ein. Denn sie werden in der *Didaktik* auf das Ausführlichste behandelt und stehen meist im Mittelpunkt des erziehungswissenschaftlichen Studiums von angehenden Lehrern. Das hingegen, was man im Alltag der Schule den ›Unterrichtsinhalt‹ nennt, kommt durchweg zu kurz. Das ist einerseits nicht verwunderlich, denn der ist von Unterrichtsfachfach zu Fach ganz Unterschiedliches. Etwas Allgemeines, allen ›Fächern‹ Gemeinsames müsste man dennoch sagen können. Denn der ›Unterrichtsinhalt‹ hat etwas mit der ›Kultur‹ zu tun, die für den Unterricht überhaupt und nicht nur für den Fachunterricht konstitutiv ist. Sehen wir also ein wenig *genauer* hin.

5.2 Unterricht – Der Inhalt

Dazu komme ich noch einmal auf die Unterrichtsstunde zurück, aus der ich oben einen Ausschnitt zitiert habe. Was ist der ›Inhalt‹ dieses Unterrichts? Federn von Enten. So – ›Federn‹ – ist das natürlich nicht mehr als eine leere Überschrift, wie sie die Lehrerin am Anfang an die Tafel hätte schreiben können. Am Ende aber ist es mehr, was da stehen könnte und anscheinend auch gestanden hat:

(Enten-)Federn

Wozu sind sie da? Fliegen; Wärmen, Isolierung, Luftschicht, Thermopenseibe; Wasserschutz; eingölt.

Welche Arten von Federn gibt es? Daunenfedern: kleiner, weich, unter den Deckfedern; Deckfedern: größer, stärker.

Im Verlauf des Unterrichts füllen die Beteiligten – bildlich gesprochen – die Tafel auf die dargestellte Weise. Anzumerken ist, dass das in der Regel nicht so glatt geht, wie es den Anschein hat, wenn man nur die das gedachte Tafelbild sieht; oder auch so phantasielos gehen muss, wie bei dieser Studentin, die ihr Geschäft ja erst lernen wollte. Da wird Unzutreffendes beigetragen und richtiggestellt; da werden Dinge auf die Tagesordnung gebracht, die mit dem Thema nichts zu tun haben – oder doch? und da werden sachdienliche Beiträge geleistet. Auf solche Einzelheiten kommt es mir hier aber nicht an. Vielmehr möchte ich auf die Struktur hinaus, die einer ›Sache‹ des Unterrichts für die Bearbeitung im Unterricht eingezeichnet wird.

In einer wie auch immer organisierten, gemeinsamen Arbeit wird Wissen zusammengetragen und auf diese Weise langsam ein Bild von ›Federn‹ konstruiert. Wohlgemerkt: ein Bild von ›Federn‹, nicht die Feder, die eine Ente verloren hat; diese Feder wird allerdings, wenn möglich, als solche herangezogen, um dem Bild lebendige Züge zu geben. Aber auch sie ist nur Anschauungsmaterial, auch sie steht für die Federn, die das Kleid der Enten auf dem Teich ausmachen. Die Federn, gar die Enten selbst mit ihren Federn sind es, die der ganzen Arbeit im Unterricht ihrem Sinn geben. Bilder und Schulbuch-Texte sind hier die Mittel, die auf die lebendigen Enten hinweisen sollen – oder auch schon mal auf Hühner. Dass wir Kinder von 12 Jahren mit der ›Feder‹ beschäftigen, hat etwas mit dem alltäglichen Leben dieser Kinder zu tun, in dem auch heute noch Federn in Bettdecke und Daunenjacke von wärmender Bedeutung sind.

»... Drittens aber nimmt man auch
Ihre Federn zum Gebrauch,
In die Kissen und die Pfühle,
Denn man liegt nicht gerne kühle«⁵

Im Biologieunterricht der Schule wird die ›Feder‹ be- und erarbeitet, und diese ›Feder‹ des Unterrichts steht für die Federn im Rahmen des ›Wärmehaushalts von Menschen‹, die in kühleren Zonen der Erde

leben. Wenn sich Kinder die Beschaffenheit der ›Feder‹ des Unterrichts erarbeitet haben, dann können sie im Alltag mit der Hühner- oder der Entenfeder zweckmäßig umgehen – das jedenfalls versprechen wir uns und ihnen davon.

Ich merke nur an, dass das so einfach nicht geht, dass hier vielmehr ein großes didaktisches Problem liegt: Wenn der Unterricht erfolgreich war, können Kinder sinnvoll mit Federn und den Enten selbst umgehen. Es ist aber durchaus nicht ausgemacht, dass sie es auch tun werden, und vor allem, dass sie das, wenn sie es denn tun, auch zweckentsprechend tun. Mein Gewährsmann *Wilhelm Busch* beispielsweise zeigt uns zwei Knaben, die ihr Wissen geradewegs dazu benutzen, Hühner und letzten Endes ihre Mitmenschen nachhaltig zu verletzen.

Kurz: Die ›Feder‹ – ein Wort, Bilder, die Lausbubengeschichte, eine Tafelskizze, das Demonstrationsobjekt, das ein Schüler mitbringt – all das *steht für* ein Stück des Alltags oder der Praxis, in der Menschen in der Gesellschaft miteinander und ihrer Umwelt umgehen. Sie alle verweist auf das alltägliche Leben und sind demnach ein *Symbol* für den besagten Ausschnitt aus dem Alltag.

Ich verallgemeinere das zu einer *Definition von Unterrichtsinhalt*: Die Inhalte des Unterrichts sind Symbole, die auf die Wirklichkeit verweisen. Die *Arbeit im Unterricht* besteht demnach *erstens* in der Erarbeitung der jeweiligen Symbolsysteme und ihrer spezifischen Sprache.

Von hier aus gesehen, kann man die *Art* der Arbeit *zweitens* näher bestimmen, die im Unterricht geleistet wird. Bisher hatte ich sie nur als ›Arbeit‹ eingeführt. Was kann

man mit Symbolen machen – **Die Inhalte des Unterrichts sind Symbole, die auf die Wirklichkeit verweisen.** – Die Arbeit im Unterricht besteht in der Interpretation von symbolischen Repräsentationen der Wirklichkeit.

Wörtern, Begriffen, Sätzen über Sachverhalte anreichern, mit solchen, über die man bereits verfügt oder die man sich eigens für diesen Zweck verschafft – und die Symbole‹ zu ihnen in Beziehung setzen. Die *Arbeit im Unterricht* besteht also in der *Interpretation* dieser Symbole.

Der Zweck dieser Art von Arbeit, der Interpretation, ist in erster Linie die Beherrschung der spezifischen Symbolsysteme, wie etwa die Grammatik einer Sprache eines ist. Mittelbar bezweckt sie die symbolische Beherrschung der Praxis, auf die das Symbol hinweist, im Beispiel das grammatisch korrekte Schreiben eines Gebrauchstextes.

Als ganz simples Beispiel mag das Kochrezept dienen. Es ermöglicht dem, der es lesen (300 g) und die Handgriffe kann (unterziehen), den Prozess der Herstellung eines Butterkuchens zu durchschauen und danach auch einen zu backen.

Mit dem Studium der Pädagogik nicht anders: Da wird Wissen von Erziehung er- und bearbeitet. Die Absicht ist dabei, dass die Bearbeiter die Praxis von Erziehung durchschauen und zunächst symbolisch, später auch praktisch beherrschen.

Die symbolische Beherrschung der Wirklichkeit dient der Ermöglichung ihrer praktischen Bewältigung. Wer die wichtigsten Prinzipien der Didaktik symbolisch beherrscht, der verspricht und von dem erwartet man, dass er auch eine Unterrichtssituation lehrend bestehen kann. Nicht dass das gleich ohne Schwierigkeiten gelingen müsste, wie unser Beispiel mit den Federn zeigt – aber die Praktikantin hat die Situation immerhin schon einmal bewältigt.

Ganz einfach ist das nicht mit dem Zusammenhang vom Alltag nicht einerseits, und dem Wissen andererseits, wie wir seine symbolischen Repräsentationen abkürzend bezeichnen. Sobald nämlich das Wissen vom Alltag in die Schule kommt, nimmt es eine eigene Gestalt an: ›Schulwissen‹ nennt man es deswegen auch. Aus der Vielfalt des Wissbaren wird das ausgewählt, was für wissenswert gehalten wird. Dazu wird es noch auf das Fassungsvermögen und insbesondere die vermuteten Vorkenntnisse der Schüler zugeschnitten. Ja, es wird zum Zweck der Bearbeitung im Unterricht geradezu neu komponiert. Und da fällt es nicht immer leicht, in diesem Schulwissen noch den Hinweis auf die gesellschaftliche Praxis zu finden.

Für Lehrer kann daran ein Imperativ für ihre Praxis geknüpft werden: Sie haben den Auftrag, derartige Hinweise in der Arbeit an den

Inhalten freizulegen. Ein **Soweit es geht, müssen im Unterricht die in den Inhalten enthaltenen Hinweise auf die gesellschaftliche Praxis aufgelöst werden.** Einführung und leitet zur *praktischen Didaktik* über. Dort wird auch das Problem der Auswahl von Inhalten erörtert, wie sie ihren Niederschlag in einem »Lehrplan« findet.

5.3 Der Lehrplan

Für allgemeinbildende Schulen ergibt sich die unbequeme Frage: *Was* können und sollen sich ihre Schüler in einer begrenzten Zeit, etwa im Rahmen von 10 oder selbst von 13 Schuljahren aneignen? Was aus der unabsehbaren Fülle der Hervorbringungen von Menschen, aus ihrer Kultur, ist unverzichtbar? Das sind Fragen, die in der so genannten *Lehrplanteorie* erörtert werden.

In der Schule soll sich die heranwachsende Generation dasjenige aneignen, was – nach der Überzeugung der älteren Generation – für ein menschliches Leben in der jeweiligen Gesellschaft an Kenntnissen, Fertigkeiten und Orientierungen unabdingbar ist. So hatte ich es für die allgemeinbildende Schule formuliert. Nicht nur in deren Unterricht, in jeder Schule folgt der Unterricht Vorgaben, in denen die zu bearbeitenden Gegenstände und meist auch die dabei zu produzierenden Produkte festgelegt sind – üblicherweise wird hier von den zu erreichenden Zielen, von »Lehrzielen« gesprochen.

Ein Beispiel sind Prüfungs- und Studienordnungen: »Fächer« werden ausgewiesen, innerhalb derselben »Bereiche« und »Teilgebiete« oder welcher Bilder man sich immer für die Schubladen bedient. In diese werden die Gegenstände einsortiert, von denen die für die Lehrerausbildung Verantwortlichen überzeugt sind, dass angehende Lehrer sie bearbeiten müssen. In einzelnen Lehrveranstaltungen findet dann die beschriebene Arbeit an diesen Gegenständen statt.

Heute zieht man den Zusammenstellungen von »Inhalten« die Formulierung von »Kompetenzen« vor, die da erworben werden sollen. Aber das ist nicht ohne Tücken: So stehe zum Beispiel die »Rezeptlese-Kompetenz« in einem

fortschrittlichen Lehrplan. Da sollten Lehrer natürlich wissen, ob sie die an einem Backrezept oder einer Anleitung zum Basteln von Molotowcocktails trainieren sollen; beide Gegenstände eignen sich gleich gut dafür. Nebenbei: Selbst die fortschrittlichsten Lehrpläne dürften dem ersteren den Vorzug geben.

»Lehrplan« nennt man im deutschen Sprachraum die Dokumente, in denen die im Unterricht der jeweiligen Schule zu bearbeitenden Gegenstände festgelegt sind. Nimmt man dazu das, was ich zur Tra-

dierung der Kultur gesagt habe,

Als »Lehrplan« bezeichnet man Dokumente, die einen für den Unterricht ausgewählten Ausschnitt aus der Kultur einer Gesellschaft umschreiben.

dann kann man in etwas traditioneller Formulierung definieren:

Als »Lehrplan« bezeichnet man ein Dokument oder Dokumente, die einen für die Weitergabe im

Unterricht ausgezeichneten Ausschnitt aus der Kultur einer Gesellschaft umschreiben. »Der« Lehrplan ist eine zusammenfassende Abstraktion solcher Dokumente. Man kann da noch näher unterscheiden:

Studentafeln: Sie weisen für eine Schule Fächer aus und legen fest, welchen Zeitanteil (Stundenzahl) sie am ganzen Lehr- oder Bildungsgang haben; ein Beispiel ist die in der folgenden Abb. 5.8 wiedergegebene Studentafel, nach der Knabe Hanno Buddenbrook vermutlich unterrichtet wurde.⁶

Richtlinien oder Lehrpläne (hier wird der Begriff im Plural gebraucht; heute findet man auch das aus dem englischen Sprachraum stammende »Curriculum«): Landesweit, für Fächer oder Fächergruppen und Jahrgänge werden Gegenstände spezifiziert; verbindlich oder mit Wahlmöglichkeiten; in groben Zügen oder im Detail; als Beispiel diene der Hannos Lateinstunde betreffende Auszug aus den »Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen« Preußens – für die Klassen 10 und 11; mehr als das war damals nicht nötig.

Stoffverteilungspläne sind Festlegungen in der einzelnen Schule, für einzelne Fächer und Jahrgänge; ihnen entsprechen der Reichweite nach die Schulbücher.

B. Lehrplan der Realgymnasien.

	VI	V	IV	IIIB	IIIA	IIB	IIA	IB	IA	Zu- sammen
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19
Deutsch und Geschichtserzählungen . .	3 1/4	2 1	3	3	3	3	3	3	3	28
Lateinisch	8	8	7	4	4	3	3	3	3	43
Französisch	—	—	5	5	5	4	4	4	4	31
Englisch	—	—	—	3	3	3	3	3	3	18
Geschichte und Erdbunde	2	2	2	2	2	2	1	3	3	28
Rechnen und Mathematik	4	4	4	5	5	5	5	5	5	42
Naturbeschreibung . . .	2	2	2	2	2	2	—	—	—	12
Physik	—	—	—	—	—	3	3	3	3	12
Chemie und Mineralogie	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4
Zeichnen	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Zusammen . . .	25	25	29	30	30	30	30	30	30	269

Abb. 5.8: Eine Studentafel (Preußen 1891)⁷

Was in diesen Dokumenten steht, das ist nicht ein für allemal festgeschrieben; es wird immer wieder den gesellschaftlichen Randbedingungen von Unterricht in der Schule angepasst. Wer ist dann für die Erstellung von Lehrplänen und ihre Weiterentwicklung verantwortlich? Zu Anfang der 1970er Jahre wurde diese Arbeit genauer untersucht.⁹ Auch hier deutete ich nur an:

B. Realgymnasium.

a. Allgemeines Lehrziel.

Verständnis leichterer Stellen der in Prima gelesenen Schriftsteller und sprachlich-logische Schulung.

b. Lehraufgaben.

II B. 3 Stunden wöchentlich.

Lektüre. Cäsar, Bell. Gall. mit Auswahl, Ovid, Metam. nach einem Kanon. Erklärung und Einübung des daktylischen Hexameters. 2 Stunden.

Grammatik. Wiederholung aus der Formenlehre und der Syntax bei Gelegenheit der alle 14 Tage anzufertigenden schriftlichen Übungen. Ein Übungsbuch wird nicht gebraucht. Schriftliche Uebersetzungen aus dem Lateinischen. 1 Stunde.

II A. 3 Stunden wöchentlich.

Lektüre. Cäsar, Ovid, Metam. nach einem Kanon.

Schriftliche Übungen. Alle 14 Tage eine Uebersetzung aus dem Lateinischen. Dabei gelegentlich grammatische Wiederholungen.

Abb. 5.9: Aus einem Lehrplan für den Lateinunterricht 1891⁸

Die Lehrplanarbeit, wie man sie genannt hat, wird von einer sechs bis acht Personen umfassenden »Lehrplankommission« durchgeführt, »die überwiegend aus fachlich kompetenten Lehrern besteht. Sie wird vom Kultusministerium einberufen [...] Für die Lehrplanentwicklung erhält sie allgemeine Vorgaben (u.a. Leitziele, Lehrplanmodelle) und einen speziellen Arbeitsauftrag. Nach etwa ein bis zwei Jahren legt sie dem Kultusministerium einen Lehrplanentwurf vor, der in der Regel nach bestimmten Anhörungsverfahren und einigen Modifizierungen zur Erprobung freigegeben« und schließlich verbindlich gemacht wird.¹⁰

Ich habe Ergebnisse dieser Untersuchung benutzt, um mir die Sache in einer Übersicht zu veranschaulichen (s. Abb. 5.10). Eine Folgeuntersuchung hat ergeben, dass sich über die Jahre hin an dieser Praxis nicht viel geändert hat.¹¹ Neuere Zahlen gibt es leider nicht.

Die Rede von der »Lehrplanarbeit« ist so unpassend nicht, wenn man sich den Umfang vor Augen führt: In der Bundesrepublik gibt es 16 Bundesländer und ebenso viele Kultusminister. Nach dem Grund-

gesetz fällt das Bildungssystem nicht in die Kompetenz des Bundes, nach Art. 30 GG sind die Länder zuständig – und demnach für die Schulformen, Lehrpläne, Schulbücher, auch für die Ausbildung der Lehrer. Ein gewisses Maß an Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit zu sichern, ist die Aufgabe einer *Ständigen Konferenz der Kultusminister* (KMK). Für jedes Unterrichtsfach also und oft für jeden Jahrgang ein Lehrplan – das sind an die 3000. Man kann annehmen, dass die nach spätestens ein, zwei Jahrzehnten überarbeitet oder gar neu konzipiert werden müssen. Das ist schon ein recht umfangreiches Arbeitsfeld.

:

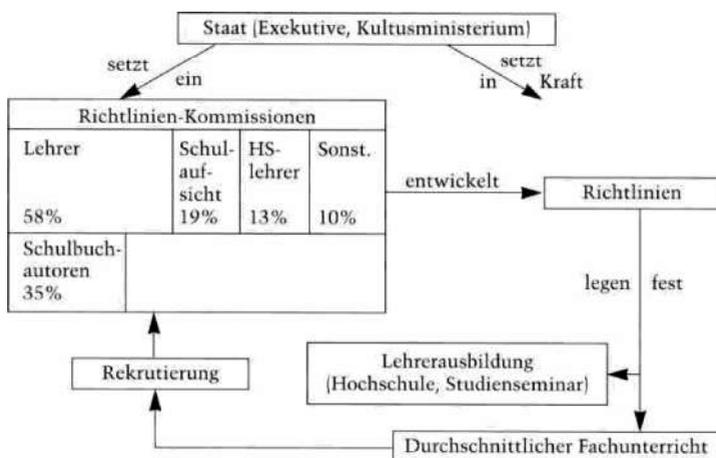


Abb. 5.10: Zusammenhang der Entwicklung von Richtlinien

Ein Wort noch zum *Schulbuch* und ähnlichen so genannten »Bildungsmedien«. Zunächst mag es scheinen, als seien die ein reiner Wirtschaftsfaktor. Nimmt man die Zahlen des vorigen Kapitels (Tab. 4.3, S. 94) und denkt man daran, dass für ein Fach immer gleich mehrere Schulbücher auf dem Markt sind, unter denen die Abnehmer – Schule oder Eltern und Lehrer – auswählen können: Das ist ein Geschäft. Verlage, die die Schulbücher produzieren, leben davon.

Schulbücher dürfen jedoch nicht einfach von den Schulen angeschafft werden. Jedes Buch, das als Schulbuch Einlass in die Schule begehrt, wird einem Genehmigungsverfahren unterzogen, und zwar in bestimmten Verfahren, deren sich der Schulträger bedient, letzten Endes also vom Staat, hier dem zuständigen Kultusministerium. Da wird dann geprüft, ob das Schulbuch mit den Gesetzen – versteht sich – und jeweils mit dem geltenden Lehrplan kompatibel ist. Am Ende steht so etwas wie eine Liste von Schulbüchern, die vom Kultusminister für den Gebrauch im Unterricht genehmigt sind. Das Schulbuch ist also durchaus auch ein Bestandteil des Systems Schule.¹²

Höchst problematisch sind heute die in großer Fülle von finanzstarken gesellschaftlichen Interessengruppen Schulen und Lehrern, meist kostenlos, in großer Fülle angebotenen Materialien, die keinem Genehmigungsverfahren unterzogen werden müssen. Da wird direkter Einfluss auf die Inhalte und Absichten des Pflichtschulsystems genommen, unter Umgehung von staatlichen Kontrollmöglichkeiten.

Man sieht, was wiederum in der *Didaktik* näher ausgeführt wird: Im Unterricht wird keineswegs die Kultur schlechthin, sondern die *herrschende* Kultur tradiert. Das ist, bildlich gesprochen, die Kehrseite dessen, was in Kapitel 2.3 zur ›Bildung‹ ausgeführt wurde. Dort wurde die ›Kultur‹ als das Medium der Menschwerdung der Menschen betrachtet. Jetzt erscheint sie als eine Vorgabe, die die heranwachsenden Menschen prägt. Das ist nicht weiter verwunderlich. Denn die ›ältere Generation‹, die in der Definition von Erziehung erscheint, ist eine Abstraktion. Bei dieser Abstraktion wird davon abgesehen, dass die Gesellschaft, in der Erziehung und insbesondere Schule und Unterricht stattfinden, in einer bestimmten Weise verfasst ist und dass sie sich durch eine *bestimmte* Kultur definiert. Nicht nur das: Auch aus dieser Kultur wird ausgewählt, und zwar das, was jeweils für allgemein gebildete Mitglieder der Gesellschaft als unabdingbar gehalten wird.

Im 19. Jahrhundert und für das ›Volk‹ der ›Volksschule‹, also auch für *Max und Moritz*, mag das wie folgt ausgesehen haben. Ich versage

mir nicht, eine englische Version daneben zu stellen: »*a law in every nation*« trifft die Sache für den Lehrplantheoretiker noch deutlicher als der »Beschluss«:

»Also lautet ein Beschluss:
Dass der Mensch was lernen muss. –
Nicht allein das Abc
Bringt den Menschen in die Höh';
Nicht allein im Schreiben, Lesen
Übt sich ein vernünftig Wesen,–
Nicht allein in Rechnungssachen
Soll der Mensch sich Mühe machen;
Sondern auch der Weisheit Lehren
Muss man mit Vergnügen hören.
Dass dies mit Verstand geschah,
War Herr Lehrer Lämpel da. –
Max und Moritz, diese beiden,
Mochten ihn darum nicht leiden;
Denn wer böse Streiche macht,
Gibt nicht auf den Lehrer acht.«¹³

»*'Tis a law in every nation:
People need an education.
Not alone the ABC
raises man to dignity,
and not just to count and figure
should one undertake with vigor,

but it's also wisdom's treasure
that should be absorbed with pleasure.
To effect this erudition,
that was Teacher Laempel's mission.*«

Diese beiden Quälgeister teilten seinerzeit keineswegs die Einsicht des Lehrplantheoretikers *Busch*. In ähnlicher Weise wie sie empfinden viele Pädagogen heute eine Spannung, geradezu einen Widerspruch zwischen dem Sinn der Bildung einerseits, der sie sich verpflichtet wissen, und von gesellschaftlich-politischen Vorgaben andererseits, die sie als von außen gesetzt wahrnehmen. Aber mit diesem Hinweis greife ich bereits vor.

6 Vorschulerziehung

Aus unterschiedlichen Gründen erbringt die »Familie«, welcher Form auch immer, nicht immer die Erziehungsleistungen, die in unserer Gesellschaft von ihr erwartet werden: Fähigkeiten der Erziehungsberechtigten; die Persönlichkeiten der Kinder und Jugendlichen; Grenzen, die die räumliche und soziale Umwelt absteckt – all das begrenzt ihren Handlungsspielraum. Deswegen gibt es für solche Familien ergänzende Einrichtungen. Die für die Zeit bis zum Beginn der Schulpflicht vorgesehenen bezeichnen wir zusammenfassend als Einrichtungen der »Vorschulerziehung«. Die bekannteste ist der »Kindergarten«, so berühmt, dass man das Wort gleich unübersetzt in die englische Sprache übernahm. In Frankreich ist es übrigens die »école maternelle«, die Mutterschule

Sogenannte »Kleinkinderschulen« oder »Kinderbewahranstalten« gab es in Deutschland seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Kleinen Kindern wollte man helfen, die wegen Not und Unfähigkeit der Eltern körperlich und geistig zu verkrüppeln drohten. So schrieb der Pastor *Theodor Fliedner* 1836 zu den »Gründe[n], die die Errichtung der evangelischen Kleinkinderschule zu Düsseldorf« veranlassten:

»Wir haben niemals verkannt, dass die Kinder in ihrem zarten Alter am besten in dem häuslichen Kreis von den Eltern erzogen werden, wenn diese, namentlich die Mutter, die hinreichende Zeit, die rechte Liebe und Weisheit zu ihrer Erziehung hat. Aber in hiesiger Stadt gibt es, wie an andern größeren Orten, eine Menge Eltern, die durch ihren Broterwerb, durch Fabrik- und andere Arbeit den größten Teil des Tages außer dem

Als Vorschulerziehung bezeichnet man die Erziehung der Kinder außerhalb der Familie in der Zeit vor dem Beginn ihrer Schulpflicht.

Haus zubringen müssen oder durch strenge Berufsarbeit im Haus von der Pflege und Beaufsichtigung ihrer Kinder abgezogen werden, sodass diese die meiste Zeit sich selbst überlassen bleiben.

Zum Teil werden sie eingesperrt, wo sie gedankenlos in dumpfer Luft hinbrüten oder durch Klettern auf Stühle und Bänke, durch Feuer, Messer und dergl. sich oft beschädigen, sodass Leib und Seele, statt gepflegt und entwickelt zu werden, von früh auf welkt und verkümmert. Ein anderer Teil dieser unbeaufsichtigten Kinder bringt die meiste Zeit auf den Gassen zu, wo ihr Ohr, Mund und Herz schon jetzt mit Schlechtigkeiten aller Art vertraut wird, denen sie ewig sollten fremd bleiben, und wo der Grund zu einer Roheit, Zügellosigkeit, Faulheit, Unreinlichkeit und Unsittlichkeit gelegt wird, die alle edleren Keime, oft für das ganze Leben, vergiftet.«¹

Aus solchen Beobachtungen zog *Fliedner* die Konsequenz:

»Da ist es heilige Pflicht jedes Bürgers, jedes Christen, diesem Unheil, soviel an ihm ist, hemmend entgegen zu treten, und soll es gründlich geschehen, an der Wurzel, also an der zarten Kindheit zu beginnen.

Ohnehin können wir den einen Teil der Eltern nicht von ihrem Broterwerb weg in die Kinderstube hinabziehen und dem ändern Teil nicht die Erziehungsweisheit einimpfen. Aber wir können uns ihrer verwahrlosten Kindlein annehmen und sie erziehen helfen zu einem besseren Geschlecht und dadurch die Eltern mit den Kindern segnen. Zu diesem Zweck ist auch die hiesige evangelische Kleinkinderschule errichtet.«²

Von wenigen Ausnahmen wie dieser abgesehen, dürften die Einrichtungen, die solcher Not steuern sollten, damals allerdings eher Bewahranstalten gewesen sein oder – wie es in einer *Schulordnung für die Herzogthümer Schleswig und Holstein* vom 24. August 1814 heißt – »Aufsichtsschulen:

»Die Aufsichtsschulen beabsichtigen, außer dem für das erste jugendliche Alter passenden Unterricht, hauptsächlich die Aufsicht über die Kinder, wenn die Geschäfte der Eltern sie verhindert, diese selbst zu übernehmen: sie sind daher ausschließlich für die kleinsten Kinder unter sechs Jahren bestimmt. [...]

Obgleich die Aufsichtsschulen nicht so sehr zum Unterricht, als zur Aufsicht über die kleinsten Kinder bestimmt sind, so werden doch die Kinder auch schon in diesen Anstalten unvermerkt belehrt, mit den Buchstaben bekannt gemacht, zum Zählen angeleitet und im Aufmerken auf die äußeren Gegenstände und beiläufig im Vergleichen und Unterscheiden geübt und durch leichte moralische und religiöse Erzählungen und Denksprüche, vorzüglich aus der Bibel, frühzeitig auf den Unterschied zwischen dem Guten und Bösen aufmerksam gemacht.«³

Wir haben hier ein geradezu klassisches Beispiel dafür, dass ein gesellschaftliches Problem: nämlich drückende soziale Not, pädagogisch, als Aufgabe für ›Erziehung‹ interpretiert wird. *Friedrich Fröbel* nahm die Institution, die er vorfand, und baute sie zu einer Erziehungsanstalt in dem umfassenden Sinne aus, in dem ich eingangs den Begriff ›Erziehung‹ eingeführt habe. Er hat den Begriff ›Kindergarten‹ geprägt; er hat die Einrichtung in ihrer ganzen Komplexität konzipiert und in die Praxis umgesetzt. Ich führe das nicht im einzelnen auf, verweise vielmehr auf meine *Geschichte der Erziehung*. – *Friedrich Fröbel* gründete etwa zur selben Zeit in Düsseldorf die erwähnte ›Kleinkinderschule‹. Sein Verdienst ist vor allem die Ergänzung durch eine Anstalt zur Ausbildung von ›Lehrerinnen‹ – heute würden wir von ›Erzieherinnen‹ sprechen – für diese Vorschuleinrichtung.

Man kann sich denken, dass die Schule ein eminentes Interesse an dieser Einrichtung hatte. Und tatsächlich gibt es ein schönes Dokument, in dem dieses Interesse geradezu mustergültig zum Ausdruck kommt: die Eingabe einer – übrigens von *Fröbel* im Jahr 1848 einberufenen – Versammlung von Volksschullehrern:

»An die deutschen Reg. und den deutschen Reichstag, die gegenwärtig den Grund zu einem neuen, freien Volksleben legen wollen, wenden sich die deutschen Lehrer. In der festen Ueberzeugung, dass die Volksfreiheit nur auf dem festen Grunde allseitiger, sittlicher und geistiger Volksbildung aufgebaut werden kann, halten es die Lehrer für ihre heilige Pflicht, die Aufmerksamkeit der Regierungsorgane auf eine zeither noch wenig beachtete Stufe der Volksbildung, auf die öffentliche Kleinkindererziehung, hinzu-lenken.

Es gilt, vor Allem den oft übersehenen unscheinbaren Grund zu legen, wenn der Bau der Volksbildung gelingen soll; es gilt, die bei Reich und Arm, bei Hoch und Niedrig so ganz unvollkommene häusliche Erziehung der noch nicht schulpflichtigen Kinder durch öffentl. Anstalten hier zu unterstützen, dort zu ergänzen, und der Elementar-Volksschule vorzuarbeiten. Es fehlt anerkanntermaßen in unsern Verhältnissen der großen Mehrzahl der Eltern Zeit, Mittel, Geschick und Einsicht, ja oft selbst die sittliche Grundlage, um eine naturgemäße menschliche Entwicklung durch frühe Weckung des geist. Lebens und Uebung der körperl. Kräfte ihrer Kinder organisch anzubahnen.

Das eben ist die Aufgabe der Kleinkinderschulen oder Kindergärten. »Sie sind – sagt Diesterweg –, wenn es erlaubt ist die Gesamtheit der Schulen mit einem Baume zu vergleichen, die Wurzel desselben. Die Blüthe eines Gewächses ist vorzugsweise bedingt durch die Beschaffenheit des Keimes (der Keimkraft) und des Bodens, sammt der Atmosphäre, welche ihn umgibt.«

Es ist die Pflicht des Staates, diese nothwendige Ergänzung der häusl. Erziehung, diese nothwendige Vorbereitung der öffentl. ElementarVolks-erziehung zu beschaffen, des Staates, welcher die Bildung des Kindes nicht dann erst in die Hände nehmen darf, wenn es in vielen Fällen zu spät ist.«⁴

Im 19. Jahrhundert gab es noch *andere Vorstellungen* von einer Vorschulerziehung der Kinder. Mit *Fröbels* Kindergarten ebenso wie mit den vielen anderen Anstalten wurde nämlich nicht etwa der allumfassende Anspruch eingelöst, den wir heute aus des *Comenius* Utopie (S. 72) herauslesen: Es waren zunächst *Einrichtungen für Proletarierkinder*, wie aus dem Text von *Fliedner* hervorgeht. So geradeheraus wurde das allerdings durchweg nicht gesagt; meist ging das Argument so:

»Die Kleinkinderschule ist aber nicht bloß Bewahranstalt, sie ist auch Vorbereitungsschule und als solche ist sie nicht bloß eine Anstalt für arme Kinder. Auch in den mittlern Ständen haben die Eltern oft wenig Zeit, sich mit den Kindern zu beschäftigen; leider oft auch, wenn die Zeit dazu auch wohl zu finden wäre, wenig Lust und Geschick dazu. Dies ist auch in der Regel bei den Kinderwärterinnen der Fall, und deshalb ist die Klein-

kinderschule auch für Kinder aus den mittlern Ständen eine dankenswerthe Anstalt.«⁵

Mit ihrem Bezug auf unterschiedliche Bedürfnisse der Kinder repräsentierten diese Einrichtungen die ständische Struktur einer Gesellschaft: Bürger hier – Proletarier dort (s. a. S. 197). Eine revolutionäre pädagogische Antwort auf die soziale Not wäre die gesellschaftliche **Die Idee einer revolutionären, pädagogischen Lösung der sozialen Probleme setzte sich nicht durch.** Im *Manifest der Kommunistischen Partei* setzten

Karl Marx und *Friedrich Engels* sich mit dem Vorwurf auseinander, mit dem Wegfall des Kapitals verschwinde auch die bürgerliche Familie: In der Tat, so antworteten sie, und damit auch »die Ausbeutung der Kinder durch ihre Eltern«. ⁶ Die Konsequenz, eine gesellschaftliche Erziehung aller Kinder, wurde allerdings nicht realisiert bzw. hat sich nicht durchgesetzt, nicht einmal später in dem – wie er sich nannte – »ersten sozialistischen Staat auf deutschem Boden«, der Deutschen Demokratischen Republik.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war die Vorschulerziehung als pädagogische Aufgabe definiert und ausgebildet; sie lässt sich als ein Teilsystem des *Erziehungssystems* beschreiben:

- *Orientierung* allgemein am *Zweck* der Mündigkeit, mit dem spezifischen Zweck der Schulreife;
- *Organisationsformen* (Trägerschaft: meist privat, nicht-staatlich; Arbeit an der Schule orientiert, Spiel als spezifische Methode);
- *Personal* (bürgerliche Frauen; seminarähnliche Ausbildung mit einem spezifischen Wissen, insbesondere von den Aufgaben der Arbeit im Kindergarten);
- *Klientel* (Kinder, vornehmlich Proletariatkinder).

Dieses System hat sich im Laufe der Geschichte natürlich weiterentwickelt. Die Umwelt hat sich verändert; die soziale Not hat heute ein anderes Gesicht als zu Beginn des 19. Jahrhunderts, und die sozialen Strukturen ebenso, in denen Kinder aufwachsen.

Allemaal allerdings soll die Vorschulerziehung vollenden, was sich Pädagogen seit *Comenius* von der Erziehung in der Familie verspre-

chen und zwar für den Fall, dass diese Familie das nur unvollständig oder gar nicht leistet. So hat seit 1996 in Deutschland jedes Kind zwischen drei und sechs Jahren einen Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Kindertagesstätte. In der Konsequenz eines 1996 ergangenen höchstrichterlichen Urteils heißt es in § 24 des *Kinder- und Jugendhilfegesetzes* (KJHG):

- »(1) Ein Kind hat vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt Anspruch auf den Besuch einer Tageseinrichtung. Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben darauf hinzuwirken, dass für diese Altersgruppe ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagsplätzen oder ergänzend Förderung in Kindertagespflege zur Verfügung steht.
- (2) Für Kinder im Alter unter drei Jahren und im schulpflichtigen Alter ist ein bedarfsgerechtes Angebot an Plätzen in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege vorzuhalten.«

Was gibt es dieser Norm entsprechend heute an Einrichtungen? In Nordrhein-Westfalen definiert ein *Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder* im § 1:

- »Tageseinrichtungen für Kinder sind Kindergärten, Horte und andere Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztags aufhalten, soweit sie ein Träger nach § 11 Abs. 1 betreibt.
1. Kindergärten sind Tageseinrichtungen, die Kinder vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Beginn der Schulpflicht aufnehmen.
 2. Horte sind Tageseinrichtungen für schulpflichtige Kinder bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres. [...]
 3. Andere Einrichtungen sind Altersgemischte Gruppen, in denen Kinder im Alter von vier Monaten bis zu drei Jahren zusammen mit Kindern im Kindergartenalter in Tageseinrichtungen betreut werden. Krippen und Krabbelstuben sind Einrichtungen, in denen nur Kinder im Alter von vier Monaten bis zu drei Jahren betreut werden; sie dienen in der Regel dem Aufbau von Altersgemischten Gruppen. In Altersgemischte Gruppen können auch Kinder im Kindergartenalter gemeinsam mit Kindern im Hortalter aufgenommen werden.«

Die Bezeichnungen unterscheiden sich von Land zu Land gelegentlich; die Einrichtungen sind im Wesentlichen dieselben. Die offizielle Statistik fasst sie unter den Stichworten ›Kindertagesbetreuung‹ oder als ›Tageseinrichtungen‹ zusammen und untergliedert sie nach Altersstufen.

Alter	0 – 3	3 – 6	6–10	11–14	Gesamt**
Anzahl	561.569	1.934.116	773.054	16.386	3.285.125
Besuchsquote *	27,6 %	94,6 %	27,8 %	9,5%	

* Prozent aller Kinder der Altersgruppe.

** Ohne den Hort, der nicht mehr zur Vorschulerziehung gehört, sind es 2.341.439 Kinder und Jugendliche. Der Schwerpunkt liegt dabei ersichtlich im so zu sagen klassischen Kindergartenalter.

Tab. 6.1: Kinder und Jugendliche in Tageseinrichtungen (01.03.2014)⁷

Im Laufe der Entwicklung zu diesen Einrichtungen war gegen Ende der 1960er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland vehemente und grundsätzliche Kritik am Kindergarten geübt worden. Die sogenannten ›Kinderläden‹ waren die Praxis dieser Kritik. Die Formel, die dieser Bewegung als Symbol diente, war die von der ›antiautoritären Erziehung‹. Ich gehe hierauf nicht im einzelnen ein, verweise vielmehr stattdessen wiederum auf meine *Geschichte der Erziehung*.

Mit den ›Kinderläden‹ wurde aus vielerlei Motiven an der traditionellen Vorschulerziehung Kritik geübt. Es waren allerdings keineswegs nur pädagogische Zwecke, die diese Einrichtungen verfolgten: Emanzipation der Frauen, der jungen Mütter; auch ein Interesse an der Veränderung der Gesellschaft als ganzer; beides ein im engeren Sinne politisches Motiv. Hatte man die Kinder und ihre Zukunft im Sinn, oder wollte man mit deren Hilfe die Gesellschaft verändern?

So konnte man etwa lesen: Man habe

»die Kinderladenarbeit nicht nur als einen Versuch verstanden zur Befreiung der (aufgrund rückständiger Erziehung) gefesselten intellektuellen und psychischen Energien unserer Kinder, sondern zugleich als einen Versuch, bewusst gegen die kapitalistischen Herrschafts- und Ausbeutungsinteressen zu erziehen.«⁸

Nebenbei: Da ist wieder die Redefigur: »nicht nur – sondern auch«. Die Erziehung wird abgewertet, und zwar zugunsten der Abschaffung irgendwelcher Merkmale der Gesellschaft.

Dazu kam noch etwas anderes, ein Moment der Selbstreflexion, so könnte man es nennen: die indirekte Auseinandersetzung mit den eigenen Eltern, die diese jungen Kinderladen-Eltern als »autoritär« wahrnahmen. Insbesondere dort, wo sie eine durch Tabus unbelastete sexuelle Entwicklung ihrer Kinder zu ermöglichen suchten, war nicht auszuschließen, dass sie zugleich ihre eigenen Erfahrungen sozusagen im Medium der Erziehung ihrer Kinder aufzuarbeiten versuchten.

Heute sehen wir, dass da der Spaß aufhört: Wenn Kinder im Sinne der Kapitalismuskritik auf Demonstrationen mitgeschleppt werden, benutzen ihre Eltern sie als Mittel zu einem den Kindern fremden Zweck. In der Regel nehmen die Kinder dabei aber keinen Schaden, vielmehr kommen sie an die frische Luft. Hingegen haben die skandalösen Fälle der Vergewaltigung von Kindern und Jugendlichen durch ihre Erzieher gezeigt, wohin es führen kann, wenn sie als Mittel zum Ausleben von deren Sexualität missbraucht werden. Die jungen Erziehungswissenschaftler und Eltern jener, der Generation des Autors, haben damals nicht aufgepasst und den – wie man heute sieht – erkennbaren Anfängen nicht gewehrt.

Die verbreitete Unbekümmertheit im Umgang mit Sexualität findet man zum Beispiel sehr schön in der beliebten Karikatur von *Marie Marcks*, die sie selbst so beschrieb: »Vor dem Badezimmer zwei Kinder: »Papa, dürfen wir Schweinchen Dick sehen?« Unter der Dusche ein kurz überlegender Vater: »Meinetwegen – kommt schon rein! Aber ab heute sagen wir Penis dazu, nicht wahr?!«⁹

Seinerzeit haben wir zwar gewusst, aber nicht genügend bedacht, dass bei der Erziehung der Kinder immer auch das Selbstverständnis der Erzieher im Spiel ist.

Mehr oder weniger informelle Kindergruppen gehören heute, anders als Ende der 1960er Jahre, selbstverständlich zu dem Erscheinungsbild der Vorschulerziehung. Dennoch ist es der Kindergarten, der dieses Bild prägt. Kinderläden und andere Alternativen, die damals erprobt und eingeführt wurden, und die mit ihnen ausgelösten Auseinandersetzungen über eine Reform der Vorschulerziehung haben neue Dimensionen der Förderung von Kindern im Vorschulalter erschlossen. Sie haben oft allererst dazu geführt, dass man die Kinder und ihre Bedürfnisse ernst nahm und ihre Gegenwart nicht einer abstrakten Zukunft opferte.

Aber wie jeder, so hat auch dieser Fortschritt seine Kehrseite, eine Über-Förderung von Kindern. Man braucht gar nicht gleich an eine *Tiger Mom* denken, die man jedem Kind wünschte oder verordnete. Man durchsuche zum Beispiel einmal das Netz mit den Suchwörtern *Fremdsprache Kindergarten*. Da wünscht man den armen Kleinen ganz schnell, dass sie robust genug sind, all das an sich abprallen zu lassen, was man da findet, und dass ihre Eltern nicht gleich mit ihnen zu allerlei Psychologen und sonstigen Therapeuten laufen, wenn sie nicht mehr als *good morning* auf Englisch zu sagen wissen.

In Luftschlössern können selbst kleine Kinder nicht leben. Die erziehungswissenschaftliche Forschung hat zu ermitteln, was bedenkenswerter Versuche wert ist und was man eher meiden sollte.

7 Sozialpädagogik und Jugendhilfe

Im letzten Kapitel seines Romans *Die Deutschstunde* beschreibt *Siegfried Lenz* eine Anstalt für schwer erziehbare Jugendliche, auf einer Insel in der Elbe gelegen. Das Vorbild Hahnhöfersand gibt es noch heute; die Insel ist allerdings, anders als zur Zeit des Romans, mit dem Festland verbunden. In einer für »Erziehung« aufschlussreichen Situation schildert *Lenz* ein längeres Gespräch, aus dem ich hier nur einen kleinen Ausschnitt zitiere; die Absätze formatiere ich etwas anders als das Original:

Siggi Jepsen, der Erzähler: »Schwer erziehbare Jugendliche: das haben sie uns angehängt vor Gericht, und hier wird es uns jeden Tag bescheinigt. Kann sein, dass einige von uns hier wirklich schwer erziehbar sind, ich will mich da nicht festlegen. Aber etwas möchte ich fragen: warum gibt es nicht eine Insel und solche Gebäude für schwer erziehbare Alte? Haben die so etwas nicht nötig? [...] Wann hört denn eigentlich die Erziehung auf, möchte ich mal fragen. Mit achtzehn? Oder mit fünfundzwanzig?

Himpel [der Direktor der Anstalt, P.M.] (eifrig zustimmend): Gut gefragt. Tadellos gefragt.

Ich: Hier wird uns doch etwas vorgemacht, vielleicht machen sich auch alle etwas vor. Ich möchte nicht fragen, wie viele schlechte Gewissen hier rumlaufen.

Ein Psychologe: Abgelenkte Aggression, wie?

Ich: Weil man sich nicht selbst verurteilen möchte, schickt man andere hierher: die Jungen. Das gibt zumindest Erleichterung. Das befreit. Es ist einfach: das schlechte Gewissen wird auf eine Barkasse gebracht, hier herübergefahren, und dann kann man wieder mit Genuss frühstücken und abends seinen Grog schlürfen.«¹

Später kommt der Direktor noch einmal alleine zurück:

»Ihr habt noch viel zu lernen. Ihr habt noch viel einzusehen. (Nachdenklich): Die Insel hält manches bereit für euch, Veränderungen, die nicht ohne Widerspruch erfolgen werden. Ihr scheint noch nicht einmal zu wissen, welcher Zusammenhang zwischen Arbeit und Brot besteht. Macht nichts. Auf unserer Insel wird man ihn euch beibringen. Ihr werdet die Notwendigkeit des Gehorsams begreifen und eines Tages, hoffentlich, die Freuden der Verantwortung. Was wir auf unserer Insel brauchen, machen wir alles selbst, Gebäude, Werkzeuge, Ideale, ja, auch Ideale. Wir sind eine Gemeinschaft, eine Inselgemeinschaft, die selbst bestimmt, was sie nötig hat. Bereitwilligkeit, das ist alles.

Wenn ihr bereit seid, euch den Gesetzen der Insel anzupassen, werdet ihr neue Möglichkeiten entdecken für euch selbst. Das Schwerste ist der Anfang. (Himpel bleibt vor Kurtchen [Siggis Zimmergenosse, P. M.] stehen, mustert ihn, schiebt langsam eine Hand in die Tasche, tastet, zieht umsichtig Kurtchens stehendes Messer heraus, betrachtet es auf flacher, halb ausgestreckter Hand, Kurtchens Körper spannt sich. Dein Messer, nicht wahr? (Kurtchen will das Messer an sich nehmen, Himpel zieht seine Hand zurück.) Du weißt doch, du kennst doch die Vorschriften: Waffen dürfen nicht mitgebracht werden. Wenn sie in Unkenntnis mit herübergenommen werden, sind sie sofort abzuliefern, im Direktionsgebäude, Zimmer vier. (Pause. Beide sehen sich schweigend an. Himpel gibt Kurtchen das Messer, tritt einen Schritt zurück.)

Du wirst hinübergehen, jetzt. Jetzt gleich. Du wirst das Messer in Zimmer vier abliefern, du wirst mir die Quittung zeigen. Geh. (Kurtchen zögert, er dreht das Messer in den Händen.) Soll ich dir den Weg beschreiben? (Kurtchen blickt Himpel hasserfüllt an, geht langsam auf ihn zu, geht an ihm vorbei zur Tür, wendet sich an der Tür noch einmal um.) Kurtchen: Mich schaffen Sie nicht, damit wir klar sehen, mich nicht. (Er verlässt das Zimmer; Himpel tritt breit vor das Fenster und beobachtet Kurtchen so lange, bis dieser im Direktionsgebäude verschwunden ist; dann, über die Schulter), Himpel: Anfangen, siehst du, man muss nur anfangen.«²

Siggi Jepsen hatte Bilder geklaut – so hatte es der Jugendrichter gesehen und Siggi daraufhin als »schwer erziehbar« definiert. Anders interpretierte es einer der Psychologen: »Obsession«, »Zwangsvorstellungen« hätten Siggi gelehrt. Und der Held des Romans selbst? Er habe

die Bilder des verehrten Malers vor seinem Vater in Sicherheit gebracht. Die Anstalt ist eine pädagogische Anstalt, und zwar eine für schwer erziehbare Jugendliche, für jugendliche, noch unmündige Straffällige; Sigg Jepsen erlebte erst während seines Anstaltsaufenthalts seinen 21. Geburtstag, damals war das der Tag seiner Volljährigkeit. Eine pädagogische Anstalt? Der Direktor interpretiert – anders als Jurist und Psychologe – *ein und denselben* Sachverhalt als Problem der Erziehung von Sigg Jepsen, der für den Richter zweifellos »Diebstahl *ist*.

Klassisch und typisch für die Erziehung in einem solchen Falle ist das Mittel, mit dessen Hilfe die Jugendlichen lernen sollen, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen: die *Arbeit*. Als Maßnahme der Erziehung noch bedeutsamer ist das *Vertrauen* darein, dass die Zöglinge die Kraft haben, die Verantwortung für sich und ihr Handeln selbst zu übernehmen: »Wenn ihr bereit seid, euch den Gesetzen der Insel anzupassen, werdet ihr neue Möglichkeiten entdecken, für euch selbst.« In diesem Satz haben wir beides, die Autorität des Erziehers und damit die Nötigung zur Anpassung – und die Chance für Siggis Bildung.

In Einrichtungen wie dieser werden Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten bereitgestellt, die für ihr Aufwachsen zu mündigen Menschen in der Gesellschaft unabdingbar sind, sofern ihre Familie oder die Schule sie ihnen nicht gibt oder geben kann: Es kann **In Einrichtungen der Sozialpädagogik wird im Einzelfall ergänzt, was Familie oder Schule nicht geben können.** sein, dass etwas fehlt, zum Beispiel die »allseitige Besorgung, wie sie in einer intakten Familie stattfindet. Dann tritt an deren Seite die *Jugendhilfe*, gegebenenfalls in der Form der *Heimerziehung*, wie *Lenz* sie idealtypisch beschreibt. Es kann auch sein, dass etwas gefährdet ist, beispielsweise Werthaltungen und Entscheidungsfähigkeit; dann tritt der *Jugendschutz* ein. Schließlich kann auch etwas Neues möglich werden, wofür Familie und Schule nicht geeignet sind: Lernmöglichkeiten in Gruppen von Gleichaltrigen, wie sie in der *Außerschulischen Jugendarbeit* gegeben sind. Wenn man verstehen will, warum es sich bei diesen Einrichtungen handelt, hilft, wie oft, ein Blick zurück in die Geschichte, und zwar bis

zu der Stelle, an der man das Problem erst in aller Deutlichkeit sah und erste Lösungen erprobte. Für einen solchen Einschnitt stehe uns die folgende Situation:

1692 kam ein junger Pfarrer, *August Hermann Francke*, in die Vorstadt Glaucha der Stadt Halle an der Saale. Was fand er dort vor? Er beschrieb es so:

»Es war vormahls in Halle so wol, als in der Vorstadt, gewöhnlich, daß die Leute einen gewissen Tag bestimmten, an welchem die Armen zugleich vor ihre Thüre kommen, und die Allmosen also wöchentlich einmahl abfordern sollten.« Der neue Pastor hielt sich an das Herkommen, »bedachte aber bald darbey, daß dieses eine erwünschte Gelegenheit sey, denen armen Leuten, als bey welchen mehrentheils grosse Unwissenheit zu seyn, und viele Boßheit vorzugehen pflaget, auch an ihren Seelen durchs Wort GOTTES zuhelffen.«

Er nutzte die Gelegenheit zu einer kurzen Catechisation, wie man das damals nannte, indem er nämlich die Jüngerer »freundlich [...] aus dem Catechismo Lutheri, von dem Grunde ihres Christenthums« fragte und die Älteren zuhören ließ. »Weil ich«, so schreibt er weiter, »nun bey dem armen Volck solche grobe und greuliche Unwissenheit fand, daß ich fast nicht wußte, wo ich anfangen sollte, ihnen einen festen Grund ihres Christenthums beyzubringen, bin ich von solcher Zeit her bekümmert gewesen, wie ihnen nachdrücklicher geholfen werden möchte, wohl erwegend, daß dem Christlichen und gemeinen Wesen [Gemeinwesen, P. M.] ein sehr grosser Schade daraus entstehe, daß so vieles Volck, als [wie; P. M.] das Vieh, ohne alle Wissenschaft [Wissen; P. M.] von GOTT und Göttlichen Dingen dahin gehet, insonderheit aber, daß so viele Kinder, wegen der Armuth ihrer Eltern, weder zur Schulen gehalten werden, noch sonst einiger guten Aufferziehung geniessen, sondern in der schändlichsten Unwissenheit, und in aller Boßheit aufwachsen, daß sie bey zunehmenden Jahren zu nichts zu gebrauchen seyn, und daher sich auff stehlen, rauben und andere böse Thaten begeben.«³

Das geschah in einer Stadt, die sich wirtschaftlich noch nicht von den Folgen des Dreißigjährigen Krieges erholt hatte, obwohl der offiziell schon bald ein halbes Jahrhundert zuvor zu Ende gegangen war.

Zudem war deren Einwohnerzahl noch von einer Pestepidemie dezimiert worden. Wir können uns heute kaum vorstellen, wie das ausgesehen haben muss. Es leuchtet aber ein, dass unter solchen Bedingungen herkömmliche soziale Ordnungen nicht mehr oder nicht ausreichend funktionierten. Vielfach fehlte es an einer elementaren Erziehung in der Familie, von einem elementaren Unterricht zu schweigen, obwohl selbst der damals nicht viel mehr war als ein einfacher Katechismusunterricht, dazu ein wenig Lesen und Schreiben.

Dieser Pfarrer beklagte das nicht nur. Er sah einen Zusammenhang von ›Bosheit‹, wie das hieß, auf der einen Seite, nämlich Straftaten und ein Verhalten, das den damals geltenden Normen widersprach, mit der sozialen Not auf der anderen. Und er führte ein solches Verhalten auf die ›Unwissenheit‹ zurück. Man stoße sich nicht daran, dass es der ›Katechismus‹ war, den die Kinder so wenig beherrschten: In jener Gesellschaft war er eine bündige Zusammenfassung der geltenden Normen des Verhaltens. Es waren also soziale Probleme: Not, Armut, Verbrechen, die *Francke* als eine *Aufgabe* für die Erziehung *interpretierte*. Er beließ es nicht bei dem zitierten Anfang. Vielmehr entstand in wenigen Jahren aus dem ganz bescheidenen Anfang ein Komplex von Schulen und Internaten, in denen Kinder umfassend versorgt und erzogen wurden. Die Gebäude sind heute noch zu sehen; einige dienen auch noch dem ursprünglichen Zweck.⁴

Ich ergänze noch, dass *Francke* auch den sozialpolitischen Zusammenhang der Misere sah: Er tat, was ein Pastor tun kann, und predigte denen ins Gewissen, die für diese Verhältnisse politisch verantwortlich waren, der ›Obrigkeit‹, wie man damals sagte.

Nachhaltig und unübersehbar waren die alten Ordnungen dann etwa 100 Jahre später zerbrochen, nicht zuletzt im Gefolge der französischen Revolution: Die Gewerbefreiheit entließ die Gesellen aus der Botmäßigkeit dem Meister gegenüber – und diesen aus der Verpflichtung zur Fürsorge. Die Aufhebung der Leibeigenschaft der Bauern hatte ähnliche Konsequenzen in deren Verhältnis zu den Gutsbesitzern. Dazu kam mit der Industrialisierung die Trennung von Wohnung und Arbeitsplatz; dazu kamen Frauenarbeit und die

Erzieher interpretieren soziale Probleme als Aufgabe für die Erziehung.

Arbeit selbst kleiner Kinder – wo es denn überhaupt Arbeit gab. Traditionelle Formen wenigstens einer Mindestfürsorge zerbrachen und wurden erst allmählich durch neue ersetzt.

Vor diesem Hintergrund der Liberalisierung und der Industrialisierung entstanden die Einrichtungen, die unter dem Begriff der *Sozialpädagogik* zusammengefasst wurden: Einrichtungen, in denen »es um die Verhütung und Beseitigung von erzieherischen und sozialen Mängeln und Gefährdungsmomenten« mit erzieherischen Mitteln ging. Ihrer Herkunft nach können diese Einrichtungen also als *pädagogische Antwort auf soziale Notlagen*, vor allem in der beginnenden industriellen Gesellschaft, gesehen werden.⁵

Heute sind die Problem- und Notlagen andere als damals: funktionsunfähige Familien, defizitäre Wohnumgebungen, Sozialordnungen, die keinen Halt vermitteln, Arbeitslosigkeit, Kulturkonflikte in

Der historische Ort für die Entstehung der Sozialpädagogik war die Entstehung der industriellen Gesellschaft.

Die »Sozialpädagogik« umfasst Einrichtungen, die die Verhütung und Beseitigung von erzieherischen und sozialen Mängeln mit erzieherischen Mitteln zur Aufgabe haben.

unserer Gesellschaft. Aber heute wie damals ist Sozialpädagogik die pädagogische Antwort: Verhütung und Beseitigung von erzieherischen und sozialen Mängeln mit *erzieherischen Mitteln*. – So, wie wir sie heute kennen, waren die Einrichtungen

zu Anfang des 20. Jahrhunderts in ihren Grundzügen ausgebildet. Damals übernahm der Staat ausdrücklich die Verantwortung. Seinen Niederschlag fand das 1922 in einem *Reichs-Jugendwohlfahrtsgesetz* (RJWG).⁶ Darin hieß es zu Beginn in § 1:

»Jedes deutsche Kind hat ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit.

Das Recht und die Pflicht der Eltern zur Erziehung werden durch dieses Gesetz nicht berührt. Gegen die Willen der Erziehungsberechtigten ist ein Eingreifen nur zulässig, wenn ein Gesetz es erlaubt.

Insoweit der Anspruch des Kindes auf Erziehung von der Familie nicht erfüllt wird, tritt, unbeschadet der Mitarbeit freiwilliger Tätigkeit, öffentliche Jugendhilfe ein.«

Im Weiteren definierte das Gesetz dann die einzelnen Einrichtungen der so genannten »öffentlichen Jugendhilfe«.

Exkurs zu »pädagogik«

Bis ins letzte Drittel des 20. Jahrhunderts war es üblich, sowohl die Praxis, also die erwähnten »Einrichtungen« und die Arbeit in ihnen einerseits, als auch die Reflexion dieser Praxis, das systematisch gewonnene Wissen andererseits unter den Titel der »Sozialpädagogik« zu subsumieren. Wie aber schon im zitierten Gesetzestext von 1922 wird die Praxis: Einrichtungen und die Maßnahmen in ihnen, heute als »Jugendhilfe« bezeichnet, genauer, als »Kinder- und Jugendhilfe«. In ihrer Einführung mit diesem Titel definieren *Erwin Jordan* und *Dieter Sengling* sie wie folgt:

»Jugendhilfe hat in Ergänzung zur Familie und neben Schule und Ausbildung junge Menschen in ihrer Entwicklung allgemeinerzieherisch zu fördern, durch Beratung und Unterstützung sozialen Benachteiligungen und Entwicklungskrisen entgegenzuwirken, Hilfe zur Erziehung zu leisten, wenn das Wohl des Kindes oder des Jugendlichen nicht gewährleistet ist, und an gerichtlichen Verfahren mitzuwirken.«⁷

Damit befinden sie sich in Übereinstimmung mit der Definition des Gesetzes, das die Kinder- und Jugendhilfe als eine Erziehungsaufgabe definiert. Auch die Vertretung der Interessen ihrer Klientel in der Politik sieht das Gesetz vor. Jetzt beginnen allerdings die Grenzen zu verschwimmen:

»Zugleich soll Jugendhilfe sich anwaltschaftlich-politisch für bessere Lebensbedingungen junger Menschen einsetzen. Damit verbunden ist die Erarbeitung und Durchsetzung korrigierender Alternativen ebenso wie die Vertretung der betroffenen Gruppen gegenüber anderen gesellschaftlichen Interessen und Gruppen.«⁸

Demnach wäre die Kinder- und Jugendhilfe also (nur?) eine Interessenvertretung wie diese anderen Gruppen auch, zum Beispiel die

Kommunen als Geldgeber? Gut, das unter anderem steht auch im heute geltenden Gesetz. Bedenklich wird es aber dann, wenn die Autoren die ›Sozialpädagogik‹ von der ›Jugendhilfe‹ unterscheiden:

»Praxis und Theorie sozialen Handelns für und mit benachteiligten Gruppen lassen sich unter dem Begriff der Sozialpädagogik allgemein zusammenfassen. Sozialpädagogik lässt sich auf soziale Benachteiligungen und soziale Verelendung von Menschen ein und fragt zugleich nach den Bedingungen, die Notlagen hervorrufen. Sozialpädagogik denkt darüber nach, wie diese Bedingungen – individuell und gesellschaftlich – zu überwinden sind. Sie bietet konkrete Hilfen und stellt politische Forderungen. Schließlich hat Sozialpädagogik im Laufe ihrer Geschichte verstärkt auch danach gefragt, ob und wie – präventiv – verhindert werden kann, dass Menschen in wirtschaftliche und psychosoziale Not geraten.«⁹

Nicht nur, dass sie ›Praxis und Theorie sozialen Handelns‹ zusammenwerfen; sie überschreiten hier vor allem den Einzugsbereich der ›Erziehung‹. Die Klientel wären demnach jetzt sozial benachteiligte Menschen – Menschen jeden Alters, und nicht nur Kinder und Jugendliche auf dem Weg zu ihrer Mündigkeit; der Zweck wäre die Überwindung und Verhinderung von sozialer Not. Maßnahmen, die diesem Zweck dienen, fallen üblicher Weise unter den Titel der ›Sozialen Arbeit‹. Dabei sollte es bleiben; jedenfalls ist es fehl am Platze, hier von ›-pädagogik‹ zu reden. Erwachsene Menschen werden nicht ›erzogen‹, welche Probleme sie auch haben oder machen.¹⁰

Eine Einführung in die *Erziehungswissenschaft* handelt von Maßnahmen und Einrichtungen, die auf die Mündigkeit von Kindern und Jugendlichen zielen, also von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Die Erforschung und Reflexion dieser Praxis sollte man mit einem eigenen Namen versehen und vielleicht als ›Theorie der Kinder- und Jugendhilfe‹ bezeichnen. Allenfalls dann, wenn Verwechslungen von Praxis mit der Theorie nicht zu erwarten sind, mag man auch traditionell von ›Sozialpädagogik‹ sprechen; in keinem Fall aber mit Bezug auf mündige Menschen. – Der Perspektivenwechsel von der ›Pädagogik‹ zur ›Politik‹ ist weder verwerflich, noch etwas Beson-

deres. Bedenklich ist jedoch, wenn er mit begrifflichen Mitteln verschleiert wird.

Die Jugendhilfe

Zurück zur ›Jugendhilfe‹. Der Begriff wurde 1991 bei der Neufassung jenes Gesetzes von 1922 als *Kinder- und Jugendhilfegesetz* (KJHG) in den Namen aufgenommen und an prominenter Stelle, nämlich in § 1 noch näher bestimmt:

»§ 1 Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe

(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. [Dieser Absatz ist wörtliches Zitat von Artikel 6 Abs 2 des Grundgesetzes; P.M.]

(3) Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere

1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,
2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen,
3. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen,
4. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.«

Hier wird implizit die ›Mündigkeit‹ in Anspruch genommen. In den Bereich der ›Jugendhilfe‹ fällt die *Erziehung* von Kindern und Jugendlichen *aufserhalb von Familie und Schule*. Im zweiten Paragraphen werden dann sämtliche Maßnahmen im einzelnen benannt und in den folgenden näher bestimmt. Einen Überblick über das recht komplexe Feld bietet die Abb. 7.3 auf S. 142.

Im Jugendwohlfahrtsgesetz von 1922 waren die Maßnahmen und damit auch die Einrichtungen von bestimmten Merkmalen der Klientel her definiert worden: deren »leibliche, geistige oder seelische Entwicklung gefährdet oder geschädigt« ist, bzw. wenn »der Minderjährige zu verwahrlosen droht oder verwahrlost ist«, hieß es da (§ 2 RJWG). Allerdings gehörte schon damals zu den Aufgaben des Jugendamts als des zuständigen »Organs der öffentlichen Jugendhilfe« (ebd.) auch, »die für die Wohlfahrt der Jugend erforderlichen Einrichtungen und Veranstaltungen anzuregen, zu fördern und gegebenenfalls zu schaffen« (§ 5 RJWG). Stellt man neben diese Begriffsbestimmungen nun die des (neuen) KJHG, dann zeigt sich auf den ersten Blick, dass heute die Situation der Klientel in weitaus stärkerem Maße *pädagogisch* definiert wird. Nicht Eigenschaften der Kinder und Jugendlichen werden als Anlass zum sozialpädagogischen Handeln bestimmt, sondern deren Recht auf Erziehung. So heißt es etwa:

Jungen Menschen sind »die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen« (§ 11 Abs. 1 KJHG; so auch die folgenden Paragraphen). Und wenn sie »zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind«, so sollen ihnen »im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern« (§ 13 Abs. 1). Weiter: »Müttern, Vätern, anderen Erziehungsberechtigten und jungen Menschen sollen Leistungen der allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie angeboten werden«, die dazu beitragen sollen, dass sie »ihre Erziehungsverantwortung besser wahrnehmen können« (§ 16 Abs. 1).

Auf »Hilfe zur Erziehung« gibt es einen Anspruch, »wenn eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung notwendig ist« (§ 27 Abs. 1). Wenn »das Jugendamt zur Abwendung einer Gefährdung des Wohls des Kindes oder des Jugendlichen das Tätigwerden des Gerichts für erforderlich hält«, dann muss es unter anderem »erzieherische und soziale Gesichts-

punkte« einbringen (§ 50 Abs. 3 und 2). – Dieser Sicht entsprechend, nehmen Angebote der Beratung innerhalb der Familie einen breiten Raum ein.

Art der Hilfe	Anzahl der Hilfen/jungen Menschen
Hilfen zur Erziehung insgesamt (§§ 27 bis 35 SGB VIII) – davon	473 943
Einzelhilfen, nämlich:	417 649
Flexible Hilfe zur Erziehung (§ 27)	9 875
Erziehungsberatung	310 082
Soziale Gruppenarbeit	7 435
Erziehungsbeistand/ Betreuungshelfer	26 474
Erziehung in einer Tagesgruppe	8 263
Vollzeitpflege in einer anderen Familie	15 498
Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform	36 678
Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung	3 344
Familienorientierte Hilfen, und zwar:	56 294
Flexible Hilfe zur Erziehung (§ 27)	11 059
Sozialpädagogische Familienhilfe	45 235

Tab. 7.2: Begonnene Hilfen zur Erziehung und Eingliederungshilfen bei (drohender) seelischer Behinderung in Deutschland 2013 nach Hilfeart¹²

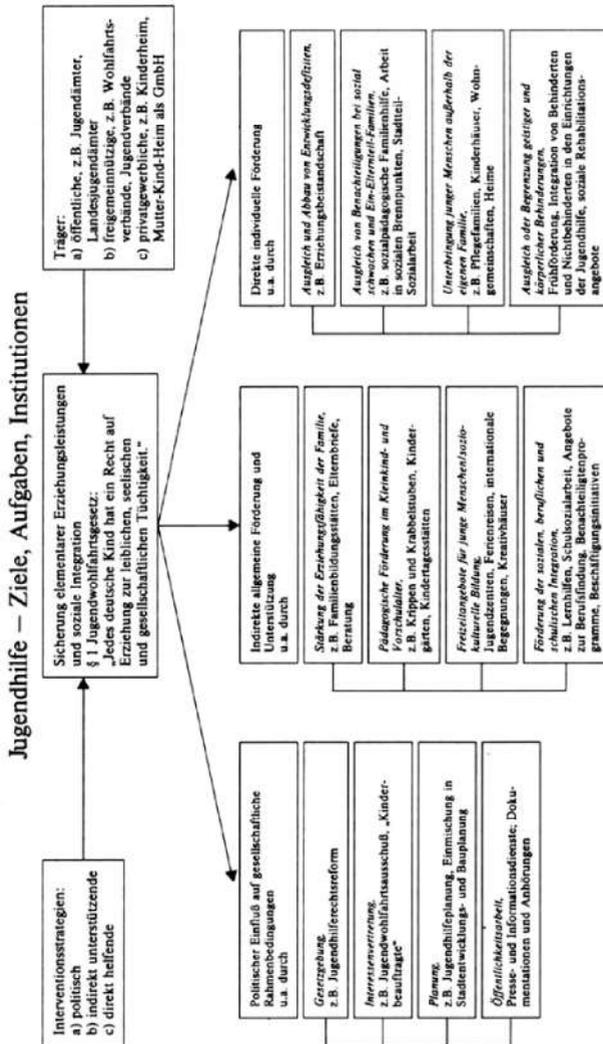


Abb. 7.3: Die Maßnahmen der Sozialpädagogik¹¹

Anders als bei der Schule, die so zu sagen flächendeckend die ganze jüngere Generation erfasst, muss man sich bei den Einrichtungen der Jugendhilfe die Klientel genauer vor Augen führen, und zwar nicht nur wer, sondern auch wie viele Kinder und Jugendliche sie in Anspruch nehmen. Das Feld ist für Außenstehende zunächst ziemlich undurchsichtig. Einen ersten Überblick findet man, wie zitiert, im § 2 des KJHG selbst. Detaillierteres, nämlich Zahlen zu Klientel, Personal, Trägern, Finanzierung, stellt das *Statistische Bundesamt* in regelmäßig erscheinenden *Datenreports* zusammen, die durch Detailpublikationen ergänzt werden.

In der Systematik der neueren Statistiken wird der Kindergarten mit Krippen und Kindertagesstätten als »Kindertagesbetreuung« zusammenfassend ausgewiesen. Die habe ich im Kapitel zur Vorschulerziehung gesondert behandelt. – Der Einzugsbereich der übrigen Einrichtungen der »Kinder- und Jugendhilfe« ist ihnen gegenüber vergleichsweise klein, geht man von der Zahl der Kinder und Jugendlichen aus, die davon profitieren. Die Abb. 7.3 ist gemäß der Systematik des KJHG organisiert und gibt einen ersten Überblick. Eine umfangreiche Darstellung des Feldes gibt eine etwas ältere Publikation, der die Entwicklung der Hilfen zur Erziehung und Eingliederungshilfen entnommen werden kann.¹⁴

Leider sind Vergleiche mit der Gesamtzahl der Kinder und Jugendlichen nicht möglich; die Statistik weist die Zahlen nicht differenziert nach dem Alter der Klientel aus. Einen ersten Anhaltspunkt könnte ein Vergleich mit der Einwohnerzahl für die einschlägigen Altersgruppen geben. Das geht aus demselben Grunde nicht. Eine grobe Vorstellung vermittelt die Gegenüberstellung der Zahlen aus der Tab. 7.2 mit denen der Tab. 7.4. Da sieht man, dass ca. 13 Millionen Menschen noch nicht einmal 500.000 Fälle von *Hilfen zur Erziehung und Eingliederungshilfen* gegenüberstehen.

Das Original der Tabelle enthält auch noch die Zahlen der Hilfen für junge Volljährige. Zahlenmäßig fallen diese Hilfen aber nicht ins Gewicht. Eine Erhebung von *Dirk Nüsken* weist für das Jahr 2004 8.382 Fälle von »begonnenen Hilfen für junge Volljährige« aus. Für das Verständnis von »Erziehung« sind allerdings weniger diese Zahlen als vielmehr die Gründe von Interesse,

die junge Erwachsene veranlassen, solche Hilfen in Anspruch zu nehmen, die grundsätzlich als *Hilfen zur Erziehung und Eingliederungshilfen* gedacht und definiert sind. *Nützen* hat im Rahmen seiner Untersuchung über die Auswertung von Statistiken hinaus etwa 50 ›Akten von beendeten Hilfen für junge Volljährige‹ analysiert, 27 Interviews mit Fach- und Leitungskräften sowie 21 Interviews mit, wie er sie nennt, ›ehemaligen Nutzern‹ durchgeführt. Die Letzteren zeigen sehr anschaulich, inwiefern sich das Problem der ›Selbstständigkeit‹ nicht gleichsam automatisch mit der Vollendung des 18. Lebensjahr in einer für Einzelne und auch für die Gesellschaft ausreichende Weise erledigt hat.¹⁵

Alter in Jahren				
Altersgruppe	unter 3	3 – 6	6 – 15	15 – 18
Anzahl	2.035.348	2.042.717	6.527.843	2.436.655

Tab. 7.4: Deutsche Bevölkerung, Altersgruppen (31.12.2913)¹⁶

Ziele und Mittel

Der Zweck der Erziehung ist, wie gesagt, inhaltlich unbestimmt; Ziele und Mittel für die Arbeit in den unterschiedlichen Einrichtungen lassen sich aus ihm nicht unmittelbar ableiten. Was unter der ›Selbstbestimmung‹ inhaltlich verstanden wird, hängt zu allererst davon, welches Bild sich der Träger von einem voll verantwortlichen Mitglied macht. Das wird gerne in Gegensätzen formuliert:

- *Anpassung* an Erwartungen der Gesellschaft gegenüber einer von dieser unabhängigen *Selbstbestimmung*;
- *Bewahrung* vor Gefährdungen gegenüber *Ermöglichung* von Erfahrungen der Normalität;
- *Kompensation* bei Defiziten oder Abweichungen gegenüber *Prävention*.

Solche Gegenüberstellungen sind und sollen auch praktisch folgenreich sein. Denn sie eröffnen einen Raum, in dem einzelnen Maßnah-

men und Erziehungssituationen ihren legitimen, dem allgemeinen Zweck entsprechenden Ort haben.

Problematisch würden sie allerdings, wenn man die Erziehung auf eine der beiden Seiten festlegte, sie womöglich nach dem Schema: »progressiv« gegenüber »konservativ«, gar »reaktionär«, sortierte und bewertete. Dann reduzierte man den Raum auf eine Linie; Alternativen wären Abweichungen und nicht legitim. Legte die Praxis auf eine der beiden Seiten fest, könnte man und müsste man ihr immer wieder Versagen bescheinigen. Bei einer rigiden Anpassung an die Erwartungen der Gesellschaft wird der Zweck ebenso verfehlt wie bei einer konsequenten Unterstützung der Selbstbestimmung, nämlich ein *selbstbestimmtes Leben in der Gesellschaft* zu ermöglichen. Jeweils beide Seiten gehören als Auslegungen des einen Erziehungszwecks zusammen; die eine wird erst im Blick auf die andere deutlich; und die Praxis ist immer beides zugleich. Kurtchen, von dem im Eingangszitat die Rede war, muss sich gegen das Bild, das er von sich selbst hat, an die harten Normen des Heims anpassen. *Zugleich* kann er sich damit einen Raum für ein selbstbestimmtes, freies Leben auf dem Festland, in der Gesellschaft erarbeiten.

Es kommt nicht darauf an, welche der beiden Seiten richtig ist, wer da Recht hat. Praktisch bedeutsam ist vielmehr, *wie* in jedem einzelnen Falle junge Menschen auf ihr Leben in der Gesellschaft vorbereitet werden – ob das schlecht, ob es erfolgreich geschieht; ob bewusst oder nebenbei; ob umfassend oder einschränkend. In der Erziehungspraxis wie auch in der theoretischen Reflexion der Praxis sind immer beide Seiten im Spiel. Und wenn man denn Widersprüche sehen will, so muss man ergänzen, dass sie in der Praxis – des Erziehungsalltags und in dessen Reflexion – jeweils neu bearbeitet werden müssen, und zwar im Blick auf *beide Seiten der Sache*.

Tua res agitur – lector in fabula

... sehr frei übersetzt: Wir kommen selbst in der Geschichte vor, die wir lesen. Ist das bei der Sozialpädagogik tatsächlich so? Sollten angehende, akademisch ausgebildete Erzieher, insbesondere aber Lehrer, *keine* biographische Beziehung zu dieser Praxis haben? Es mag so

scheinen. Allenfalls den Kindergarten dürften die meisten von ihnen aus eigener Erfahrung kennen, und dessen Besuch liegt schon lange zurück. Bei manchen kommt noch die Arbeit in Jugendgruppen dazu; jedoch wird da nicht erzogen. Aber »Leistungen der allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie«, die dazu beitragen sollen, dass Eltern ihre Verantwortung besser wahrnehmen können – war das in den Familien von angehenden Erziehern der Fall? Ganz einfach ist die Sache nicht. Ich denke dabei an das Folgende:

Manfred Brusten und *Klaus Hurrelmann* haben 1971 14–15jährigen Schülern einen Fragebogen vorgelegt, um deren sogenannte »Delinquenzbelastung« herauszufinden: Haben und, wenn ja, in welchem Umfang haben Schüler bestimmte Dinge getan, die gegen geschriebenes Gesetz oder gegen in der Gesellschaft allgemein geteilte Wertvorstellungen verstoßen?¹⁷

Die Wertvorstellungen haben sich in den vergangenen Jahrzehnten in einigen Punkten gewandelt; aber darauf kommt es mir hier nicht an. Die Untersuchung hat gezeigt, dass ein zum Teil erheblicher Prozentsatz von Jugendlichen gegen (damals) geltende Normen verstieß – ohne dass sie im Sinne des (Jugendwohlfahrts-)Gesetzes auffällig wurden. Da liegt die seinerzeit vom Bewerber erfragte Verbindung zwischen der eigenen Biographie und der Lebenswelt der künftigen Klientel. Es gibt keinen Grund zu der Annahme, dass angehende Berufserzieher – seien es Sozialpädagogen oder Lehrer – nicht auch in diesem Sinne belastet wären; sie sind nur bislang nicht aufgefallen.

Lector in fabula: Eine Geschichte handelt immer auch vom Leser. In unserem Fall: Wenn von »Erziehung« die Rede ist, dann ist immer auch von mir die Rede, von mir und einer Erziehungs- und Biographie. Die Kinder- und Jugendhilfe ist angehenden Erziehern, allemal Lehrern meist relativ fremd. Gleichwohl sind sie darein verwickelt, wenn ihnen das auch nicht immer bewusst ist.

8 Ziele und Mittel der Erziehung

Nachdem geklärt ist, was es heißen soll,

- eine Situation als Erziehungssituation und
- einen Aneignungsprozess als Bildungsprozess zu sehen;
- welche Einrichtungen man demnach als Erziehungseinrichtungen bezeichnen kann; und insbesondere,
- was berufsmäßiges Fördern und Unterstützen von Prozessen der Erziehung ist;

muss nunmehr erläutert werden, welche Ziele die Handelnden mit ihrem Handeln verfolgen und welche Mittel sie sich dabei bedienen. Denn ersichtlich ist der konstitutive Begriff der »Mündigkeit« keineswegs geeignet, praktisches Handeln zu beschreiben oder gar anzuleiten. Er muss zunächst handhabbar, »operationalisiert« werden, wie der Fachausdruck lautet.

Das machen zum Beispiel *Klaus Prange* und *Gabriele Strobel-Eisele*. In ihren *Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft* fragen sie, »in welchen Formen, auf welchen Wegen und mit welchen Methoden sich die Aufgaben und Zwecke der Erziehung verwirklichen lassen«. ¹ Ihre Antwort ist: Alle Mittel, sofern sie Mittel der Erziehung sind, lassen sich auf das »Zeigen« zurückführen. Nicht irgendein Zeigen ist es allerdings, sondern ein Zeigen, das auf Lernen gerichtet ist. Ich würde gemäß der Definition von »Erziehung« lieber von einem Zeigen sprechen, das am Zweck der Mündigkeit orientiert ist. Wie auch immer: Ihr Zugang hat einen ganz wichtigen Vorzug vor anderen: Sie entfalten klar, dass und vor allem wie die Praxis des Erziehens, die spezifischen Handlungen von Erziehern, näher bestimmt werden können. Sie zeigen: Das Interesse an »Mündigkeit«, das diese Praxis legitimiert, kann in praktikierbare Handlungen übersetzt werden.

8.1 Ziele

An den Anfang stelle ich ein paar sehr allgemeine Formulierungen, die als Ziele von Erziehung gedacht sind:

»In der natürlichen Ordnung sind alle Menschen gleich; ihre gemeinsame Berufung ist, Mensch zu sein. Wer dafür gut erzogen ist, kann alle Aufgaben, die das Menschsein verlangt, gut erfüllen. Ob mein Schüler Soldat, Priester oder Jurist wird, ist mir einerlei. Vor der Berufswahl der Eltern bestimmt ihn die Natur zum Menschen. Leben ist der Beruf, den ich ihn lehren will. Aus meinen Händen entlassen, wird er, und ich bin damit einverstanden, weder Beamter noch Soldat noch Priester sein, sondern in erster Linie Mensch. Notfalls wird er, was ein Mensch sein muss, genauso gut können wie jeder andere, und wenn das Schicksal ihn zwingt, seinen Platz zu wechseln, so wird er doch immer an seinem Platz sein.«²

»Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger einzelner Klassen.«³

»Der völkische Staat hat in dieser Erkenntnis seine gesamte Erziehungsarbeit in erster Linie nicht auf das Einpumpen bloßen Wissens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper. Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten. Hier aber wieder an der Spitze die Entwicklung des Charakters, besonders die Förderung der Willens- und Entschlusskraft, verbunden mit der Erziehung zur Verantwortungsfreudigkeit, und erst als letztes die wissenschaftliche Schule.«⁴

»Von bürgerlichen Erziehungsreformen, von der Gesamtschule hat das Arbeiterkind nicht viel zu erwarten, da sie die kapitalistischen Eigentums- und Herrschaftsverhältnisse nicht antasten [...] Das proletarische Kind kann nur vom politischen Kampf der revolutionären Arbeiter Hilfe erwar-

ten. Seine Erziehung muss zu einem Prozess werden, der diesen Kampf unterstützt. Jedes proletarische Kind kann potentiell ein Kämpfer von Morgen sein. Die Erziehung und Befreiung des Arbeiterkindes kann deshalb nur im Rahmen der sozialistischen Bewegung stattfinden. Soll bis zur Revolution das proletarische Kind getröstet werden? Nein, schon die Teilnahme an sich entfaltenden Emanzipationskämpfen der Arbeiter befreit das proletarische Kind von der bürgerlichen Knechtsideologie, schon die Teilnahme an Klassenauseinandersetzungen öffnet ihm die Augen für den wahren Charakter des Kapitalismus [...] So kann die Mobilisierung und Organisierung von Arbeiterkindern eine zukünftige Basis für massenhafte Klassenkämpfe mitschaffen helfen.«⁵

»Die Schule soll

- Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln,
- zu selbständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen,
- zu Freiheit und Demokratie erziehen,
- zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen,
- friedliche Gesinnung im Geist der Völkerverständigung wecken,
- ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen,
- die Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortlichkeit wecken,
- zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen,
- über die Bedingungen der Arbeitswelt orientieren.«⁶

Das sind Ziele, die der Erziehung gesetzt wurden. Nicht alle sind von der Art, dass wir sie als Erzieher gerne verfolgten. Aber das soll hier nicht zur Debatte stehen; ich komme darauf noch zurück. Zunächst frage ich vielmehr ganz allgemein: Was sind Erziehungsziele?⁷

Ihrer Form nach sind das Normen, die beschreiben, wie zu Erziehende am Ende der Erziehung beschaffen sein und welches Verhalten sie an den Tag legen sollen, sei es am Ende einer Unterrichts-

stunde oder -reihe, sei es nach dem Aufenthalt in einer Pflegefamilie, oder am Ende: wenn sie »erzogen«, also mündig sind.

Der Begriff des »Erziehungsziels« ist ein *Relationsbegriff*: Was »mündig« jeweils heißt, ist relativ zu den Normen der Gesellschaft, die ein Mitglied als »mündig« bezeichnet und behandelt. Sobald man eine

Erziehungsziele sind Normen, die beschreiben, wie zu Erziehende am Ende der Erziehung beschaffen sein sollen.

bestimmte Auslegung von »Mündigkeit« im Normengefüge einer Gesellschaft als maßgeblich auszeichnet, ist es möglich zu urteilen. Die »Kämpfer von Morgen« oder die »Teilnahme an Emanzipationskämpfen« kommen als Erziehungsziele nicht in Betracht, weil sie nicht mit dem Zweck von Erziehung kompatibel sind, dem das Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland verpflichtet ist.

Erziehungsziele haben sodann einen *Adressaten*: entweder einen »Erzieher«; oben ist es das »ich« des *Jean Jacques* in *Rousseaus Roman Emile*; oder die Organisation, in der

Erziehungsziele enthalten eine Aufforderung an die Erzieher.

Erzieher tätig sind, wie die »Schule«; oder den Träger, den »Staat«. Sie sind Handlungsanweisungen für Erzieher bzw. die für Erziehung Verantwortlichen. Als solche müssen sie etwas genauer bestimmt werden, als das zum Beispiel den zitierten Texten geschieht. Andernfalls können Erzieher nicht wissen, was sie tun sollten oder könnten. Oder, was mindestens ebenso unangenehm ist, sie könnten tun und lassen, was ihnen passt. Man muss den Zustand nicht nur bestimmen, er muss vielmehr auch so bestimmt sein, dass den Adressaten klar ist, was sie zu tun haben und tun können, damit sie ein gestecktes Ziel erreichen können.

Erzieher sollen so handeln, dass die zu Erziehenden befähigt werden, den als Ziel vorgestellten Zustand zu erreichen. Diese Aufforderung kann ausdrücklich formuliert sein.

Erziehungsziele sind Teilziele auf dem Weg zur Mündigkeit.

Oft ist sie auch implizit in der Zielformel enthalten – vor allem dann, wenn aus dem Zusammenhang klar ist, wer handeln soll. Dabei dient die »Mündigkeit« als Maßgabe: Das Erziehungshandeln von Erziehern zielt so zu sagen letzten Endes auf die

Mündigkeit der zu Erziehenden. Ein Ziel, ein erwartetes Verhalten von zu Erziehenden ist dann und nur dann ein legitimes Erziehungsziel, wenn es einen Schritt auf deren Weg zur Mündigkeit beschreibt.

Dem scheint es zu widersprechen, dass man immer wieder Ziele findet, die auf einen veränderten Zustand der Gesellschaft hinauslaufen; in dem vierten der eingangs zitierten Ziele ist diese Vorstellung enthalten. Dagegen ist – gemäß der Bestimmung des Begriffs von »Erziehung« – daran festzuhalten: Ziel der Erziehung kann nur *der künftige Zustand von zu Erziehenden*, nicht aber etwa der einer Gesellschaft sein. Man redet zwar in übertragenem Sinne auch von einer »mündigen Gesellschaft«. Diese Rede besagt jedoch nichts anderes, als dass die einzelnen Mitglieder dieser Gesellschaft mündig sind. Als Erziehungsziele hingegen taugen Formeln nicht, in denen die Gesellschaft als Adressat erzieherischen Handelns erscheint.

Was hier über Erziehungsziele allgemein gesagt wird, gilt im Einzelnen auch für die Ziele, die mit dem Unterricht in der Schule verfolgt werden. Üblicherweise spricht man da von »Lernzielen«; »Lehrziel« trifft die Sache aber besser; ich komme auf diese Sprachverwirrung gleich zurück. – Wegen der Bedeutung für den Unterricht in der Schule sind die »Lehr- **Im Unterricht der Schule** ziele« sehr detailliert ausgearbeitet worden. **haben Erziehungsziele die** Deswegen werde ich mich im Folgenden **Gestalt von »Lehrzielen«** auf sie beschränken.

Lehrziele

Bei der Formulierung von Erziehungs- bzw. Lehrzielen bedient man sich derselben *Persönlichkeitsmodelle*, in deren Sprache auch die »Bildsamkeit« beschrieben wird. Ein uraltes Bild vom Menschen erscheint in deutschen Unterrichtslehren noch heute in der Gestalt von »Pestalozzi:Kopf-Herz-und-Hand«⁸. Dieses schlichte Menschenbild wurde von einer psychologisch orientierten, amerikanischen Forschergruppe zu einer *Taxonomy of Educational Objectives* weiter ausgearbeitet, gedacht als eine systematisch geordnete (taxonomy) Zusammenstellung aller möglichen Erziehungs- bzw. Unterrichtsziele.⁹ Ich gehe darauf etwas näher ein, obwohl die Lehrziele und ihre Taxonomie inzwi-

Lehrziele können für unterschiedliche Verhaltensbereiche (Dimensionen) formuliert werden. schein zu Gunsten von so genannten »Kompetenzen« aus der Mode gekommen sind.

Da wurden zunächst drei Bereiche, Dimensionen (*domains*) und ihnen entsprechende »objectives«, »Ziele«, unterschieden und zwar »kognitive«, »affektive« und »psychomotorische Lernziele«, wie das eingedeutscht wurde:

Verhaltensbereich	Art der Lernziele, die diesem Verhaltensbereich angehören	Illustratives Lernzielbeispiel
kognitiv	Lernziele, die Wissen und intellektuelle Fertigkeiten beschreiben	Mindestens 3/5 der genannten Fremdwörter (Liste beigelegt) übersetzen
affektiv	Lernziele, die Interesse Einstellungen, Haltungen und Werte beschreiben	Volle Bereitschaft, seine Pflichten als Familienmitglied zu erfüllen
psychomotorisch	Lernziele, die manuelle Fertigkeiten beschreiben	100 m in 14 Sekunden laufen

Tab. 8.5: Schema zur Ordnung von Lehrzielen nach dem Gesichtspunkt: Zugehörigkeit zum Verhaltensbereich¹⁰

Sehen wir einmal davon ab, dass das letztere wohl eher eine Fertigkeit der Beine ist, so begegnen uns hier zwei terminologische Schwierigkeiten:

»*Educational objectives*« wurde irreführend als »Lernziele« ins Deutsche übersetzt; »Erziehungsziele« sind es bzw. für den Unterricht in der Schule: »Lehrziele«. Auch wenn sie »Lernern« gesetzt sein sollen – die Ziele sind, wie gesagt Aufforderungen, die an ihre Erzieher oder Lehrer gerichtet sind und nicht an die zu Erziehenden. Ich spreche demnach nur von »Lehrzielen«.

Tückisch ist auch die »*affective domain*«, regelmäßig als »affektiv« übersetzt, so auch von der Autorin der Tabelle. Mit unseren »Affekten« hat das aber nicht

viel zu tun. Von »wertbezogen« sollte man eher sprechen, wie ein Blick in die Tab. 8.6 zeigt (S. 155).

Der gute Sinn solcher Unterscheidungen, wie sie jene Forschergruppe bis ins kleinste Detail ausgearbeitet hat¹¹, ist zunächst einmal dieser: Sie nötigen Lehrende dazu, dass sie ihre Ziele einigermaßen präzise formulieren. Doch die Taxonomie von Lehrzielen leistet nicht nur das.

Der Unterricht in der Schule soll den ganzen Menschen bilden, nicht nur seine linke Gehirnhälfte oder seine Beinmuskeln. Die Taxonomie führt diese Forderung gleichsam vor Augen. Das wird in der Praxis allerdings oft missverstanden. Da heißt es etwa, man dürfe im Unterricht nicht nur kognitive, man müsse vielmehr auch die ganzen anderen Lehrziele verfolgen. Und das wird dann so gehandhabt, dass man an die kognitiven noch affektive Ziele dranhängt. Noch schlimmer: Hier – in der Mathematik beispielsweise – seien kognitive und nur kognitive Ziele erreichbar; da das nicht reicht, müssen dann dort noch Kunst und Sport dazukommen oder im Mathematikunterricht Spiele zur ästhetischen und körperlichen Auflockerung gespielt werden.

So einfach geht das nicht. Denn wer hat wohl, um das Bild von Pestalozzi aufzugreifen, einen Kopf gesehen, der ohne Hand und Herz denken könnte; und was fühlt schon jemand, der keinen Kopf hätte?

Sprechen nicht Mathematiker von der »Eleganz« eines Beweises, also der Reduktion und Lösung eines komplizierten Problems – sagen wir: der Frage, ob es eine größte Primzahl gibt. *Martin Wagenschein* berichtet über ein Unterrichtsgespräch; später habe ihm eine Schülerin geschrieben: »Sie ahnen nicht, wie aufregend es war. Wir dachten wirklich an nichts anderes. [...] Mathematik war für mich immer der Inbegriff der Langeweile gewesen, und ich konnte kaum verstehen, wie dieses herrliche Erlebnis auch Mathematik heißen konnte. [...] Es war, wie wenn ein neuer Teil des Gehirns entdeckt und in Gang gesetzt wurde.«¹²

An jeder Arbeit und in jedem Unterrichtsfach ist der ganze Mensch beteiligt. Das bedeutet: Sofern die Arbeit im Unterricht planvoll und zielgerichtet organisiert ist, hat man die Schüler immer als ganze Menschen im Blick, geradezu ob man will oder nicht. Das heißt nicht, dass nicht ein Teil von ihm jeweils ausdrücklich in Anspruch genommen würde, die Beinmuskulatur von *Christine Möller* zum Beispiel. Die Taxonomie mag uns bei dem Blick unterstützen.

Bei der Formulierung von Zielen ist nicht nur auf diese Dimensionen zu achten. Ziele sind auch mehr oder weniger *komplex*:

»Idealbilder können die Persönlichkeit als Ganzes betreffen oder nur Teile wie bestimmte Eigenschaften oder Eigenschaftskomplexe. Dementsprechend ist zwischen Gesamtidealen und Teilidealen, also auch zwischen Gesamtzielen und Teilzielen der Erziehung zu unterscheiden. »Lebensfähigkeit« zum Beispiel ist ein Gesamtziel, »Berufstüchtigkeit« ein sehr komplexes Teilziel, »Kalkulationsvermögen« ein weniger komplexes usw.«¹³

Lehrziele können auf unterschiedlichen Niveaus formuliert werden. Wie das gedacht ist, kann man sich ganz gut vorstellen, wenn man sich an einem Beispiel vor Augen führt, wie eine Dimensionen untergliedert ist (Tab. 8.6, S. 155).

Kurz: Will man wissen, ob Schüler ein Ziel erreicht haben oder nicht, muss das so klar formuliert sein, dass man den erreichten »Zustand« beobachten und zum Beispiel sehen kann, ob eine Zeit unter 14 sec erreicht wurde bzw. mindestens 3/5 der Vokabeln verfügbar sind.

Wo haben »Lehrziele« ihren Ort im Schulalltag? Die komplexesten findet man in den sogenannten »Präambeln« von Lehrplänen ebenso wie am Anfang von ausgeführten Lehr- oder Unterrichtsplanungen, wie sie in der Lehrerbildung angefertigt werden müssen. Weiter im Text können sie dann genauer aufs jeweilige Thema bezogen werden. Das war nicht immer mühsam. In lapidarer Kürze hieß es vor anderthalb Jahrhunderten für den gesamten Lateinunterricht an Realgymnasien in Preußen:

»Allgemeines Lehrziel.

Verständnis leichter Stellen der in Prima gelesenen Schriftsteller und sprachlich-logische Schulung.«¹⁵

Hier ist übrigens der Handelnde nur implizit enthalten: der Lateinlehrer; auch eine Wegangabe ist inbegriffen: »Lektüre« und »Schulung«. Das war das Lehrziel für den gesamten Kursus von Sexta bis Prima, von der 5. bis zur 13. Klasse des Gymnasiums. Der Kursus sollte dazu führen, dass die Schüler, die ihn durchlaufen hatten, diejenigen Texte lesen und übersetzen können, die für die Abschlussklasse des Gymnasiums vorgesehen sind.

1.00 Beachtung	1.10 Kenntnisnahme
	1.20 Aufnahmebereitschaft
	1.30 Kontrollierte oder selektive Aufmerksamkeit
2.00 Beantwortung	2.10 Einwilligung zur Beantwortung
	2.20 Bereitschaft zur Beantwortung
	2.30 Befriedigung bei der Beantwortung
3.00 Werten	3.10 Wertannahme
	3.20 Bevorzugung eines Wertes
	3.30 Bindung an einen Wert
4.00 Wertzuordnung	4.10 Wertgeneralisierung
	4.20 Errichtung eines Wertsystems
5.00 Festlegung in der Persönlichkeit durch einen Wertkomplex	5.10 Generalisierter Wertkomplex
	5.20 Weltanschauungsbildung

Tab. 8.6: Lehrziele – der affektive Bereich¹⁴

Heute kommen Lehrer nicht so einfach davon wie der Pauker des 19. Jahrhunderts, den *Thomas Mann* in seinem Roman *Buddenbrooks*¹⁶ schildert. So sollte doch tatsächlich vor einigen Jahren der Unterricht im Fach Erziehungswissenschaft in der Sekundarstufe I, drei

Wochenstunden in den Jahrgangsstufen 9 und 10, den folgenden Zustand der etwa 15jährigen Jugendlichen erreichen:

»Da der Unterricht im Fach Erziehungswissenschaft in der Sekundarstufe I grundsätzlich an den Erziehungszielen der Mündigkeit sowie der Identitätsfindung und -bewahrung ausgerichtet und an den Grundwerten einer modernen demokratischen, multikulturellen und informationsoffenen Gesellschaft orientiert ist, hat er auch entsprechende Einstellungen zu vermitteln. Als solche sind Verbindlichkeiten des Menschen, die der einzelne gegenüber seinen Mitmenschen eingehen muss, im Sinne von Toleranz, Hilfsbereitschaft und Solidarität, Verantwortungsbewusstsein, Zivilcourage und Gerechtigkeit ebenso anzusehen wie Verbindlichkeiten des Menschen sich selbst gegenüber im Sinne von Selbstkontrolle, Gelassenheit und Besonnenheit. Ergänzt werden diese durch Verbindlichkeiten des einzelnen gegenüber dem gesellschaftlichen und kulturellen System in Form aktiver und konstruktiv-kritischer Teilhabe an der Arbeits- und Berufswelt, der Konsumwelt, der Politik und der Kunst und in Form der Auseinandersetzung mit der historischen und institutionellen Bedingtheit von Erziehung.«¹⁷

In der Art geht das da seitenweise. Ich habe nicht gelesen, dass die damals zuständige Kultusministerin noch ein wenig Luft herausgenommen hätte; auch nicht davon, dass sie einen Deutschlehrer mit der Überarbeitung des Textungetüms beauftragt hätte. Ihr Ministerium hat das veröffentlicht und verbindlich gemacht. Zum Glück gibt es Lehrer, die sich von solchem Unsinn nicht ins Bockshorn jagen lassen.

Kompetenzen und Standards

In den Jahren nach der Komposition dieses bemerkenswerten Dokuments sind die »Kompetenzen« und »Standards« für die – jetzt sollte ich sagen – »Bildungswissenschaft« entdeckt worden. Damit ist zunächst einmal ein Mangel der »Lehrziele« behoben: Die waren so zu sagen inhaltsleere »Dispositionen«, von Psychologen ermittelt; Inhalte konnten nur zur Illustration gebraucht werden, wie man das in Tab. 8.6

(S. 155) sehen kann. Für die Wissenschaft vom Unterricht waren sie in der gleichsam nackten Form aber noch nicht brauchbar. Nunmehr wurden an diese Dispositionen bestimmte Inhalte gebunden, nämlich das, *was* im Unterricht bearbeitet wird.

Nehmen wir das folgende, nicht ganz fiktive Beobachtungsprotokoll:

»Ein Mensch identifiziert, was das ist, das der Andere in der Hand hat; möchte das Etwas gerne haben; nimmt es in die Hand und beißt rein.«

In diesem Protokoll kommen Dispositionen aller Lehrziel-Dimensionen zur Sprache; man prüfe das nach. Erzählt man die Geschichte auf diese schlichte Weise, so ist sie völlig uninteressant, fast Nichts sagend. Spannend wird die Sache für uns erst, wenn wir: Juden, Muslime oder Christen, wissen, dass es sich bei den beiden Menschen um Adam und Eva und den Apfel vom Baum der Erkenntnis handelt.

Aus plausiblen Grunde illustriere die Sache jetzt mit den »Kompetenzen« und »Standards« an den *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) von 2004:

»Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt.«¹⁸

Die Kompetenzen, also die »Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen«, kennen wir schon; das sind – mit anderen Etiketten – die besagten Dimensionen von Lehrzielen. Die werden jetzt also an den Inhalt »berufliche Anforderungen« gebunden.

So erwarten zum Beispiel die Lehrerausbilder nicht nur, dass ihre Studenten oder Referendare ganz unbestimmt »einen Wert bevorzugen« – Nr. 3.2 in der zitierten *affective domain* – sondern genauer, dass sie das Nachdenken über Unterrichtsmethoden dem Nachplappern von unterrichtsmethodischen Dogmen vorziehen.

Die ›Standards‹ ›beziehen‹ sich auf die Kompetenzen. Was das heißen könnte, erfährt man genauer bei den Erziehungswissenschaftlern, die damals der KMK zugearbeitet haben:

Zunächst: »Unter Kompetenzen sollen im Folgenden die berufsbezogenen Fähigkeiten einer Person, genauer: die im Verlauf der Ausbildung erworbenen Fähigkeiten von Absolventen der Lehrerbildung verstanden werden.« Das wird ergänzt: »Diese Kompetenzen wiederum können bei den einzelnen Personen unterschiedlich hoch ausgeprägt bzw. entwickelt sein. Um den Ausprägungsgrad aber erfassen zu können, benötigt man einen Standard als Maßstab. Bei seiner Anlegung wird deutlich, welche der notwendigen Kompetenzen wie stark ausgeprägt sind. M.a.W.: Es wird deutlich, wie weit eine Person ›den Standard erfüllt.«¹⁹

›Standards‹ sind demnach so etwas wie Normwerte. Angehende Lehrer sollten also zum Beispiel am Ende ihrer Ausbildung wissen, welche Formen der Organisation von Unterricht ihnen zur Verfügung stehen. Ein Maßstab für die Messung ihrer ›Methodenkompetenz‹ könnte sein, wie viele ›Methoden‹ (s. S. 109) sie kennen. Sie sollten, sagen wir, die ihnen bekannten Arbeitsformen flexibel einsetzen. Hier könnte als Maßstab die Anzahl der verwendeten Arbeitsformen in einer bestimmten Zeiteinheit dienen, in einer Probestunde zum Beispiel.

Die KMK hat sich das nicht ganz so einfach gemacht. Ich versage mir aber zu zitieren, was ihre Experten sich so alles ausgedacht haben. Die Studienordnungen der renovierten Lehrerbildung, ›Modulhandbücher‹, wie sie sich heute dezent nennen, geben einen schwachen Abglanz davon. Leider ist das mit den Kollegen und den Ministern und ihren Kompetenzen kein Scherz, sondern ein ziemlich teurer Spaß. Aber Scherz beiseite:

Mit dem Konzept von ›Kompetenz‹ und ›Standard‹ sind die ›Lehrziele‹ – allererst zu *Lehrzielen* geworden. So werden denn auch nicht nur für die Lehrerbildung, sondern auch für alle Unterrichtsfächer der Schule Kompetenzen identifiziert und Standards vereinbart.

Ziele und ihr Kontext

Auf diese Weise wurden also die von Psychologen entwickelten Lehrziele für die Erziehungswissenschaft tauglich gemacht. Neben der Herkulesarbeit der *Präzisierung* gibt es aber noch eine Schwierigkeit zu bewältigen: Ihr *Informationsgehalt* ist nicht immer für alle gleich. Wenn man zum Beispiel die »Gottesebenbildlichkeit des Menschen« nimmt, so mag dies für manchen Christen einen sehr präzise interpretierbaren Zustand eines Menschen bezeichnen; für andere – nicht unbedingt nur für Atheisten – könnte dieser Begriff so gut wie inhaltsleer sein.

Hinter dieser Frage verbirgt sich eine andere, die möglicherweise noch wichtiger ist als die nach der präzisen Formulierung von Lehrzielen. Die Ziele, Lehr- und Erziehungsziele, sind an die Wertvorstellungen einer Gesellschaft und ihrer Kultur oder einer Subkultur gebunden.

In den einleitend zitierten Beispielen etwa hängen die Zielvorstellungen von Rousseau mit der bürgerlichen Gesellschaft und der philosophischen Bewegung der »Aufklärung« zusammen. Auf die hin formulierte er seine Ziele. Die zitierte Zielvorstellung einer »Erziehung zum Klassenkampf« hingegen entsprach dem Selbstverständnis einer bürgerlichen Subkultur der Bundesrepublik Deutschland in den späten 1960er Jahren, die sich – damals – durch Parteinahme für die Interessen der Arbeiterklasse definierte.

Überhaupt ist es so, dass wir Erziehungsziele nicht zu erfinden brauchen. Es gibt sie, und einige, die allgemeinsten, sind sozusagen vor aller Erziehung verbindlich, und zwar diejenigen Anweisungen, die **In einer bestimmten Gesellschaft mit Gesetzeskraft festlegen, was sind gewisse allgemeine Erziehungsziele als verbindlich vorgegeben.** einen mündigen Menschen in unserem Staat ausmacht: Grundgesetz, Bürgerliches Gesetzbuch, Schulgesetze, Kinder- und Jugendhilfegesetz allen voran. Darüber hinaus gibt es geteilte Überzeugungen, die zwar nicht gesetzlich festgelegt sind, gleichwohl aber bindend für die Mitglieder der Gesellschaft insgesamt.

»Die allgemeinen wie die gruppenspezifischen Persönlichkeitsideale sind den Menschen durch die Lebensordnungen (oder Institutionen) der Gruppen, denen sie angehören, vorgegeben. Deshalb brauchen Erzieher normalerweise ihre Erziehungsziele nicht selbst auszudenken, sondern können sie aus der kulturellen Überlieferung entnehmen. Aus gesellschaftlicher Sicht ist die Erziehung ein Mittel, um den Fortbestand der Gesellschaft und ihrer Kultur über die Generationen hinweg zu sichern, indem der Nachwuchs an ihre Ordnung angeglichen wird: im Allgemeinwissen, im Können, in den Werteinstellungen und Glaubensüberzeugungen, die von jedem erwartet werden, wie in den Spezialkenntnissen und -fähigkeiten, von denen im arbeitsteiligen Zusammenwirken die Erhaltung des Ganzen abhängt.«²⁰

Auch in einer Gesellschaft, die sich als eine pluralistische versteht, gibt es geteilte Grundüberzeugungen und herrschende Normen, bei allem Pluralismus im Detail – der ›Pluralismus‹ selbst ist eine solche Grundüberzeugung, die nämlich, dass Menschen unterschiedlicher Überzeugungen in einem Staat friedlich zusammenleben sollen. Erziehungs- und Lehrziele, Normen für die Erziehung und den Unterricht, bekommen von diesen allgemein geltenden, verbindlichen Normen sowohl ihren Inhalt, als auch ihre Legitimation.

Wie andere Normen des Handelns gelten Erziehungs- und Lehrziele in einer bestimmten und für eine bestimmte Kultur bzw. Gesellschaft. Sie sind zwar nicht wie Naturgesetze überall und ein für allemal gültig. Aber wenn sie einmal in einer Gesellschaft als menschlich akzeptiert worden sind, dann müssen sie gelten, *als ob* sie ein Naturgesetz wären.

Tatsächlich sind Erziehungsziele keine Naturgesetze; auch die Gesetze eines Staates, die ihnen den Rahmen abstecken, sind das nicht. Wenn ihre Akzeptanz zum Problem wird, insbesondere bei Veränderungen der Randbedingungen von Erziehung und Unterricht, dann muss und kann man sich auch über die Ziele verständigen, die man verfolgen möchte. In face-to-face-Gruppen, sagen wir: im Leitungsteam eines Kindergartens, geht

Akzeptierte Erziehungsziele müssen wie Naturgesetze gelten – und können in Frage gestellt werden.

das zumeist noch informell. Schon in der einzelnen Schule und erst recht im Bildungssystem gibt es dafür festgelegte Verfahren, beispielsweise Verfahren für die Entwicklung von Lehrplänen und die Auswahl von Schulbüchern für eine Jahrgangsstufe.

Woran nun aber orientieren sich diejenigen, die über die Ziele der Erziehung entscheiden, wenn etwa zu entscheiden ist, welche historische Epoche im Geschichtsunterricht behandelt und wie sie interpretiert werden soll? Woran orientiert sich ein Lehrer, der sich entscheiden muss, welche Quellen er dafür heranzieht und auf welche Interpretation derselben er abzielt?

Auf diese Frage geben weder das Grundgesetz, noch Schul- oder andere Gesetze Auskunft. Was aber dann? Setzt etwa die Erziehungswissenschaft sie fest, oder leitet sie sie ab? und lehrt sie etwa als »wissenschaftlich« gesicherte Erziehungsziele? Nein: Die Erziehungswissenschaft kann nicht mehr und darf nicht weniger leisten, als die in der Gesellschaft geltenden und für Erzieher als Erzieher geltenden Ziele zu explizieren, interpretieren und kritisieren.

Der Maßstab, mit dem die Geltung von Erziehungszielen legitimiert und kritisiert werden kann, ist vielmehr trivialerweise zunächst die »Mündigkeit«. Die besagten Gesetze lassen diesen Begriff allerdings, wie gesagt, weitgehend inhaltsleer.

Dort, wo er dann mit Inhalt gefüllt wird, auch dort, wo bestimmte Inhalte, Erziehungsziele kritisiert werden, kommt so zu sagen letzten

Endes ein Begriff von der Menschlichkeit des Menschen ins Spiel. Im Unterschied zu dem, was Menschen möglich ist, ist hier an das zu denken, was *Menschen würdig* ist. Wir reden auch von einer »Bestimmung« des Menschen, von dem, wozu der Mensch bestimmt ist.

Es ist Menschen möglich, zu lügen und zu morden – für eines Menschen würdig halten wir das heute jedoch nicht. Es ist Menschen möglich, die

Legitime Ziele für das Handeln im Erziehungssystem werden in Diskursen und im Blick auf den Zweck des Systems bestimmt.

Maßstab für die Geltung von Erziehungszielen ist ein Begriff von der Menschlichkeit des Menschen.

Jugend gemäß den Maßgaben Hitlers zu erziehen – auch das halten wir heute nicht für Menschen würdig.

Die Möglichkeiten lassen sich genau beschreiben, sie liegen vor Augen. Die Menschenwürde hingegen ist eine Idee, die erst Gestalt annimmt, wenn wir sie in Handlungen auszudrücken versuchen, in der Erziehung und in der Gestaltung der Einrichtung für die Erziehung und die Bildung von Menschen.

In dem Abschnitt über Studium der Geschichte der Erziehung (Kap. 10.2) wird die ›Bildung des pädagogischen Gewissens‹ eingeführt: Das Gewissen ist die Instanz, die zwischen Recht und Unrecht unterscheidet und uns die Erziehungsziele von *Hitler* ablehnen lässt, während wir noch heute an der Aktualisierung solcher Ziele arbeiten, wie sie *Wilhelm von Humboldt* und *Jean Jacques Rousseau* formuliert haben.

Es müssen nicht die Schriften und Werke der Alten sein, mit denen wir uns auseinandersetzen. Auch die Vorstellungen von denen, mit denen wir zusammen arbeiten, können uns zum Überdenken der unseren führen. Die Klassiker haben allerdings den Vorteil, dass deren Auslegungen bereits von Vielen geprüft und für bedenkenswert erachtet worden sind. So kann unsere Arbeit an ihren Arbeiten die pädagogische Bildung über das hinaus befördern, was andererseits der Diskurs mit Kollegen der eigenen oder von der Nachbarschule leisten kann.

8.2 Mittel der Erziehung

Woran denken wir zuerst und ganz spontan bei ›Mitteln der Erziehung‹ oder ›Erziehungsmitteln‹? In jeder Gruppe von Studienanfängern, die mehr als fünf Personen umfasst, ist mindestens eine dabei, die ohne lange nachzudenken antwortet: ›Lob und Strafe‹; wahrscheinlich hat sie in der Schule Pädagogikunterricht gehabt und das da gelernt. Aber ist es sinnvoll, beides als Erziehungsmittel anzusehen?

So sagen zum Beispiel der Vereinsvorsitzende zum Kassierer; die Fremdenführerin zu einer Reisegesellschaft mit kundigen und disziplinierten Mitgliedern: »Ich muss Ihnen ein dickes Lob aussprechen!« – Oder der Kokain-Dealer wird seiner gerechten Strafe zugeführt.

Aber sind sie schon deswegen kein Erziehungsmittel, weil sie auch andernorts gebraucht werden? Tatsächlich haben »Lob und Strafe« im Alltag von Erziehung und Unterricht einen festen Platz. Es wäre also wenig hilfreich, wenn man dekretieren wollte, die Begriffe hätten dort nichts zu suchen. Wie aber lässt sich das präzisieren, woran man alltäglich denkt?

Für die Erörterung der »Erziehungsmittel« nehme ich das Stichwort »Strafe« auf und das mit Bedacht. Denn besser als das »Lob« oder ein anderes Mittel ist die »Strafe« geeignet, die Sache auseinanderzulegen. Mit ihr verbinden sich sehr widersprüchliche Vorstellungen, während das »Lob« – theoretisch gesehen – eher harmlos ist und allenfalls eine Warnung vor »zuviel« oder »unangemessen« provoziert.

Ein Mittel ist ein Mittel zu einem Zweck. Ich habe den Eindruck, dass in der Behandlung von »Erziehungsmitteln« gelegentlich der Zweck nicht sonderlich bedacht wird. Wann wird denn in der Erziehung »gestraft«?

- Zunächst und vor allem dann, wenn Erziehung nicht stattfinden kann, gar sabotiert wird, wenn zum Beispiel die Situation in einem Klassenzimmer so gestört wird, dass kein Unterricht stattfinden kann. Der Zweck der Strafe ist hier *nicht* die Mündigkeit, wohl aber die Erziehungssituation, das Gelingen der Praxis von Erziehung. In diesem Fall spreche ich im Folgenden demnach von *Erziehungsmitteln*, von Mitteln, die Erziehung allererst ermöglichen sollen, deren Zweck eine Erziehungssituation ist.
- Davon unterscheide ich Mittel, derer sich Erzieher *in* einer bestehenden Erziehungssituation zur »*Vermittlung* der Mündigkeit« bedienen, also um die Mündigwerdung der Klientel zu unterstützen. Zur Unterscheidung spreche ich hier von *Mitteln der Erziehung*, Mitteln also, die – bildlich gesprochen – die Erziehung hat, die der Erziehung zur Verfügung stehen, damit sie ihren Zweck verfolgen kann.

Als Überleitung zu einer ausführlicheren Erörterung dient mir ein klassisches Werkzeug aus dem Fundus der Arbeitsmittel von Pädagogen: der Stock.

Die Herstellung und Aufrechterhaltung der Situation ›Erziehung‹

Ich beginne wieder einmal mit einem weiten Umweg über die Geschichte der Erziehung – auch wenn mein Beispiel zunächst durchaus unverständlich, uns Heutigen geradezu unsinnig, um nicht zu sagen: unmenschlich, erscheinen mag.

In dem Komplex von Schulen, die *August Herrmann Francke* zu Beginn des 18. Jahrhunderts in Halle gegründet hat, unterrichteten in der Regel Theologiestudenten, also keineswegs ausgebildete Lehrer – die gab es in Deutschland überhaupt erst ein Jahrhundert später. In einer Anweisung für diese ›Informatoren‹ lesen wir unter anderem folgendes:

»Die Ruthe sollen sie nicht gebrauchen, wo nicht zum wenigsten dreymal eine Warnung und mündliche Bestrafung vorhergegangen, oder eine offenbare Boßheit [hier: Vergehen] gespüret worden, (da denn die Kinder *nicht eben umb des Lernens*, sondern vornemlich um der Boßheit willen und sonderlich [besonders], wenn sie lügen, zubestraffen.) Doch sollen die Praeceptores [Lehrende, Erzieher] auch die Rute in solchem Fall mit masse [in Maßen] gebrauchen, daß die Kinder nicht durch allzu strenge Zucht ganz abgeschreckt werden; sollen auch den Kindern vorher ihr Verbrechen [Vergehen] fein recht fürhalten, daß sie wissen, warum sie gestrafft werden, auch wenn eine sonderliche [besondere] Bestrafung einer begangenen Boßheit fürgenommen wird, solches andern zum Exempel fürstellen, bezeugend [erklärend], wie ungern man sie also mit der Ruhe straffe, und wie viel lieber man die Ruthe gar wegwerfen wolte, wenn sie nur mit Worten sich wolten ziehen lassen. Sie sollen sie auch nach der gebrauchten Zucht die Hand geben, dank sagen und Besserung angeloben lassen.« [Hervorhebung und Einfügungen von P. M.]²¹

Auch wenn der Herausgeber dieses Textes daran erinnert, dass es sich bei dem Letzteren um Reste einer mittelalterlichen Gepflogenheit

handelt: Für uns ist das unverständlich, besonders unverständlich dann, wenn wir dazu noch lesen, dass das eine zu Beginn des 18. Jahrhunderts gängige Strafpraxis gewesen sei. – Nun muss man allerdings dazu nehmen, dass diese Maßnahme in eine Vielzahl von Ermahnungen eingebunden war, und das sind Ermahnungen an die Lehrer dieser Kinder:

»Dahero sollen sie zwar mit väterlicher Zucht und liebereicher Sorgfalt über die Seelen der Kinder wachen, und an ermahnen und straffen nichts ermangeln lassen; jedoch so viel immer möglich ist die Aufferziehung nicht mit Strenge und Härtigkeit führen, noch dem affect des Zorns dabey im geringsten indulgiren [dulden], sondern sollen mit aller Sanfftmuth und Süßigkeit suchen die Liebe GOTTes in CHristo JESu ihnen vorzustellen, und also den Glauben in ihnen zuerwecken, und eine Lust und Liebe zum Worte GOTTes sammt einer kindlichen Furcht für [vor] GOTT in ihren Herten zu pflantzen.«²²

Seiten- und paragraphenweise wird den Erziehern und Lehrern eingeschärft, und zwar nicht nur für den Katechismusunterricht, dass die Strafe nicht Selbstzweck, sondern – sofern sie überhaupt nötig ist – nur vom Zweck der Erziehung her zu rechtfertigen ist. Es darf uns dabei nicht stören, dass der Zweck der Erziehung vor 300 Jahren sowohl in einer anderen als unserer Sprache, als auch in der Sache anders formuliert wurde als heute. Nicht darauf, sondern auf die *Funktion* der Strafe und die begründende Argumentationsfigur kommt es mir hier an.

Sieht man den Text mit diesen Augen, dann liest er sich anders als nur ein Bericht über eine schlimme, aber glücklicherweise überholte Praxis. Er ist eine Mahnung an die Adresse von Erziehern, die offensichtlich keine Vorstellung vom Zweck der Erziehung oder ihn aus den Augen verloren hatten: Wenn du strafst, dann nur unter der zitierten Voraussetzung und nur so, dass du den Kindern damit hilfst. Nötig wird das allenfalls dann, wenn

- dank einer Unbotmäßigkeit der Zöglinge Erziehung nicht (mehr) stattfinden kann;
- ein erziehender Unterricht nicht (mehr) stattfinden kann;

- der Unterricht in dem Sinne gestört ist, dass er seinem Zweck – in unserer Sprache: der Mündigkeit – nicht mehr entspricht; kurz: wenn der Unterricht keine Erziehungssituation mehr ist. In diesem Fall muss die Erziehungssituation als solche hergestellt oder wieder hergestellt werden, damit erzogen und unterrichtet werden kann.

Noch einmal: Wir empfinden jene Strafpraxis geradezu als abstoßend; für uns heute ist sie als Erziehungsmittel indiskutabel. Wollte ein Erzieher sie heute anwenden, so würde ihm schon das *Bürgerliche Gesetzbuch* Einhalt gebieten.

Nahezu Alle, die die Pädagogik von Francke interpretiert haben, vergessen die Distanz von 300 Jahren, fühlen sich virtuell als die armen Opfer einer abscheulichen Prügelpädagogik, fühlen zumindest mit jenen Kindern – und vergessen an diesem Punkt eine der Grundregeln der Textinterpretation: den Text zunächst in seinem Kontext zu verstehen suchen. Für uns Heutige hat solche Vergesslichkeit den großen Vorzug der Bequemlichkeit. Zudem kann man auf diese Weise selbst die schlechteste Pädagogik, die man praktiziert, immer noch in einem hellen Licht erscheinen lassen, vergleicht man sie nur mit jenen finsternen Praktiken einer, wie sie genannt wurde, »schwarzen Pädagogik«. ²³

Die inkriminierte Praxis mag also den Lebensbedingungen jener Zeit einigermaßen angemessen gewesen sein. Ich lese sie allerdings, der erwähnten methodischen Regel entsprechend, als einen Ausdruck einer allgemeineren Maxime: Die Strafe, sofern sie wirklich erforderlich sein sollte, darf nur dazu dienen, eine Erziehungssituation (wieder)herzustellen, also als Mittel zum Zweck Erziehung, nach meiner Definition: als »Erziehungsmittel«. Das gilt natürlich nicht nur für die körperliche Strafe, die mir hier als Beispiel dient, sondern für andere Arten ebenso; mit dem an ihrer Stelle heute eher geläufigen, wenn auch nicht minder problematischen Liebes- oder Fernsehentzug verhält es sich nicht anders.

Dieselbe Funktion hat, wenn überhaupt eine sinnvolle, das »Lob«: nämlich eine bestehende Erziehungssituation ungestört aufrechtzuerhalten und zu fördern. Es wird allerdings nicht so kontrovers diskutiert, vermutlich deswegen, weil unerwünschte Folgen nicht ganz so

gravierend sind wie die von Strafen. Immerhin gibt es Formen, die ersichtlich nicht der Aufrechterhaltung zum Beispiel der Arbeit im Unterricht dienen: unangemessen viel des Guten oder ein nicht auf die Arbeit bezogenes Lob, beides demnach kein Erziehungsmittel.

Diesen Gedanken verallgemeinere ich jetzt zu einer ausführlicheren *Begriffsbestimmung*: Als *Erziehungsmittel* bezeichne ich Maßnahmen, deren Zweck die Herstellung, Aufrechterhaltung oder Modifikation einer **Erziehungsmittel sind Maßnahmen, deren Zweck die Herstellung, Aufrechterhaltung oder Modifikation einer Erziehungssituation ist.** Erziehungssituation ist, Mittel *zur* Erziehung so zu sagen. Erziehungsmittel sind Maßnahmen, die Erzieher ergreifen, um Erziehung erst einmal zu ermöglichen und sodann aufrechtzuerhalten. Im Zusammenhang des Unterrichts in der Schule sind solche Maßnahmen als ›Unterrichtsmethoden‹ bekannt, wie sie in der Didaktik ausführlich behandelt werden (s. S. 109). Sie dienen da der Organisation der Situation ›Unterricht in der Schule‹. Analog könnte man bei der Organisation einer ›Erziehungssituation‹ von ›Methoden der Erziehung‹ sprechen.

Hier gehört demnach nicht nur die antiquierte Rute, sondern auch ein ganz modernes Mittel her: das Ritalin. Bekanntlich wird dieses Medikament Kindern verschrieben, wenn sie ein Syndrom von Verhalten zeigen, das als Aufmerksamkeitsdefizit- bzw. Hyperaktivitätsstörung (ADHS) in letzter Zeit den Status einer Krankheit erhalten hat.²⁴

Das ist nicht alles.

Zwang als ein konstitutives Merkmal von Erziehung

Seit Jahrtausenden wird der Stock mit ›Lehrern‹ in Beziehung gebracht: Finden wir einen Menschen mit einer Rute oder einem Stock dargestellt, so sollen wir ihn als einen Lehrer erkennen. *Robert Alt* hat einen schlichten Holzschnitt dieser Art auf die Vorderseite seines *Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte* prägen lassen.²⁵



Abb. 8.7 Ein Lehrer in alten Zeiten

Wenn ein Heutiger bei den »Mitteln der Erziehung« an diese Requisiten erinnert, dann läuft er Gefahr, sich als Prügelpädagoge zu entlarven und aus der Zunft auszuschließen. Immerhin wurden Rute und Stock in früheren Zeiten begrenzend dort eingesetzt, und zwar da, wo Grenzüberschreitungen der Heranwachsenden Schaden für diese und für die Gesellschaft befürchten ließen oder wo, wie man hier sehen kann, erziehender Unterricht sabotiert wurde:



*Abb. 8.8 Der »Magister Bokelmann« aus »Plisch und Plum«
von Wilhelm Busch²⁶*

Die beiden Knaben, die *Wilhelm Busch* in seiner Bildergeschichte von *Plisch und Plum* vorstellt, sowie die Hunde dieses Namens hatten sich da einiges geleistet und gar auch noch gemeint, sie könnten ihren Lehrer an der Nase herum führen. – Selbst in der so genannten »Heiligen Familie« soll gelegentlich von diesem Werkzeug Gebrauch gemacht worden sein. Ich schließe das aus einem berühmten Bild von *Max Ernst: Die Jungfrau züchtigt das Jesuskind* – allerdings tut sie das mit der bloßen Hand, einem Äquivalent der Rute.²⁷

Weil ein kinderliebender Amazon-Kommentator meines Buches bei der ersten Erwähnung des Stocks vor Zorn nicht hat weiterlesen können und mich daraufhin aus meiner Zunft ausgeschlossen hat (der Vorstand der DGfE ist dem noch? nicht gefolgt), vorsichtshalber noch einmal: Allenfalls in einem pädagogischen Zusammenhang wäre der Stock und das auch nur damals und dann auch nur als *Erziehungsmittel* legitimiert gewesen – wie das *Francke-Zitat* zeigt – und nicht etwa als ein Prügelinstrument. Und nur in diesem Sinne soll er mir hier als *Symbol* für »Erziehungsmittel« stehen – keinesfalls hingegen als Handlungsempfehlung für Erzieher wo auch immer.

Die Notwendigkeit, eine Erziehungssituation herzustellen, könne unter besonderen Bedingungen den Einsatz von Mitteln rechtfertigen, die wir alltäglich als »Strafen« bezeichnen, hatte ich gesagt. Das provoziert die Frage: Warum überhaupt der *Zwang*, der allererst zu der Widersetzlichkeit führt, die man dann bestrafen zu müssen glaubt?

Es sei mir erlaubt, hier Jonas vorzustellen: Im Kindergarten; vor Weihnachten; alle weben ein Weihnachtsgeschenk; nur Jonas nicht. Er ist nicht mit Menschen- und nicht mit Engelszungen dazu zu bewegen. Irgendwann packt die Erzieherin Annemarie ihn, setzt sich mit ihm vor das Webstühlen und sagt: Jetzt webst du mit mir; nur eine Viertelstunde, dann kannst du wieder etwas anderes machen. Die Viertelstunde ist um, und Jonas denkt nicht daran, den Webstuhl zu verlassen. Warum nicht? Wenn ich vorher gewusst hätte, dass Weben so schön ist!

Von »Zucht« oder »Regierung« hat man früher gesprochen. Das traf und trifft die Sache recht gut: Im Erziehungssystem wird immer auch Macht ausgeübt. In dieser Geschichte ist es die Erzieherin, die Jonas

zur Arbeit genötigt hat. Es ist zwar gar nicht so selten, dass die Gezwungenen schon jetzt – wie der kleine Jonas – und nicht erst im späteren Leben ihre Zustimmung geben. Es bleibt das Moment von Zwang. Erzieherisch legitim ist der allenfalls dort, wo begründet unterstellt werden darf, dass die zu Erziehenden – wären sie schon mündig – ihre Zustimmung geben könnten.

Heute gehen Pädagogen mit Recht sehr vorsichtig mit dem ›Zwang‹ in der Erziehung um. Manche versuchen gar, ihn zu umgehen, und ersetzen doch nur die eine Form durch eine andere, die Prügel vielleicht durch den Liebesentzug. Das haben die ›Antipädagogen‹ durchschaut. Sie weigern sich deshalb, überhaupt zu erziehen, und propagieren stattdessen ›Freundschaft mit Kindern‹ oder Ähnliches. Sie berichten auch zuweilen über erstaunliche Erfolge. Dabei ist allerdings nicht ausgemacht, ob sie diese nicht eher ihrem Geschick im Umgang mit jungen Menschen und günstigen Umweltbedingungen verdanken als dem Verzicht auf äußeren Zwang.

Das müsste man prüfen: ob es tatsächlich Erziehung ohne das Moment von ›Macht‹ gibt. Als Material für eine solche Prüfung reichen die überzeugenden oder überzeugen sollenden Berichte von ›Antipädagogen‹ nicht aus. Prüfen: Dazu müsste man sich zunächst darüber verständigen, was man unter ›Machtausübung‹ verstehen will; da könnte noch Übereinstimmung herrschen. Dann müsste man Situationen beobachten und dokumentieren, die Erwachsene zum Zweck der Förderung der Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen arrangiert haben. In diesen Situationen wäre dann systematisch nach Elementen Ausübung von ›Macht‹ zu suchen. Findet man keine oder bestenfalls zufällige Spuren, so wird man die Behauptung: ›Macht ist ein Moment von Erziehung‹, fallen lassen müssen. Dann ginge es auch ohne. Andernfalls ist sie – leider? – vorläufig nicht widerlegt.

Die Suche nach dem Slogan ›Freundschaft mit Kindern‹ im Internet bringt übrigens etwas zutage, was man häufig in Kreisen findet, die sich der wahren reformpädagogischen Lehre verschrieben haben: Glaubenskriege. Darf der Erziehungswissenschaftler fragen, ob die Streithähne nicht vielleicht ihre ›Freunde‹, nämlich die Kinder, als Mittel zum Erhalt der eigenen Definitionsmacht benutzen?

Solche Alles-oder-Nichts-Fragen wie: Macht und Zwang – ja oder nein, kann man sich ersparen, wenn man genauer hinsieht und, um das noch einmal zu sagen: die ›Erziehungsmittel‹ von den ›Mitteln der Erziehung‹ unterscheidet. Dann kann man auf eine praktisch folgenreiche Weise die beiden Probleme bearbeiten: *Wie* kann eine Erziehungssituation auf eine zweckentsprechende Weise hergestellt werden, so also, dass Erziehung möglich wird? Und mit welchen Mitteln kann *in* dieser Situation zweckentsprechend erzogen werden? – Die letztere Frage greife ich jetzt auf.

Der Zweck ›Erziehung‹

Wie gesagt: Zur Unterscheidung spreche ich hier von ›Mitteln der Erziehung‹, von solche Maßnahmen, die gleichsam *innerhalb* einer intakten Erziehungssituation die Mündigwerdung der zu Erziehenden fördern. Man könnte einwenden, dass man Zwang und Einschränkung der Freiheit eines Menschen schwerlich als ›Förderung‹ bezeichnet könne. Aber ein solcher Einwand wäre abstrakt, weil er von der Sache ablenkt. Denn, wie definiert, sind nur solche Einschränkungen legitim, die dem Zweck der Erziehung dienen, also letzten Endes förderlich sind. Das ist zunächst eine rein formale Bestimmung. Ich werde sie jetzt ausfüllen, indem ich auf Gesagtes zurückgreife.

Als Mittel der Erziehung werden Maßnahmen bezeichnet, die der Mündigwerdung der zu Erziehenden dienen.

Noch nicht mündig, also der Erziehung bedürftig, das bedeutet: Die Wahl von Handlungen, die in einer Gesellschaft akzeptiert werden, ist für Kinder und Jugendliche *grundsätzlich* eingeschränkt. Sie werden ›bevormundet‹. Diese Bevormundung hat zwei Seiten: Einerseits schränkt sie ein. Sie ist mit Zwang verbunden und mit Sanktionen für den Fall, dass Jemand sich nicht den geltenden Normen entsprechend verhält. Andererseits gibt sie Raum für Maßnahmen, die auf die Aufhebung der Vormundschaft zielen.

Hier zitieren wir regelmäßig den Auftrag, den *Immanuel Kant* auf die griffige Formel gebracht hat: »Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?«²⁸

Meine Antwort auf seine Frage wäre einfach: ... indem ich auf die Freiheit hin arbeite. Die Einschränkungen, der Zwang, sind so weit und nur so weit legitim, wie die Klientel der Erziehung noch nicht in der Lage ist, die Folgen ihrer Handlungen abzusehen und zu verantworten. Genauer müsste man sagen: Sie sind nur so weit begründet und gerechtfertigt, wie Kinder und Heranwachsende gemäß den in einer Gesellschaft herrschenden Normen zu einem verantwortlichen Handeln noch nicht in der Lage sind. »Mündigkeit« war als ein Zustand umschrieben worden, in dem Menschen die Verantwortung für ihr Handeln in vollem Umfang zugesprochen wird. Alle Maßnahmen von »Erziehungsberechtigten«, die den Prozess dieses Selbstständigwerdens unterstützen und fördern, sind demnach legitime »Mittel der Erziehung«. – Selbstverständlich muss man bei jedem Mittel, das als Mittel der Erziehung ausgegeben wird, grundsätzlich prüfen können, ob der Anspruch, es fördere die Mündigkeit, rechtens erhoben wird oder ob da ein Erzieher willkürliche Machtausübung mit einer leeren Formel verdeckt.

Man kann die Mittel der Erziehung so gliedern, wie das schon mein Gewährsmann *Schleiermacher* tat.²⁹ Ich deute nur an: Er unterschied *erstens unterstützende Erziehungsmaßnahmen*. Wir denken dabei an:

- normentsprechendes Erzieherhandeln: Vorleben, Beispiel geben, Modell sein; Praktizieren der Geltung von Regeln, von Ritualen sowie Verhaltenssicherheit vermittelnde Maßnahmen; auch explizite Maximen für das Verhalten: altersgemäße »Erklärungen«;
- Aufgaben nach Maßgabe des Könnens und eine sachbezogene Beurteilung ihrer Ausführung; man denke etwa an die »Hilfen im Haushalt«, die übrigens in § 1619 BGB gesetzlich geregelt sind;
- Freigabe, Ausweitung des Raums der Selbstbestimmung gemäß dem Können und der Einsicht der zu Erziehenden.

Zweitens kann man davon *verhütende Maßnahmen* unterscheiden, dort, wo Können und Einsicht den Möglichkeiten nicht entsprechen, die den zu Erziehenden geboten werden. Eines der prominentesten Beispiele ist das so genannte »Jugendschutzgesetz«. Zu den verhütenden Maßnahmen könnte man auch die »Ermahnungen« unseres Alltags zählen.

Drittens sind gegenwirkende Maßnahmen logischer Weise da anzuwenden, wo

- ein Verhalten den geltenden Normen widerspricht,
- Freiheiten missbraucht oder
- Aufgaben nicht erledigt werden.

Diese letzteren Maßnahmen sind äußerst sparsam und mit äußerster Vorsicht zu gebrauchen, und zwar aus einem einfachen, und zwar einem logischen, gar nicht einmal nur moralischen Grund: »Gegenwirkungen« sind Verneinungen. Sie beziehen sich zwar auf ein bestimmtes Verhalten, das verneint wird und zu verhüten ist. Aber sie schließen nur aus; aus ihnen lässt sich kein ebenso bestimmtes, erwünschtes Verhalten ableiten. Bei diesen Maßnahmen liegt erörterte »Zwang« vor Augen. – Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit aller einschlägigen Aspekte ergänze ich noch:

- Alle gegenwirkenden Maßnahmen müssen in einem sachlichen Zusammenhang mit dem zu sanktionierenden Verhalten stehen, und zwar in einem Zusammenhang, den die zu Erziehenden unmittelbar erkennen können. So hat etwa die früher ehrlicher Weise so genannte »Strafarbeit« allenfalls bei Arbeitsverweigerung eine Berechtigung, nicht aber bei einer fehlerhaften Ausführung der Arbeit – hier wären allein eine sachbezogene »Beurteilung« oder eine wiederholte Ausführung am Platz.
- Alle Maßnahmen, die allein oder vornehmlich dem Erhalt oder der Förderung der Autorität oder Macht von Erziehern dienen, gar der Missbrauch der pädagogischen Autorität, gehören – wiederum logischer Weise – weder zu den Erziehungsmitteln noch gar zu den Mitteln der Erziehung, auch dann nicht, wenn sie von berufsmäßigen »Erziehern« angewendet werden.

Welche Mittel sind geeignet, den Zweck der Erziehung zu befördern? Wie wirken sie? In einer Einführung in die Erziehungswissenschaft können derartige Fragen noch nicht bearbeitet werden. Antworten sollte eine ausgeführte Theorie der verschiedenen Erziehungssysteme geben: Familie, Kindergarten, Pflegeeinrichtungen, Schule. Das Material für die Antworten müssten so genannte »empirische Untersuchungen« zur Verfügung stellen:

- Gezielte Fragen, zu denen man in der Erziehungswirklichkeit nach Informationen, nach ›Daten‹ sucht oder die man mit gezielten Fragen an Akteure provoziert; und
- eine Interpretation der solcher Informationen dahingehend, dass (Teil-)Antworten auf die praktischen Fragen möglich werden.

Dazu zwei ganz unterschiedliche Beispiele, die aber grundsätzlich derselben Logik folgen:

1. Man könnte etwa fragen, ob die Strafpraxis in den ›Schulen des Waisenhauses‹, wie *Francke* diese nannte, auch den erwünschten Erfolg gehabt hat.

Für eine Antwort kann man auf Informationen zurückgreifen, die die reich vorhandenen Quellen über den Alltag in diesen Anstalten enthalten, insbesondere auf Protokolle von Lehrerkonferenzen, Schülerbeurteilungen oder auf die Korrespondenz mit dem Gründer.³⁰

2. Oder man könnte wissen wollen, ob freiheitseinschränkende Maßnahmen (FM) nach § 33 f. KJHG überhaupt einen Erfolg haben. Eine Untersuchung, die angestellt wurde, um genauere Informationen als einen ersten Eindruck zu erhalten, kam zu diesem Ergebnis:

»Die Studie ging von der Frage aus, wieweit und mit welcher Nachhaltigkeit Erziehung zur Freiheit – im Sinne von Lebenskompetenz und erweiterten Wahlmöglichkeiten – unter den Bedingungen partiellen Freiheitsentzugs möglich ist.«

Es zeigt sich, »dass Geschlossenheit, Abschottung nach außen und geringe Partizipationsmöglichkeiten [...] den Erziehungsprozess und den Aufbau pädagogischer Beziehungen zumindest am Anfang für die große Mehrzahl der Jugendlichen sehr erschweren. Das Paradox, durch Freiheitsentzug zur Freiheit erziehen zu wollen, kann nur dann produktiv aufgelöst werden, wenn die Jugendlichen in FM [...] die ›Zwangsangebote‹ quasi ›freiwillig‹ annehmen. FM kann also insbesondere dann positive und z.T. auch dauerhafte Effekte aufweisen, wenn Jugendliche dieses Setting als Hilfe für sich anerkennen und mitgestalten, [...] es nicht nur als Zwang erfahren, sondern die drastische Grenzsetzung durch den Freiheitsentzug als Chance nutzen lernen, für sich ›etwas zu erreichen‹. Dazu müssen sie ihren

anfänglichen Widerstand zumindest teilweise aufgeben und das Angebot, sich die Freiheit schrittweise zurück zu erobern, quasi als eine ›Bewährungsprobe‹ annehmen können.«³¹

Derartige empirische Untersuchungen und ihre Ergebnisse gehören, wie gesagt, in eine ausgeführte Theorie der Erziehung in den unterschiedlichen Erziehungssystemen.

Bildungsmittel

Lehrer erziehen, indem sie unterrichten und damit ihren Schülern Bildungsmöglichkeiten eröffnen. Demnach müssen unter den Mitteln der Erziehung auch oder gerade diejenigen Mittel zur Sprache kommen, deren sie sich bei der Erfüllung ihres spezifischen Erziehungsauftrags bedienen; wir sprechen dabei gemeinhin von den ›Bildungsmitteln‹ oder ›-medien‹. Was wäre sinnvoller Weise darunter zu verstehen?

Wiederum greife ich zum Stock. Wir finden ihn nämlich seit Jahrhunderten auch als den *Zeigestock*; er war nie ausschließlich das ›Prügelinstrument‹, das man heute mit ihm assoziiert. Er diene und dient dazu, die Aufmerksamkeit von Schülern auf eine von ihnen zu beachtende und bearbeitende Sache zu lenken, wie der Zeigefinger oder neuerdings der Laserpointer. *Prange* und *Strobel-Eisele* haben, wie erwähnt, die Zeigegeste geradezu als die grundlegende Operation der Pädagogik bezeichnet.³²

Ein schönes Bild (s. S. 177) verdanken wir dem seinerzeit berühmten Kupferstecher *Daniel Chodowiecki*. Der Stich entstammt dem nicht minder berühmten so genannten Elementarwerk von *Johann Bernhard Basedow*. Der beschreibt das Dargestellte so: »Der Unterricht der Kinder um Gottes willen, teils durch das Buch der Natur und Sitten, teils durch das Buch der Religion.«³³ In dem Kupferstich finden wir den Zeigefinger; man beachte auch den die Schüler mitnehmenden Arm des Lehrers; dessen Autorität drückt der Kupferstecher durch das Größenverhältnis der Personen aus. – Bleiben wir noch etwas bei dem Bilde.

Der rechte Zeigefinger des Lehrers zeigt, gemäß *Basedows* Beschreibung, auf die Worte: »Buch der Natur und Sitten – Buch der Religion«. In diesen Worten sind die Gegenstände zusammengefasst, die im Unterricht bearbeitet werden können und sollen. Gemäß der Definition von »Bildung« können wir bei diesen Gegenständen auch von »Bildungsmitteln« sprechen, Mitteln, die den Zweck der Erweiterung des Horizonts fördern. In einen – erziehenden – Unterricht sind das die »Unterrichtsmedien«.

Obwohl die Sache im Einzelnen in eine ausgeführte Theorie des Unterrichts gehört, mache ich hier noch eine kleine *Anmerkung*.³⁴ Im Unterrichtsalltag und in der gängigen didaktischen Ratgeberliteratur wird der Begriff des »Mediums« irreführend gebraucht. Als »Unterrichtsmedien« werden da die technischen Hilfsmittel bezeichnet, die so zu sagen dem Transport von symbolischen Verweisen auf die Wirklichkeit dienen: Tafel, Buch, Film, Video ... nennen Studenten, nach »Unterrichtsmedien« gefragt, den Computer nicht zu vergessen. Das Buch kommt übrigens meist erst auf Nachfragen. *Als solche* sind diese Dinge allesamt nichts als ein relevanter Beitrag zur Umweltverschmutzung. Medien der Bildung, Bildungsmittel, sind sie dann und nur dann, wenn sie dem Zweck der Horizonterweiterung, der »Vervollkommnung« dienen, also sinnvolle, symbolische Verweise auf die Wirklichkeit transportieren. Ohne die Träger geht nichts; didaktische bedeutsam sind allerdings die von ihnen transportierten Medien. Sie sind das Zwischenstück, das die Gegenstände der Arbeit im Unterricht und deren Bearbeiter auf der einen Seite mit der Welt auf der anderen Seite verbinden, in der diese leben und leben werden.



Abb. 8.9 Aus einer der Kupfertafeln zum »Elementarwerk« von Johann Bernhard Basedow.

9 Erziehung in der Gesellschaft

»Erziehung« ist definiert und auch ihre nächste Verwandte, die »Bildung«. Die Einrichtungen, in denen auf »Mündigkeit« zielende und der Horizonterweiterung dienende Situationen organisiert werden, sind vorgestellt. Damit könnte es sein Bewenden haben, könnte hinreichend weit in die Erziehungswissenschaft eingeführt sein?

Was ist mit der Frage der Freundin: »Du sagst im Unterschied zur Erziehung fehle der Bildung die Macht. Ich interpretiere das anders: Ist da nicht viel Macht im Spiel, bei der Auslese, die getroffen wird, bei der Abhängigkeit, der Schüler von ihren Lehrern?«

Oder ein Student, der genau an dieser Stelle der Veranstaltung fragte: »Warum muss man in der Schule Noten geben? Wenn Mündigkeit und Kulturkenntnis das Ziel von Schule sind und nicht die Tauglichkeit des Menschen, dann braucht man eigentlich keine Noten.« Wer hätte die Frage noch nicht gestellt.

Weiter:

Wo bleiben die Geschwister, Onkel und Tanten; Jugendgruppen und informelle peer-groups; der Pausenhof, die Mitschüler?

Wer bezahlt das Ganze? Was ist eigentlich ein »Träger« einer Einrichtung? logischer Weise doch nicht sie selbst?

Wo wird festgelegt, was aus der unübersehbaren Fülle der »Kultur« ausgewählt und an das begrenzte Fassungsvermögen von Schülerköpfen angepasst wird?

Was ist der »Alltag«, der in den vorigen Ausführungen immer wieder durchscheint, was die »Gesellschaft«, die ja auch schon in Anspruch genommen wurde?

Alles das ist ersichtlich für ›Erziehung‹ von Bedeutung, von erheblicher zum Teil. Allgemein gesagt: Erziehung und Gesellschaft haben etwas miteinander zu tun. So war Erziehung ja definiert worden: ›... Reaktion der *Gesellschaft* auf die Entwicklungstatsache ... sofern an Mündigkeit orientiert‹. Auch bezeichnet man in diesem Sinne die Erziehungswissenschaft als eine ›Gesellschafts-‹ oder eine ›Sozialwissenschaft‹. In früheren Prüfungsordnungen hieß es vorsichtig, dass ›gesellschaftliche Voraussetzungen von Erziehung‹ im Studium vorkommen müssten. Denn die Erziehung sei, wie es mit einem technischen Begriff heißt, ›gesellschaftlich vermittelt‹: Manche Strukturen von Erziehung werden durch Strukturen derjenigen Gesellschaft mit bestimmt, innerhalb derer erzogen wird.

So hängt etwa das Schulwahlverhalten von Eltern mit deren Zugehörigkeit zu einer Sozialschicht zusammen und wird insofern von der Sozialstruktur der Gesellschaft beeinflusst: Man kann die Schulwahlen von Einzelnen oder innerhalb bestimmter Gruppen nicht verstehen, wenn man nicht unter anderem Wissen über die Sozialstruktur der Bundesrepublik und die soziale Mobilität heranzieht.

Es ist unerlässlich, dass das Umfeld von ›Erziehung‹ zur Sprache kommt, will man tatsächlich von – ›Erziehung‹ reden. Ich werde in diesem Kapitel auf dieses Umfeld eingehen. Zunächst greife ich die liegengelassenen Konzepte von ›Sozialisation‹ und ›Rolle‹ auf. Dann frage ich nach den Leistungen, die das Erziehungssystem für die Gesellschaft erbringt. Schließlich gehe ich auf die Bildungspolitik ein, die nicht zuletzt diejenigen Leistungen ermöglicht – oder auch nicht, die die Gesellschaft dem Bildungssystem schuldet.

Was ›Erziehung‹ ausmacht, kann man nur verstehen, wenn man sie zu Strukturen der Gesellschaft in Beziehung setzt.

9.1 Sozialisation und Rolle

Das erwähnte ›Kerncurriculum‹ enthält den Begriff der ›Sozialisation‹; ich nähere mich ihm jetzt über den der ›Rolle‹.

Im Jahre 1958 legte *Ralf Dabrendorf* unter dem Titel *Homo Sociologicus* eine alsbald klassisch gewordene Studie vor: Der Mensch, wie ihn die Soziologie sieht, kann man sinngemäß übersetzen. Der Untertitel grenzt das Thema näher ein: *Zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*:

»Soziale Rollen bezeichnen Ansprüche der Gesellschaft an die Träger von Positionen, die von zweierlei Art sein können: einmal Ansprüche an das Verhalten der Träger von Positionen (Rollenverhalten), zum anderen Ansprüche an sein Aussehen und seinen »Charakter« (Rollenattribute).«
»Drei Merkmale vor allem bezeichnen die Kategorie der sozialen Rolle als Element soziologischer Analyse: (1) Soziale Rollen sind gleich Positionen quasi-objektive, vom Einzelnen prinzipiell unabhängige Komplexe von Verhaltensvorschriften. (2) Ihr besonderer Inhalt wird nicht von irgendeinem Einzelnen, sondern von der Gesellschaft bestimmt und verändert. (3) Die in Rollen gebündelten Verhaltenserwartungen begegnen dem Einzelnen mit einer gewissen Verbindlichkeit des Anspruches, so dass er sich ihnen nicht ohne Schaden entziehen kann.«¹

Man kann sich die Sache am Beispiel des Schauspielers verdeutlichen: Ein Schauspieler, der den Hamlet spielt, ist nicht von Natur aus oder von Geburt an ein Hamlet, vielmehr muss er sich die Rolle, das Verhalten aneignen, das *Shakespeare* seinem Helden im Tableau der Mitspieler ziemlich präzise vorgeschrieben hat. In ähnlicher Weise waren wir Schüler nicht von Geburt; wir mussten die Verhaltensvorschriften kennen und denen entsprechen lernen, die wir in der Schule vorfanden. Auch Student ist man weder von Natur aus, noch als ehemaliger Schüler. Rollen sind das vielmehr, die man spielen kann, sofern man das ihnen entsprechende Verhalten gelernt hat.²

Im Alltag versuchen wir, gleichsam umgekehrt von Rollenattributen auf Biographie und Person ihres Trägers zu schließen. Ein schönes Betätigungsfeld für Übungen dieser Art sind Heiratsanzeigen. So konnte man etwa vor einigen Jahren in einer Wochenzeitschrift die folgende Anzeige lesen:

»Universitätsprofessor

Repräsentative Erscheinung, weitgereist, weltoffen, ortsungeb., eheerf., sucht aus Paritätsgründen Dame aus bestem vermögenden Hause, um 30, nicht kleiner als 1,65 m, die eine Familie mit ein oder zwei Kindern auf der Basis intensiver (auch körperlicher) Zuneigung und Zärtlichkeit ersehnt. Sie sollten nicht rauchen, nicht dauernd hinter Tennisbällen herjagen und nicht übertrieben tierlieb sein.«

Was macht dieser Mensch? Er beschreibt, bildlich gesprochen, den Platz, den er in einem Gefüge von den Beziehungen innehat, in denen Menschen miteinander stehen. Er umschreibt seine Position in der Gesellschaft. Leserinnen können daraus Verhaltensmuster rekonstruieren, die sie vom Inhaber einer solchen Position erwarten dürfen – die Rollen, die der Inserent zu spielen behauptet. Er deutet übrigens zudem noch an, nicht nur dass, sondern auch wie er diese Rollen zu spielen beabsichtigt: »nicht übertrieben tierlieb«. Es ist allerdings gar nicht so einfach, über diese allgemeinen Positions- und Rollenbeschreibungen hinaus die individuelle Person zum Vorschein kommen zu lassen, die da als Träger der Rollen fungiert. Versuche, das zu leisten, dienen oft der Erheiterung Unbeteiligter.

Das Problem gibt es selbstverständlich auch im Alltag der Schule, zum Beispiel dann, wenn Lehrer und Eltern sich über deren Kind verständigen, nicht über »das« Kind, sondern über ein bestimmtes: Aus ihren jeweiligen Rollen – »Lehrer« und »Erziehungsberechtigte« – folgt geradezu, dass Beide unterschiedliche Erwartungen an das Verhalten von Schülern haben. Was erwartet man zum Beispiel jeweils von einem »fleißigen« Schüler? Alle Beteiligten reden da von einem und demselben Menschen. Aber die Einen sehen die Hingabe, mit der er an einer Aufgabe sitzt, die Anderen vielleicht den Umfang von beschriebenem Papier.

Hier möchte ich noch auf etwas anderes hinaus, und zwar auf den Prozess, in dem die Haltungen, das Wissen und die Orientierungen übermittelt und übernommen werden, die es dem einzelnen Menschen dann erlauben, eine Rolle oder mehrere Rollen zu spielen – und das auch noch einigermaßen den Erwartungen ihrer Mitmenschen entsprechend und zugleich hinreichend flexibel. Denn:

»Bevor der Einzelne [...] seine Rollen spielen kann, muss er sie kennen; wie der Schauspieler muss auch das gesellschaftliche Wesen Mensch seine Rollen lernen, sich mit ihrem Inhalt und ihren Sanktionen vertraut machen. Hier begegnen wir einem [...] Grundmechanismus der Gesellschaft, dem Prozess der Sozialisierung durch Verinnerlichung von Verhaltensmustern. Erst indem der Einzelne die außer ihm bestehenden Vorschriften der Gesellschaft in sich hinein nimmt und zu einem Bestimmungsgrund seines Verhaltens macht, wird er mit der Gesellschaft vermittelt und als homo sociologicus zum zweiten Male geboren.«³

Diesen Prozess der Sozialisierung nennt man auch die »Sozialisierung«. Eine treffliche und anschauliche Beschreibung gibt der englisch-australische Bildungssoziologe *Peter W. Musgrave*:

»The members of any social group, whether it is as large as a nation or as small as a village darts club, have expectations of how those who join it should behave. If the group is to survive in its present form, they must somehow or other ensure that those who join their group learn the behaviour expected of them when they fill the new positions that they occupy as nationals or as darts club members.

In the case of a nation, in the first place parents teach their children, often without conscious thought, how to be good Englishmen, Scots women, or Australians, whilst in a formal organization such as a sports club, frequently only those likely to conform are allowed to join, training prior to membership may be compulsory and clear rules specify what behaviour is normal for those filling the position of member. In all these cases where a situation is being defined or clarified to the newcomers to any group or where social arrangements exist to ensure that mutual behaviour expectations or roles are learnt, sociologists give to the process of induction the name of socialization.«⁴

Also: Ein mündiger Mensch verfügt als mündiger Mensch über die allgemeine Fähigkeit, sich in einen Staat hineinzufinden und dessen Bürger zu sein – ob Deutscher oder Franzose oder wer auch immer. Deutscher ist darüber hinaus ein Mensch, der die deutsche Sprache beherrscht, die deutschen Gesetze achtet, zum Beispiel in der Erzie-

hung nicht körperlich straft. – Auf der anderen Seite: Kein noch so mündiger Mensch muss einem Sportverein angehören, gar wissen, wie eine Mitgliederversammlung eines Vereins abläuft. Wer jedoch einem solchen angehört und an ihr teilnimmt, sollte zum Beispiel wissen und merken, wann sie nicht beschlussfähig ist.

Wie geschieht nun die Verinnerlichung von Verhaltensmustern, von der *Dahrendorf* sprach?

»Durch Beobachtung, Nachahmung, Indoktrination und bewusstes Lernen muss er in die Formen hineinwachsen, die die Gesellschaft für ihn als Träger seiner Position bereithält. Seine Eltern, Freunde, Lehrer, Priester und Vorgesetzten sind der Gesellschaft vorwiegend als Agenten wichtig, die der sozialen tabula rasa des rollenlosen Menschen den Plan seines Lebens in Gesellschaft einritzen. In dem Interesse der Gesellschaft an Familie, Schule und Kirche bekundet sich keineswegs nur der Wunsch, dem einzelnen zur vollen Entfaltung seiner individuellen Anlagen zu verhelfen, sondern vor allem auch die Absicht, ihn auf die Aufgaben, deren Erfüllung die Gesellschaft von ihm erwartet, effektiv und kostensparend vorzubereiten.«⁵

Eine sehr weite Definition von »Sozialisation« könnte demnach etwa so aussehen: Sozialisation ist Persönlichkeitsentwicklung unter Aufnahme von und in Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen, kulturellen und materiellen Umwelt, insbesondere in Interaktion mit Personen. – In dieser Sicht bezeichnet man die Familie und insbesondere die Schule auch als »Sozialisationsagenturen«.

Ich will das im Einzelnen nicht ausführen; das ist Teil einer Einführung in die *Soziologie*, die zu jedem anständigen Berufsstudium von

Als »Sozialisation« wird der Prozess bezeichnet, in dem ein Mensch sich zu einer bestimmten Persönlichkeit entwickelt.

professionellen Erziehern und Lehrern gehört. Die Abb. 9.10 enthält das Wichtigste von dem, was auf das biologische Menschenwesen, auf seine »physisch-psychische Grundstruktur« Einfluss nehmen kann, woraufhin es sich zu einer »Persönlichkeit entwickelt«. Andere veranschaulichen die Dinge nicht auf »Ebenen«, sondern in konzentrischen Kreisen, die dann triviale

Vornamen haben: innerer, mittlerer und äußerer Kreis (auch »mikro«, »exo«, »meso«, »makro«, heißt es); und man findet die Einflüsse schon mal nach Lebensaltern sortiert; im Einzelnen kann nach den sozialisierenden Einrichtungen differenzieren und zum Beispiel von einer »Hochschulsozialisation« sprechen werden. In der »Familiensozialisation« hätten dann die besagten Geschwister und Onkel und Tanten ihren Platz, sofern vorhanden. Welcherart die Einflüsse sind, ob die Instanzen auf Umwegen oder direkt Einfluss nehmen, das sei hier dahingestellt; und es ist natürlich auch nicht gesagt, dass alles tatsächlich einen Einfluss hat.

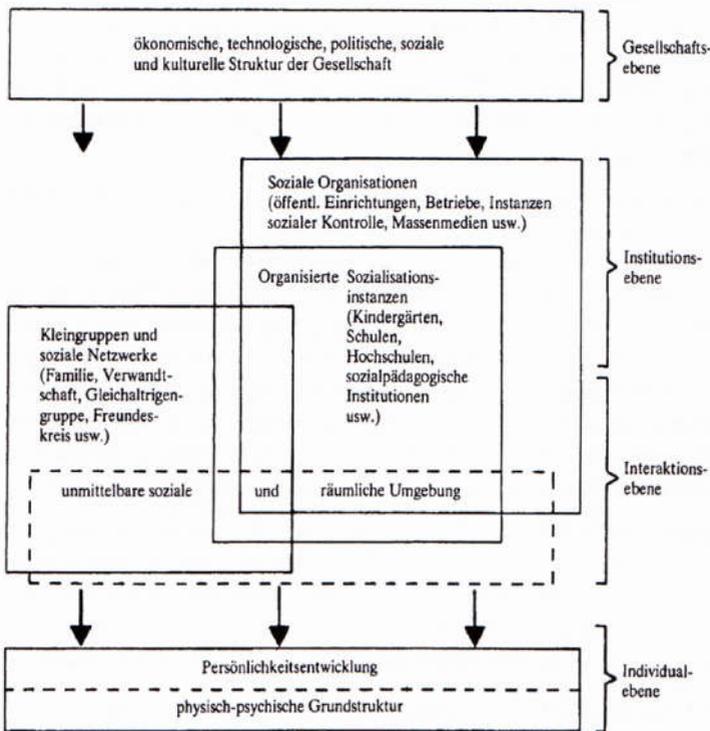


Abb. 9.10: Ein Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen⁶

Nunmehr könnte man die naheliegende Frage stellen, ob das, was hier als ›Sozialisation‹ definiert wird, nicht vielleicht dasselbe wie ›Erziehung‹ ist oder wie ›Bildung‹? Denn in ganz vielen Versuchen zur begrifflichen Grundlegung der Erziehungswissenschaft werden diese drei Begriffe als gleichberechtigte ›Grundbegriffe‹ ausgewiesen und dabei so vage oder so weit gefasst, dass sie tatsächlich nicht oder nur mit Mühe voneinander unterschieden werden können. Dennoch sind sie nicht deckungsgleich. Deswegen wird das Verhältnis von ›Erziehung‹ und ›Sozialisation‹ nicht selten mit zwei sich überschneidenden Kreisen veranschaulicht.

Das ist wieder ein Beispiel für irreführende, oberflächliche Veranschaulichungen. Linker Kreis – Erziehung; rechter Kreis – Sozialisation; und was hat es mit dem Zweieck auf sich, in dem sie sich überschneiden? der Mensch, an dem von links und rechts gezogen wird? So etwas bringt nichts.

Gewiss: Allemal sind Menschen Gegenstand der Betrachtung; allemal beziehen die Begriffe sich auf die Entwicklung eines Menschen im Laufe seines Lebens. Deswegen übrigens kann man in der Erziehungswissenschaft neuerdings ein zunehmendes Interesse an ›Lebenslauf‹ und ›Biographieforschung‹ beobachten; und deswegen vermutlich haben auch ›Generation und Lebenslauf‹ Eingang unter die ›Grundbegriffe‹ des offiziellen ›Kerncurriculums‹ gefunden. Aber:

- Die Soziologie betrachtet heranwachsende Menschen mittels der Kategorie der ›Sozialisation‹ unter dem Blickwinkel ihrer Entwicklung zu Mitgliedern der Gesellschaft in der sie leben; man spricht auch von der ›Persönlichkeitsentwicklung‹ oder ›Personagenese‹. Ihre ›Sozialisation‹ umfasst die Prozesse, in denen aus ihnen die Inhaber bestimmter Positionen bzw. die kompetenten Träger bestimmter Rollen werden.
- Die Erziehungswissenschaft hingegen betrachtet unter der Kategorie der ›Erziehung‹ die Situationen und Einrichtungen, in denen dafür Sorge getragen wird, dass die Mitglieder einer Gesellschaft über ein *Minimum* an Verhaltensweisen, Können und Wissen verfügen, und zwar über dasjenige Minimum, das ihnen ein *selbstständiges* Handeln in der Gesellschaft ermöglicht und sie auch so handeln

lässt. Das ist ein anderer Blickwinkel als der der Soziologie, selbst dann, wenn beide dieselbe Sache untersuchten, zum Beispiel die Familie.

Wäre die ›Erziehung‹ eines Menschen vielleicht ein Teil der ›Sozialisation‹, diese so zu sagen der Oberbegriff? Oft wird das tatsächlich so gesehen. Diese Vorstellung liegt zum Beispiel in der erwähnten Rede von Familie und Schule als ›Sozialisationsagenturen‹ zugrunde. Zur Stützung des Arguments könnte man zusätzlich auf die Handlungen der Agenten hinweisen: Ist nicht alles das, was Erzieher in einer Erziehungssituation tun, gleichzeitig ein Beitrag zur Personwerdung?

Das mag wohl so aussehen – aber nur dann, wenn man unter ›Erziehung‹ nur das Erziehungshandeln von Erziehern versteht. Mit Bedacht hatte ich jedoch in meine Definition von ›Erziehung‹ die Situation aufgenommen. Auf diese Weise vermeide ich, irgendwelche Handlungen von irgendwelchen Beteiligten losgelöst von ihrem Kontext zu betrachten. Eine Erziehungssituation ist dadurch und nur dadurch legitimiert ist, dass sie die Mündigkeit der Klientel bezweckt. Das ist ein spezifisch anderes Interesse als das, was die Gesellschaft am Prozess der Personwerdung hat.

Ich versuche, mir die Sache ein wenig salopp am öffentlichen Verkehr zu verdeutlichen:

Die Gesellschaft ist daran interessiert, dass Auto-, Fahrrad-, auch Skifahrer sich jeweils den Regeln entsprechend verhalten, den anderen Verkehrsteilnehmern zuliebe und nicht zuletzt, weil Regelverstöße bisweilen ziemlich teure Folgen haben. Der Gesellschaft, wenn es denn erlaubt ist, die Sozialisationsinstanzen zu personifizieren, ist es zwar völlig egal, ob ich Auto oder Fahrrad fahre oder mich als Fußgänger ins Getümmel einer Einkaufsstraße begeben. Wenn ich mich aber mit dem Auto auf der Straße unterwegs bin, so muss ich in Deutschland rechts und in Irland links fahren.

Meine Erzieher hingegen haben mich mit dem Mindestmaß an Körperbeherrschung und Regelakzeptanz ausgestattet, das es mir erlaubt, den Führerschein zu machen; auch mit der moralischen Orientierung ausgerüstet, dass ich dafür geradestehe, wenn mein Verkehrsverhalten unerwünschte Konsequenzen hat.

Ob ich mir hingegen Informationen über Umweltverschmutzung oder das

Verkehrssystem der USA verschaffe, mich frage, wie Hannibal auf welchen Straßen mit seinen Elefanten über die Alpen und an sein Ziel kam – das ist allein meine, die Sache *meiner Bildung*.

Auf der einen Seite ist es nötig, dass die Begriffe klar von einander unterschieden werden. Auf der anderen Seite heißt das aber nicht, dass beide, die Schule und auch die Familie, ganz grundlos als »Sozialisationsagenturen« bezeichnet würden. Orientierungen, die in der Gesellschaft herrschen, werden auch auf dem Wege über die Familie und die Schule als formale Organisationen weitergegeben und vermittelt, in Kindheit und Jugend eines Menschen vielleicht sogar vornehmlich auf diesem Wege.

Nicht wenigen Pädagogen passt das nicht. Sie interpretieren die Erziehung in der Familie und den erziehenden Unterricht in der Schule *allein* nach der Logik von »Erziehung«. Geradezu als einen Appell gegen die Rede von den »Sozialisationsagenturen« darf man den Buchtitel lesen: *Die Schule neu denken*⁷. Aus dem Buchtitel wurde umgehend ein handlicher, pädagogischer Slogan, der zunächst einmal für die Forderung nach so zu sagen innerpädagogischen Reformen stand und steht. Dabei können dann allerdings Prozesse der Sozialisation aus dem Blick geraten und scheinbar naturwüchsig hinter dem Rücken der Pädagogen ablaufen. Das könnte die unangenehme Folge haben, dass sie für die »die Schule denkenden« Pädagogen nicht mehr vernünftig diskutierbar und kritisierbar wären, einfach deswegen, weil sie nicht sähen.

Hierher gehört die Rede vom »heimlichen Lehrplan«, den man besser mit dem englischen Original – »hidden curriculum« – als »verborgenen Lehrplan« bezeichnet. Das ist die Vorstellung, dass die Schule und ihre Lehrer allerlei unerwünschte Ziele verfolgten, als wäre da hinter dem Rücken der übrigen Beteiligten ein denen verborgener Lehrplan in Kraft.

Das soziologische Konzept der »Sozialisation« taugt dazu, die Sprache zu ergänzen, in der wir Erziehungssituationen beschreiben und über »Erziehung in der Gesellschaft« sprechen. Aber noch einmal: Das eine, die Erziehung, geht nicht im anderen auf, in der Sozialisation.

9.2 Das Erziehungs- und Bildungssystem in der Gesellschaft

Nun sehen wir uns in diesem Zusammenhang die Schule und das Erziehungssystem als Ganzes an. ›Erziehung‹ und auch ›Bildung‹ definieren eines der Teilsysteme der Gesellschaft neben anderen, neben der Wirtschaft, dem Gesundheitswesen oder der Landwirtschaft. Ich frage jetzt, wie dieses Erziehungssystem mit den anderen innerhalb der Gesellschaft zusammenhängt. Das lässt sich in zwei Richtungen untersuchen:

- Welche Leistungen erbringt das Erziehungssystem für die Gesellschaft; und
- welche Leistungen erbringen andere Systeme der Gesellschaft für das Erziehungssystem?

Man kann das Erziehungssystem, ebenso wie das Pflichtschulsystem als Teil des Bildungssystems, durch die spezifischen Leistungen charakterisieren, die es für die Gesellschaft bzw. andere Teilsysteme der Gesellschaft erbringt. Üblicherweise werden die folgenden drei Leistungen benannt:

- *Qualifikationen*, die für das Funktionieren jener anderen Systeme erforderlich sind: Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen, zusammengefasst zu Orientierungen und Verhaltensmustern der einzelnen Menschen und bestimmter Gruppen von Menschen, die diesen Menschen das Leben und Handeln in der Gesellschaft ermöglichen. Über welche Qualifikationen zum Beispiel ein 14jähriger Jüngling zu Beginn unseres Jahrhunderts nach dem Besuch einer achtjährigen Volksschule mindestens verfügte, kann man seinem Entlassungszeugnis entnehmen.

Ich vermute, dass nur diese Leistung der Qualifizierung unverzichtbar ist. Tatsächlich leistet das Erziehungssystem in modernen Gesellschaften auch noch

- die *Selektion* – die Auswahl und Verteilung von Heranwachsenden auf verschiedene, mit bestimmten Berechtigungen verbundene Bil-

- dungsgänge, und zwar gemäß ihren Interessen und Begabungen, gelegentlich auch nach der Lage des Arbeitsmarkts, und
- die Allokation – die Zuordnung der Heranwachsenden zu Positionen in der Gesellschaft, insbesondere durch die Institution des so genannten ›Berechtigungswesens‹.

Diese Leistungen werden in der *Schultheorie* näher beschrieben. Nebenbei gesagt, dienen sie auch als Punkte, an denen immer wieder Schulkritik ansetzt.

Zur Illustration der ›Allokation‹ mögen zwei Beispiele dienen. Das erste stammt wieder aus der Geschichte, hat seinen Niederschlag aber noch bis hinein in den Sprachgebrauch in meiner Schulzeit gefunden:

Am Ende der Untersekunda verließen so ungefähr drei Viertel meiner Klassenkameraden die Schule mit dem ›Einjährigen‹, wie wir sagten. Heute heißt das ›mittlere Reife‹. Woher jener eigenartige Sprachgebrauch?

»Der einjährig-freiwillige Militärdienst gehörte von Anfang an zu der seit 1808 in Preußen vorbereiteten und 1814 endgültig eingeführten allgemeinen Wehrpflicht; er sah vor, dass ›junge Leute aus den gebildeten Ständen statt der obligatorischen dreijährigen Dienstzeit nur ein Jahr dienten, wenn sie sich aus eigenen Mitteln bewaffnen, bekleiden und verpflegen wollten, also einen erheblichen Teil der Kosten selber aufbrachten. Diese Freiwilligen wurden in der Regel am Ende des Dienstjahres als Unteroffiziere entlassen und konnten dann in den folgenden Jahren durch Beteiligung an militärischen Übungen Reserveoffiziere werden.«

»Für einen jungen Mann der mittleren Gesellschaftsschichten war es eine hohe Prestigefrage, als Einjährig-Freiwilliger dienen zu können. Als Einjähriger gehörte er zu den ›Gebildeten‹; er unterschied sich während der Militärdienstzeit, für alle Augen sichtbar, von der ›Masse‹ durch die eigene, maßgeschneiderte Uniform, durch bevorzugte Behandlung und Unterbringung; aber auch im späteren Zivilleben war die Tatsache, Einjähriger oder, wie sich zumeist daraus ergab, Reserveoffizier zu sein, von hoher Bedeutung für alle Berufs- und Sozialchancen.«⁸

Und jetzt ein Beispiel aus unseren Tagen, aus der Tageszeitung. Da las man gelegentlich:

»Umweltbewerber beschwert sich – »Für zwölf Semester Studium nur IV«
 »Weil er nicht »zwischen Dezernaten zerrieben« werden wollte, hat ein
 Diplom-Biologe aus Kassel seine Bewerbung um die Stelle des Umwelt-
 Sachbearbeiters in der Kreuztaler Verwaltung wieder zurückgezogen. ...
 W. aus Kassel schreibt, ihm sei unverständlich, dass Menschen, die zwölf
 Semester studiert haben, nur für ein Jahr nach BAT-Gruppe IV« ein-
 gestellt werden sollten. Umweltschutz gäbe es jedoch nicht zum »Null- oder
 Billigtarif«.

Der Biologe ist inzwischen Mitarbeiter der Universität Göttingen für die
 Gehaltsgruppe II a und für die Dauer von drei Jahren.«⁹

Das sogenannte »Berechtigungs-wesen« verkoppelt das Bildungs- und
 das Beschäftigungssystem miteinander: das Gymnasium mit dem
 Militär im ersten Beispiel, und die Universität mit der öffentlichen
 Verwaltung im zweiten. Bescheinigungen – in den Beispielen das
 Zeugnis für einen erfolgreichen Besuch der Untersekunda (Klasse 10)
 oder ein Universitätsdiplom – »berechtigen« zu etwas, und zwar zum
 Besuch weiterführender Ausbildungsgänge bzw. zum Eintritt in
 bestimmte Berufspositionen.

Der zitierte Diplom-Biologe dreht die Sache geradezu um. Er
 macht aus der »Berechtigung« einen Anspruch. Für Amerikaner dürfte
 ein solcher Zeitungsartikel schlechterdings unverständlich sein: näm-
 lich die nahezu unabänderliche Verknüpfung von einem mindestens
 achtsemestrigen Studium einerseits und einer bestimmten Besol-
 dungsgruppe im öffentlichen Dienst andererseits, wie das in unserer
 Gesellschaft selbstverständlich zu sein scheint.

Ich veranschauliche mir diesen Zusammenhang des Erziehungs-
 systems mit den übrigen Systemen in der Gesellschaft, so zu sagen in er-
 ster Näherung, in einem simplen Input-Output-Modell (s. Abb. 9.11):

In das System treten, aus einer Familie kommend, »bildungswillige«, das heißt
 zu bildende Individuen ein. Sie werden dann im System einem spezifischen
treatment unterworfen: dem Unterricht in der Schule. Schließlich verlassen sie
 das System als »ausgebildete« Individuen, also als solche, die über gewisse
 Qualifikationen verfügen und zum Beispiel ihrerseits eine Familie gründen
 können. – Diese Qualifikationen unterscheiden sich dank einer inneren Dif-
 ferenzierung des Pflichtschulsystems nach dem erreichbaren Niveau und

dem inhaltlichen Profil. Die Absolventen, denen sie per Zeugnis oder Diplom bescheinigt werden, können jeweils unterschiedliche Positionen in der Gesellschaft einnehmen, die in der Skizze durch unterschiedliche Abnehmersysteme angedeutet sind. Der Staat hat dabei eine Sonderstellung: Er ist einerseits Abnehmer, hat aber zugleich auch die Aufsicht, ist meist auch Träger des Bildungssystems.

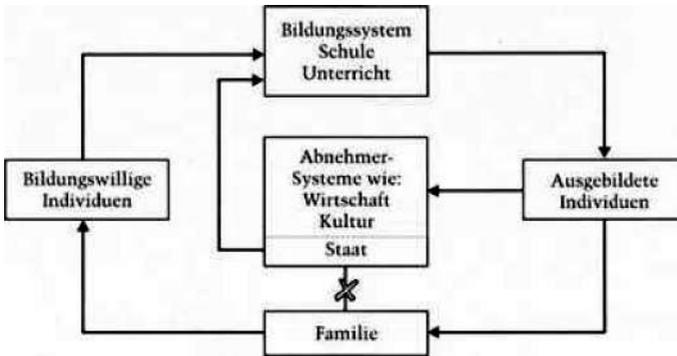


Abb. 9.11: Das Erziehungssystem in der Gesellschaft

Das ist, zugegeben, ein überaus einfaches Modell. Es erfasst nur einen Aspekt der ganzen Sache ›Bildung‹ – eben den Austausch zwischen dem Bildungssystem und den anderen Systemen der Gesellschaft. Dass eine solche Betrachtungsweise fruchtbar ist, also dazu dient, das Funktionieren von ›Erziehung in der Gesellschaft‹ zu erläutern, illustriere ich etwas ausführlicher an einem Beispiel, das dem Bildungswesen entstammt:

Zu den Zwecken einer Universität gehört die Ausbildung ihrer Studenten bis hin zu den Abschlussprüfungen, die in der Regel eine Voraussetzung für den Übergang ins Beschäftigungssystem sind. Erfolgreich in dieser Hinsicht könnte man eine Universität nennen, wenn alle Studenten, die an ihr ein Studium beginnen, nach der festgelegten bzw. üblichen Zeit ein solches Examen bestehen. Wie man aber weiß, verlassen weniger Studenten die Uni-

versität mit einem Examen als in sie eintreten. Besser sollte man fragen, ob der Schwund akzeptabel ist oder nicht. Das tat ich, und so habe ich gelegentlich die Frage geprüft, ob die damalige Universität Gesamthochschule-Siegen (UGHS), was ihre Ausbildungsaufgabe angeht, erfolgreich war.

Die untersuchte Population bestand aus den Studenten, die zwischen dem Wintersemester 1980/81 und dem Sommersemester 1985 in neun ausgewählten Studiengängen ihr Studium in Siegen begonnen hatten. Als Kriterium für den ›Erfolg‹ – ›akzeptabler Schwund‹ – wurde vorweg festgelegt: Ein Studiengang an der UGHS werde dann als ›erfolgreich‹ angesehen, wenn mindestens 75 % der in Siegen verbliebenen und nicht aus der Matrikel gestrichenen Studenten eines Studienjahrgangs innerhalb der Förderungshöchstdauer nach dem Bafög, zuzüglich 2 Semester, ein Examen mit Erfolg abgelegt haben. Dabei sollten von diesen wiederum mindestens 75% nicht nur irgendein, sondern ein für den anfangs gewählten Studiengang zuständiges Examen abgelegt, also den Studiengang nicht gewechselt haben.

Bei Anwendung dieser Kriterien ergab sich: Die untersuchten Studiengänge in den untersuchten Studienjahrgängen waren bis auf den damaligen Studiengang ›Sozialwesen‹ nicht erfolgreich. Es gab keine Indizien dafür, dass das bei den nachfolgenden Jahrgängen besser geworden wäre; und es gab keine Indizien dafür, dass das in den nicht untersuchten Studiengängen anders gewesen wäre. Das bedeutet: Die UGHS war im Blick auf ihre Ausbildungsaufgabe nicht erfolgreich.

Tröstliche Ergänzung: Wäre man bei den Kriterien großzügiger gewesen und hätte die Zeitbegrenzung fallen gelassen, dann hätten immerhin in sieben der neun untersuchten Studiengängen (Ausnahmen: Magister, Lehramt Sekundarstufe I) drei Viertel der um Wechsler und Streichungen bereinigten Population der Studienanfänger irgendwann ein Examen abgelegt; und es waren mindestens bei 90 % die für den Studiengang einschlägigen Examina.

Keinen Eingeweihten wird das Ergebnis überraschen. Man kann auch schnell allerlei Faktoren namhaft machen, die dafür verantwortlich sein könnten. Als universitätsinterne Ursachen werden üblicher Weise Inhalte und Organisation des Studiums benannt. Die sind zwar heute nicht mehr dieselben wie damals; aber das Argument funktioniert unter allen Randbedingungen und ist, solange es nicht präzisiert wird, nichts wert. Außerhalb des Systems ist es regelmäßig die Lage

auf dem Arbeitsmarkt, deren Einfluss auf das Studienverhalten namhaft gemacht wird.

Ganz ähnlich könnte man untersuchen, wie das Verhältnis von input und output im Schulsystem bzw. in bestimmten Schulen aussieht, ein weites Feld für die *empirische Bildungsforschung*. Solche Untersuchungen übrigens sind auch für uns Lehrer hilfreich, von Universitätspräsidenten ganz zu schweigen. Denn wir nehmen gerne unsere guten Absichten für das Ergebnis. Sehen wir dann, was wir in der Praxis, in unserem Unterricht, tatsächlich produzieren, dann ist da immer eine Differenz, mal kleiner, meist größer. – Ebenso ist das beim Erziehungssystem als Ganzem.

Ein zweites Beispiel: Dieser Blick auf die Leistungen eines Systems lag einer ganz alten Statistik zugrunde, vermutlich einer der ersten, die es gibt. Da werden Daten über den Erfolg der Arbeit in den sogenannten »Rettungshäusern« im 19. Jahrhundert zusammengestellt. *Johann Hinrich Wichern*, selbst Gründer einer dieser Einrichtungen, des »Rauhen Hauses« in Hamburg, hat sie für eine umfangreiche Expertise zu Verbreitung und Erfolg der Vorläufereinrichtungen unserer »Heimerziehung« ermittelt. Das Ergebnis hat er in der unten wiedergegebenen Tabelle zusammengefasst.¹⁰ Dieser Statistik sowie dem Text, dem sie entnommen ist, liegt also die Frage nach Erfolg oder Misserfolg eines Teilsystems von »Erziehung« zugrunde:

In die »Rettungshäuser« oder »Erziehungsheime« traten damals nicht eben bildungswillige Individuen, sondern solche ein, die verwahrlost waren oder zu verwahrlosen drohten. Sie wurden in einem Heim erzogen, und zwar durch Arbeit und Unterricht. Am Ende wurden sie an die Gesellschaft abgeliefert, und zwar als solche, die sich »redlich von ihrer Hände Arbeit ernähren«.

Als »entlassen« wurden 7.233 gezählt, und auf diese Zahl beziehen sich die Prozentangaben, die den Erfolg dokumentieren. Immerhin betrogen sich knapp zwei Drittel »gut, d. h. nähren sich redlich mit ihrer Hände Arbeit«, was offensichtlich mehr besagt, als dass sie nicht auffällig geworden sind. Jedenfalls war das System als solches nach damaligen Maßstäben einigermaßen erfolgreich. Einigermäßen, denn immerhin waren nach der Entlassung auch knapp 5 % aktenkundig straffällig geworden; und von einer relevanten

Zahl von Abgängern, etwa einem Sechstel, konnte man nur so etwas sagen wie: mal so, mal so.

„In den genannten 79 Anstalten sind seit ihrer Begründung mit Ausnahme der wenigen im vorhergehenden bezeichneten Fälle bis Oktober und November 1867

Aufgenommen	10527 Zöglinge
von denselben sind	
a) in der Anstalt gestorben	247 (3%)
b) den Eltern etc. aus irgendeinem Grunde, größtenteils wider den Willen der Anstalt, etliche wegen Krankheit, Blödsinn, Epilepsie u. dgl. zurückgegeben, zu einem sehr kleinen Teil auch entlaufen	630 (7,7%)
c) ordentlich nach in der Anstalt erfolgter Konfirmation, also mit dem Willen der Anstalten entlassen	<u>7223 (89,3%)</u>
	sind = 8100.

Von diesen 8100 Entlassenen betragen sich:

a) <i>schlecht</i> :	
1. obrigkeitlich <i>nicht</i> bestraft	305 (4,2%)
2. obrigkeitlich <i>bestraft</i>	339 (4,7%)
also überhaupt schlecht	644 (8,9%)
b) <i>mittelmäßig</i> , d. h. schwankend	1251 (17,3%)
c) <i>gut</i> , d. h. nähren sich redlich mit ihrer Hände Arbeit	4529 (62,6%)
d) sind <i>verschollen</i> , nach der Entlassung gestorben oder zur Zeit unbekannt	<u>799 (11,2%)</u>
sind die obigen ordentlich Entlassenen	<u>7223 (100 %)</u>
Nach Abzug der überhaupt Entlassenen etc.	<u>8 100 Zöglinge</u>
verbleiben als gegenwärtiger Bestand	2427 Zöglinge ¹⁸

Die Zahl 8100 in der vorletzten Zeile ist wohl ein Druckfehler; es müsste 7.233 heißen.

Abb. 9.12: Bilanz der Wirksamkeit von »Rettungshäusern

Schließlich noch ein Beispiel, eine Skizze, die zeigen soll, dass umgekehrt die Gesellschaft Leistungen für das Bildungssystem erbringt. 1964 erschien ein Buch von *Georg Picht* mit dem Titel *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Was war das für eine Katastrophe?

Die Konferenz der Kultusminister (KMK) hatte »eine ›Bedarfsfeststellung 1961 bis 1970‹ vorgelegt, die es zum ersten Male seit dem Bestehen unseres Staates den Politikern und der Öffentlichkeit erlaubt, sich ein klares, auf amtliche Zahlen gestütztes Bild vom gegenwärtigen Stand unseres Schulwesens zu machen«. Aus ihr erfahre man, »dass die Zahl der Schüler bis zum Jahr 1970 um etwa zwei Millionen anwachsen« werde, und andererseits »44% der Lehrer (das sind etwa 115.400) bis 1970 ausgeschieden sein« werden.

Picht errechnete aus diesen Zahlen sowie den Zielwerten der KMK einen Bedarf von 300.000 Lehrern bis zum Jahr 1970. Es war abzusehen, wie er seinen Lesern vorrechnete, dass dieser Bedarf auch nicht annähernd würde befriedigt werden können, wenn man alles beim Alten ließe. Deswegen folgerte und forderte er, dass alsbald ein ›Notstandsprogramm‹ in Angriff genommen werden müsse:

»Dieses Notstandsprogramm muss zwei Gruppen von Maßnahmen umfassen: Auf der einen Seite muss es zeigen, was getan werden muss, um binnen zehn Jahren das ländliche Schulwesen zu modernisieren, die Zahl der Abiturienten zu verdoppeln [u. a. durch Rückgriff auf so genannte ›Be-gabungsreserven, die *Picht* auf dem Lande sah, P. M.], die nötigen Lehrer auszubilden. Auf der anderen Seite muss es eine Neuordnung des Systems unserer Kulturverwaltung entwerfen, denn ohne politische Maßnahmen großen Stils ist der organisatorische Teil des Notstandsprogramms weder administrativ noch finanziell durchzuführen.«¹¹

Alle Forderungen, die *Picht* damals erhoben hat, sind in der Folgezeit erfüllt worden: Es wurden mehr Abiturienten und ausreichend viele Lehrer produziert. Eine Änderung der politischen Randbedingungen, und zwar des Grundgesetzes, gab es auch: Sie gestattet es, dass der Bund sich an der Planung und Finanzierung des Bildungswesens beteiligt. Damit wurde unübersehbar dokumentiert, dass ›Bildung‹ eine gesamtstaatliche Aufgabe ist. Mehr noch als das: Mit neuen Schulen – dem ›Kolleg, der ›Gesamtschule, der ›Kollegschule‹ – und neuen Unterrichtsinhalten passte sich das Schulsystem den gewandelten Bedürfnissen der Nachfrager an.

Heute sind die Randbedingungen andere, aber die Struktur des Zusammenhanges ist dieselbe. In der *Bildungsökonomie* und der *Bil-*

dungspolitik wird er auf der Basis von einer Fülle von Daten und Forschungsergebnissen detailliert entfaltet.

Dem letzten Beispiel kann man entnehmen, wie bereits skizziert (s. Abb. 9.11), dass der Staat eine besondere Rolle spielt: Das Bildungssystem wird innerhalb der Gesellschaft vom Staat gesteuert. Der Staat finanziert es, das heißt insbesondere, dass er die Gebäude und die Gehälter sowie die Ausbildung der Lehrer finanziert. Der Staat als Träger des (Pflicht-)Schulwesens kontrolliert, ob es die erwarteten Leistungen erbringt; und nicht nur das, sondern auch, ob innerhalb des Systems **Die Gesellschaft bzw. Teilsysteme erbringen Leistungen für das Erziehungssystem.** Zuständig sind die Schulbehörden bzw. die Jugendämter. Das gilt sowohl für die Einrichtungen in öffentlicher, staatlicher Trägerschaft, als auch für die, deren Träger, wie insbesondere Kirchen, Körperschaften öffentlichen Rechts sind oder auch für eingetragene Vereine. – Diese Thematik wird im Kapitel zur Bildungspolitik aufgegriffen.

Die Struktur des Erziehungssystems in der Gesellschaft

Bislang habe ich in diesem Abschnitt das Erziehungs- bzw. Bildungssystem als Ganzes betrachtet, eingebunden in die Gesellschaft, und zwar im Blick auf die Leistungen, die es für die Gesellschaft erbringt. Von seiner Struktur war noch nicht die Rede. Tatsächlich ist es aber so, dass die Gesellschaft, bildlich gesprochen, auch in das Erziehungs- und das Bildungssystem selbst hineinreicht und deren Strukturen mitbestimmt. Auf dem Wege über den Staat werden diese Strukturen von der Gesellschaft finanziert und gesteuert.

Betrachtet man die einzelnen Teilsysteme, zum Beispiel die verschiedenen Schultypen, so lässt sich als These formulieren: Das Bildungssystem ist in der Regel entsprechend den relevanten sozialen Differenzierungen innerhalb einer Gesellschaft differenziert. Das sieht man besonders gut in der Geschichte der Erziehung, zum Beispiel in der Geschichte der Entstehung des Kindergartens im 19. Jahrhundert. Da findet man zwei Argumentationsstränge, die auf die Differenz von sozialen Klassen bezogen sind.

- Der eine wurde an die Bedürfnisse der Proletarierkinder angeknüpft und geht etwa so: Diese Kinder bedürfen nicht nur der Verwahrung, wie das, wenn überhaupt, in »Kinderbewahranstalten« seinerzeit geschah. Ihnen müsste vielmehr ein Ersatz für die Erziehung gegeben werden, die in ihrer Familie fehlte. Dem entsprechend wäre der Kindergarten nach dem Muster der Familie zu organisieren, und für dieses Muster stand selbstverständlich die bürgerliche Familie Modell.
- Der andere Argumentationsstrang wurde an dieser bürgerlichen Familie festgemacht. Hier wird der Kindergarten als Übungsstätte für Erzieherinnen konzipiert. Die Bürgerkinder bedürfen in der Regel keiner zusätzlichen Erziehungsinstitution, da die Familie prinzipiell als komplett und intakt angesehen wurde; hin und wieder allerdings können die Verhältnisse es bedingen, dass sie durch eine Erziehungsinstitution ergänzt werden muss – so geht hier die Begründung.

Noch deutlicher ist die Sache bei der Schule zu erkennen. Innerhalb der Gesellschaft stellen Konfession, Geschlecht und Stand bzw. Sozialschicht bedeutsame Strukturierungskriterien dar. Auch das Wissen, über das Mitglieder der Gesellschaft verfügen, unterscheidet zwischen ihnen. Dem

Differenzierungen im Bildungssystem entsprechen den relevanten sozialen Differenzierungen der Gesellschaft. entsprechend fand bzw. findet man unterschiedliche Schulen, differenziert nach Herkunft, Konfession, Geschlecht ihrer Klientel. Diese Schulen haben jeweils ein charakteristisches, inhaltliches Profil: unterschiedliche Fächerkanones und innerhalb von Fächern gleichen Namens unterschiedliche Gegenstände; dazu am Ende unterschiedliche Berechtigungen.

Wo ein bestimmtes Strukturmerkmal der Gesellschaft nicht mehr als bedeutsam gilt, verschwinden diese Unterschiede auch im Schulsystem:

- Die Grundschule als Einheitsschule und ein grundsätzlich durchlässiges System weiterführender Schulen ersetzen in Deutschland seit 1919 ein an Ständen orientiertes System, nämlich eine Volksschule neben höheren Schulen, insbesondere dem Gymnasium.

- Die Trennung von Schulen und Institutionen der Lehrerausbildung nach Konfessionen wurde in den 1960er Jahren in der Bundesrepublik aufgehoben.
- Heute stehen Jungen und Mädchen hier identische Bildungswege offen.

Weiterhin bleibt in einer arbeitsteiligen Gesellschaft allerdings eine Differenzierung der Schultypen nach charakteristischen Kenntnisniveaus und Wissenstypen relevant. Dem entsprechend findet man in Deutschland ein mehrgliedriges Sekundarschulsystem.

Dies hat praktische Konsequenzen: Es hat in der Geschichte, wie gesagt, nicht an Versuchen gefehlt und fehlt an ihnen auch in der Gegenwart nicht, das Schulsystem unter pädagogischen Gesichtspunkten zu reformieren. Gelegentlich scheinen sie tatsächlich erfolgreich zu sein. Die integrierte Gesamtschule kann man als Beispiel anführen oder in NRW die »Kollegschule«, ursprünglich gedacht als Schule, in der in der Sekundarstufe II allgemeinbildende und berufliche Bildungsgänge integriert sein sollten. Sieht man aber genauer hin, so wirkt da weniger eine pädagogische Logik; vielmehr zeigt sich die Leistung eines Schulsystems, das sich veränderten gesellschaftlichen Bedürfnissen anpasst. Nicht etwa wird das dreigliedrige Schulsystem bündig durch eine Gesamtschule ersetzt, wie das Pädagogen im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts vehement forderten. Man beobachtet vielmehr in der Sekundarstufe eine Entwicklung zu einem vier- oder auch einem zweigliedrigen Schulsystem. Ebenso entwickelte sich die Idee einer »Kollegschule«, anders als geplant, zur Praxis einer qualitativ neuen Berufsschule, dem »Berufskolleg«.

Heute unterscheiden sich »Ausländer« und »Aussiedler«, Menschen mit »Migrationshintergrund« in unserer Gesellschaft in manchen Hinsichten von uns Eingeborenen. Man kann beobachten, dass das Schulsystem darauf mit spezifischen Maßnahmen reagiert – jetzt allerdings nicht mit der Einrichtung eigener Schultypen, wohl aber mit besonderen Maßnahmen in der Lehrerausbildung. So wurde in NRW Lehrerstudenten eine Lehrveranstaltung zur »kulturellen Wertorientierung und ihren Auswirkungen auf Schule und Unterricht« zur Pflicht gemacht. Der entsprechende Modul im »Kerncurriculum« der DGfE heißt »Differenz und Gleichheit, kulturelle, soziale und sprach-

liche Heterogenität. »Inklusion« ist seit Neuestem der zusammenfassende Slogan für die einschlägigen Reaktionen des Bildungswesens.

Ein sehr alte, relevante Differenz ist die »Begabung«. Man darf vermuten, dass die Rede davon, inzwischen gar von »Hochbegabung«, im Bildungssystem unter anderem deswegen nicht mehr tabu ist wie noch vor der Jahrtausendwende, weil in der Gesellschaft ein Mangel an qualifizierten Arbeitskräften diagnostiziert wird.

Diese These von der Differenzierung nach sozial bedeutenden Merkmalen bedarf noch einer ergänzenden Einschränkung. Wenn wir den Einfluss der Gesellschaft in das

Das Erziehungssystem entspricht den Orientierungen der sozialen Mittelschicht.

Erziehungssystem hinein in den Blick nehmen und vor allem dessen normative und kognitive Orientierungen betrachten, so sehen wir: Das Erziehungssystem entspricht per definitionem den Orientierungen der sozialen Mittelschicht. »Sozialschicht« ist ein soziologisches Konstrukt. Soziale Schichten werden üblicherweise ganz grob nach Ausbildungsniveau, beruflicher Position und Einkommen ihrer Angehörigen unterschieden. Von Bedeutung sind wegen ihres Umfangs insbesondere die Mittel- und die Unterschicht, beide jeweils noch intern differenziert.

»Per definitionem« – das bedeutet dann: dank der Ausbildung und Bezahlung des Personals sowie darüber hinaus dank den im System geltenden und praktizierten Wissensstandards und Wertvorstellungen. Am deutlichsten wird diese Mittelschichtorientierung am Sprachstil:

Meine plattdeutsch sprechenden Klassenkameraden zum Beispiel mussten in der Volksschule Hochdeutsch erst einmal lernen; ich beherrschte diese Sprache bereits, und Plattdeutsch brauchte ich im Alltag nicht. Vermutlich war das ein nicht unbeträchtlicher Startvorteil im System der Schule.

Die im System geltenden Orientierungen prägen den Umgang des Personals mit den Sachen, also den Unterrichtsinhalten, und den Kindern, insbesondere die Wahrnehmung der Bedürfnisse dieser Kinder und der Bedeutung, die die Sachen für sie haben. Man werfe nur

einen Blick in unsere Schulbücher, da liegt die Orientierung am Alltag der bürgerlich-mittelständischen Familie in Text und Bild vor Augen. Die Mittelschichtorientierung der Schule, des Erziehungssystems überhaupt, ist auch von Bedeutung für die Ausbildung von professionellen Erziehern ebenso wie für das Verhältnis von Profis zu ihrer Klientel. Denn diese stammt nicht nur aus der Mittelschicht, sondern kommt aus allen sozialen Schichten. Ersichtlich kann das zu kognitiven und moralischen Differenzen führen. Schon im Studium werden sie erfahrbar, dann nämlich, wenn es Praktikanten im Praktikum nicht gelingt, den Sprachstil der Kinder zu treffen. Noch schwieriger wird es dann, wenn sie unterstellen, dass die eigene Sprache und die eigenen Wertvorstellungen von allen Schülern bzw. deren Eltern geteilt werden, und wenn sich dann herausstellt, dass das beileibe nicht immer der Fall ist.

Da war die Praktikantin, die im 8. Schuljahr einer Hauptschule die ›Sozialversicherung‹ behandelte. Zur Veranschaulichung diente ihr die Kopie des Lohnstreifens, den sie von ihrer letzten Ferien-Büroarbeit aufbewahrt hatte. Da könne man sehen, dass ein erheblicher Teil des Lohns von der und für die Solidargemeinschaft in Anspruch genommen wird. Das fand ich auch. Die Schüler hingegen – interessierten sich ausschließlich für die Höhe des Lohns. Natürlich war die auch für die Studentin von Bedeutung. Die Distanz jedoch, die sie dem Inhalt der Lohnabrechnung gegenüber im Unterricht einnahm – das waren nicht die Sprache und die Gefühle der Kinder, für deren Eltern die Fabrik- und Büroarbeit ihr Alltag ist und nicht eine kurzfristige Episode wie in der Karriere von uns Akademikern.

Die Mittelschichtorientierung und die damit verbundene Ungleichheit von Bildungschancen, sind kein Problem, mit dem sich Lehrer und solche, die es werden wollen, nur heute herumzuschlagen hätten. So lange es eine ausdrückliche Reflexion auf die Aufgaben des Bildungssystems gibt, haben Pädagogen die Klassen- bzw. Schichtenstruktur der Gesellschaft als eine Herausforderung an die Pädagogik verstanden, die pädagogisch – d. h. hier durch eine spezifische Organisation des Bildungssystems – beantwortet werden müsse. Man fin-

det in der Geschichte und in der Gegenwart im Wesentlichen zwei Antworten darauf:

- kompensatorische Erziehung: Ausgleich von ungleichen Eingangsvoraussetzungen durch Förderung; die Zielgröße war und ist dabei die Mittelschicht mit ihrer Sprache und ihren Orientierungen; und
- Reform des Bildungswesens in Richtung auf ein egalitäres System, das allen dieselben Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung stellt.

Pädagogische Begründungen für Reformen des Bildungssystems orientieren sich am Postulat der Chancengleichheit.

In beiden Richtungen wird immer wieder nach Möglichkeiten gesucht, ein altes demokratisch-pädagogisches Postulat, nämlich der Gleichheit von Bildungschancen, in der Praxis der Organisation des Bildungssystems besser einzulösen, als es in der jeweiligen Gegenwart realisiert zu sein scheint.

Erziehung und Gesellschaft berühren sich nicht nur, bildlich gesprochen. Vielmehr reicht die Gesellschaft bis in das Erziehungssystem und in seine Struktur und Orientierungen hinein. Ich spreche deswegen gerne formelhaft

Das Erziehungssystem hat innerhalb der Gesellschaft eine relative Autonomie. statt von ›Erziehung‹ von ›Erziehung in der Gesellschaft. Theoretisch wird die

Beziehung so ausgedrückt, dass man von einer ›relativen‹ Autonomie des Erziehungs- bzw. Bildungssystems spricht: *Innerhalb* der Gesellschaft verfolgt es *spezifische* Zwecke mit *spezifischen* Mitteln und auf eine *spezifische* Weise. Aber es tut das nicht ausschließlich gemäß seiner eigenen Logik, sondern immer zugleich in Auseinandersetzung mit oder Antwort bzw. Reaktion auf gesellschaftliche Problemlagen.

So war die ›Sozialpädagogik‹ geradezu als Antwort auf soziale Notlagen im beginnenden 19. Jahrhundert und neue gesellschaftliche Bedürfnisse im 20. verstanden und dem entsprechend definiert worden. Oder nehmen wir die ›Umwelterziehung‹: Sie ist ein systemspezifischer Beitrag des Bildungssystems zur Lösung von Umweltproblemen heute, nicht aber die Lösung selbst.

Für pädagogische Allmachtsphantasien gibt es kein Recht, also für Versuche, das Erziehungssystem ausschließlich nach eigener, pädagogischer Logik zu konstruieren. Forderungen dieser Art, wie sie immer wieder erhoben wurden und werden, sind regelmäßig auf den Boden der Tatsachen zurückgeholt worden. Die Autonomie des Systems ist eine *relative* Autonomie. Postulate wie das einer »Pädagogik vom Kinde aus« oder solche, bei denen »offen« oder »frei im Mittelpunkt stehen, müssen in diesem Rahmen interpretiert und modifiziert werden. Anders und mit den Worten von *Dahrendorf* gesagt:

»Keinen Schritt können wir gehen, keinen Satz sprechen, ohne dass zwischen uns und die Welt ein Drittes tritt, das uns an die Welt bindet [...]: die Gesellschaft.«¹²

Diese, wie er sagt, »ärgerliche Tatsache« der Gesellschaft muss auch die Pädagogik in Rechnung stellen.

9.3 Bildungspolitik

Die Bildungspolitik ist selbstverständlich kein genuiner Gegenstand der Erziehungswissenschaft – so wie ich diese hier durch ihren Gegenstand »Erziehung« definiert habe. Dennoch wird sie immer wieder von Erziehungswissenschaftlern zum Gegenstand ihrer Reflexion gemacht, und das mit guten Gründen. Ich stelle einen kleinen biographischen Hinweis an den Anfang:

Mein Führerschein wurde am 16.11.1956 ausgestellt. Allenfalls ein gutes Jahr früher wäre das gegangen, denn ich war erst im Jahr zuvor volljährig geworden – mit 21 Jahren. Seit dem 31.7.1974 ist man das in Deutschland mit 18 Jahren. Abgesehen von unseren Fahrkünsten und der Frage, ob ich damals oder Jugendliche heute tatsächlich selbstverantwortlich in ihrer Gesellschaft leben können: Wer setzt so etwas fest? Ist eine solche Festsetzung nicht – aus der Sicht von Erziehung – so oder so ziemlich willkürlich? Weswegen *Klaus Hurrelmann* denn immer wieder publikumswirksam das Wahlrecht für Kinder und Jugendliche fordert?¹³

Die Antwort ist einfach: Der Gesetzgeber setzt fest. Wer aber ist das? Das Parlament der Bundesrepublik Deutschland sowie in allen Fragen des Bildungssystems die Länderparlamente. Sie beschließen darüber ebenso wie über Fragen der Enteignung von Grundstücken zum Zwecke des Straßenbaus oder die Zulässigkeit von Schwangerschaftsabbrüchen: nämlich im Blick auf die Sache und ihre Logik – Besitz, Gesundheit, Moral, Bildung – *und* gemäß einer politischen Logik, nach welcher man beispielsweise Güter gegeneinander abwägen muss, insbesondere bei knappen Ressourcen, an Mehrheiten zu denken hat und Folgen in jeweils anderen Systemen kalkulieren sollte. Einen guten Überblick über die Akteure in der Bildungspolitik bietet ein eigener *Bildungsserver*.

Bildungspolitik ist die Praxis der Gestaltung des Bildungswesens, orientiert an der Idee der Bildungsgerechtigkeit. Auf dieses weite Feld werfe ich jetzt einen Blick so zu sagen aus der Erziehungssituation heraus, vom Standpunkt des Berufserziehers aus, nicht etwa dem eines Ökonomen oder Berufspolitikers.

Ich beginne gleich mit einer Begriffsbestimmung: Bildungspolitik ist die Praxis der Gestaltung des Bildungswesens mit den Mitteln legitimer Macht, orientiert an der Idee der *Bildungsgerechtigkeit*.

Strittig an dieser Definition ist zunächst die ›Gerechtigkeit‹; auf die ›Macht‹ komme ich noch zurück. Soll ›Bildungsgerechtigkeit‹ heißen, dass alle dasselbe kriegen – also ›Einheitsschule‹ für alle? Oder soll für jede Art von Voraussetzungen und Interessen der Schüler ein eigener Bildungsgang eingerichtet werden – also ein reich gegliedertes Schulsystem?

Eine radikale, praktische Konsequenz ist das so genannte ›homeschooling‹. Man beruft sich dabei auf einschlägige Erfahrungen aus dem Ausland. Das wird der deutschen Politik sogar von allerhöchster Stelle nahegelegt, in einem Bericht, der immerhin der UN-Vollversammlung vorgelegt wurde.¹⁴ So gibt es unter anderem eine *Initiative deutscher Hausschulfamilien* und einen *Verein Schulbildung in Familieninitiative e.V.* – In einer Lehrveranstaltung zum Thema würde ich die Photos und Filme zu diesem Thema aus dem Internet heraussuchen lassen und der Frage nachgehen: Welche Eltern sind das, die

sich so etwas leisten können? Und ich würde fragen, was die junge Hamburgerin *Chantal* wohl in ihrer »homeschool gelernt haben mag.¹⁵

Ein Blick in andere Länder, vor allem in die Geschichte belehrt uns, dass unterschiedliche Auslegungen von »Bildungsgerechtigkeit« möglich sind und dass tatsächlich unterschiedlich entschieden worden ist. Diese Entscheidungen erfolgten und erfolgen, wie gesagt, *im Blick* auf den Zweck des Erziehungs- und Bildungssystems, nämlich die »Mündigkeit« und »allgemeine Bildung«, aber allemal *gemäß* der Logik politischer Entscheidungen.

Augenfällige Beispiele dafür, dass die Politik gleichsam direkt in den Unterricht der Schule hineinreicht, zeigt die Lehrplanarbeit. Wie sie aussieht, habe ich bereits aus der Perspektive des Unterrichts skizziert (s. Kap. 5.3). Hier ergänze ich die Skizze um den politischen Hintergrund:

Vor Jahren berichtete *Andreas Flitner*. »Alarmiert durch die hohe Zahl von Wehrdienstverweigerern unter Abiturienten« hatte im Jahre 1980 der Verteidigungsminister »das Gespräch mit den Kultusministern gesucht.«¹⁶ Anders als in der Regel sonst konnten die sich damals nicht auf eine gemeinsame Empfehlung einigen; die Details übergehe ich. Das Ergebnis waren nach parteipolitischer Couleur unterschiedliche Empfehlungen zur »Friedens-erziehung« in der Schule.

Man kann dieses Beispiel geradezu verallgemeinern und hypothetisch ein Gesetz bildungspolitischer Praxis formulieren: Immer wenn es ein gesellschaftliches Problem größerer Reichweite gibt, schlägt das politische System als eine Lösung vor: Das Bildungssystem bzw. die Schule solle einschlägigen Sachverhalt auf eine ihm zur Verfügung stehende Weise zum Gegenstand des Unterrichts machen, nämlich

- als neues Unterrichtsfach oder
- als Unterrichtsprinzip, das etwa in revidierten Lehrplänen seinen Niederschlag finden könnte.

Mit der Sexualkunde war das zuvor schon einmal so gewesen; später kam die Computer-Grundbildung; und heute wird unter anderem

erörtert, wie die Schule mit ihren spezifischen Mitteln den Rechtsextremismus und die Gewalt in der Gesellschaft verhindern könnte.

Hier muss ich die immer wieder zitierte *Ständige Konferenz der Kultusminister* ausdrücklich vorstellen, eine Einrichtung, die logisch aus der Kompetenzverteilung von Bund und Ländern folgt. Sie hat zunächst und vor allen anderen die Aufgabe, ein Mindestmaß an Einheitlichkeit des Bildungswesens sicherzustellen: bei den Schulformen, bei den Anforderungen an die Arbeit in der Schule und bei den Abschlüssen. Ein ganz altes Dokument, das *Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens* dokumentiert sehr schön, wie das funktioniert – und zwar im Wesentlichen bis heute.¹⁷

So kann man die Geschichte mit der »Bildungskatastrophe« auch unter einem neuen Gesichtspunkt lesen: Die Kultusminister – zuständig für Schul- und Hochschulgesetze – identifizierten ein Problem, u. a. von *Picht* angestoßen. Die Bundesregierung wollte zur Lösung beitragen und in der Bildungspolitik Einfluss gewinnen. Eine Grundgesetzänderung ermöglichte das dann.

Gesetze müssen ausgeführt und ihre Einhaltung muss sichergestellt werden. So sind neben dem »Parlament« die »Regierung und die Verwaltung« eine zweite Gruppe von Akteuren der Bildungspolitik; in »Rechtsverordnungen« und »Erlassen« schlägt sich ihre Tätigkeit nieder. Im Rahmen der Schulgesetze setzen weiterhin Gebietskörperschaften Recht. Beispielsweise entscheiden Gemeinden und Städte über die Einrichtung oder Schließung von Schulen. Eine dritte Gruppe sind, um das hier noch zu ergänzen, die »Gerichte« mit der Rechtsprechung.

Akteure der Bildungspolitik sind Gesetzgeber, Regierung und die Verwaltung sowie die Gerichte.

Beispiele findet man regelmäßig dann in der lokalen Tagespresse, wenn die Anmeldungen für Grund- und weiterführende Schulen anstehen. Die Auseinandersetzungen über die Verteilung knapper Ressourcen – Gebäude, Lehrerstellen, Klassengrößen, Erhalt oder Zusammenlegung von ganzen

Schulen – lassen erkennen, welche Akteure welche Interessen verfolgen und wo nach welchen Kriterien entschieden wird.

So kann man sagen: Das Bildungssystem wird innerhalb der Gesellschaft vom Staat gesteuert: Er unterhält es in seiner Leistungsfähigkeit, und er kontrolliert die Leistungen, die es erbringt. Vor allem ziehen die politisch legitimierten Akteure der Bildungspolitik mit legitimer Macht die Grenzen, innerhalb derer das Bildungssystem relativ autonom seinen Zweck verfolgen kann.

Der Anspruch der ›Bildung‹, genauer der Akteure im Bildungssystem, geht häufig über den Rahmen hinaus, der im Vorigen abgesteckt wurde; ich habe mehrfach darauf angespielt. Man möchte durch ›Bildung‹ oder ›Erziehung‹ die Gesellschaft verändern, was immer das im Einzelnen heißt. Aus der Perspektive des Zusammenhangs von Erziehung und Gesellschaft bedeuten diese Hoffnungen: Da wird unterstellt, andere Systeme, insbesondere das politische System, könnten nach der Logik von Bildung organisiert werden, wenn nicht gleich ganz und gar, so doch wenigstens die Strukturen, die für das Bildungssystem relevant sind. Alle Erfahrung hat hingegen gezeigt, dass so etwas nicht funktioniert.

Ein makabres Beispiel ist die Hoffnung, die viele reformpädagogisch orientierte Erziehungswissenschaftler im März 1933 hatten: Sie vertrauten darauf, dass der von Nationalsozialisten regierte Staat nunmehr die alte, nicht zuletzt von Pädagogen gepflegte Idee einer Einheit der Kultur, der Bildung und der Lebensformen garantierte – gegenüber einer als Zerrissenheit und Zersplitterung empfundenen Pluralität der Weimarer Republik. Sehr schnell haben die meisten von ihnen eingesehen, dass ihre Hoffnung trog.

Sie trog nicht nur deswegen, weil es ein nationalsozialistischer Staat war. Kulturelle Einheit kann ein Staat schon deswegen nicht erzeugen, weil er ein Staat ist und als solcher einer anderen als beispielsweise der pädagogischen Logik folgt, nämlich einer politischen. Es sind Allmachtsphantasien, wenn Pädagogen glauben, sie könnten ›die Gesellschaft‹ durch ihr Handeln bzw. ›man‹ könnte sie durch ›Erziehung‹ ändern.

Die ganze Gesellschaft – das leuchtet ja noch ein. Aber wie ist es mit dem Erziehungssystem? auch nicht anders. Schon in einer Schulkonferenz kann man beobachten, dass die »pädagogische Logik« alles andere als eindeutig ist. Selten haben alle Experten – Schulleiter, Schüler, Lehrer, Eltern – dieselben Vorstellungen von der Gestaltung ihrer Schule. Gerade weil das so ist, bedarf es legitimer Verfahren, zu Entscheidungen zu kommen, und legitimer Macht, diese Entscheidungen in der Praxis durchzusetzen.

Erziehern erscheinen »die« Politik und »die« Verwaltung nicht selten als – pädagogisch gesehen – illegitime Beschränkungen der Möglichkeiten ihres professionellen Handelns, *Hurrelmann* zum Beispiel, der sich als einen Erzieher präsentiert (s. o.). Ich habe schon manch zynisches Lächeln gesehen, wenn ich von »legitimer« Macht sprach. Die Lächelnden dachten dabei nicht etwa an Usurpatoren, sondern an ihren eigenen Kultusminister oder ihre Stadtschulrätin. Kein Zweifel, dass es unverständliche bildungspolitische Entscheidungen gibt, sicher auch solche, mit denen wir nicht einverstanden sind. Aber auch wenn wir Sachverständige für Erziehung sind: Unsere Kritik an solchen Entscheidungen ist allemal politische Kritik.

Das heißt keineswegs, dass die Beteiligten ihre Interessen nicht artikulieren könnten und versuchten, sie durchzusetzen. Interessenvertretungen – von Lehrern, also Lehrerverbände und Gewerkschaften,

Auf dem Wege über Interessenvertretungen und Beratungsgremien kann auf die staatliche Bildungspolitik Einfluss genommen werden.

Elternvertretungen, auch die eingangs vorgestellte *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* – können durchaus auf die staatliche Bildungspolitik Einfluss nehmen.

Ein gescheiterter Reformversuch in Hamburg ist ein aufschlussreiches Studienobjekt, an dem sich zeigt, wie massiv welche Interessengruppen als politische Akteure handeln können.¹⁸

Es gibt noch eine weitere Möglichkeit der Einflussnahme: offizielle Beratungsgremien. Der *Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* (1953–1965) war ein solches Gremium: Vertreter von einschlägigen gesellschaftlichen Gruppen, Gruppen mit spezifischen Interessen an der Gestaltung des Bildungssystems, erarbeiteten Vor-

schläge, Empfehlungen, die sie den Kultusministern als Orientierungshilfe für deren Handeln vorlegten. Ein besonderes Gremium dieser Art war später der *Deutsche Bildungsrat* – zusammengesetzt aus Experten und Politikern sowie Verwaltungsbeamten. Die Idee dieser Konstruktion war: Empfehlungen eines solchen gemischten Gremiums könnten sachlich uneingeschränkt und sehr schnell in politische Praxis umgesetzt werden, wenn in der Empfehlung sowohl die Sachkompetenz des Bildungssystems als auch die politische Logik personell präsent wären und gleichermaßen berücksichtigt würden. Eine der bedeutsamsten Empfehlungen dieses Gremiums war ein *Strukturplan für das Deutsche Bildungswesen*, der in der Tat die Umgestaltung des Bildungssystems in den 70er und 80er Jahren stark beeinflusst hat.¹⁹

Man kann übrigens die Bildungspolitik auch noch aus einer anderen Perspektive sehen als dem Blickwinkel derjenigen, die sich in ihrem professionellen Handeln eingeschränkt sehen.

Ein Kollege aus der Schule sagte gelegentlich: Um die Schulverwaltung brauche er sich nicht zu kümmern; der Direktor sei dafür da, ihm den Rücken frei zu halten. Ich hielt das damals für eine schlechte Beschönigung seiner Bequemlichkeit. Im Zuge meiner Argumentation jetzt sollte ich sein Argument vielleicht etwas anders lesen:

Bildungsrecht und -verwaltung definieren, eröffnen und sichern einen Raum, innerhalb dessen gemäß pädagogischer Logik gehandelt werden kann. Politik und ausführende Verwaltung stehen nicht allein für Beschränkung, Kontrolle, disziplinarrechtliche Disziplinierung, sondern zunächst einmal grundsätzlich für Ermöglichung und Sicherung, insbesondere Finanzierung und Legitimation.

Bildungspolitik, Verwaltung und Recht sichern den Raum, in dem erzieherisches Handeln möglich ist.

10 Erziehung als Beruf

Ein Mensch ist nicht von Natur aus ein Erzieher, die für Erziehung erforderlichen Qualifikationen muss er sich vielmehr aneignen. Die Rede vom »geborenen Erzieher« – so der Titel eines Buches von *Eduard Spranger*¹ – widerspricht dieser Behauptung nicht, auch nicht bei *Spranger* selbst. Ein solcher Spruch besagt heute sinnvoller Weise nur, dass die Tätigkeit des Erziehens dem Einen leichter, der Anderen schwerer fallen kann. Zu **Kein Mensch ist von Natur aus ein Erzieher.** fragen ist demnach: Wie *wird* ein Mensch zum Erzieher? Ehe ich dieser Frage nachgehe, erörtere ich eine Vorfrage: Was macht den Erzieher als Erzieher aus? was den Lehrer als Lehrer? Denn in dieser Frage müsste Klarheit herrschen, ehe man daran geht zu ermitteln, wie Erzieher gebildet werden können und sollen. Die Frage, was einen guten Lehrer ausmache, wird dann in der Schulpädagogik erörtert.

Eine erste Antwort scheinen eingängige Bilder zu geben, das Bild

- des Künstlers, der aus dem ungeformten Material eine Gestalt herausarbeitet; in gewisser Weise entspricht das dem Bild von der »tabula rasa« und der Unterstellung der Bildsamkeit des Zöglings; und das Bild
- des Gärtners, der die Pflanze pflegt, die von sich aus, selbsttätig wächst, wie man im Blick auf den Zögling sagen könnte (s. S. 26).

Diese Bilder sind zunächst plausibel. Aber sie taugen nicht, wenn man sie – womöglich noch einseitig verabsolutiert – zur Maßgabe des Selbstverständnisses von professionellen Erziehern macht. *Theodor Litt* hat in einer klassischen Schrift die den Bildern entsprechenden Tätigkeiten als *Führen oder Wachsenlassen* auf den Begriff gebracht und kritisch untersucht:

Der Künstler formt aus vorgegebenem Material ein Werk nach einem Bild, das er vor Augen hat. Dabei muss er zwar die spezifische Struktur des Materials in Rechnung stellen. Aber es ist doch sein Bild, das er aus dem Material herausarbeitet. Ein eigener Wert, unabhängig von der künstlerischen Tätigkeit, kommt seinem Material nicht zu. Das würden wir für den Zögling, einen Menschen, auf keinen Fall gelten lassen.

»Der Künstler bedarf desjenigen Wissens um die Beschaffenheit seines Stoffes, das ihm die technischen Möglichkeiten der Stoffbearbeitung erschließt: innerhalb dieser gewussten Möglichkeiten aber ist sein Formwille frei und unbeschränkt. Der Marmorblock, die Leinwand, die Farbe, das Sprachmaterial usf. – alles dieses schließt natürlich bestimmte unabänderliche Bedingungen des künstlerischen Schaffens in sich, mit denen der Produzierende vertraut sein muss; aber es enthält in seiner gegebenen Beschaffenheit keinen Hinweis auf die Form, die durch die künstlerische Tat an und in ihm sich realisieren wird.«²

Demgegenüber ließe der Gärtner seiner Pflanze ihr Recht, insofern schiene dieses Bild geeigneter zu sein. Im Namen des »Kindergartens« hat es seinen Niederschlag gefunden. Aber weiß man denn ohne weiteres und im voraus, was da wachsen wird oder wachsen will, wenn es sich nicht um eine Pflanze, sondern um ein Menschenjunges handelt? was man demnach als Erzieher zu tun hätte, wollte man nicht ohnehin ganz auf Erziehung verzichten und ausschließlich »Freundschaft mit Kindern«³ pflegen? Tatsächlich findet man immer dort, wo das Bild vom Gärtner in Anspruch genommen wird, damit verbunden die Vorstellung, dass der Erzieher schon wisse, was aus dem Zögling werden will. Und das ist in aller Regel das, was aus ihm werden soll.

Mit unseren Begriffen von Erziehung und von Bildung sind die beiden Bilder nicht vereinbar. Besser scheint da schon ein uraltes Bild zu taugen, das der Hebamme, als welche sich – im übertragenen Sinn – der griechische Philosoph *Sokrates* verstanden hat. Das lag nicht ganz fern, war er doch der Sohn einer Hebamme und eines Steinmetzen. Demnach hätte der Erzieher dem Zögling nur dabei zu helfen, dass das an das Licht der Welt gebracht und für ihn verfügbar gemacht

würde, was ohnehin schon in ihm, dem Zögling, liege. Die Vorstellung erfreut sich heute großer Beliebtheit, wenn man sich in der Regel dabei auch nicht auf *Sokrates* beruft:

Lehrern werden Unterrichtsmethoden empfohlen, die es ihren Schülern erlaubten, dass sie »selbstständig« die ihnen gestellten Aufgaben lösen. Weiterhin sollten sie ihren Schülern Raum geben, damit die ihre Bedürfnisse und Interessen in die Gestaltung des Unterrichts »einbringen« können, wie das heißt. »Selbstständigkeit« ist die *Maxime* und »Selbst« das Zauberwort, schon für den Anfangsunterricht der Grundschule – wohlgemerkt: als Voraussetzung, nicht etwa nur als Zweck des Unterrichts. Wer Selbstständigkeit unterstellt, der setzt damit voraus, dass die Schüler bereits über all das Können und Wissen verfügen, das sie zur Erledigung der Arbeit im Unterricht brauchen. Lehrer werden dem entsprechend zu »Lernbegleitern« oder »Moderatoren«. Sie hätten nur noch dafür Sorge tragen, dass nicht etwa zugeschüttet wird, was doch schon in ihren Schülern ist. Und wo kommt das her, was drin ist?

Liest man aber bei Platon nach, dann sieht man, dass *Sokrates* kein geeigneter Kronzeuge ist. Er hatte es mit erwachsenen Menschen zu tun. Die waren schon erzogen und unterrichtet. In ihnen war, wieder bildlich gesprochen, schon eine ganze Menge drin: Wissen, Haltungen, Orientierungen und ähnliches. Und außerdem: Eine Hebamme weiß, dass da ein Menschenjunges oder mehrere an das Licht des Tages befördert werden sollen. Was aber soll der Erzieher herausholen? – Ich gehe *Sokrates* hier nicht weiter nach, sondern stelle nur fest: Ganz zufrieden können wir mit dem Bild von der Hebammentätigkeit auch nicht sein.

In derselben Zeit, als *Litt* die Einseitigkeit bestimmter Bilder vom Erzieherberuf kritisierte, hat *Herman Nohl* den Begriff des »pädagogischen Bezuges« benutzt, um das spezifische Verhältnis von Erzieher und Zögling zu bezeichnen und damit den »Erzieher« zu definieren:

»Die Grundlage der Erziehung ist [...] das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und zu seiner Form komme. Dieses erzieherische Verhältnis baut sich auf einer instinktiven Grundlage,

die in den natürlichen Lebensbezügen der Menschen [...] verwurzelt ist. [...] Dabei ist das spezifisch pädagogische Verhältnis selbstverständlich doch wieder mehr als das instinktive Mutter- und Vatersein [...], nämlich, ein geistiges Verhalten selbständiger Art, das sich auf den werdenden Menschen richtet um seiner höheren Form willen.«

»In dieser Einstellung auf das subjektive Leben des Zöglings liegt das pädagogische Kriterium: was immer an Ansprüchen aus der objektiven Kultur und den sozialen Bezügen an das Kind herantreten mag, es muss sich eine Umformung gefallen lassen, die aus der Frage hervorgeht: welchen Sinn bekommt diese Forderung im Zusammenhang des Lebens dieses Kindes für seinen Aufbau und die Steigerung seiner Kräfte, und welche Mittel hat dieses Kind, um sie zu bewältigen?«⁴

In der heutigen Pädagogik ist diese Bestimmung zu einem platten Slogan degeneriert: »Das Kind steht im Mittelpunkt der Pädagogik«. – Gegenüber den erörterten Bildern hat *Nobls* Bestimmung den Vorzug, dass sie die ganze Situation ernst nimmt, dass sie von »Erziehung« ausgeht und sich nicht allein auf »Erzieher« und das »Erziehen« konzentriert. Dazu kommt: um seiner »höheren Form« willen, um des willen, was aus dem Zögling werden kann. Dies entspricht der, wie ich sie nannte, traditionellen Bestimmung des Begriffs von Erziehung. Angelehnt an diese Vorstellung eines »pädagogischen Bezuges« ließe sich vielleicht die spezifische berufliche Kompetenz von Erziehern bestimmen: Wie dem Arzt die Gesundheit, so obliegt Erziehern die Mündigkeit ihrer Klientel.

Doch auch diese Vorstellung ist nicht ganz ohne Probleme: Sie stellt die Selbstverwirklichung im Beruf in den Vordergrund. Vom Erzieher, seiner Person, seinem Engagement allein hinge es ab, ob der Zögling die förderlichen Erfahrungen macht oder nicht. Ersichtlich ist auch das eine Einschränkung gegenüber unserer umfassenden Begriffsbestimmung von Erziehung. Und was ist, wenn sein Engagement gelegentlich oder dauerhaft hinter den hohen Idealen zurückbleibt?

Kurz: Alle diese Bilder enthalten mehr oder weniger Richtiges – allein genommen hingegen reichen sie zum Verständnis dessen nicht aus, was Erzieher als Erzieher in der unserer Gesellschaft ausmacht.

Und wollte man sie alle zusammen nehmen, dann verwickelte man sich in Widersprüche. Wovon also ausgehen? Ich werde im Folgenden die einfache und für die Praxis brauchbare These zugrunde legen, dass der Erzieher- **Der Erzieherberuf ist ein Beruf ist wie andere.** Diese These hat einerseits nicht die Einseitigkeiten zur Folge, wie ich sie an den zitierten Bildern kritisiert habe. Und sie türmt zum anderen nicht gleich am Anfang hohe Erwartungen an die »Erzieher« auf, von denen nicht sicher ist, ob sie überhaupt erfüllbar sind.

Im Folgenden werde ich mich auf den Lehrerberuf beschränken. Grundsätzlich gilt das, was den zutrifft, auch für alle anderen Erzieherberufe. Unterschiede finden sich vor allem in der Dauer und dem Anspruchsniveau der Ausbildung.

10.1 Das Studium der Pädagogik in der Ausbildung von Pädagogen

Das Studium angehender Lehrer findet an »Universitäten« statt oder, wie es auch heißt, an »Wissenschaftlichen Hochschulen«. Die dienen gemäß § 3 des heute geltenden nordrhein-westfälischen *Hochschulfreiheitsgesetzes* – so heißt es wirklich – unter anderem

»der Pflege und Entwicklung der Wissenschaften durch Forschung, Lehre und Studium [...] und bereiten auf berufliche Tätigkeiten [...] vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Kenntnisse und wissenschaftlicher Methoden erfordern«.

In anderen Bundesländern wird von ihnen nichts anderes erwartet. »Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden« – das Studium an einer Universität müsste angehenden Lehrern demnach diese Erkenntnisse und Methoden so zur Verfügung stellen, dass sie sie später in der Berufspraxis werden anwenden können. Auf eine Tätigkeit als Wissenschaftler soll es jedenfalls nicht vorbereiten. Etwas schlichter gesagt: Das an »Wissenschaft« orien-

Das Studium angehender professioneller Erzieher ist eine an Wissenschaft orientierte Berufsausbildung. tierte Universitätsstudium angehender professioneller Erzieher umfasst Elemente von

- *Wissensaneignung*: Aufnahme und Verarbeitung von Wissen sowie von Methoden der Gewinnung des Wissens, und auch schon von
- *Praxiserfahrung*: Anwendung des Wissens, nämlich Beobachtung von Unterricht und Handeln als Lehrender in der Schule.

Vermittlung von ›Wissen‹

›Wissen‹ ist hier nur eine Abkürzung. Es umfasst keineswegs nur die Begriffe, mit denen wir die Welt sehen, beschreiben und begreifen, sondern auch die Motive und Orientierungen unseres Handelns in dieser Welt, genauer: in dem kleinen Ausschnitt der Welt, den ich formelhaft als ›Erziehung in der Gesellschaft‹ bezeichne. Von dieser Gegend gibt es Landkarten, so zu sagen, in unterschiedlichem Maßstab:

- einschlägige Bestimmungen der Prüfungs- und Studienordnungen;
- das Lehrangebot der Hochschule;
- den Inhalt einer Lehrveranstaltung.

In meiner Einleitung bin ich näher darauf eingegangen.

Einem verbreiteten Gefühl des Unbehagens an einer solchen Konzeption der Lehrerausbildung wird verbreitet so Ausdruck gegeben: Wissen, Begriffe sind toter Kram für den Kopf; man findet auch das Schimpfwort ›verkopft‹. Ein derartiges, unbehagliches Gefühl wird im Studium und wird in öffentlichen pädagogischen Debatten in der Form von schul- oder studienkritischen Argumenten unterstützt. Aber als Erzieher oder Erzieherin wollen wir doch ganze Menschen und nicht nur ›Kopf‹ sein? Dem entsprechend sollte das Studium auch den ganzen, den fühlenden und wollenden ebenso wie den denkenden Menschen ansprechen.

Dagegen ist nichts einzuwenden. Denn, wie gesagt: Ohne Kopf weiß das Herz nicht, was es fühlen darf; und ohne Kopf weiß die Hand nicht, was sie tun soll. Aber jenes unbehagliche Gefühl verstellt leicht den Blick auf das, was uns unser Kopf ermöglicht – im Gegen-

satz zur Instinktsteuerung, auf die die Tiere angewiesen sind, und im Gegensatz zur Abhängigkeit der Sklaven von ihren Herrschern, die ihnen das Denken abnehmen: Der »Kopf« steht als Symbol für die Fähigkeit zur mündigen, symbolischen Beherrschung gesellschaftlicher Prozesse. **Der Zweck der Wissensvermittlung ist die symbolische Beherrschung gesellschaftlicher Prozesse.**

Das ist der gute Sinn dessen, was als »Wissensvermittlung« unzureichend charakterisiert und nicht selten madig gemacht wird. Da findet man das Wissen in die formelhafte Wendung eingesperrt: »nicht nur Wissen«, der dann ein: »sondern auch«, folgt, dies verbunden mit allerlei Wörtern, die angenehmere Assoziationen hervorrufen sollen. Eines von vielen Beispielen: »Nicht nur Wissen anhäufen, sondern auch die Persönlichkeit bilden«. So der Name einer Website, auf der über eine Podiumsdiskussion an einer »Freien Schule« berichtet wurde. Da hieß es unter anderem:

»Schule muss insofern auch ein Ort sein, wo die Kinder sich wohlfühlen und wertgeschätzt werden, wo man sich auch um die Beziehungsebene kümmert und die Lösung auftretender Konflikte unterstützt wird. Beim Lernen geht es eben nicht nur darum, möglichst viel Wissen anzuhäufen.«⁵

Der Sophist nimmt den Text beim Wort und folgert, dass die Anhäufung von Wissen immerhin auch akzeptiert wird. Spitzfindigkeiten sind natürlich nicht im Sinne der Erfinder. Ob sie damit einverstanden wären, wenn ich den Vordersatz umstellte und den Nachsatz bildungstheoretisch umformulierte: Wissen nicht nur anhäufen, sondern seine immanente Kraft entwickeln? Wenn sie das so sähen, könnten sie sich besser um die Bildung der Kinder und brauchten sich nicht um eine »Beziehungsebene« zu kümmern.

Das Argument gilt für das im Studium vermittelte Wissen ebenso wie für den Unterricht in der Schule. Dessen bildender Sinn ist wie im Unterricht, so auch im Studium herauszuarbeiten. Andernfalls bestünde es tatsächlich in der Anhäufung von leerem Wissen.

Praxiserfahrung

Das Gegenstück, die *Praxiserfahrung*, ist aus mindestens zwei Gründen gleichermaßen unabdingbar notwendig:

- Zunächst einmal haben Studenten des Lehramts langjährige Erfahrungen in dem Feld gesammelt, in dem sie später beruflich tätig sein wollen. Oft ist das auch bei anderen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen so. Diese Erfahrungen stehen ihnen aber nicht gleichsam greifbar, vor allem nicht begreiflich und schon gar nicht begriffen zur Verfügung. Solange dies jedoch nicht der Fall ist, bleibt die »symbolische Beherrschung gesellschaftlicher Prozesse« ein leeres Wort. Es müssen also Möglichkeiten

Der Zweck der Praxiserfahrung ist zum Sammeln von Erfahrungen
die Herstellung einer Beziehung gegeben werden; und das Aufsuchen
zum Gegenstand des Wissens. von Erfahrungen muss begleitet
 werden von der Reflexion dieser

Erfahrungen – das ist der Sinn von Seminaren, in denen Praktika begleitet und nachbereitet werden. Nicht nur das.

- Das Praktikum soll sodann auch dazu dienen, dass man die Entsprechungen der Begriffe, die in Lehrveranstaltungen bearbeitet werden, in der Wirklichkeit von Unterricht in der Schule aufsucht und findet: Lehrplan, Rollenverhalten, Artikulation des Unterrichts, Bekräftigung. – Und überdies,

- dem Internet sei Dank: Seit *Olims* und *Goethes* Zeiten klagen Lehrestudenten, dass ihr Studium zu theoretisch, zu wenig anschaulich sei. Aber man nutze das Internet und sehe sich an, was Schulen da über ihre Arbeit berichten. Gewiss, das ist die Schokoladenseite; den Krach auf dem Pausenhof, auch im Klassenzimmer hört man nicht; das Mobbing und die Angst vor Arbeiten, die bewertet werden, fühlt man nicht; und Tränen kann man nicht sehen. Aber Dokumente, an denen man sehen kann, was im Unterricht erarbeitet werden und wie ein Schulleben aussehen kann – in Hülle und Fülle. Und wenn man die betrachtet, kann man sich gut vorstellen, dass sie auch Freude über Erfolg und Momente des Glücks dokumentieren.

Die Universität hat neben der Berufsausbildung auch noch andere Aufgaben, insbesondere die der Forschung und der Ausbildung von

wissenschaftlichem Nachwuchs. Lehrende und auch Studierende lösen sich in diesem Zusammenhang schon mal von der Erfahrungsbasis der Begriffe, mit denen sie umgehen. Man bewegt sich leichthin in Kalkülen, das heißt in Systemen von mehr oder weniger stimmigen Sätzen, bei denen man hin und wieder vergisst, welche Wirklichkeit, welche Praxis ihnen entspricht.

Die Erziehungswissenschaft macht da keine Ausnahme. Das eingangs zitierte »Kerncurriculum« sieht bereits für den Beginn des Studiums nicht nur allerlei »Theorien« vor, sondern sogar noch »Wissenschaftstheoretische und methodische Ansätze der Erziehungswissenschaft«. In einschlägigen Einführungen in die Erziehungswissenschaft kann man sehen, dass solche Bestimmungen auf einen Marktplatz von allerlei Theorien, Ansätzen oder Modellen führen. Da kann man dann sehen, wie *über* Sachen geschrieben wird; auch erfahren, wie man über sie schreiben könnte, gar sollte. Von den Sachen selbst, vom Unterricht etwa, erfährt man herzlich wenig. Im Wissenschaftsbetrieb mag das nicht nötig sein; in der Ausbildung von Erziehern und Lehrern eher schon.

Die Theorie muss ja nicht schlechtweg »schlechte Theorie« sein. Sagen wir, sie ist dann schlecht platziert, wenn Studenten nicht mit ihrer Hilfe in die Lage versetzt werden, den Zusammenhang mit ihren Erfahrungen herzustellen, oder wenn sie ihn nicht suchen. Die besagte »Praxiserfahrung« soll demnach Motive stiften, dass man im Studium immer wieder nach dem Zusammenhang von Begriffen hier und der Praxis dort sucht und fragt. Wer sich das ersparen will, für den gibt es zwei Möglichkeiten: Man verzichtet auf das, was man als »Theorie« wahrnimmt, und tut was. Oder – was gar nicht so selten ist – man fordert, das so genannte »Theorie-Praxis-Verhältnis« müsse neu bestimmt werden, und tut auch was. Beide Varianten laufen auf dasselbe hinaus: was tun – aber dazu braucht man kein Studium.

Es sei noch angemerkt, dass die Berufsausbildung noch eine zweite Phase umfasst: bei angehenden Lehrern ein »Referendariat« in einem »Studienseminar«, inzwischen teilweise ins Studium verlagert, und bei Erziehern ein »Berufsanerkennungsjahr«. Da haben sie Gelegenheit, bei erfahrenen Praktikern – professionellen Erziehern – die Handgriffe zu erlernen, die nötig sind, wenn sie, sagen wir, eine erziehe-

risch sinnvolle Raumaufteilung für den Wochenplanunterricht herstellen wollen. Das Studium auf der anderen Seite hat zu vermitteln, was »erzieherisch sinnvoll« heißen kann, und dafür einen Sinn auszubilden.

Mit Bedacht spreche ich von einer »an Wissenschaft orientierten Berufsausbildung« und nicht von einem »wissenschaftlichen Studium«, wie es zumeist abkürzend heißt. An Wissenschaft orientiert – was soll das heißen? Um das zu erläutern, greife ich ein wenig vor.

Unter der »Erziehungswissenschaft« versteht man ein soziales System, ein Teilsystem der »Wissenschaft«, in dem Sätze über Erziehung produziert und überprüft

Wissenschaftsorientierung der Berufsausbildung bedeutet Maßgeblichkeit von Methoden der Wissenschaft.

werden. Das geschieht methodisch, also vereinbarten Regeln folgend und am Gelingen von Erziehung interessiert. Diese

Sätze sollen erstens logisch und zweitens empirisch wahr und schließlich praktisch sinnvoll sein. – Im Konzept einer »wissenschaftlichen Methode« sind ganz wichtige Kriterien enthalten, nach denen sich die wissenschaftliche von einer alltäglichen Produktion von Wissen unterscheidet, wie diese zum Beispiel im Lehrerzimmer stattfindet, nämlich:

- sachliche Offenheit,
- Öffentlichkeit,
- Systematik des Wissenszusammenhanges,
- Begründung des Vorgehens,
- Spezialisierung im Blick auf die Gesamtheit des Wissens,
- Kritisierbarkeit und eine methodisch kontrollierte Kritik der Ergebnisse.

Ersichtlich kann man sich auf das Wissen, das auf diese Weise erzeugt wird, sicherer verlassen als auf die eigene Erfahrung Einzelner. Ebenso ersichtlich ist allerdings auch, dass man – auf solche Weise gründlich abgesichert – nicht sehr viel wissen kann. Und selbst von dem, was man wissen kann, lässt sich in einem Studium wiederum nur ein kleiner Ausschnitt aneignen.

Für eine »an Wissenschaft orientierten Berufsausbildung« müssen die Gesichtspunkte, die für das wissenschaftliche Arbeiten überhaupt

gelten, ebenfalls maßgeblich sein. Denn man könnte mit den Sätzen, den so genannten ›Ergebnissen‹, der Erziehungswissenschaft nichts anfangen, wenn man nicht gelernt hätte,

- Texte methodisch in ihrer Bedeutsamkeit zu erfassen,
- Statistiken und Tabellen zum Sprechen zu bringen und überhaupt
- die theoretische und praktische Reichweite von Aussagen über Erziehung einzuschätzen.

Ein Beispiel: Unter Grundschulpädagogen und -lehrern galt lange als ausgemacht, weil wissenschaftlich erwiesen, dass die so genannte ›Vereinfachte Ausgangsschrift‹ in allen für die kleinen Schreiber wichtigen Hinsichten der ›Lateinischen Ausgangsschrift‹ überlegen sei. Dann aber sah ein Erziehungswissenschaftler einmal genauer hin und stellte fest, dass das ganze Überzeugungsgebäude auf zwei Untersuchungen eines einzigen Autors ruhte. Die waren auch noch durchweg kunstgerecht weder durchgeführt, noch ausgewertet worden; was ihr Autor darüber berichtet hatte, war zum Teil missverständlich, gar falsch.⁶ – Inzwischen gibt es übrigens schon wieder eine neue Ausgangsschrift.

Anders gesagt: In einem an Wissenschaft orientierten Studium sollten angehende Praktiker lernen zu prüfen, ob Argumente praktisch tragfähig sind, die zur Legitimation einer bestimmten Praxis herangezogen werden.

Zu Beginn hatte ich den Begriff der ›Bildung‹ eingeführt. Den wende ich nunmehr auf die Ausbildung von professionellen Erziehern an, und dann heißt das: Ein an Wissenschaft orientiertes Pädagogikstudium kann pädagogische Bildung vermitteln. Im Studium der Erziehungswissenschaft kann man sich erarbeiten, was es in der Gesellschaft heute bedeutet, wenn Erzieher als Erzieher menschlich handeln. Pädagogische Bildung stellt sich nicht automatisch ein. Ihre Ausbildung kann aber unterstützt werden, wenn in einem Pädagogikstudium ›Erziehung‹ theoretisch bearbeitet wird und die Studenten während dieser Arbeit gleichzeitig an sich

selbst arbeiten, sich also zu Erziehern bilden, den Erzieher oder die Erzieherin aus sich herausarbeiten.

10.2 Geschichte der Erziehung

Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft hat als erstes auszu- arbeiten, was Erziehung ist. Ich habe dabei den Zugang von derjeni- gen Praxis aus gewählt, die wir im Alltag als ›Erziehung‹ bezeichnen. Man kann auch anders vorgehen, und zwar über die Geschichte der ›Erziehung‹. Das, als was wir ›Erziehung‹ sehen, ist das Ergebnis von Jahrhunderte langer Arbeit der Menschheit, zumindest unserer Vor- fahren.

Günther Grass hat in seinem Roman *Der Butt* diese schlichte Tatsache für ›die Frau‹, insbesondere die Köchin, zum Prinzip seiner Darstellung gemacht. In der Frau, der wir heute in die Augen sehen, leben ihre Ahnen. – Wäre ich ein Dichter, so würde ich es auf ähnliche Weise mit ›dem Lehrer‹ versuchen.

Rekonstruiert man im Gang durch die Geschichte die – erzieheri- schen – Leistungen und Errungenschaften unserer Erzieher-Vorfah- ren, von den alten Griechen an oder seit der Zeit der ›Aufklärung‹ oder auch der ›Reformpädagogik‹, dann könnte man das entfalten, was in ›Erziehung heute‹ aufgehoben ist. So wurde ich in meinem Stu- dium an die ›Erziehung‹ herangeführt,⁸ und die klassischen Lehrbü- cher der Geschichte der Pädagogik verfolgten eben dieses Ziel:

Es gehe »um ein ›Augenöffnen‹ [...] für die menschliche Welt und den päd- agogischen Bezug, um eine Erweiterung und Schärfung des pädagogischen Blickes, um eine Vertiefung des Verständnisses der pädagogischen Situa- tion, um eine Klärung der Möglichkeiten, Konsequenzen und Grenzen des erzieherischen Tuns. Diese Horizonterhellung hilft indirekt auch dem päd- agogischen Handeln, aber wer ihr direkte Rezepte abfordert und sie eng auf den ›Nutzen‹ ausrichtet, überfordert sie.«

»Die Wurzeln der pädagogischen Gegenwartsprobleme reichen oft sogar tief in den historischen Boden hinein. Wie in unserer jetzigen Sprache das Denken und Fühlen der früheren Generationen, so sind in der gegenwärtigen

tigen pädagogischen Lage das Wollen und Ringen, die Nöte und die Leistungen früherer Epochen auf diesem Gebiet »aufgehoben«, d.h. verwandelt und doch irgendwie aufbewahrt. Die Gegenwart in ihrer Vielschichtigkeit, ihren Spannungen und Schwierigkeiten ist auch im pädagogischen Bereich in der Tat gar nicht zu verstehen, wenn man nicht weiß und ständig bedenkt, wie sie aus der Vergangenheit herausgewachsen ist. In der Schulorganisation und den Unterrichtsstoffen und -methoden, in der Lage des einzelnen Schülers wie in den ihm mitprägenden Anschauungen seiner Umwelt, in den pädagogischen Fragen und Diskussionen unserer Zeit begegnet dem Erzieher stets sehr viel mehr als bloße Gegenwart, und wer könnte ihnen gerecht werden, ohne dass er ihre historische Verwurzelung und Verflechtung kennengelernt hätte!«⁹

... so die zu meiner Studienzeit geradezu kanonische *Geschichte der Pädagogik* von *Albert Reble*. Die Alten haben die Sprache geprägt, in der wir über Erziehung sprechen und mit deren Hilfe wir soziale Tatsachen als »Erziehung« interpretieren. Sie haben die Institutionen geschaffen und gestaltet, die uns heute zur Verfügung stehen, insbesondere den Unterricht der nachwachsenden Generation; ebenso die Organisationen wie die Schule oder das Heim, also die Handlungsfelder professioneller Erzieher. In meiner Darstellung habe ich deswegen auch immer wieder auf die Geschichte der Erziehung Bezug genommen, allerdings eher beiläufig.

Nehmen wir zum Beispiel die so genannten »Methoden des Unterrichts: Zwar könnte niemand heute so unterrichten, wie es die *Philanthropen* taten.¹⁰ Deren »fragend-entwickelnder Unterricht« ist in pädagogischen Seminaren nicht gelitten – wenn er auch in der Schule und im Seminar an der Universität nicht selten gepflegt wird. Ich finde das gar nicht schlimm. Für bedenklich halte ich vielmehr, dass selten danach gefragt wird:

- unter welchen sozialen Bedingungen er erfunden wurde;
- inwiefern diese Erfindung ein Fortschritt gegenüber der damals klassischen, so genannten »katechetischen« Methode gewesen sein könnte;
- was die zugrunde liegende Idee war und was der erstrebte Zweck; auch wohl

- wie das Konzept damals praktiziert und später weiterentwickelt wurde.

Warum bedenklich? Weil man dann eine wertvolle Gelegenheit zum Erwerb von pädagogischer Bildung verschenkt: »Unterrichtsmethoden« sind nicht etwas, für oder gegen das man sich zu entscheiden hätte. Sie sind – wie der Holzhammer oder der »Nürnberger Trichter«¹¹ – Instrumente, deren Einsatz sehr genau auf Bedingungen, Zwecke, Kompetenzen derer und ihrer Klientel abgestimmt werden müssen, die sie handhaben. Wie dieser Zusammenhang beschaffen ist, das kann man lernen.

Unter den Erziehungswissenschaftlern und Pädagogen gibt es einen breiten Konsens darüber, wer zum Kernbestand derjenigen gehört, bei denen man lernen kann, unserer »Klassiker«. Die sind es, die für einen konstituierenden Beitrag zu dem stehen, was wir heute als »Erziehung« und »Bildung« erfahren und praktizieren.

Vor dem Fenster meines früheren Dienstzimmers steht eine Büste von *Adolph Diesterweg*; eine Tafel stellt ihn als Naturwissenschaftler, *Lehrerbildner*, *pädagogischen* Publizisten und Anwalt des Volkes vor. – Der Name der Straße, auf die mein Blick fällt, weist auf *Adolf Reichwein* hin, einen *Erwachsenenbildner*, *Lehrerbildner*, *Lehrer* und *Medienpädagogen*, als Widerstandskämpfer 1944 hingerichtet. – So steht uns *Jean Jacques Rousseau* für eine Erziehung, die sich *an der Natur des Kindes* orientiert; *Wilhelm von Humboldt* bemühen wir, wenn wir erläutern, was wir unter »*Allgemeinbildung*« verstehen; die *Reformpädagogik* zu Beginn des 20. Jahrhunderts dient uns dazu, *Vielfalt und Freiheit in der Erziehung* gegen Enge und Zwang auszuspielen.

Aus derartigen Beobachtungen lässt sich entnehmen, dass ein »Klassiker« nicht als solcher geboren, sondern von denjenigen ausgezeichnet wird, die ihn für klassisch halten. So zeichnen Pädagogen und Erziehungswissenschaftler übrigens auch die anderen aus, die sie nicht so sehr schätzen und eher einer so genannten »schwarzen Pädagogik« zurechnen.¹² Mehr noch: Einer, der in der Liste der »Reformpädagogen« des beginnenden 20. Jahrhunderts nicht fehlen darf, ist *Gustav Wyneken* – wegen Päderastie verurteilt. Bedeutender war sicher *Hermann Lietz* – ein eifriger Chauvinist. Bei all ihren Verdiensten für die

Pädagogik – das waren diese Klassiker auch. Vermutlich kann man für jeden »Klassiker« derartige Gegenrechnungen aufmachen.

Aber es sind ja nicht die Personen, die als »Klassiker« ausgezeichnet werden; vielmehr ist es das, wofür sie uns stehen. Wir definieren so zu sagen im Medium ihrer Werke, was für uns Sache ist – hier also »Erziehung«, »Sozialerziehung«, »Unterricht« – und was demnach nicht dazu gehört. Alle in diesem Sinne hervor ragenden Figuren aus der Geschichte der Erziehung *stehen für* eine bestimmte Erziehungspraxis oder für wegweisende Einsichten und für bestimmte Orientierungen.

Wenn man sich allerdings auf die als »Klassiker« ausgezeichneten Personen beschränkte und ihr Werk als Medium der pädagogischen Bildung in Anspruch genommen werden, dann muss man Acht geben, dass man nicht ein wichtiges Stück vergisst:

- Dem Schulverwaltungsbeamten *Ferdinand Stiehl* wirft man vor, er habe angehenden Volksschullehrer in ihrer Ausbildung Wesentliches vorenthalten;
- wir wollen keine Drillschule – wie *Thomas Mann* sie mit literarischen Mitteln schilderte und die Reformpädagogen mit wissenschaftlichen Abhandlungen, Appellen und Pamphleten kritisierten; und
- wir wollen dezidiert eine Erziehung nicht, die den Nationalsozialisten vorgeschwebt hat und die sie zum Teil auch praktiziert haben.

Gleichwohl müssen sie alle

auch zu Wort kommen. Denn **Personen der Geschichte der Erziehung werden zu »Klassikern« oder »Kettern« gemacht; sie sind es nicht von Natur aus.** das für uns so Unerfreuliche ist ebenfalls – »Erziehung«. Zu-

mindest ist auch das Unerfreuliche, ja Verabscheuungswürdige, unter dem Anspruch der »Erziehung« gefordert und praktiziert worden. Es ist also Menschen und damit auch uns möglich, dass wir »Erziehung« auf eine Weise verstehen, die wir offiziell missbilligen, und dass wir sogar dementsprechend erziehen. Wenn nun angehende Erzieher den Erzieher in sich herausarbeiten wollen, dann müssen sie sich auch mit dieser Seite von Erziehung auseinandersetzen. – Im Übrigen wüssten wir ohne die Gegenspieler nicht recht zu sagen, was wir nicht wollen.

Nebenbei: Fast immer, wenn man genauer hinsieht und sich auf einen Ketzer der Geschichte der Erziehung einlässt, stellt man fest, dass es die herrschende Lehre ist, die nicht nur Klassiker zu Klassikern, sondern auch Ketzer zu Ketzern macht.

Meine Auseinandersetzung mit *Francke*, den ich hier immer wieder einmal herangezogen habe, hat mir hierfür die Augen geöffnet. Sie geht auf ein Seminar über »den Pietismus« zurück, das ich in meinem Studium besucht habe. Die damals maßgebenden Pädagogen hielten nichts von »dem Pietismus«, für den *Francke* ihnen stand. Aber schon in jenem Seminar hatte ich den Eindruck, dass Referat und Diskussion *Franckes Pädagogik* möglicherweise nicht gerecht wurden. Das wollte ich prüfen. Viel später sah ich dann gelegentlich meine Aufzeichnungen durch: So schlecht war das damals ja gar nicht. Aber inzwischen hatte ich auch Tausende von Seiten von *Francke* gelesen, die mir – Medium meiner »pädagogischen Bildung« geworden waren.

Den Rückblick in die Geschichte der Erziehung auf Personen zu richten, sei eine unzulässige Verkürzung der Geschichte, sei nichts als die Weitergabe von Heiligenlegenden, wird mir von Kollegen entgegnet. Der Einwand ist abstrakt. Kann man etwa das Werk von *Diesterweg* rekonstruieren, ohne dass man den Kontext der Ausbildung von Volksschullehrern im Preußen des 19. Jahrhunderts heranzöge? Bildungshistoriker haben uns hierzu unübersehbar viel Material vorgelegt. Beides zusammen: das preußische Schulsystem *und* seine Protagonisten, *Diesterweg* und sein Gegenspieler *Stiehl*, das zusammen ergibt eine Erzählung, die uns zum Medium pädagogischer Bildung werden kann.

10.3 Die Nachbarn – zum Beispiel die Psychologie

Zum Blick zurück in die Geschichte kommt der nach links und rechts zu den Nachbarn. Deren wichtigster ist zweifellos die *Psychologie*. Beim »Lernen« ist sie der Pädagogik am nächsten. Denn unter Pädagogen gibt es kaum einen Zweifel daran, dass das »Lernen« eine Voraussetzung von Erziehung und Unterricht ist; und das wird von der Psychologie als der zuständigen Wissenschaft erforscht. Auch wenn das

»Kerncurriculum« es als einen »Grundbegriff der Erziehungswissenschaft« reklamiert, ist es bei den Nachbarn doch besser aufgehoben. Denn nicht nur im Unterricht der Schule wird gelernt, sondern auch überall im Alltag sonst, und zwar

- von Eltern, Geschwistern, Lehrern, Chefs, Kollegen, aus der Geschichte, aus Schicksalsschlägen;
- Laufen, Sprechen, Lesen, Schreiben, Rechnen, Musizieren, Hören, Gehorchen, Rechenschaft geben, Saufen, Lügen, Morden;
- am Mittagstisch, auf der Straße, vorm Fernseher, in der Schule;
- und das geht durch Nachahmung, *by trial and error* oder *by doing*; es wird durch Belohnungen unterstützt und durch Angst behindert;
- von der Geburt bis ins späte Alter;
- und alle Welt lernt: Tiere, Menschen, ja auch Systeme ...

Auch in der Ausbildungspraxis wird dem »Lernen« meist ein prominenter Platz eingeräumt, und zwar als eine Domäne der Psychologie. Dort wird übereinstimmend so definiert:

»Lernen ist der Prozess, durch den Verhalten aufgrund von Interaktionen mit der Umwelt oder Reaktionen auf eine Situation relativ dauerhaft entsteht oder verändert wird, wobei auszuschließen ist, dass diese Änderungen durch angeborene Reaktionsweisen, Reifungsvorgänge oder vorübergehende Zustände des Organismus (Ermüdung, Rausch oder ähnliches) bedingt sind.«¹⁴

Der Begriff des Lernens, Struktur und Gesetzmäßigkeiten von Lernprozessen werden von der Psychologie in so genannten »Lerntheorien« erläutert. Bei Pädagogen sind insbesondere die so genannten »Reiz-Reaktions-Theorien« beliebt, vermutlich weil sie recht einfach zu verstehen sind: Sofern auf einen Reiz regelmäßig eine bestimmte Reaktion erfolgt, kann das dazu führen, dass diese Reiz-Reaktions-Verbindung dauerhaft in ein Verhaltensrepertoire integriert, also gelernt wird.

Derartige Denkmodelle mögen ausreichen, wenn man sich gewisse Lernprozesse von Hund und Taube verständlich machen will. Aber selbst die klugen Tiere lernen offensichtlich auf so komplizierte

Weise, dass die Modelle im Laufe der Wissenschaftsgeschichte verfeinert wurden. Das brauche ich hier nicht zu erläutern.

In dieser Einführung werde ich nicht weiter auf das eingehen, was ich, wie erwähnt, »Unterrichtsforschung« nenne. Mir sollen das »Lernen« und die »Lerntheorie« dazu dienen, einen Blick auf das Verhältnis der Erziehungswissenschaft zu ihren Nachbarn, ihren Nachbardisziplinen zu werfen. Denn deren Grundbegriffe sind durchaus geeignet, die Sprache zu bereichern, in der über »Erziehung« geredet wird. Um anzudeuten, wie das gehen kann, nehme ich nicht die für Prozesse der Erziehung und Bildung ziemlich unbrauchbaren, weil viel zu dürftigen Reiz-Reaktions-Theorien zu Hilfe, sondern die Theorie der so genannten »Lerntätigkeit«. *Joachim Lompscher* beschreibt die grundlegende Idee so:

»Das, was sich im menschlichen Individuum an Fähigkeiten und anderen Eigenschaften entwickelt oder entwickeln soll, ist in der Gesellschaft, also außerhalb des Individuums, bereits vorhanden: Zum einen verfügen bereits andere Menschen über die dem Entwicklungsstand der Gesellschaft entsprechenden Fähigkeiten, Haltungen usw. (natürlich in unterschiedlicher Ausprägung und Vielfalt). Zum anderen existieren diese Eigenschaften in den Produkten menschlicher Tätigkeit – in den Gegenständen und Verfahren des Umgangs mit ihnen, der Sprache, der Ideologie, der Wissenschaft, der Kunst, den menschlichen Lebensbedingungen und gesellschaftlichen Verhältnissen. Die gesellschaftlich-historische Entwicklung menschlicher Eigenschaften und Erfahrungen ist also in den Produkten der menschlichen Tätigkeit vergegenständlicht.

Die Quellen der Entwicklung des menschlichen Individuums liegen also nicht in ihm selbst, sondern in den »vergegenständlichten Wesenskräften des Menschen« [...] Zur psychologischen Realität im Individuum werden sie durch die Aneignung.«¹⁵

Die Sache ist uns inzwischen geläufig Auch die Möglichkeit einer erziehungswissenschaftlichen Betrachtung ist angedeutet: »entwickeln *soll*«, hieße dann: weil die Heranwachsenden es wollen oder ihre Erzieher für sie.

»Das Kind wird in die menschliche Gesellschaft hineingeboren, und es entwickelt sich von Anfang an unter dem prägenden Einfluss gesellschaftlicher Einwirkungen. Es verfügt bei der Geburt – in Form des menschlichen Gehirns und anderer Organe bzw. der Anlagen für ihre Entwicklung – über die Möglichkeit, eine Persönlichkeit zu werden. Zur Wirklichkeit wird diese jedoch nur unter den Bedingungen des Lebens in der menschlichen Gesellschaft. Das bedeutet vor allem zweierlei:

Das Kind muss Tätigkeiten ausüben, die den materiellen und ideellen Produkten der gesellschaftlichen Entwicklung, in denen die menschlichen Fähigkeiten und andere ›Wesenskräfte‹ vergegenständlicht sind, entsprechen.

Die Beziehungen des Kindes zur Welt der Gegenstände müssen durch die Beziehungen zu anderen Menschen vermittelt werden, – es muss in die menschliche Kommunikation einbezogen werden.

In der sozialen Kommunikation, speziell im Zusammenwirken mit und unter Anleitung von Erwachsenen, führt das Kind Tätigkeiten mit den von Menschen geschaffenen oder veränderten Gegenständen aus. Dabei eignet es sich nicht nur die von der Gesellschaft angereicherten Kenntnisse über die Dinge und Erscheinungen, die Fertigkeiten und Gewohnheiten des Umgangs mit ihnen, sondern auch spezifisch menschliche Denk- und Verhaltensweisen an – allgemeine und spezielle Fähigkeiten, Charakterzüge, Interessen und Bedürfnisse bilden sich aus. Sowohl die Inhalte als auch die Prozesse, Zustände und Eigenschaften des Psychischen werden durch Aneignung ausgebildet und entwickelt.«¹⁶

Im Rahmen dieses Denkmodells versteht Lompscher unter ›Unterricht‹ die

»zielgerichtete und systematische Einwirkung auf die Heranwachsende Generation durch Weitergabe der Erfahrungen, die die Menschheit auf den verschiedenen Gebieten des gesellschaftlichen Lebens gesammelt hat, und durch Organisation einer vielgestaltigen Tätigkeit der Kinder selbst«.¹⁷

Damit können Erziehungswissenschaftler und Pädagogen mehr anfangen als mit der zuvor zitierten, schlichten ›Verhaltensänderung‹.

In derselben Weise wie das ›Lernen‹ bezeichnen auch andere psychologische Grundbegriffe Voraussetzungen von Erziehung und Unterricht. Von besonderer Bedeutung sind dabei ›Entwicklung‹, ›Begabung‹, Intelligenz, ›Motivation‹. Die Ausführung überlasse ich den Psychologen – die erziehungswissenschaftliche Interpretation hingegen können die uns nicht abnehmen, gehört allerdings nicht in diese Einführung.

Das, was ich hier für das ›Lernen‹ und die ›Psychologie skizziert habe, ist ein gutes Beispiel für die Beziehung der Erziehungswissenschaft zu ihren Nachbardisziplinen. Es gilt sinngemäß für andere auch: für die Philosophie, die Soziologie, auch für die Politikwissenschaft, mit ihren Denkmodellen, Begriffen und Theorien. Da habe ich – siehe zu ›Rolle‹, ›Institution‹, ›Professionalisierung‹ – zum Teil ausdrückliche Anleihen gemacht, auch bei der formalen Logik; die Politikwissenschaft und Ökonomie stellen Modelle des Zusammenhangs von ›Erziehung und Gesellschaft‹ zur Verfügung; und das Recht spielt eine entscheidende Rolle bei meiner Definition von ›Erziehung‹.

Um es so zu sagen: Zwar sind das alles keine ›Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen‹. Sehr wohl erläutern diese Konzepte jedoch bedeutsame Voraussetzungen von Erziehung; sie helfen zu präzisieren, was wir im Großen und im Detail unter ›Erziehung‹ verstehen wollen. Die bei den Nachbarn geliehenen ›Grundbegriffe‹ bereichern den Blick auf die ›Erziehung‹ und die Sprache, mit der in Wissenschaft und Praxis über sie geredet werden kann.

Lernen & Co. sind keine Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, beeichen aber deren Sprache.

10.4 Theorie und Praxis

Angehende professionelle Erzieher wenden gegen die vorangegangenen Erörterungen gerne ein: Das sei ja alles nur graue, tote Theorie. Auch hier liefert *Goethes* Mephisto das passende Stichwort:

»Grau, teurer Freund, ist alle Theorie,
Und grün des Lebens goldner Baum.«¹⁸

Richtig ist, dass es allemal *Sätze* sind, die *von* der Erziehung handeln. Die Praxis der Erziehungswissenschaft unterscheidet sich in diesem Punkt ganz wesentlich von der Praxis von Erziehung, in der Erziehung erlebt wird und Erziehungssituationen zu bewältigen sind. Doch so eindeutig lässt sich beides im Alltag gar nicht auseinanderhalten. Kaum hat man das Klassenzimmer, die *Praxis*, verlassen und ist ins Lehrerzimmer gegangen, so gehen Gespräche *über* den Unterricht los, und die sind, verglichen mit der Praxis des Unterrichts, reine Alltags-*Theorie*: Wörter, Begriffe, Forderungen, Behauptungen – will man da von »grauer« Theorie sprechen? Allgemeiner:

Wie uns die *philosophische Anthropologie* belehrt, ist das keineswegs eine Besonderheit der Erziehung, das gilt vielmehr für jede Praxis von Menschen. Noch mehr: Hinter den Gesprächen im Lehrerzimmer steht letzten Endes dasselbe Interesse wie hinter der wissenschaftlichen Arbeit: das Interesse am *Gelingen von Unterricht* in der Schule. Dem dienen Kritik, Nachfrage, Zustimmung, Erörterung – über Erziehung. Immer gibt es also zwei Dinge: einerseits eine Praxis, die **Theorie der Erziehung ist die auf** erlebt, bewältigt, gestaltet wird, **deren Gelingen verpflichtete Reflexion auf die Praxis von Erziehung.** andererseits die Theorie: die distanzierte Betrachtung, Kritik, Erörterung, die sich auf ebendiese Praxis der Erziehung richtet.

Die Theorie der Erziehung ist demnach die auf das Gelingen von Erziehung verpflichtete Reflexion auf Bedingungen, Strukturen, Regel- und Gesetzmäßigkeiten von Erziehung. Der Unterschied der alltäglichen von der wissenschaftlichen Reflexion ist allenfalls der, dass die letztere methodischen Regeln folgt, auf deren Einhaltung man sich im System der Wissenschaft verständigt hat. Es ist hilfreich, wenn die folgenden Arten von »Theorie« unterscheiden; ich habe das implizit immer wieder getan:¹⁹

- die Theorie, die in Bildern und Begriffen der pädagogischen Alltagssprache enthalten ist: *Alltagstheorie*;

- die Theorie, die als Grundlage einer gemeinsamen Praxis dient und in der Form von Regeln überliefert wird: *Pädagogik*; und wenn auf den Unterricht in der Schule reflektiert wird: näherhin *Didaktik*;
- die Theorie, die systematisch und auf methodisch kontrollierte Weise Orientierungen der Praxis und Sätze, die von dieser handeln, einer kritischen Prüfung unterzieht: *Erziehungswissenschaft*.

Immer dann jedenfalls, wenn über Erziehung nachgedacht und geredet wird, mit welcher methodischen Strenge auch immer, ist Erziehung, sind die an ihr beteiligten Erzieher und Kinder, nur in der Seinsweise von Sätzen über Erziehung gegenwärtig.

Daraus folgt grundsätzlich für den Umgang mit Sätzen über Erziehung eine ebenso triviale wie zentrale Maxime: Wenn denn die Theorie, in welcher Form auch immer, am Gelingen der Erziehung interessiert ist, dann muss alles daran

Um der Praxis willen müssen die Sätze über Erziehung wahr, richtig, redlich, verantwortlich sein. gelegen sein, dass die Sätze über Erziehung wahr, richtig, redlich gewonnen, verantwortlich sind. Wir müssen mit den Sätzen genau so sorgfältig umgehen, wie wir in der Praxis selbstverständlich mit den lebendigen Erziehern und Kindern umgehen. Das bedeutet nicht zuletzt, dass in den Sätzen tatsächlich auch von Erziehung gehandelt werden muss und nicht Luftschlösser gebastelt werden, an denen man sich erfreut, statt sich auf die Praxis einzulassen.

Schöne Schlösser gibt es. Nehmen wir beispielsweise den offenen Unterricht, der »Projektunterricht« ist ein anderes: Da wird eine Unterrichtskonzeption entwickelt, von der ihre Propagandisten behaupten, sie sei besser, menschlicher und effektiver, als der – wie es dann heißt – herkömmliche oder traditionelle Unterricht. Geht man mit diesem Modell dann in die Schule, dann zeigt sich, dass da vieles ganz anders aussieht als im Konstruktionsbüro und solche Konzeptionen so glatt und einfach nicht zu realisieren sind.

Auf diese unerfreuliche Erfahrung gibt es zwei Reaktionen: Solange man an der Universität als Mitkonstrukteur eines derartigen Modells tätig ist, schiebt man die Schuld uneinsichtigen Lehrern und den Eltern zu, deren Kinder durch eine falsche Erziehung verdorben sind. Sobald man hingegen als Leh-

rer in die Schule gekommen ist, kritisiert man solche Modelle als »schlechte Theorie«. Theorie ist es jedoch nicht, was da kritisiert wird, sondern Phantasie, bestenfalls Utopie. Nichts gegen Phantasie, und schon gar nichts gegen Utopien. Schlecht ist es nur, wenn man sie mit der Realität verwechselt, wenn die Realitätswahrnehmung getrübt wird und – vor allem – wenn die Praxis nicht ernst genommen wird, sobald sie sich nicht an das hält, was wir Konstrukteure für richtig halten.

Pädagogische Bildung

Nicht die Produktion von Utopien nicht der Zweck, der damit verfolgt wird, dass man erziehungswissenschaftliche Anteile in die Ausbildung angehender berufsmäßiger Erzieher einbaut. Die Ausbildung von professionellen Erziehern zielt – um das noch einmal zu sagen – auf pädagogische Bildung. Die Geschichte des Nachdenkens über das Verhältnis von theoretischer Reflexion und praktischer Bewältigung stellt uns schöne Begriffe dafür zur Verfügung, wie man die Bedeutung der Theorie fassen kann:

- die Bildung der pädagogischen »Urteilkraft«, mit deren Hilfe Praktiker – Lehrer ebenso wie Ärzte und Juristen – unterscheiden können, ob etwas der Fall einer Regel ist oder nicht, so *Kant*:

»Man nennt einen Inbegriff selbst von praktischen Regeln alsdann Theorie, wenn diese Regeln, als Prinzipien, in einer gewissen Allgemeinheit gedacht werden, und dabei von einer Menge Bedingungen abstrahiert wird, die doch auf ihre Ausübung notwendig Einfluss haben. Umgekehrt, heißt nicht jede Hantierung, sondern nur diejenige Bewirkung eines Zwecks Praxis, welche als Befolgung gewisser im allgemeinen vorgestellten Prinzipien des Verfahrens gedacht wird.

Dass zwischen der Theorie und Praxis noch ein Mittelglied der Verknüpfung und des Überganges von der einen zur anderen erfordert werde, die Theorie mag auch so vollständig sein wie sie wolle, fällt in die Augen, – denn, zu dem Verstandesbegriffe, welcher die Regel enthält, muss ein Actus der Urteilkraft hinzukommen, wodurch der Praktiker unterscheidet, ob etwas der Fall der Regel sei oder nicht.«²⁰

- die Bildung des pädagogischen ›Taktes‹, von dem *Herbart* sprach und der dasselbe bedeutet:

»Nun schiebt sich aber bei jedem ... Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt (also praktisch tätig wird, P. M.) ... zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung dass unvermeidlich der Takt in die Stellen eintrete, welche die Theorie leer ließ, und so der unmittelbare Regent der Praxis werde. ... Die große Frage nun, an der es hängt, ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher sein werde, ist einzig diese: wie sich jener Takt bei ihm ausbilde, ob getreu oder ungetreu den Gesetzen, welche die Wissenschaft in ihrer weiten Allgemeinheit ausspricht.«²¹

Heute würden wir vielleicht von der Bildung einer begründeten und reflektierten subjektiven Theorie der Erziehung sprechen, einer praktisch tragfähigen Alltagstheorie. Als ›subjektive Theorie‹ wird dabei das System von Wissen bezeichnet, das die Wahrnehmungen und Handlungen von einzelnen Subjekten leitet. Dieses Wissen setzt sich auf je individuell besondere Weise aus Elementen von Theorien ganz unterschiedlicher Herkunft zusammen. Welche Theoriestücke das auch immer sind, sie können erst dann von Nutzen sein, wenn man sie sich erarbeitet hat, das heißt, wenn man sie in seine eigene Alltagstheorie integriert hat oder, um es in traditioneller Terminologie zu sagen, wenn man sie als einen *Beitrag zur pädagogischen Bildung* nutzt.

»Es gibt also – das ist mein Schluss – es gibt eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft, eine Vorbereitung des Verstandes und des Herzens vor Antretung des Geschäfts, vermöge welcher die Erfahrung, die wir nur in der Betreibung des Geschäfts selbst erlangen können, allererst belehrend für uns wird. Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte.«²²

Mit ›Theorie und Praxis‹ ist das wie mit anderen, sich scheinbar schlechterdings widersprechenden Gegensätzen auch: Man darf die eine Seite nicht gegen die andere ausspielen oder etwa eine prozentuale Ausgewogenheit herzustellen suchen. Hingegen kann man sich sehr wohl klar machen, dass beides untrennbar miteinander zusammenhängt – verbunden durch das Mittelglied der ›pädagogischen Bildung‹. Beim Erziehen und Unterrichten kann man das Denken nicht vergessen. Beim Denken sollte man nicht vergessen, woran man denkt, und beim Reden, worüber. Den Einwand von der ›grauen Theorie‹ sollte man in diesem

Sinne als eine Mahnung verstehen, dass die Wissenschaft **Ein Studium der Erziehungswissenschaft soll der Bildung einer reflektierten subjektiven Theorie der Erziehung dienen.** nicht ihren Gegenstand aus dem Auge verliert.

Kurz: Der Zweck des erziehungswissenschaftlichen Studiums ist ein systematischer Zusammenhang von alltagstauglichen Kenntnissen und Orientierungen: eine wissenschaftlich vermittelte Alltags-
theorie von ›Erziehung‹.

-

11 Zur Erziehungswissenschaft und ihren Methoden

Seit dem Erscheinen des Buches *Theorien und Modelle der Didaktik* von *Hervig Blankertz*¹ ist es in der Erziehungswissenschaft Mode geworden, allerlei »wissenschaftstheoretische Richtungen« zu identifizieren und die Leistungen und Grenzen einer Inanspruchnahme für die Erziehungswissenschaft oder einzelner ihrer Arbeitsfelder zu erörtern. Ersichtlich ist das nicht mehr die Wissenschaft selbst, sondern Theorie oder Logik der Erziehungswissenschaft: *Wissenschaftstheorie*. Da wird nicht Wissenschaft getrieben, also mit wissenschaftlichen Methoden untersucht, was »Erziehung« ist und wie sie funktioniert – da wird vielmehr die Wissenschaft ihrerseits *betrachtet* und *untersucht*. Wie ausgeführt, verzichte ich in dieser Einführung auf eine ausdrückliche Erörterung von »Richtungen«, »Ansätzen« oder »Modellen«, wie immer sie heißen; sie gehören nicht hinein. Ich habe zuerst und vor allem ausgeführt, was unter »Erziehung« aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft verstanden werden soll und wie diese Erziehung in der Natur im Einzelnen aussieht. Um es so zu sagen: Ich *praktiziere* Erziehungswissenschaft und rede nicht über sie, sondern über Erziehung. Zum Schluss will ich jedoch von dieser Maxime abweichen und andeuten, wie sie arbeitet.

Dazu betrachte ich die Erziehungswissenschaft als ein System. Das geht ganz streng parallel zum System »Erziehung«.

Aufmerksame Kollegen werden hier einhaken: Da ist ja so einer von den eben erwähnten Zugängen, ein »systemtheoretischer« nämlich, *Luhmanns*cher Provenienz und ziemlich simplifiziert. Da ist er, aber ich benutze ihn als ein Denkinstrument, ohne dass ich das Für und Wider oder das Recht einer Inanspruchnahme von derartigen Konzepten aus der *Soziologie* erörterte.

Der Zweck des Systems Erziehungswissenschaft ist, wie schon erwähnt, die Erzeugung von wahren, richtigen, zutreffenden *Sätzen über Erziehung*. Und das Gelingen der

Der Zweck der Erziehungswissenschaft ist die Erzeugung und Prüfung von Sätzen über Erziehung. Praxis? Das ist der Rechtsgrund ihrer Existenz, ihre *raison d'être*, ihr »Prinzip«, wie mein Lehrer *Ritzel* es ausdrückte.² – Ihren Zweck verfolgt sie

mit vielfältigen *Maßnahmen*:

- Da ist vor allem die methodisch nach Regeln vorgehende *Produktion und Prüfung von Sätzen über Erziehung*: Das Wissen von Erziehung wird erweitert, man sieht genauer hin und macht auch Experimente, um Regelmäßigkeiten und Strukturen herauszufinden;
- die dabei verwendeten *Begriffe* werden präzisiert und *Theorien* gearbeitet, also in Systeme von in sich stimmigen Grund-Sätzen; oder sie werden für bestimmte Probleme umformuliert; vorhandenes Wissen wird geordnet, bewertet und überliefert.
- Sodann wird die *Erziehungspraxis* dort reflektierend begleitet, auch kritisiert, wo Unsicherheit oder Nicht-Funktionieren das Erproben von neuen Handlungsweisen erfordern oder wo Routinen überprüft werden müssen, weil sie nicht mehr zu passen scheinen.
- Auch findet die *Ausbildung* des Personals, also des wissenschaftlichen Nachwuchses, in diesem System statt. Dass die Erziehungswissenschaft ein Medium der Ausbildung von angehenden Praktikern ist, das habe ich bereits mit der Chiffre des »an Wissenschaft orientierten Studiums« angemerkt.

Methodisch gesehen, geht sie im wesentlichen nicht anders vor, als andere Wissenschaften auch. Mit ihnen teilt sie insbesondere grundlegende Prinzipien des Arbeitens:

- *Spezialisierung* der Arbeit bei einer Orientierung an ihrem
- *Gegenstand*: hier »Erziehung«, wohlgemerkt: nicht allein am »Erziehen«;
- *Öffentlichkeit*: die Arbeit muss prinzipiell nachvollziehbar sein, ihre Ergebnisse müssen veröffentlicht werden;
- *Offenheit*: die Ergebnisse werden als prinzipiell überholbar und nicht als endgültig betrachtet und behandelt; die Sätze können immer wieder auf ihren Wahrheitsgehalt hin *überprüft* werden.

Man kann, grob gesprochen, zwei Arten des Vorgehens der Erziehungswissenschaft unterscheiden. Sie hängen mit der Art der Sätze zusammen, die sie produziert und überprüft:

Tatsachenbehauptungen können je nach Übereinstimmung mit der beobachteten Praxis oder anderen, bereits geprüften Sätzen dieser Art ›wahr oder ›falsch‹ sein .

So ist zum Beispiel der Satz ...

Mädchen sind im herkömmlichen Physikunterricht gegenüber Jungen benachteiligt.

...eine Tatsachenbehauptung oder, wie man auch sagt, eine ›empirische‹ Aussage.

Da müssen zunächst Begriffe präzisiert werden: Was soll unter ›Benachteiligung‹ verstanden werden; was heißt ›herkömmlich‹? Danach sieht man in Klassenzimmer und hält das Beobachtete in einem Protokoll fest, oder man schreibt sich aus Klassenbüchern oder Testergebnissen das Gesuchte heraus. Schließlich wird verglichen: die Behauptung oder ›These‹ auf der einen Seite mit dem Satz über die Beobachtung auf der anderen Seite. Stimmen sie überein, oder widersprechen sie sich? Im letzteren Falle muss man die Behauptung fallenlassen, die am Anfang stand, oder man muss sie zumindest modifizieren. Immerhin hat sich dann gezeigt, dass man sich in der Praxis nicht ohne weiteres auf sie verlassen kann. Dies könnte man jedoch, wenn die Beobachtungen der Behauptung nicht widersprechen – allerdings mit gehöriger Vorsicht, denn es könnte ja sein, dass es da noch Fakten gibt, die man nur noch nicht ausfindig gemacht hat.

Orientierende Aussagen hingegen sagen etwas über die Richtung, in die das Denken und Handeln gehen sollen.

So gibt der Satz ...

Mädchen sollen im Physikunterricht besonders gefördert werden.

...eine solche Orientierung; ebenso auch dieser:

Die Kultur dient als Medium der Bildung von Menschen.

Der zweite Satz scheint zunächst wieder eine Tatsachenbehauptung zu sein. Tatsächlich enthält er jedoch zunächst und vor allem eine Aufforderung, ist er eine so etwas wie eine orientierende, eine ›normative‹ Aussage: Die Kultur kann und sie sollte dienen. Hier muss nun ausgelegt werden, was unter ›Kul-

tur« und unter »Bildung« zu verstehen ist, was darunter verstanden wurde und verstanden werden soll. Da kann man nicht einfach hinsehen; man muss vielmehr entscheiden, was man zu Rate ziehen und befolgen soll oder will. Diese Stücke werden zu anderen Sätzen interpretierend in Verbindung gebracht, und zwar zu solchen, die als akzeptiert gelten: Über »Kultur«, die »Bildung«, auch über das »Medium« müssen wir uns verständigen – und wir müssen am Ende den Punkt finden, an dem jener orientierende Satz für uns bedeutsam ist.

Beide Arten von Sätzen und die entsprechenden Arbeitsmethoden hängen eng miteinander zusammen, und zwar enger als es manchmal den Anschein haben mag, wenn Erziehungswissenschaftler die besagten »Ansätze« o. ä. identifizieren und sortieren. Bereits bei der Umformulierung von Tatsachenbehauptungen, dann bei der Deutung der Ergebnisse und noch an ganz vielen anderen Stellen wird interpretiert. Umgekehrt sind die empirischen Anteile von orientierenden, Normen enthaltenden Behauptungen selbstverständlich empirisch prüfbar.

Erziehungswissenschaftler sprechen in diesem Sinne gerne von »empirische« Methoden einerseits und »hermeneutischen« andererseits. Man findet auch die Gegenüberstellung von »qualitativen« und »quantitativen« Methoden. Sie sprechen nicht nur davon: Sie bekriegen sich eifrig auf einem Feld, das sie zwischen »Quali« und »Quanti« aufspannen. Ich halte das für ein Indiz einer Haltung, deren Halter sich das genauere Nachdenken ersparen, und erwähne das nur deswegen beiläufig, weil sie nicht selten schon unter Studienanfängern ihre Anhänger zu rekrutieren suchen.

Drei Beispiele, an denen man sehen kann, wie die Erziehungswissenschaft vorgeht, habe ich schon vorgestellt:

- die Arbeit von *Picht*, in der (unter anderem) die These geprüft wurde: zu wenig Lehrer, und zwar mit Hilfe von bildungs- und bevölkerungsstatistischen Daten (Zahlen zum Lehrerberauf, Geburtenraten und Schätzwerten zu Übergangsquoten). Man sieht an ihr, was es bedeutet, wenn man sich auf die geprüften Behauptungen »verlassen kann«;

- die Arbeit zur Effektivität der Ausbildung an einer Universität, bei der in ähnlicher Weise vorgegangen wurde. Ihr Autor war der Logik der erziehungswissenschaftlich Forschung gefolgt und hatte gehofft, er könnte mit den erhobenen Daten die Ausgangshypothese., nämlich: ist nicht effektiv, widerlegen; die Daten erlaubten ihm das nicht. Auch eine andere Hoffnung, dass das Ergebnis zu so etwas wie Gegenmaßnahmen führen würde, versandete in der damaligen Senatskommission für Lehre und Forschung; und
- die alte Untersuchung von *Wichern* zum Erfolg der Arbeit der Rettungshäuser. Deren Absicht war erkennbar: eine politische Legitimation der Einrichtung. Aber wenn man die unterstellte Ausgangshypothese umformuliert: ist nicht erfolgreich, so dürfen wir die Daten als – letztenendes erwünschte – eine Widerlegung interpretieren.

Ich lasse hier ein weiteres Beispiel folgen:

In meiner Doktorarbeit hatte ich das erklärte Ziel, eine ›historisch-systematische Rekonstruktion der Pädagogik *August Herrmann Franckes*‹ vorzulegen. Das lag nicht auf der Hand, denn der Mensch war Pastor und Professor der Theologie. Allerdings hat er sich auch über die Erziehung geäußert: in einem kleinen Büchlein und immer wieder einmal in seinen ungezählten anderen Schriften. Und dass er eine für damalige Verhältnisse – zu Beginn des 18. Jahrhunderts – beachtliche Erziehungsanstalt geschaffen hat, liegt noch heute in Halle vor Augen. Aus diesen Dokumenten habe ich tatsächlich einen in sich stimmigen Zusammenhang ermitteln können, in dem die einzelnen Maßnahmen, Ratschläge, Ermahnungen einen sinnvollen Platz hatten. Meine Prüfer waren's zufrieden, und ich bin es heute noch.³

Allemaal werden Vermutungen, Behauptungen, Hypothesen geäußert und so umformuliert, dass sie mit beobachtbaren Sachverhalten und vorhandenen Texten verglichen werden können, und auf diese Weise auf ihren Wahrheitsgehalt bzw. ihre Orientierungsleistung hin geprüft werden können:

- Es gibt im Alltag von ›Erziehung‹ *praktisch bedeutsame Fragen* und Probleme;

- die Fragen werden in *Behauptungen* umformuliert, die – wenn sie zuträfen, wenn sie »wahr« wären – vernünftiges Handeln im Erziehungssystem erleichterten;
- es werden methodisch gezielte *Beobachtungen* zu den einschlägigen Sachverhalten gemacht, wie gesagt, auch Experimente, sofern möglich;
- das Beobachtete wird *protokolliert*;
- schließlich werden Behauptung und das Protokoll der Beobachtungen miteinander *verglichen*. Sofern sie nicht übereinstimmen, muss die Behauptung als praktisch nicht tragfähig verworfen werden; andernfalls kann man sich in der bildungspolitischen und in der Erziehungspraxis vorerst auf sie verlassen. – Allerdings ist es in nahezu allen Fällen nicht möglich, *bestimmte* bildungspolitische Konsequenzen aus den Ergebnissen der Forschung abzuleiten.

Die Erziehungswissenschaft ist wie die Wissenschaft überhaupt ein System innerhalb einer Gesellschaft. Ihr spezifischer Zweck ist die Erzeugung von wahren, richtigen, zutreffenden Sätzen über Erziehung. Sie arbeitet in einem umfassenden Spannungsfeld von anderen Systemen, von Interessen unterschiedlicher Gruppen in der Gesellschaft. So war es und ist es zum Teil noch beim Streit über die »Gesamtschule«; heute ist die »Hauptschule« auf dem Prüfstand: die einen Länder, Lehrerverbände, Eltern wollen sie, die anderen bekämpfen sie. Es wäre verwunderlich, wenn die Erziehungswissenschaft, völlig von diesem Interessenzusammenhang unbeeinflusst die Wahrheit und nichts als die reine Wahrheit suchte oder auch nur suchen könnte.

Bei diesen Andeutungen belasse ich es. Im Detail dem nachzugehen, was die Erziehungswissenschaft ist und leistet – das ist, wie gesagt, eine Aufgabe der *Wissenschaftsforschung*, nicht aber unser Geschäft zu Beginn eines an der Wissenschaft orientierten Berufsstudiums.

Anmerkungen

Zu den Nachweisen

Die Literaturnachweise sind – Nachweise, nicht mehr. Das bedeutet, dass ich dokumentiere, woher ich einen Gedanken oder ein Zitat habe. Da hat Jemand etwas besser gewusst und gesagt, als ich das könnte. Davon mache ich Gebrauch, allerdings für *meinen* Gedankengang, *mein* Argument. So habe ich in der Regel auch nicht geprüft, ob mein Gedankengeber inzwischen seinen Text revidiert hat, und das hat die Folge, dass ich mich vielfach auf Bücher beziehe, die schon ziemlich alt sind. Aber das muss ja nicht heißen, dass auch das überholt sein muss, was darin steht.

Bei den Nachweisen bediene ich mich gelegentlich einer nicht üblichen und deswegen nicht zur Nachahmung empfohlenen *Form*: Wenn ich unmittelbar aufeinander folgend mehrere Zitate eines und desselben Autors einfüge, dann weise ich sie in einer Anmerkung nach und nenne die Seitenangaben in der Reihenfolge der Zitate, durch ein Semikolon voneinander abgetrennt. Ein Beispiel ist der Nachweis der Zitate aus dem Nele-Gespräch zu Beginn des Erziehungs-Kapitels.

Nach- und ähnliche Verweise lassen sich am besten im E-Book technisch realisieren. Problemlos funktioniert das innerhalb des Buches, also vor allem bei den Anmerkungen. – Darüber hinaus gibt es eine Reihe von recht sicheren Links nach draußen: Das *Statistische Bundesamt* zum Beispiel wird nicht nur nicht umziehen, auch die Adressen der zitierten Seiten dürften selbst bei Updates dieselben bleiben, obwohl auch da von Zeit zu Zeit mal umorganisiert wird. Recht oft weise ich auf Texte in *Wikipedia* hin, allerdings nur dann, wenn ich sie ganz oder in Teilen für meinen Gedankengang passend

und sachlich richtig finde. Wenn es auch sein kann, dass diese Texte im Laufe der Zeit überarbeitet werden, so dürften sie erfahrungsgemäß sachlich im Wesentlichen weiterhin passen. – Einige Seiten könnten allerdings demnächst irgendwann radikal umgebaut werden oder gar verschwinden. So ist zum Beispiel *homeschooling* in gewissen Kreisen so sehr im Gespräch, dass eine verlässliche Prognose zur Lebensdauer der verlinkten Seiten kaum möglich ist.

Im gedruckten Buch geht das mit den Links gleich gar nicht. Es hat sich eingebürgert, dass bei Verweisen ins Netz einfach die URL angegeben wird, dazu noch das Datum des Abrufs. Wer aber schon einmal versucht hat, eine Adresse abzutippen, die sich über ein, zwei Zeilen erstreckt, wird sich kaum die Mühe machen, das noch ein zweites Mal zu versuchen – und dann womöglich im Nichts zu landen, bestenfalls ›Baustelle‹ genannt. Ich umgehe diese Schwierigkeiten zu, indem ich so zu sagen die Wegweiser angebe, an denen ich mich orientiert habe. Mit den Suchwörtern, die ich dabei kursiv hervorhebe, sollte man zum Ziel oder wenigstens in dessen Nachbarschaft kommen.

Wo ich einen derjenigen *Klassiker* in Anspruch nehme, den ich in meiner *Geschichte der Erziehung* ausführlich interpretiere, verweise ich im Text auf deren Inhaltsverzeichnis, das auf meiner Seite (petermenck.de) zu finden ist. Bei mir hier sind das nicht viele. Andere Erziehungswissenschaftler hingegen kommen, je nach Zählweise, schon mal auf ein halbes Tausend. Einige von diesen ziehe auch ich heran, *Immanuel Kant* zum Beispiel. Die stelle ich dann in der ersten zu ihnen gehörenden Anmerkungen mit einem Link auf eine möglichst informative Internetquelle vor. Ergiebig ist da in den meisten Fällen *Wikipedia*; das *Projekt Gutenberg* ist beim Biographischen sehr sparsam; dort findet man hingegen eine Fülle von Werken, die die Klassiker zu – Klassikern gemacht haben; übrigens auch den von mir seit meinen Kindertagen hoch verehrten *Wilhelm Busch*.

Zum Vorwort

- 1 Ein ›Zettelkasten‹ war ein Requisit der wissenschaftlichen Arbeit in der Zeit, als es noch keine Computer gab: Buchtitel schrieb man mit der

Hand ab und zwar auf kleine Zettelchen oder Pappkärtchen. Die wurden dann in einem passenden Karton oder Kasten gesammelt und bei Bedarf heraus- und herangezogen. Auch »Exzerpte« fanden oft in solchen Kästen ihren Platz. Das waren aus Büchern oder Zeitschriften ausgezogene Textstücke, versehen mit den nötigen bibliographischen Angaben. Fotokopierer und Textmarker gab es nicht; und es konnte unangenehm werden, wenn man auch nur ausradierbare Bleistiftmarkierungen in Büchern der Bibliothek hinterließ und dabei erwischt wurde

- 2 Kade u.a. 2011. – Wenn es denn »Grundbegriffe« sind, dann müssten Studenten sie am Ende, also in einer Prüfung, alle 30 (!) zur Hand haben. Das wäre immerhin schon eine beachtliche, wenn auch nicht ohne weiteres sinnvolle Leistung.

Zu: 1 Einleitung

- 1 Schleiermacher 1957, S. 7. – Zu *Schleiermacher* s. Benner 2003, S. 149–155.
- 2 Giesecke 1974, S. 10.
- 3 Schleiermacher 1957, S. 9
- 4 »Aporetisch« geht zurück auf die »Aporie«. Als »Aporie« bezeichnet man eine Ausweglosigkeit, die aus einer in der Sache selbst liegenden Schwierigkeit resultiert. Das meint Giesecke hier nicht, wie man gleich sieht; der Ausdruck passt hier also nicht recht. – Die einzige Wissenschaft, die man mit Recht als »aporetische« Wissenschaft bezeichnen könnte, ist die Philosophie. Der Philosoph *Sokrates* war ein Meister des aporetischen Verfahrens; s. Menck 1999.
- 5 Giesecke 1974 a, S. 14 f.
- 6 Giesecke 1974 a, S. 15 f.
- 7 Giesecke 1974 a, S. 11.
- 8 *Herbart* 1964 a, S. 124 [Hervorhebungen P. M.]. – Die Vorlesung war angekündigt als »Collegium: *Pädagogik nach Dictaten mit Beifügung einer besonderen Unterhaltungsstunde* – heute vielleicht so etwas wie eine Vorlesung mit einer »Seminar«stunde. (Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Schriften. Hrsg. von O. Willmann. 2. Ausgabe Leipzig 1880, S. 229.). – Zu Herbart s. Wikipedia.
- 9 Herbart 1964 b. – Wolfgang Sünkel (2011) hat seine *Allgemeine Theorie der Erziehung* konsequent in diesem Format vorgetragen.

- 10 Comenius 1978 (Titelbild des ›Orbis Sensualium Pictus‹).
Selbst Texte in deutscher Sprache muss man gelegentlich übersetzen;
mir hilft dabei schon mal ein Blick nach links:
intelligere, verstehen – einsehen;
ausreden – aussprechen; ich vermute, wir dürfen dabei auch an ›benennen
denken, die Sache beim *richtigen* Namen nennen;
cum DEO, mit Gott – die Orthographie schon hebt seine Bedeutung her-
vor. Mir steht ›GOTT‹ hier als Chiffre für diejenigen Orientierungen, die
in der Gesellschaft maßgeblich sind, in der der Knabe aufwächst, insbe-
sondere für die moralischen Maßstäbe.
Zu Comenius s. Menck 1999.

Zu: 2 Erziehung – eine Definition

Zu den Voraussetzungen

- 1 Comenius 1992, S. 45 f.
- 2 Kant 1982, S. 9. Zu *Kant* s. Wikipedia.
- 3 Roth 1968, S. 109.
- 4 Den Ausdruck habe ich von *Jürgen Diederich*. – Später sah ich, dass es ein hübsches Lied von *Reinhard Mey* mit diesem Titel gibt.
- 5 Henningsen 1980, S. 39 (bei Henningsen fälschlich: ›Näherinnen‹). – Im lateinischen Original, ebd., S. 95, stehen noch andere Sprachen zur Debatte: Arabisch oder die Sprache der Eltern.
- 6 Roth 1968, S. 180 f.
- 7 Comenius 1992, S. 47.
- 8 dpa-Meldung 1985.
- 9 Westfälische Rundschau am 7.1.1995.
- 10 Ebd.
- 11 Drever 1968, S. 69.
- 12 Marx 1968, S. 72 f. (im Original zum Teil hervorgehoben). Zu Marx s. Menck 1999.
- 13 s. Wikipedia: *Paralympics*.
- 14 s. *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke* – NRW.
- 15 s. Wikipedia: *Helen Keller*.

16 Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (2008).

Zur Definition von Erziehung

17 Heimeran 1963, S. 9–13;18.

18 Kempowski 1979, S. 8 f.

19 Kerncurriculum, S. 25.

20 Giesecke 1974 a, S. 16.

21 Aus dem *Faust* vom Johann Wolfgang von Goethe.

22 Brezinka 1974, S. 95.

23 Benner 2010.

24 Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Art 6 Abs 2.

25 Schleiermacher 1957, S. 15; 28.

26 Schütt 1982, S. 65.

27 Man findet die Leute unter <http://kraetzae.de/home/> (25.08.2015). – Zum Stichwort ›Wahlrecht‹ s. das Inhaltsverzeichnis dieser Seite.

28 Heckel 1977, S. 30; 8.

29 Ritzel 1973, S. 15.

30 Bernfeld 1967, S. 51 – eine viel zitierte Formel aus einem nicht so oft gelesenen Buch.

31 Jürgensmeier u. a. 1976, S. 13.

32 Giesecke 1974 a, S. 11.

Zur ›Bildung‹

33 Kraul 1984, S. 143.

34 Humboldt 1960, S. 236.

35 Zu *Pestalozzi* s. Menck 1999. – Zu ihm, wie auch zu den Andern reichen auch die Einträge bei Wikipedia (bei Krause genauer: *Krause Geigenbau*).

36 Marx 1968, S. 71.

Zu Erziehung und Bildung

37 Zum ›Lehrplan‹ s. S. 113.

38 Herbart 1964, S. 22.

- 39 [Zitiert nach der Selbstdarstellung, an die man über »summerhillschool« kommt, dort im *General policy statement AS Neill*.
- 40 Ebd.: *Summerhill general policy statement*.
- 41 Zum Problem des Analphabetismus überhaupt und Zahlen dazu gibt ein Tagungsbericht über ein Forschungsprojekt Auskunft: »Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener«, den man unter diesem Titel übers Internet finden kann (dort S. 12–19).

Zu: 3 Familie

- 1 S. das Stichwort *Kibbuz* in Wikipedia.
- 2 Comenius 1992, S. 186–189.
- 3 S. das Stichwort *Böhmische Brüder* in Wikipedia.
- 4 Comenius 1962.
- 5 Aus einer Zusammenstellung des *Statischen Bundesamtes*.
<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/HaushalteFamilien/Tabellen/Familienformen.html>.
 Die Daten werden regelmäßig auf den neuesten Stand gebracht.
- 6 Aus einer Zusammenstellung des Statistischen Bundesamtes.
<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/HaushalteFamilien/Tabellen/FamilienKindern.html>.
 Die Daten werden regelmäßig auf den neuesten Stand gebracht.
- 7 Auf der Seite
<http://www.apaek.uni-frankfurt.de/willkommen/index.html>
 findet man einen trefflichen, kleinen Aufsatz von Andreas Gruschka und einen Hinweis zu dem von ihm ins Leben gerufenen und betreuten *Archiv für pädagogische Kasuistik*.
- 8 Über das *Projekt Gutenberg* erhält man den Volltext des Romans *Lienhard und Gertrud*.

Zu: 4 Die Schule

- 1 Comenius 1992.
- 2 Ich danke Alexandra Dommes, die mir das Zeugnis zur Verfügung gestellt hat.

- 3 Unter der Überschrift *Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik* von der KMK veröffentlicht.
- 4 *Schulen und Klassen nach Schularten* bei *destatis*; die *Zahl der Schüler* habe ich aus einer Zusammenstellung ebenfalls dort: schön übersichtlich in der Tabelle 1.2; zudem nach Bundesländern aufgeschlüsselt.
- 5 In derselben Datei, Tabelle 2.1.

Zu: 5 Der Unterricht

- 1 Rutter 1980.
- 2 Bellack 1974.
- 3 Ich danke Ewald Terhart, der dieses Experiment irgendwann einmal auf einer Tagung vorgetragen hat; es hat sich mir eingepägt. – Die Unterrichtsstunde, aus der der folgende Protokollauszug stammt, wurde in den 1970er Jahren an der Universität Hannover aufgenommen.
- 4 Wir illustrieren uns das gerne an dem so genannten »Binnendialog« über die Seitenlinie des Quadrats mit der doppelten Fläche im Dialog Menon von Platon (*Platon Menon Gutenberg* S. 430 ff. – Nr. 82 ff. nach der so genannten »Stephanus-Zählung«).
- 5 Wer kennt den Vers aus der Bildergeschichte *Max und Moritz* von Wilhelm Busch nicht auswendig!
- 6 Man lese (!) Thomas Manns Bericht über den Schulvormittag des Hanno Buddenbrook; online im Projekt Gutenberg S. 680 ff. (Seitenzahlen dünn am Rand).
- 7 In: Lehrpläne und Lehraufgaben 1891, S. 4.
- 8 In: Lehrpläne und Lehraufgaben 1891, S. 21 f.
- 9 Haller 1973.
- 10 Bund-Länder-Kommission 1983, S. 26.
- 11 Zahlen zu den Kommissionen in der Skizze nach Haller 1971.
- 12 Es gibt Bundesländer, die auf ein förmliches Prüfverfahren verzichten. Dort tritt eine Instanz an dessen Stelle, die die Konformität der Unterrichtsmedien mit dem zuständigen Lehrplan sicherstellt – zum Beispiel die auf die Verfassung und Gesetze vereidigten Lehrer.
- 13 Max und Moritz: vierter Streich.

Zu: 6 Vorschulerziehung

- 1 Fliedner, in: Erning 1976, S. 54.
- 2 In: Erning 1976, S. 55.
- 3 In: Erning 1976, S. 25.
- 4 In: Erning 1976, S. 111.
- 5 In: Erning 1976, S. 115.
- 6 Zitiert nach Kreckler 1874, S. 219 f.
- 7 Die jeweilige Zahl der kleinen Bundesbürger sind *Statista, Altersstruktur 31.12.14* entnommen, die derjenigen, die *Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege* in Anspruch nehmen, unter dem zitierten Stichwort beim Statistischen Bundesamt.
- 8 Bott 1971, S. 63.
- 9 Aus der Berliner Zeitung vom 28.02.2002.

Zu: 7 Sozialpädagogik und Jugendhilfe

- 1 Lenz 1986, S. 539.
- 2 Lenz 1986, S. 544 f.
- 3 Francke 1969, S. 31 f.
- 4 Näheres zu den so genannten »Franckeschen Stiftungen« heute unter *Francke Halle*.
- 5 Sehr ausführlich hat Klaus Mollenhauer das in seiner Dissertation von 1959 nachgezeichnet.
- 6 An ein Faksimile der Veröffentlichung des Gesetzes im *Reichsgesetzblatt* kommt man über <http://www.inklusion-als-menschenrecht.de>.
- 7 Jordan/Sengling 1992, S. 14.
- 8 Ebd.
- 9 Jordan/Sengling 1992, S. 11.
- 10 Hier werde ich gefragt, ob denn nicht auch straffällig gewordene, volljährige Erwachsene mit staatlicher Autorität mittels Freiheitsentzug »erzogen« werden. Nein, denn ihre Mündigkeit wird ja vorausgesetzt, wenn man sie für ihre Taten verantwortlich macht und zur Rechenschaft zieht. Sie werden »resozialisiert«, d. h. auf ein den geltenden Normen entsprechendes Leben in der Gesellschaft vorbereitet. Dass dies nicht immer gelingt, ist für uns hier unerheblich.

Anders verhält es sich mit den Menschen, denen teilweise oder ganz die Fähigkeit zu einer verantwortlichen Lebensführung abgesprochen wird; früher sagte man: die entmündigt werden. Da werden so genannte ›Betreuer‹ ausdrücklich zur Wahrnehmung von deren Interessen beauftragt, Kindern gegenüber ihren Eltern zum Beispiel, sofern die altersbedingt verwirrt sind.

- 11 Geringfügig modifiziert aus Jordan/Sengling 1992, S. 13.
- 12 Am einfachsten unter *Begonnene Hilfen zur Erziehung* zu finden.
- 13 Statistisches Bundesamt: *Publikationen – Thematisch – Soziales – Kinder/Jugendhilfe – Sonstige Einrichtungen*.
- 14 Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Gesundheitspflege (Hrg.): *Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Daten – Fakten – Entwicklungen*
- 15 Nüsken 2006, S. 15. – Zu finden unter *Intention und Wirkungen des § 41 SGB VIII*.
- 16 Die Zahlen hat die Seite *statista* gut versteckt; damit man dran kommt, muss man sich erst registrieren lassen (kostenlos reicht). Am schnellsten findet man die einschlägige Seite über *Altersstruktur der Bevölkerung in Deutschland zum 31. Dezember 2013*.
- 17 Brusten/Hurrelmann 1973, S. 184.

Zu: 8 Ziele und Mittel der Erziehung

- 1 Prange/Strobel-Eisele 2006, 4. Umschlagseite.
- 2 Rousseau nach Blankertz 1982, S. 75.
- 3 Humboldt nach Blankertz 1982, S. 119
- 4 Hitler nach Blankertz 1982, S. 273.
- 5 Rotes Kollektiv 1970, S. 177 f.
- 6 Erklärung der Kultusminister der Länder vom 25. 5. 1973; zitiert nach Heckel 1977, S. 98.
- 7 Ich halte mich hier und im Folgenden an die ausführlichen Erörterungen, die Wolfgang Brezinka (1995) zum Thema dieses Kapitels vorgelegt hat.
- 8 Johann Heinrich Pestalozzi hat das alte Persönlichkeitsmodell in das griffige und von insbesondere ›Reformpädagogen‹ gerne aufgegriffene

- und zum Gemeinplatz gewordene Bild formuliert: Kopf, Herz und Hand müssten gebildet werden, soll heißen der ganze Mensch.
- 9 Bloom/Krathwohl (1956). – Hilbert L Meyer (1974) hat das Konzept in Deutschland populär gemacht.
 - 10 Möller 1973, S. 223.
 - 11 Was sich die Erfinder darunter vorstellen, findet man auf der Seite: <http://www.instructionaldesign.org/concepts/taxonomies.html> zusammengestellt, in englischer Sprache, ist aber unschwer ins Deutsche zu übertragen.
 - 12 Wagenschein 1965, S. 110.
 - 13 Brezinka 1991, S. 564.
 - 14 Möller 1973, S. 250.
 - 15 Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen 1891, S. 21.
 - 16 Als eBook zu finden in der amerikanischen Version des Projekts Gutenberg unter *gutenberg.org*.
 - 17 [Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Erziehungswissenschaft. Frechen 1997, S. 30. Zugegeben: Ich ärgere mich jedes Mal, wenn den Unsinn lese.
 - 18 *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*, S. 4 (zu finden unter den Veröffentlichungen der KMK).
 - 19 *Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe*, S. 8 (zu finden unter den Veröffentlichungen der KMK), S. 8.
 - 20 Brezinka 1991, S. 565.
 - 21 Francke 1871, S. 448, §VII.
 - 22 Francke 1871, S. 447, §VI.
 - 23 Rutschky 1977.
 - 24 Evelyn Meessen hat mich darauf aufmerksam gemacht, dass das Thema *Pillen für den Störenfried* hier seinen systematischen Platz haben könnte, ein Thema, »das heute vielen Lehrern/innen und Eltern unter den Nägeln brennt« (s. a. den Clip zu der Fernsehsendung *Pillen für den Störenfried*). Auf den einschlägigen Wikipedia-Eintrag zu ADHS verweise ich ausdrücklich nicht. Denn er beginnt bereits mit einer möglicher Weise in die Irre führenden Definition – »psychische Störung«. Und er ist so umfangreich und komplex, dass die Sache hier, in einer Einführung, ein unver-

- hältnismäßig großes Gewicht erhalten könnte.
- Nicole Becker hat eine umfangreiche Studie zu *ADHS zwischen Pädagogik und Psychiatrie* (so der Untertitel) vorgelegt (Becker 2014). Ihr danke ich für viele Gespräche, die mich in das Problemfeld eingeführt und auch darüber hinaus angeregt haben.
- 25 Alt 1969, Umschlagseite 1. – Man beachte die Gestik: Der Hand, die mit der Ruthe für klare Verhältnisse sorgt, steht die einladende gegenüber. (Vermutlich ist das Bild, ein Holzschnitt, seitenverkehrt zu lesen. Für handfeste Werkzeuge pflegen wir Rechtshänder die Rechte zu gebrauchen.)
- 26 Busch: *Plisch und Plum*, die Suche über das Projekt Gutenberg verspricht als Ergebnis eine vergnügliche Lektüre.
- 27 Abbildungen des Originals von Max Ernst findet man im Internet mit dem Bildtitel als Suchwort.
- 28 Kant 1982, S. 20.
- 29 Schleiermacher 1957, S.66–149 (»Allgemeiner Teilk«).
- 30 Solche Daten wurden zum Beispiel in einem Forschungsvorhaben erhoben, über das unter *192.124.243.55/franckeschulen* berichtet wird.
- 31 Permien 2010, S. 90 f. – Der Titel ist sicher mit Bedacht und Bezug auf die klassische Formel Kants gewählt; s. o. Anm. 28.
- 32 Prange/Strobel-Eisele, S. 38.
- 33 *Basedow* 1909. – Sämtliche Kupfertafeln mit den zugehörigen Beschreibungen findet man, wenn man im Internet nach *Basedow – Elementarwerk* sucht.
- 34 S. dazu Menck 2006.

Zu: 9 Erziehung in der Gesellschaft

- 1 Dahrendorf 1973, S. 26; 27 f.
- 2 »Student« ist die Bezeichnung für eine Rolle, die ein Mensch innehat und spielt – weiblich oder männlich, gleichviel –, der an einer wissenschaftlichen Hochschule o. ä. eingeschrieben ist. Die ältere Bezeichnung »Student« für diese Rolle ist heute in Verruf geraten. Um die umständlichen »Studenten und Studentinnen« oder die orthographisch falschen »Student-Innen« zu vermeiden, wird, jedenfalls im Plural, von »Studierenden« gesprochen. Das kann dann ziemlich holperig klingen, wie zum Beispiel in

der ›Studierendenschaft‹. Und ganz passend muss diese Rollenzuschreibung auch nicht immer sein. Denn die Rolle von ›Studierenden‹ spielen Menschen – weiblich oder männlich –, die diejenigen Tätigkeiten ausüben, die wir als ›studieren‹ bezeichnen; sie müssen dabei gar nicht einmal an einer wissenschaftlichen Hochschule o. ä. eingeschrieben sein.

Eine etwas andere Methode, den geschlechtsneutralen Gebrauch von Rollenbezeichnungen abzukürzen, ist SuS. Das klappt natürlich nur, wenn aus dem Kontext hervorgeht, dass ›S‹ für Schüler steht und nicht für Skateboardfahrer bzw. Schulfreund. Im übrigen ist *sus* ein lateinisches Wort für ›Schwein‹. – Vollends vergnüglich wird es, wenn man ›Lehrerinnen oder Lehrer‹ auf dieselbe Weise abkürzen wollte; noch habe ich das nicht ge-, dafür aber wohl erfunden.

- 3 Dahrendorf 1973, S. 56.
- 4 Musgrave 1972, S.17.
- 5 Dahrendorf 1973, S. 58.
- 6 Hurrelmann/Ulich 1980, S. 65.
- 7 Hentig 2008. Mal von dem törichtigen Sprachgebrauch abgesehen: Nicht ›denken‹, vielmehr ›machen‹ wäre das passende Attribut. Wieviel haben Pädagogen schon erdacht, und wie wenig davon wurde gemacht.
- 8 Blankertz 1969, S. 107; 108.
- 9 Westfälische Rundschau am 2. 12. 1986.
- 10 Zitiert nach: Menck 1993, S. 76. (Der Druckfehler dort wurde hier korrigiert.)
- 11 Picht 1964, S. 18; 20; 68.
- 12 Dahrendorf 1973, S. 14.
- 13 In: Die Zeit Nr. 11 vom 8.3.1996. – Diese Stelle hatte ich ursprünglich nachgewiesen; heute ist Hurrelmann immer noch in dieser Sache aktiv, z. B. hier: <http://www.rp-online.de/politik/deutschland/wahlrecht-fuer-16-jaehrige-gefordert-aid-1.2289410>.
Er ist übrigens einer der Unterstützer jener Gruppe von Leuten, die Erziehen ›gemein‹ finden und, wie berichtet, ebenfalls für das Wahlrecht ab 16 sind.
- 14 Man bezieht sich auf die Nrr. 61 f. eines von der Vollversammlung der UNO in Auftrag gegebenen *Report of the Special Rapporteur on Education, Vernor Muñoz, on his Mission to Germany aus dem Jahr 2006*. Man findet das Erwähnte über das Suchwort *homeschooling*.

- 15 Der *Fall Chantal* ist im Netz ausführlich dokumentiert. Er zeigt nebenbei, dass die Logik der Jugendhilfe, wie sie im Kapitel 7 dargestellt wurde, durchaus nicht in pünktlicher Übereinstimmung mit deren Praxis sein muss.
- 16 Flitner 1986, S. 763.
- 17 Man suche über *Hamburger Abkommen 1964*; es scheint nur in der Fassung von 1971 verfügbar zu sein.
- 18 S. unter *Schulreform in Hamburg*.
- 19 S. unter *Strukturplan für das Deutsche Bildungswesen*.

Zu: 10 Erziehung als Beruf

- 1 Spranger 1985.
- 2 Litt 1958, S. 86; 87.
- 3 Wenn man unter den Suchwörtern *Freundschaft mit Kindern* im Netz herumsucht, findet man vor allem – klassische Glaubenskriege. Eine Truppe unter *Ekkehard von Braunmühl* hält da offensichtlich die Seite Antipädagogik besetzt; die KRÄTZÄ-Leute scheinen ihre Verbündeten zu sein. Als ein oder der Gegner erscheint *Hubertus von Schoenebeck* unter dem Panier der *Freundschaft mit Kindern*, neuerdings *Amication* genannt.
- 4 Nohl 1963, S. 134; 127.
- 5 Die Seite steht inzwischen zwar zum Verkauf; aber man braucht nur unter *nicht nur Wissen* im Netz zu suchen; da findet man ungezählte Belege.
- 6 Topsch 1996.
- 7 Giesecke 2001.
- 8 S. Mencks Einleitung zu seiner *Geschichte der Erziehung*.
- 9 Reble 1957, S. 11; 11 f.
- 10 S. z. B. Menck 1999, S. 163-166.
- 11 Auf der Suche nach Belegen für die Holzhammer-Methode fand ich nichts Didaktisches, nur diesen Spruch (das Link ist leider verschwunden): »Manchmal ist die beste Methode einfach die mit dem Holzhammer.« Sprichwörtlich ist auch der *Nürnberger Trichter*.
- 12 Rutschky 1977.
- 13 Klafki 1985, S. 43.
- 14 Skowronek 1969, S. 11.
- 15 Lompscher u. a. 1987, S. 24f.

- 16 Lompscher u. a. 1987, S. 25.
- 17 Lompscher u. a. 1987, S. 229. – Die Autoren zitieren hier den sowjetischen Pädagogen B. Lichatschow.
- 18 Aus Goethes Faust. – Nebenbei: welche Farbe hat der Baum?
- 19 Ich spiele hier an auf Weniger 1957.
- 20 Kant 1968, S. 127.
- 21 Herbart 1964, S. 126.
- 22 Herbart 1964, S. 127.

Zu: 11 Zur Erziehungswissenschaft und ihren Methoden

- 1 Blankerz 1969. – Hilbert L. Meyer hat aus den ›Richtungen‹ gar ganze ›Landkarten‹ gemacht, ›didaktische‹ und ›wissenschaftstheoretische‹. Wer nach solchen Karten navigiert, wird kläglich stranden.
- 2 Ritzel 1980, S. 280.
- 3 Menck 2001.

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildungen

Einladung« in den »Orbis sensualium pictus«	17
Kinder und Familienform	75
»Der Eltern Stand« aus dem »Orbis pictus«	85
Ein Schulzeugnis	92
Das deutsche Bildungssystem	93
Die Abfolge von »pädagogischen Spielzügen« im Unterricht	105
Eine Stundentafel (Preußen 1891)	115
Aus einem Lehrplan für den Lateinunterricht (Preußen 1891)	116
Zusammenhang der Entwicklung von Richtlinien	117
Die Maßnahmen der Sozialpädagogik	142
Ein Lehrer in alten Zeiten	168
Der »Magister Bokelmann« aus »Plisch und Plum« von Wilhelm Busch	168
Aus einer der »Kupfertafeln« zum »Elementarwerk« von Johann Bernhard Basedow	177
:Ein Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen	185
Das Erziehungssystem in der Gesellschaft	192

Tabellen

Erziehung« und »Bildung«	70
Familienform und Kinderzahl	76
Schulen in der Bundesrepublik Deutschland	94

Anzahl der Pflichtschulen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland	95
Spielzüge im Unterricht	104
Ein allgemeines Schema der Artikulation von Unterricht	108
Kinder und Jugendliche in Tageseinrichtungen	127
Begonnene Hilfen zur Erziehung und Eingliederungshilfen bei seelischer Behinderung	141
Deutsche Bevölkerung, Altersgruppen	144
Schema zur Ordnung von Lehrzielen	152
Lehrziele – der affektive Bereich	155

Literaturnachweise

- Alt, Robert (1960): Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte. Bd. 1. Von der Urgesellschaft bis zum Vorabend der bürgerlichen Revolution. Berlin.
- Basedow, Johann Bernhard (1909): J. B. Basedows Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis u.a. Hrg. von T. Fritzsch. 3. Bde. Leipzig.
- Becker, Nicole (2014): »Schwierig oder krank?« ADHS zwischen Pädagogik und Psychiatrie. Bad Heilbrunn.
- Bellack, Arno A., u.a. (1974; engl. 1966): Die Sprache im Klassenzimmer. Düsseldorf.
- Benner, Dietrich (2003): Wilhelm von Humboldt (1767-1835) und Friedrich Schleiermacher (1768-1834). In: Klassiker der Pädagogik. Erster Band. Von Erasmus bis Helene Lange. Hrg. von Heinz-Elmar Tenorth. München.
- Benner, Dietrich (2010): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 6. Aufl. Weinheim u. a.
- Bernfeld, Siegfried (1967; erstmals 1925): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a. M.
- Blankertz, Herwig (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover.
- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.
- Bloom Benjamin S. and David R. Krathwohl, (1956): Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain. New York.

- Bott, Gerhard (Hrsg.) (1971): Erziehung zum Ungehorsam. Kinderläden berichten aus der Praxis der antiautoritären Erziehung. Frankfurt a. M. 3. Aufl.
- Brezinka, Wolfgang (1995): Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. München 3. Aufl.
- Brezinka, Wolfgang (1991): Erziehungsziele heute. In: Pädagogische Rundschau, S. 564 ff.
- Brusten, Manfred; Hurrelmann, Klaus (1973): Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Lehrplanentwicklung und Schulpraxis. Berlin 1983.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) (1994): Strukturdaten. Ausgabe 1994/1995. Bonn.
- Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990.
- Busch, Wilhelm (1943 3): Sämtliche Werke. 3. Band. Hrsg. von O. Nöldeke. München.
- Busch, Wilhelm (1943 5): Sämtliche Werke. 5. Band. Hrsg. von O. Nöldeke. München.
- Comenius, Johann Amos (1658): Orbis Sensualium Pictus. Nürnberg (Nachdruck Dortmund 1978).
- Comenius, Johann Amos (1962): Informatorium der Mutterschul. Heidelberg.
- Comenius, Johann Amos (1992): Große Didaktik. Stuttgart 7. Aufl.
- Dahrendorf, Ralf (1967): Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. Opladen 6. Aufl.
- Drever, James; Fröhlich, Werner D. (1968): dtv-Wörterbuch der Psychologie. München.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Erning, Günter (Hrsg.) (1976): Quellen zur Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung. Von den ersten Bewahranstalten bis zur vorschulischen Erziehung der Gegenwart. Saarbrücken.

- Flitner, Andreas (1986): Friedenserziehung im Streit der Meinungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 1986, S. 763 ff.
- Francke, August Hermann (1871): Schriften über Erziehung und Unterricht. Hrsg. von K. Richter. Berlin.
- Francke, August Hermann (1969): Werke in Auswahl. Hrsg. von E. Peschke. Berlin.
- Giesecke, Hermann (2001): Das Pädagogikstudium. Orientierung für die ersten Semester Stuttgart
- Giesecke, Hermann (1974): Einführung in die Pädagogik. München 6. Aufl.
- Giesecke, Hermann (1985): Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart
- Haller, Hans-Dieter (1973): Prozessanalyse der Lehrplanentwicklung in der BRD. Bericht über eine empirische Untersuchung der Lehrplankommissionen in der BRD unter Berücksichtigung vergleichbarer angelsächsischer Analysen. Konstanz.
- Heckel, Hans (1977): Einführung in das Erziehungs- und Schulrecht. Darmstadt 2. Aufl.
- Heimeran, Ernst (1963): Sonntags-Gespräche mit Nele. Tübingen.
- Henningsen, Jürgen (1980): Sprachen und Signale der Erziehungswissenschaft. Stuttgart.
- Hentig, Hartmut von (2008) Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Erw. Neuausg. 5. Aufl. Weinheim [u.a.].
- Herbart, Johann Friedrich (1842): Umriss pädagogischer Vorlesungen. Göttingen 2. Aufl.
- Herbart, Johann Friedrich (1964): Pädagogische Schriften. Erster Band: Kleine pädagogische Schriften. Hrsg. von W. Asmus. Düsseldorf und München.
- Humboldt, Wilhelm von (1960): Schriften zu Anthropologie und Geschichte. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Darmstadt 2. Aufl.
- Hurrelmann, Klaus und Ulich, Dieter (1980): Handbuch zur Sozialisationsforschung.
- Iben, G. In: Klafki, Wolfgang; Rückriem, Georg; Wolf, Willi; u.a. (1970): Erziehungswissenschaft 3. Eine Einführung. Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden. Bd 3. Frankfurt/Main.

- Jordan, Erwin; Sengling, Dieter (1992): Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. Weinheim/München 2. Aufl.
- Jürgensmeier, Hans Günter, u. a. (1976): Einführung in Pädagogik. Stuttgart.
- Kade, Jochen u. a. (2011): Pädagogisches Wissen – Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart.
- Kant, Immanuel (1968): Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. In: Kant, Immanuel: Werke in zehn Bänden. Hrsg. von W. Weischedel. Band 9. Darmstadt, S. 127 ff.
- Kant, Immanuel (1982): Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. Hrg. von H.-H. Groothoff. Paderborn 2. Aufl.
- Kempowski, Walter (1979): Unser Herr Böckelmann. Hamburg.
- Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (2008). Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen.
- Klafki, Wolfgang (1967): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 8/9. Aufl.
- Kraul, Margret (1984): Das deutsche Gymnasium 1780-1980. Frankfurt a. M.
- Krecker, Margot (1974): Quellen zur Geschichte der Vorschulerziehung. Berlin 2. Aufl.
- Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen nebst Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen (1891). Berlin.
- Lenz, Siegfried (1968): Deutschstunde. Hamburg.
- Litt, Theodor (1958; erstmals 1927): Führen oder Wachsenlassen? Stuttgart 7. Aufl.
- Lompscher, Joachim u.a. (1987): Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit. Ein Lehrbuch für pädagogische Psychologie an Instituten für Lehrerbildung. Autorenkollektiv unter Leitung von Joachim Lompscher. Berlin 2. Aufl.
- Marx, Karl (1968): Bildung und Erziehung. Studententexte zur Marxschen Bildungskonzeption. Hrsg. von H. E. Wittig. Paderborn.
- Mann, Thomas (1972): Die Lateinstunde (1901). In: K. E. Maier: Die Schule in der Literatur. Bad Heilbrunn/Obb.
- Menck, Peter (1980): Kann Erziehungswissenschaft die Praxis von Erziehung ändern? In: Siegener Hochschulblätter H. 2, S. 78 ff.
- Menck, Peter: Geschichte der Erziehung. Donauwörth 2. Aufl. 1999.

- Menck, Peter (2001): Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten. Die Pädagogik August Hermann Franckes. Halle/Tübingen
- Menck, Peter (2006): Unterricht – Was ist das? Eine Einführung in die Didaktik. Norderstedt (BoD).
- Meyer, Hilbert L. (1974): Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Frankfurt/M.
- Meyer, Hilbert L. (1987): Unterrichtsmethoden. Frankfurt.
- Mollenhauer, Klaus (1959): Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim, Berlin.
- Möller, Christine (1973): Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielestellung. Weinheim und Basel 4. Aufl.
- Musgrave, Peter W. (1972): The Sociology of Education. London.
- Nohl, Herman (1963): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a. M. 6. Aufl.
- Nüsgen, Dirk (2006): 18plus. Intention und Wirkungen des § 41 SGB VIII. Münster.
- Permien, Hanna (2010): Erziehung zur Freiheit durch Freiheitsentzug? Zentrale Ergebnisse der DJI-Studie »Effekte freiheitsentziehender Maßnahmen in der Jugendhilfe«. München.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Freiburg i. Br.
- Prange, Klaus und Strobel-Eisele, Gabriele (2006): Grundriss der Pädagogik /Erziehungswissenschaft: Die Formen pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Stuttgart.
- Reble, Albert (1957): Geschichte der Pädagogik. Stuttgart 3. Aufl.
- Ritzel, Wolfgang (1980): Philosophie und Pädagogik im 20. Jahrhundert. Darmstadt.
- Ritzel, Wolfgang (1973): Pädagogik als praktische Wissenschaft. Von der Intentionalität zur Mündigkeit. Heidelberg.
- Rutter, Michael u.a. (1980): Fünfzehntausend Stunden. Schule und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim.
- Rotes Kollektiv proletarische Erziehung Westberlin (Hrsg.) (1970): Soll Erziehung politisch sein? Frankfurt.

- Roth, Heinrich (1968): Pädagogische Anthropologie. Band I – Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover 2. Aufl.
- Rutschky, Katharina (Hrsg.) (1977): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt, Berlin, Wien.
- Schleiermacher, Friedrich (1957): Pädagogische Schriften. Band I. Hrsg. von E. Weniger. Düsseldorf/München.
- Schütt, Artur (1982): Das Karussell der Bildung. Neue Schulgeschichten. Heidelberg.
- Skowronek, Helmut (1969): Lernen und Lernfähigkeit. München.
- Spranger, Eduard (1958): Der geborene Erzieher. Heidelberg.
- Sünkel, Wolfgang (2011): Allgemeine Theorie der Erziehung. Weinheim u. a.
- Topsch, Wilhelm (1996): Das Ende einer Legende. Die Vereinfachte Ausgangsschrift auf dem Prüfstand. Analyse empirischer Arbeiten zur Vereinfachten Ausgangsschrift. Donauwörth
- Wagenschein, Martin (1965): Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Pädagogische Aufsätze. Stuttgart.
- Weniger, Erich (1957): Theorie und Praxis in der Erziehung. In: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim, S. 7-22.