

Peter Menck

Was ist Erziehung
Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft

Neubearbeitung

Siegen 2012

Peter Menck: Was ist Erziehung: Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft

Neubearbeitung von:



Die Neubearbeitung ist unter einer Creative Commons **Lizenz** veröffentlicht:

Namensnennung
Keine kommerzielle Nutzung
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0
Deutschland

Der **Vertragstext** der Lizenz kann [hier](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/) eingesehen werden
(creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/)

Inhalt

Vorwort	4
1 Einleitung	6
2 Erziehung und Bildung	10
2.1 Erziehung	11
2.2 Bildung	21
2.3 ›Erziehung‹ und ›Bildung‹	26
3 Voraussetzungen von Erziehung und Bildung	29
4 Familie	39
5 Vorschulerziehung	47
6 Sozialpädagogik und Jugendhilfe	52
7 Die Schule	60
8 Der Unterricht	68
9 Ziele und Mittel von Erziehung und Bildung	81
9.1 Ziele	82
9.2 Mittel der Erziehung	90
10 Erziehung in der Gesellschaft	100
10.1 Sozialisation und Rolle	101
10.2 Das Erziehungs- und Bildungssystem in der Gesellschaft	106
10.3 Bildungspolitik	114
11 Erziehung als Beruf	118
11.1 Das Studium der Pädagogik in der Ausbildung von Pädagogen	121
12 Erziehungswissenschaft und ihre Methoden	134
Anmerkungen	140
Abbildungen und Tabellen	147
Literaturnachweise	148
Der Autor	151
Anhang: Aus einer Geschichte der Erziehung	152

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 jetzt vorlege. Genauer gesagt:

Nach etlichen Jahren habe ich wieder einmal eine Veranstaltung mit demselben Titel angeboten, und zwar für Studienanfänger des *Bachelor-Studiums im Lehramt*. Auch sie müssen im Rahmen eines Studiums der – wie es jetzt heißt – ›Bildungswissenschaften‹ eine solche Vorlesung hören. Ich habe mich für ein eher seminarartiges Arbeiten und einen kleinen Kreis entschieden, was der Rentner sich trotz großem Andrang leisten kann.

Seinerzeit hatten ›Thesen‹ den Anfang gemacht, wie sie der Mode der 1970er und 80er Jahre entsprachen, die wichtigsten Sätze: Definitionen, Zusammenfassungen, Maximen, die als Leitfaden dienen sollten. Die waren Schritt für Schritt durch Erläuterungen ergänzt worden, so dass schließlich ein ›Skript‹ entstand. Ich war dann sehr dankbar, dass mir 1998 der *Auer Verlag* die Gelegenheit gab, das Vorgetragene als ausgearbeiteten Langtext vorzulegen. Inzwischen ist das Buch längst nicht mehr zu haben.

Gleichwohl wollte ich es als Lehrbuch der Veranstaltung zugrunde legen. Scannen und hier und da das eine oder andere ändern, so hatte ich gedacht. Aber so einfach war das nicht. Ich merkte sehr schnell, dass ich – nach vielen Jahren und bolognamäßig geänderten Randbedingungen – das alte Konzept gründlich durchdenken und, wie sich dann zeigte, auch revidieren musste. Nicht zuletzt die Studenten haben mir dabei auf die Sprünge geholfen: Unverständnis zeigend, mit anregenden Nachfragen, auch einfach dadurch, dass ich die Darstellung viel deutlicher aus ihrer Perspektive sehen konnte, als das bei jenen großen Vorlesungen der Fall war. Am Ende ist ein ziemlich neues Buch dabei herausgekommen.

Wie seinerzeit sehe ich es auch heute als die Aufgabe einer derartigen Einführung an, dass sie den alltäglichen Begriff von ›Erziehung‹ und ›Bildung‹ zu entfalten hat, mit dem die Studenten in ihr Lehramtsstudium kommen. Gleichzeitig sollte sie einen Überblick über das geben, was sie im weiteren Studium des Faches erwartet. Dabei dürfen Studenten in einer Veranstaltung zu Beginn ihres Studiums ebenso wie in einem Lehrbuch, das ihr zugrunde liegt, 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, nämlich in betrachtender, in theoretischer Einstellung sehen kann und sie auf diese Weise 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 und der Nachbarschaft, auch die Lektüre der Morgenzeitung ermöglichen. Auf Diskussionen in der Erziehungswissenschaft spiele ich eher an, als dass ich ausführlich auf sie einginge.

Auf die üblichen Hinweise zu einem vertieften Studium habe ich mit Bedacht verzichtet. Literaturlisten, die man in ›Einführungen‹ regelmäßig findet, sind meist ziemlich lang und zeugen eher von der Belesenheit oder dem Umfang des Zettelkastens ihrer Produzenten. [1] Den gedachten Adressaten nützten sie 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. Das Neueste auf diesem Markt ist eine Erziehungswissenschaft in immerhin 30 (dreißig!) Grundbegriffen. [2] Was immer solche Sammlungen für Vorzüge 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 das Reimen überhaupt erst lernen sollen.

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. Ich meine allerdings, dass man die *Sache* erst einmal kennen lernen muss, ehe man sich an die Bearbeitung ihrer *Darstellung* macht. – Im Übrigen steht es ja 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.

Wie das meist so geht: Ich habe in jenem Seminar einige Kapitel auslassen müssen, die das Buch vorsieht und die hier auch folgen werden. Was wir gemeinsam und wie wir es bearbeitet haben, war mir auch für die Überarbeitung des Übrigen eine große Hilfe. Dafür danke ich den Teilnehmern.

Peter Menck

Hilchenbach, im Frühjahr 2012

1 Einleitung

Viele Einleitungen oder Einführungen in die Erziehungswissenschaft beginnen so wie jene alte Vorlesung von *Friedrich 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]

Meine beiden Gewährsleute unterscheiden sich nun nicht nur in der Zeit, in der sie gewirkt haben bzw. wirken, sondern auch in den Konsequenzen, die sie aus den zitierten Sätzen ziehen. *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 aporetische [3], 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.« [4]

Und gemäß diesem Programm stellt *Giesecke* in seiner *Einführung in die Pädagogik* dann »die wichtigsten Probleme der gegenwärtigen Pädagogik in einer zweckmäßigen Reihenfolge« vor. [5]

Schleiermacher hingegen 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.« [6]

Von dieser Überlegung werde auch ich ausgehen.

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]

›Eigentlich‹ – der Meinung bin ich auch. *Gieseckes* Einschätzung zum Streit der Lehrmeinungen halte ich auch heute noch für zutreffend. Aber ich sah und sehe nicht, dass uns das berechtigte, auf die Suche nach der ›gemeinsamen Grundlage‹ zu verzichten. Als Erziehungswissenschaftler dürfen wir uns nicht von dem systematischen Anspruch entlasten, den *Schleiermacher* seinerzeit formuliert hatte.

Der praktische Zusammenhang, in dem unsere Einführungen stehen, die wissenschaftliche Ausbildung von angehenden Erziehern, hat noch eine andere Pointe: Durch Studien- und Prüfungsordnungen sind die Gegenstände des Studiums weitgehend festgelegt. Für die Erziehungswissenschaft ist demnach vorgegeben, welche Sachverhalte als ›Erziehung‹ in Betracht zu ziehen sind – um nicht zu sagen, was ›Erziehung‹ *ist*. Das ist von Land zu Land, von Universität zwar verschieden; auch werden die Ordnungen in vergleichsweise schnellem Wechsel renoviert. Das ändert nichts daran, dass ›Erziehung‹ im Studium in einem vor gefertigten Umfang zur Verfügung gestellt wird.

Prüfungs- und Studienordnungen legen fest was in einem Studiengang ›Erziehung‹ ausmacht.

Eine *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* zum Beispiel, eine Interessenvertretung der Erziehungswissenschaftler an deutschen Universitäten, hat ein *Kerncurriculum* zusammengestellt, an dem sich alle Studienordnungen für erziehungswissenschaftliche Studien orientieren sollten. Danach sähe ›Erziehung‹ für das Grundstudium (BA) angehender Lehrer so aus:

- Grundlagen der Erziehungswissenschaft
- Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen (insbesondere Erziehung, Sozialisation, Lehren und Lernen, Unterricht, Bildung, Ausbildung, Generation und Lebenslauf)
- Geschichte und Theorie der Erziehung und Bildung
- Wissenschaftstheoretische und methodische Ansätze der Erziehungswissenschaft
- Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung in schulischen und nichtschulischen Einrichtungen unter Einschluss internationaler Aspekte
- Theorien, Funktionen und geschichtliche Aspekte von Bildungs-, Erziehungs- und Hilfeeinrichtungen sowie von Sozialisationsinstanzen
- Bildungspolitik, Bildungsrecht und Bildungsorganisation sowie Systeme der sozialen Sicherung unter Einschluss international vergleichender Fragestellungen
- Differenz und Gleichheit, kulturelle, soziale und sprachliche Heterogenität
- Tätigkeitsfeld Schule
- Einführung in die Schulpädagogik: Schultheorie, Sozialisationstheorie, Curriculumstheorie – Unterrichten und Erziehen als Kerntätigkeiten im Lehrberuf
- Vorbereitung, Begleitung und Auswertung eines Schulpraktikums
- Einführung in didaktische Theorien und Ansätze [8]

So oder ähnlich sieht es in Studienordnungen aus. 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. Jedenfalls:

Prüfungs- und Studienordnungen werden in der Praxis eines Studienganges inhaltlich interpretiert, ausgefüllt und ergänzt.

In dem durch übliche Prüfungs- und Studienordnungen gesteckten Rahmen, ihn teilweise ausfüllend, ihn manchmal ausweitend und ergänzend, trage ich im folgenden Stücke einer Antwort auf die Frage zusammen: Was ist ›Erziehung‹, und was ist ›Bildung‹? Und ich füge einige Gedanken zu ihrem Studium an. Damit halte ich es wie *Johann Friedrich Herbart* 1802 in einer *Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik*:

»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 hervorzubringen. 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 Begegnisse fordern ihren Widerstand herbei.

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

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 Wissenschaft.« [9]

Meine auch.

Die Randbemerkungen der ersten Ausgabe meines Buches habe ich beibehalten und mich dabei an eine ehrwürdige Tradition der akademischen Vorlesung erinnert: Eine These bzw. ein Paragraph wird an den Anfang gestellt, und die werden dann im Vortag, eben der ›Vorlesung‹ erläutert. Man findet Dokumente dieser Vorlesungstechnik in Nachschriften von Vorlesungen aus früheren Jahrhunderten: *Herbarts Umriß pädagogischer Vorlesungen* zum Beispiel ist so aufgebaut. [10] Die Randbemerkungen meiner gedruckten Einführung habe ich jetzt in den fortlaufenden Text integriert und kursiv hervorgehoben.

Dieser Aufbau hat seine Nachteile: Der Text hier oder seine Vor-Lesung stellen Brücken zu den Sachen bereit. Die Sachen – wie komplex sie auch immer sein mögen – werden nun in einem Satz, einer ›These‹ zusammengefasst. Für sich genommen sind diese Sätze für Studienanfänger nicht viel wert, auch dann nicht, wenn es Prüfer gibt, die schon zufrieden sind, wenn man sie wenigstens als Merksätze behalten hat. Wer in die Sache eingeführt werden, sich die Sache erschließen lassen will, der muss schon den Weg nachgehen, nach-denken, auf dem der Autor zu derartigen Zusammenfassungen gekommen ist. Dem Autor dienen sie zur Hervorhebung von Grundlegendem; den Lesern mögen sie Gedächtnisstütze sein.

Das Buch ist wie folgt aufgebaut:

Zu Beginn lege ich mich darauf fest, wie ich die Begriffe ›Erziehung‹ und ›Bildung‹ verstehe und im Weiteren gebrauchen werde. Dabei knüpfe ich 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. Ich verzichte auf eine Auseinandersetzung mit Denjenigen, die anders definieren. Noch weniger werde ich der gängigen Praxis folgen, bei der man anstelle einer solchen Auseinandersetzung eine Liste aller möglichen ›Ansätze‹ findet. Beides gehört nach meinem Verständnis der Literaturgattung ›Einleitung‹ nicht hier her.

Den größten Umfang hat naturgemäß der Teil, in dem ich die ›Institutionen‹ vorstelle, in denen ›Erziehung‹ und ›Bildung‹ stattfinden. Dann folgt das, was ich die ›Randbedingungen‹ nenne: Politik und Gesellschaft, soweit sie die Erziehung beeinflussen. – Auf das Studium der Pädagogik in der Ausbildung von Pädagogen gehe ich ausführlicher, auf die Arbeit der ›Erziehungswissenschaft und ihre Methoden‹ nur ansatzweise ein.

Sofern ich Texte Anderer heranziehe, geschieht das allein deswegen, weil die es besser konnten oder können als ich. Es wäre unfair ihnen gegenüber, wenn ich mit dürren oder harmlosen Worten etwas als mein Beispiel oder mein Argument ausgabe, das ein Anderer schöner und präziser sagte. Jedes dieser Exzerpte ist bereits eine Interpretation. Aber auf keinen Fall möchte ich den Eindruck erweckt wissen, ich gäbe da die Pädagogik oder was auch immer des Autors wieder, ich interpretierte ihn so zu sagen als Ganzen. Immer ist es mein Gedankengang, in dem ich den seinen einbeziehe.

Das hindert mich allerdings nicht daran, die Leute vorzustellen, bei den ich mich bedient habe. Zu diesem Zweck nutze ich die Möglichkeit von Verknüpfungen, wie sie das EBook möglich macht. Zu denen – sowie zu einigen anderen technischen Details der Textgestaltung – mache ich zu Beginn des Abschnitts mit den [Literaturnachweisen](#) ein paar Anmerkungen.

Einer mir besonders teurer Gewährsmann ist [Comenius](#). Der hat als Einleitung oder, wie es in der lateinischen Version heißt, in der *invitatio*, der Einladung [11] zur Lektüre eines über viele Jahrhunderte hin berühmten Buches ein paar Zeilen weniger gebraucht als ich hier:

Abbildung 1: Einladung zum Studium der Dinge, die man mit den Sinnen wahrnehmen kann (>orbis sensualium pictus<)



M. Veni, Puer!
disce Sapere.

P. Quid hoc est,
Sapere?

M. Omnia,
quæ *necessaria*,
rectè intelligere,
rectè agere,
rectè eloqui.

P. Quis me
hoc docebit?

M. Ego,
cum DEO.

L. Komm her / Knab!
lerne Weißheit.

S. Was ist das/
Weißheit?

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

S. Wer wird mich
das lehren?

L. Ich/
mit GOTT.

2 Erziehung und Bildung

Eine Wissenschaft unterscheidet sich von anderen durch den Gegenstand, den sie und nur sie wissenschaftlich erforscht und lehrend vermittelt. Das ist ein Leihsatz 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, so wie das die ›Politik‹ bei der Politikwissenschaft ist oder die ›belebte Natur‹ bei der Biologie. Die Erziehungswissenschaft hat zwei: ›Erziehung‹ und ›Bildung‹.

Gegenstand der Erziehungswissenschaft sind ›Erziehung‹ und ›Bildung‹.

Das sorgt für eine Sprachverwirrung, die ausreicht, dass ganze Aufsätze nicht mehr zum Inhalt haben als wechselseitige Abgrenzungen der beiden Begriffe voneinander. Leichter haben es die Englisch und Französisch sprechenden Menschen: *education* steht da für beides. Wenn man mit Kollegen aus diesen Sprachräumen ins Gespräch kommen will, stellt man aber fest, dass dieser Vorzug seinen Preis hat: Fehlt der Begriff – hier also die ›Bildung‹ –, sollte es da auch die Sache nicht geben?

Das Problem wird für uns nicht dadurch einfacher, dass

- bei uns beide 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 *Vorschulerziehung*; das Wort *Vorschulbildung* gibt es nicht. Und niemand würde von *Erwachsenenerziehung* reden – *Erwachsenenbildung* sagt man. Es heißt auch schon mal *Erwachsenenpädagogik*, aber auch das klingt eigenartig unpassend. So werde ich in den beiden folgenden Abschnitten die beiden Begriffe definieren – im wörtlichen Sinne: ihre Grenzen umschreiben. Danach werde ich das Wortungetüm ›ErziehungUndBildung‹ auseinandernehmen und verabschieden.

2.1 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 schneuzerisch, 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!«

[1]

Ist das ›Erziehung‹? Hier belasse ich es bei der Frage; ich werde auf sie zurück kommen.

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.« [2]

Wird hier von ›Erziehung‹ berichtet, dieses Mal in der Schule? Auch auf diese Frage werde ich noch zurück kommen.

Spontan bejahen wir, wie bei der Szene zuvor. Aber was macht uns so sicher, was lässt uns das so zweifelsfrei erkennen und behaupten? Was gehört unbedingt dazu, was ist 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 soll ein Begriff von Erziehung entwickelt werden, der dann in einem Studium der Erziehungswissenschaft schrittweise oder exemplarisch entfaltet werden muss.

Zum ›Begriff‹ sollte ich eine kurze Erläuterung einfügen. Denn so, wie ich ihn hier gebrauchte, ist er mehr als eine Art Etikett, als das er im Alltag fungiert. 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. Sehe ich nun aber von allen Unterschieden im Einzelnen ab, der Farbe der Krawatte oder der Haartracht, und beachte nur das, was sie gemeinsam haben, was mich im Moment interessiert: unterrichten, sich auf sein Fach verstehen und dessen Inhalte weitergeben, gerecht sein, verstehen, dass nicht alle so schlau sind wie er ... das fassen in dem Begriff ›Lehrer‹ zusammen.

Allgemein gesagt:

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

Was hieße dann ›schrittweise entfalten‹? 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? Könnte es aber nicht sein, dass dann noch alles Mögliche fehlt? Und andererseits: Gehört wirklich alles dazu, was wir spontan aufzählen? Zudem ist unser Sprachgebrauch im Alltag auch nicht sehr präzise: Was zum Beispiel heißt ›gerecht sein‹? Zunächst scheint die Sache noch etwas unübersichtlich zu sein.

Den *Begriff entfalten* soll heißen: ihn auseinanderlegen, näher bestimmen und dabei

- einerseits die Vielfalt der Erscheinungen in den Blick bringen, die er umfasst, in sich ›begreift‹; und zugleich
- das herausstellen und festhalten, sich auf das beschränken, über das man sich verständigen will.

In diesem Sinne werde ich jetzt herausstellen und festhalten, wovon im Folgenden die Rede sein soll, wenn von ›Erziehung‹ und von ›Bildung‹ die Rede ist. Bei anderen, so genannten ›Grundbegriffen‹ der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft werde ich dann mehr oder weniger genau so vorgehen.

Nach den zitierten Vorstellungen der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* sollen angehende Lehrer zu Beginn des Studiums »Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen (insbesondere Erziehung, Sozialisation, Lehren und Lernen, Unterricht, Bildung, Ausbildung, Generation und Lebenslauf)« kennen lernen und bearbeiten. [3] Wie das ›insbesondere‹

hier andeutet, gibt es von den Dingen offensichtlich noch mehr; vielleicht sind auch nicht alles *Grundbegriffe*?

Im Folgenden werde ich also das auf den Begriff bringen, was uns als das Phänomen im Alltag wohlbekannt ist: die Bildung, den Kindergarten, die Schule mit dem Unterricht. *Einführend*, nicht im Detail; die *Ausführung* ist dann Sache von weiterführenden Lehrveranstaltungen oder von Privatlektüre.

Dabei werde ich von Bekanntem ausgehen und das dann Schritt für Schritt eingrenzen und präzisieren. Die Begriffsbestimmung, mit der ich jeweils arbeiten werde, wird meist erst am Ende eines Gedankenganges stehen, nicht aber an dessen Anfang. Dieses Vorgehen erfordert beim Lesen einen längeren Atem als den, der von einem prüfungstauglichen Merksatz zum nächsten reicht. Einen Gedankengang muss man nachvollziehen, mit- und ihm nachdenken; auch eigene Gedankenwege mag man einschlagen – wenn man begreifen will, was ein Begriff in sich begreift.

Also ›Erziehung‹. *Giesecke* macht sich und uns den Anfang nicht zu schwer:

»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.« [4]

Damit erinnert er uns an Erfahrungen, die wir alle teilen: der Autor und seine Leser. Aber das reicht mir nicht. Denn was sind ›Lehrer‹, was ›Erzieher‹? Wir meinen, dass wir das sehr genau wissen: Menschen, die berufsmäßig ›erziehen‹ und ›unterrichten‹. Aber mit einer derartigen Meinung drehen wir uns nur im Kreis. Mehr wissen wir erst dann, wenn wir *Gieseckes* oder ähnliche Bücher *durchstudiert* haben. Deren Autoren wissen es natürlich schon zu Beginn ihres Buches genauer. Warum sagen sie uns Lesern nicht auch zu Beginn, woran sie bei ›Pädagogik‹ und ›Erziehung‹ denken?

Immerhin ist ein Verfahren, bei dem man von alltäglichen Erfahrungen und Problemen ausgeht, ist noch besser als Art von Begriffsbestimmungen, die man immer wieder in der pädagogischen Literatur findet: wortreiche Deklarationen dessen, was nach dem Verständnis ihres Autors ›Erziehung‹ und ›Bildung‹ *eigentlich* seien. Auf diese Weise kann man nämlich ziemlich viel behaupten und dabei nicht viel falsch machen; und wer die Dinge anders sieht, dem wäre das unbenommen. Gewonnen ist mit Privatsprachgebräuchen dieser Art allerdings nichts, 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 der Praxis geeignet

Immerhin könnte ein erster Zugang zu ›Erziehung‹ so aussehen, wie *Giesecke* ihn wählt: Es gibt eine mehr oder weniger funktionierende Praxis die von allen Mitgliedern unserer Gesellschaft als ›Erziehung‹ bezeichnet wird. Das halte ich zunächst einmal fest:

›Erziehung‹ ist diejenige Praxis in der Gesellschaft, die als ›Erziehung‹ bezeichnet wird.

Die Formulierung enthält den wichtigen Gesichtspunkt, dass bestimmte Handlungen, Prozesse oder Situationen nicht von Natur aus ›Erziehung‹ sind, dass sie vielmehr von Interessierten oder Beteiligten *als ›Erziehung‹ interpretiert*, d. h. wahrgenommen und verstanden werden. Der Satz ist, wie gesagt, ein *Zugang* zum Begriff der ›Erziehung‹, aber noch keine brauchbare Bestimmung, keine Eingrenzung, keine *Definition* des Begriffs. Was wäre dann eine *Definition* von ›Erziehung‹?

Hier muss ich zunächst wieder einen *Exkurs* einschieben, 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 sichre 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. [5]

Die subtile Gemeinheit dieses Ratschlags liegt in der Abwertung des ›Begriffs‹, seiner Entleerung zu bloßen ›Worten‹, Worthülsen.

Wenn wir eine Sache über das Wort hinaus, mit dem wir sie bezeichnen, näher bestimmen, definieren wir sie. So hat etwa ein Lehrerstudent ›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 und eine **spezifische Differenz** angegeben hat. Man kann an vieles ›allmählich heranführen‹; dies wäre die Gattung. Es fehlt noch eine nähere Bestimmung dessen, an das herangeführt werden muss, damit ›Erziehung‹ eindeutig bestimmt ist; hier sind es die ›Werte und Normen‹. Wir vermissen zwar noch weitere Spezifika, zum Beispiel die Angabe dessen, der da herangeführt wird. Aber hier soll zunächst einmal gezeigt werden, wie wir das machen, wenn wir etwas seinem Inhalt nach beschreiben, eben definieren.

So funktioniert die Definition allerdings nur unter einer ganz wichtigen Voraussetzung: Wir müssen unterstellen, dass alle Beteiligten sich unter den Wörtern ungefähr dasselbe vorstellen, die ich in seiner Definition hervorgehoben habe. Ist das nicht sicher, dann müssen wir einen Schritt zurück gehen und definierend klären, was wir zum Beispiel unter ›Gesellschaft‹ verstehen wollen. Idealerweise kommen wir so irgendwann an einen Punkt, wo wir hinreichend gut übereinstimmen. Im Alltag von Erziehung und Erziehungswissenschaft ist man häufig von solcher Übereinstimmung weit entfernt und redet aneinander vorbei oder kann ›sich trefflich streiten‹.

Kommen wir zu unserem alltäglichen Sprachgebrauch zurück. 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, unsere Alten und selbst Hunde und Obstbäume – 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.

So frage ich als nächstes: Was ist diesen letzteren Situationen gemeinsam, so dass wir sie 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 belasten: die Gehirnwäsche beispielsweise, denen wir lieber ein eigenes Kapitel gewidmet wüssten, und zwar andernorts.

Also sollten wir den Begriff enger fassen, vielleicht so, wie es *Wolfgang Brezinka* in dieser Definition tut:

»Als Erziehung werden Handlungen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern.« [6]

Fördern, das ist schon etwas mehr als beeinflussen. Mir ist aber auch diese Begriffsbestimmung noch zu umfassend: Da fehlt so etwas wie das Ziel der Förderung. Solange das fehlt, ist nicht so einfach auszumachen, in welche Richtung die Förderung gehen soll.

Jetzt mache ich einen Sprung und grenze den zu bestimmenden Sachverhalt gleichsam von außen ein, und zwar auf diejenigen als ›Erziehung‹ bezeichneten Handlungen, die Menschen dank einem *ausdrücklichen Auftrag* ausüben. Den Auftrag erteilt die Gesellschaft; bei uns ist er im **Grundgesetz** festgelegt:

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

Wo die Eltern diese Pflicht nicht erfüllen, gibt es ergänzende, so genannte ›**Erziehungsinstitutionen**‹. In der **Familie** und in diesen Einrichtungen ist ›Erziehung‹ ein Verhalten, bei dem erwachsene Menschen Heranwachsenden gegenüber oder *stellvertretend für sie* handeln,

- ohne dass deren ausdrückliche Zustimmung erforderlich ist;
- unter der Voraussetzung, dass sie zustimmten, wenn sie es könnten; und das
- mit dem Ziel, den Heranwachsenden zu derjenigen Selbständigkeit zu verhelfen, die eine stellvertretende Verantwortung überflüssig macht.

Etwas weniger umständlich spricht man von dieser Selbstständigkeit traditionell als von der *Mündigkeit*.

Mir wird eingewendet: »Sind es immer nur Erwachsene, die Heranwachsende erziehen? Welche Bedeutung haben Gleichaltrige bei der Erziehung?« Sie hat 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 Eltern sie ihnen ausdrücklich übertragen und sich damit so zu sagen das letzte Wort vorbehalten.

Kein Pädagoge versäumt es beim Thema ›Mündigkeit‹ *Immanuel Kant* zu zitieren; da schließe ich mich gerne an: [7]

Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines andern zu bedienen. Selbst verschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Muthes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. Sapere aude! Habe Muth, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“

Faulheit und Feigheit sind die Ursachen, warum ein so großer Theil der Menschen, nachdem sie die Natur längst von fremder Leitung frei gesprochen (naturaliter majorem), dennoch gerne Zeit lebens unmündig bleiben; und warum es Anderen so leicht wird, sich zu deren Vormündern aufzuwerfen. Es ist so bequem, unmündig zu seyn. Habe ich ein Buch, das für mich Verstand hat, einen Seelsorger, der für mich Gewissen hat, einen Arzt, der für mich die Diät beurtheilt, u. s. w., so brauche ich mich ja nicht selbst zu bemühen.“

Als Erläuterung von ›Mündigkeit‹ taugt dieser Text allerdings nur soweit, wie wir heute noch wenigstens mit den Begriffen ›Verstand‹, ›Entschliebung‹ und ›Vormund‹ etwas anfangen können. – Ebenso gerne folge ich Friedrich *Daniel Ernst Schleiermacher*, der ein wenig später als *Kant* dieselbe Sache etwas anders bestimmte: Die Erziehung habe ihr Ende,

»wenn die jüngere Generation, auf selbständige Weise zur Erfüllung der sittlichen Aufgabe [der Aufgabe, die menschliche Gesellschaft zu erhalten und weiterzuentwickeln, P. M.] mitwirkend, der älteren Generation gleich steht«; oder: »wenn der Zeitpunkt eintritt, dass die Selbsttätigkeit der Einwirkung anderer übergeordnet wird.« [8]

Hier haben wir ein klares Bestimmungsmerkmal: die Selbstständigkeit. Zugleich ist die Definition für die Anwendung im Alltag, die Ausgestaltung der Praxis ›Erziehung‹ hinreichend offen. Und sie nimmt eine unverzichtbare Voraussetzung mit auf: Sie bezeichnet einen Endpunkt. ›Erziehung‹ hat in der Biographie eines Menschen ein Ende – womit übrigens der Erziehungswissenschaft eine klare Grenze gesetzt ist.

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 auffälligen 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.« [9]

Dass ›die Selbsttätigkeit der Einwirkung anderer übergeordnet wird‹, wie Schleiermacher sich ausdrückt, 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. Aber solche Verhandlungen führen nicht durchweg zu einem all-seits akzeptierten Ergebnis; nicht selten gibt es erhebliche Differenzen.

Die wären nicht nötig, lautet ein grundsätzlicher Einspruch:

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.«

›Unsere Überlegungen‹ sind dort kein besonders überzeugendes Argument, wo man nicht ohnehin schon ihre Überzeugungen teilt. Ebenso kann etwas nur ›vorenthalten‹ werden, wenn es wem zusteht – das ist ja aber gerade das Problem.

Auseinandersetzungen von der Art, wie der Schulleiter sie beschreibt und denen diese und andere Antipädagogen die Grundlage entziehen wollen, werden 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, und zwar grundsätzlich und nicht etwa wegen bestimmter Rechtsbrüche:

In einer Gesellschaft grenzt das geltende Recht ein, was ›Erziehung‹ ist.

Eine erste Grenze bestimmt die ›Religionsmündigkeit‹:

»Zunächst bestimmen die Eltern über die Teilnahme ihres Kindes am Religionsunterricht. Nach Vollendung des 10. Lebensjahres ist das Kind zu hören, wenn es in einem anderen Religionsbekenntnis erzogen oder vom Religionsunterricht abgemeldet werden soll; nach Vollendung des 12. Lebensjahres ist seine Zustimmung erforderlich. Nach Vollendung des 14. Lebensjahres (in Bayern, Rheinland-Pfalz und Saarland des 18.) steht dem jungen Menschen selbst die Entscheidung zu, ob er am Religionsunterricht teilnehmen will (Religionsmündigkeit).« – Ganz allgemein: »je älter und reifer der Minderjährige wird, um so größere Freiheitsspielräume zur eigenen Wahrung seiner Grundrechtspositionen kann er beanspruchen.« [10]

In diesem Sinne und also ganz traditionell kann man definieren: ›Erziehung‹ ist »die Vermittlung der Mündigkeit an Unmündige«. [11] Oder:

Als Erziehung werden alle Maßnahmen bezeichnet, die die Mündigkeit von Heranwachsenden zum Zweck haben.

Der letzte Zweck dessen, was wir unter ›Erziehung‹ verstehen, sind Menschen, die selbständig, selbstbestimmt und verantwortlich ihr Leben in der Gesellschaft führen: *mündige Menschen*. Das ist der Begriff in seiner allgemeinsten Form. Vor anderen Bestimmungen hat er 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 auch noch den Begriff der ›Mündigkeit‹, 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. Und eine 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‹ vereinnahmt hat und gerne nach den eigenen Vorstellungen modellieren möchte.

Man könnte mit einigem Recht einwenden, dass der Rückgriff auf den Alltag, die Praxis von Erziehung, die Abgrenzung von der ›Erziehung‹ von Hunden und Obstbäumen auch auf den Zirkel hinausläuft, den ich zu vermeiden suche. Es wäre allerdings nur dann eine Zirkeldefinition, wenn man – bildlich gesprochen – von innen, aus der Praxis heraus aus eigener Definitionsmacht das Feld begrenzte und es nicht als von außen definiert vorfindet.

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«. [12] So formuliert, reicht sie aber noch nicht. Die Produktion von Kinderschuh 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.

Auch hier gibt es Spitzfindige, die das tun. Allerdings müssen sie dann ziemlich viele Zusatzannahmen ins Spiel bringen, was dann in die Nacht führt, in der alle Katzen grau sind. Nimmt man den Aspekt der ›Mündigkeit‹ hinzu, dann könnte man *Bernfelds* Formel allerdings sinnvoll ergänzen: ... sofern sie auf die ›Mündigkeit‹ der sich entwickelnden Menschen verpflichtet sind:

›Erziehung‹ ist die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Tatsache, dass Heranwachsende sich entwickeln, sofern die Reaktionen auf die Mündigkeit der sich entwickelnden Menschen verpflichtet sind.

Mit dieser Definition stecke ich den Rahmen für die folgenden Kapitel ab. Zuvor erläutere ich sie noch. In einem Schulbuch habe ich, zusammen mit meinen damaligen Mitarbeitern, von einem ›vollständigen Satz über Erziehung‹ geschrieben. [13] Gemeint war damit, dass jeder Beschreibung oder Untersuchung von ›Erziehung‹, eine Reihe von Gesichtspunkten zur Sprache kommen solle – wie ich sie jetzt hier als Elemente der Definition zusammenstelle:

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*, professionelle Erzieher, das an besonderen Einrichtungen spezifisch ausgebildet wird. Und es hat eine spezifische *Klientel*: ›zu Erziehende‹, ›Educanden‹, wie man auch sagt.

- Es sieht Handlungen und Maßnahmen der Beteiligten vor, die zur Erreichung des Zwecks dienen sollen, Handlungen, die der Hinführung zu einem selbstständigen und verantwortlichen Leben in der Gesellschaft dienen.
- 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 aus ihm abgeleitet werden.

Die *Teilsysteme* des Erziehungssystems kann man ihrerseits im Einzelnen nach den genannten Gesichtspunkten aufschlüsseln und – bildlich gesprochen – in einem Satz über Erziehung beschreiben.

Was hat sich ergeben: An den *Anfang einer Einführung in die Erziehungswissenschaft* stelle ich eine Bestimmung ihres Gegenstands: von Erziehung. Dabei definiere ich ›Erziehung‹ so, dass

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

Ich spreche also von ›Erziehung‹, wenn ich spezifische Handlungssituationen benenne, berufsmäßige und solche von Laien, und ich denke bei ›Erziehung‹ zugleich an das System 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 dem einen die Rede ist, muss das andere immer mitgedacht werden.

Gegen eine derartige Definition sträubt sich der alltägliche Sprachgebrauch, und das häufig und hartnäckig, nein, nicht nur der. Auch in der Pädagogik strauchelt man auf Schritt und Tritt, weil ›Erziehung‹ synonym für das spezifische Handeln von ›Erziehern‹ gebraucht wird. Das wäre ja nicht so schlimm, wenn immer klar wäre, wovon jeweils die Rede ist: von dem *Erziehen* oder von der *Erziehung*. Das ist nicht immer der Fall. Ich halte eine Unterscheidung beider zur Vermeidung von sehr grundlegenden Missverständnissen für unverzichtbar.

Nun fehlt nur noch Beispiel für ›Erziehung‹ in dem Sinne, wie ich den Begriff im Folgenden gebrauchen werde, für eine so zu sagen vollständig erzählte Erziehungssituation. Auf die eingangs referierten Szenen komme ich später zurück. Hier eine, die auf den Schulalltag in einem Münsterländer Dorf der 1970er Jahre zurückgeht:

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.« So, wie zuvor ›definiert‹ und jetzt illustriert, werde ich im Folgenden von ›Erziehung‹ reden.

Was diese Festlegungen bedeuten und warum sie gleich zu Beginn erforderlich sind, mag man sehen, wenn man sich ansieht, wie Andere über ›Erziehung‹ reden:

Unter der Überschrift »**Erziehen ist gemein**« lesen wir bei der bereits zitierten Gruppe: »Erziehung ist eine planmäßige (absichtliche) und zielgerichtete Tätigkeit zur Formung meist junger Menschen. 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. 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 eine der ›Ist-eigentlich-Definitionen‹, die praktisch ganz gut als Immunisierung gegen Kritik brauchbar sind, hingegen theoretisch nicht sonderlich hilfreich. Von so einer ›Erziehung‹ kann man wirklich nur noch sagen, dass es sie nicht mehr geben dürfe, und das sagen die Leute denn auch gleich vorweg: »Wir lehnen jede Art von Erziehung – auch die antiautoritäre – ab.« – Auch so kann man über ›Erziehung‹ reden. Ich, wie ausgeführt. Dem schließe ich mich nicht an.

Ich muss noch auf den – doppeldeutigen – Begriff der ›Pädagogik‹ zurückkommen. Zum einen bezeichnen er und seine Ableitungen einfach die Praxis von Erziehung. ›Pädagogik‹ ist dann also 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«. [14] – Manche Leute gebrauchen ihn unabsichtlich; manche schätzen gerade die Doppeldeutigkeit. Ich werde ihn weitgehend vermeiden. 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 einen weiteren Sprachgebrauch, das Adjektiv ›pädagogisch‹. Es steht 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 würde ich mich umständlicher ausdrücken und davon sprechen, dass jemand seine Kinder gut oder schlecht erzieht oder erzogen hat.

2.2 Bildung

Neben der ›Erziehung‹ ist der Begriff der Bildung im deutschen Sprachraum so bedeutsam, dass er geradezu als zweiter Grundbegriff der Erziehungswissenschaft fungiert. 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 werden die Begriffe ›Erziehung‹ und ›Bildung‹ oft synonym oder in der Konjunktion ›ErziehungundBildung‹ gebraucht.

Aber schon im alltäglichen Sprachgebrauch gibt es allerdings auch Unterschiede. In der Regel 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, einer bestimmten Sorte übrigens, aber das soll hier noch nicht interessieren. Nicht nur das.

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?« [15] Eine Republik sollte sie demnach wie einen Kuchen verteilen können? Gemeint ist einfach dieses: Haben mehr Schüler aus allen 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 Irreführungen sollten tunlichst vermieden werden, da sie unerfreuliche, praktische Konsequenzen haben können. Man sollte also versuchen, auch den Begriff der ›Bildung‹ einigermaßen klar zu definieren und ihn von der ›Erziehung‹ abzugrenzen, wenn man denn darunter Unterschiedliches versteht. Eine derartige Abgrenzung ist nicht ganz einfach. ›Erziehung‹ und ›Bildung‹ sind keine Erscheinungen in der realen Welt, die man wie den Schäferhund vom Wolf unterscheiden könnte. Es sind vielmehr unterschiedliche *Gesichtspunkte*, unter denen man eine soziale Situation bzw. ein System in der Gesellschaft sieht und interpretiert.

Hier mache ich von der Eigenschaft von Begriffen Gebrauch: Der zitierte Herr Böckelmann ist ein Mensch. Bringe ich diesen Menschen mit dem Begriff ›Lehrer‹ in Verbindung, so *sehe* ich – *Gesichtspunkt* – nur dasjenige an und in ihm, was der Begriff ›Lehrer‹ umfasst, nicht also etwa die Farbe seiner Krawatte. Umgekehrt: [Walter Kempowski](#) benutzt die Krawatte geradezu dazu, aus einem ›Lehrer‹ den Mitmenschen Böckelmann zu machen, der ja nicht nur ein Lehrer ist.

Auch bei der ›Bildung‹ ist man nicht völlig frei bei der Begriffsbestimmung, denn der Begriff hat eine Geschichte. Von dieser Geschichte und von der Praxis des alltäglichen Gebrauchs sollte man ausgehen, wenn man nähere Bestimmungen vornimmt – nicht Haare spaltend, sondern um folgenreiche Missverständnisse in der Praxis möglichst zu vermeiden.

Und so soll in dieser Einführung gemäß der deutschen Tradition unter ›Bildung‹ die Arbeit verstanden werden, 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 so genannten ›Bildungssystems‹. Ich grenze noch weiter ein, falle 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.

Das werde ich im Folgenden ausführen. Dazu 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, jetzt 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 Maikäfer Lebewesen und als solche sterblich sind; dass sie bereits im Jahr ihres Käferdaseins sterben; und dass es drei 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 *Syllogismen* der Logiker. Bei den Maikäfern ist der Anfang denkbar einfach:

Alle Lebewesen sind sterblich.
Maikäfer sind Lebewesen.
Also werden Maikäfer sterben.

Das Weitere übergehe ich. – 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.

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.

Ehe ich zu dem nicht ganz so trivialen Schluss komme, der zum Begriff der ›Bildung‹ führen soll, schiebe ich noch eine *Zwischenüberlegung* ein: Was sind das für Wesen, die wir als ›Maikäfer‹ bezeichnen? Nehmen wir einen oder mehrere, sehen sie uns genau an und beobachten ihr Verhalten, dann wissen wir, was das ist. Uns interessieren nun aber nicht die Maikäfer, sondern die Menschen. Was sind das für Wesen, die wir als ›Menschen‹ bezeichnen? Da geht es nicht so einfach. Nehmt euch einen Menschen, seht ihn an, beobachtet ihn oder sie – was wissen wir dann? Viel ist das nicht: Säugetier, aufrechter Gang, dürftige Behaarung, Werkzeuggebrauch, Sprache, Allesfresser – das meiste haben Affen auch. Aber davon abgesehen: Dies Wenige ist keineswegs das, was nach unseren Vorstellungen schon Menschen *als Menschen* ausmacht.

Zunächst möge ein kleines, harmloses Gedankenexperiment 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 dem machen kann, was einen Menschen als Menschen ausmacht? 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«. [16] Dieser eine Mensch müsste alles in sich vereinen, was Menschen überhaupt sein und haben können.

Demnach sollte man sich also umsehen und so zu sagen zusammenstellen, was es da alles für Menschen gibt, was in diesem Sinne Menschen möglich ist.

In meiner Schulzeit wurde *Johann Wolfgang von Goethe* als ein Mensch angesehen, der jenem Exemplar ziemlich nahe gekommen sein sollte. Heute würden wir uns vielleicht unter den Trägern des Friedensnobelpreises nach einem umsehen.

Ein ›bildungstheoretischer Syllogismus‹ könnte nun so aussehen; zunächst die Prämissen, ich brauche in diesem Fall drei:

Sokrates war ein Philosoph.

Sokrates war ein Mensch.

Ich bin ein Mensch.

Ein sinnvoller *anthropologischer* Schluss aus diesen Prämissen aufs Menschsein überhaupt wäre:

Also ist in mir ein Philosoph angelegt.

Damit sind wir aber noch nicht bei der ›Bildung‹. Der *bildungstheoretische* Schluss geht so:

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

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.

Die nächste Frage wäre: *Wie* mache ich aus mir den Philosophen oder Pädagogen? 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 ausgedrückt hat. [17]

Wie gelangt ein Mensch dahin, dass er in seiner Person möglichst vollkommen dasjenige repräsentiert, was Menschen als Menschen ausmacht? Das geschieht, indem wir uns mit dem auseinandersetzen, was die genannten und andere Menschen im Laufe der Geschichte der Menschheit geschaffen haben. Da und nur da kann man *sehen*, was Menschen als Menschen möglich ist, was sie zu leisten im Stande sind. Diese Schöpfungen bezeichnen wir – in Abgrenzung von der uns vorgegebenen Natur – als *Kultur*. Damit bin ich wieder bei dem oben unvermittelt eingeführten Begriff der Bildung, wie ich ihn hier verwende. Wie gesagt: Ich befinde mich dabei in Übereinstimmung mit dem Sprachgebrauch der ›Bildungstheoretiker‹, wenn auch nicht ganz so elaboriert wie man es bei denen zumeist liest:

›Bildung‹ ist die Arbeit, in der Menschen sich ihr Menschsein in der Aneignung von und der Auseinandersetzung mit der Kultur erarbeiten.

Ich spreche von ›Arbeit‹ und will damit sagen: ›Bildung‹, so wie ich sie hier eingeführt und erläutert habe, kommt nicht von allein, sondern man muss sie sich aneignen und erarbeiten. – 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 selbst herausbilden.

Wie gesagt: Mit dieser Definition befinde ich mich in Übereinstimmung mit der pädagogischen Zunft. Nimmt man jedoch meine Herleitung hinzu, dann gibt es Schwierigkeiten. Die liegen darin, dass der Begriff der ›Kultur‹, im Alltag ohnehin, 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 und setze ihn in einem ersten Zugang der ›Natur‹ entgegen.

Auf diesem weiten und wertneutralen Begriff bestehe ich deswegen, weil mir an den Konsequenzen für den Unterricht gelegen ist. Ich führe das in meiner *Einführung in die Didaktik* näher aus. Hier beschränke mich auf einen Hinweis:

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 ersonnene 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 enthielte er seinen Schülern vor, dass Menschen als Menschen potentiell Lügner, Betrüger, ja auch Mörder sind. Wenn diese Seite des Menschseins nicht vorkäme, fehlte etwas, was Menschen als Menschen ausmacht.

›Bildung‹ als die Aneignung von dem, was Menschen als Menschen ausmacht, ist wiederum wie die ›Erziehung‹ in ein ganzes System eingebettet, das *Bildungssystem*. Neben Schulen aller Art umfasst es insbesondere Hochschulen und andere Einrichtungen der Erwachsenenbildung sowie solche der betrieblichen Weiterbildung. Das Personal sind Lehrer, Ausbilder, Dozenten; die Klientel: Schüler, Studenten, Auszubildende, auch einfach ›Teilnehmer‹. Das Bildungssystem überschneidet sich ersichtlich teilweise mit dem Erziehungssystem, und zwar in der allgemeinbildenden Schule. Etwas anderes ist das bei den Einrichtungen der Erwachsenenbildung; in ihnen wird nicht erzogen. Für den Anfang und diese Einführung mag die folgende begriffliche Unterscheidung ausreichen:

Wenn die Aneignung der Kultur im Vordergrund des beruflichen Handelns von Lehrern oder Erwachsenenbildnern steht, ist vom Bildungssystem die Rede, und umgekehrt: Vom ›Bildungssystem‹ zu reden, bedeutet, dass der Zweck dieses Systems die Vermittlung der Kultur ist.

Sofern ›Bildung‹ der Zweck des beruflichen Handelns von Lehrern oder Erwachsenenbildnern ist, entspricht diesem Handeln das ›Bildungssystem‹.

Hier ist jetzt eine erste Klärung des Verhältnisses von ›Erziehung‹ und ›Bildung‹ möglich. Sehen wir etwa die Schule im Blick auf die *Bildung*, die sie ihren Schülern ermöglicht, dann betrachten wir sie als einen Teil des *Bildungssystems*. Wenn wir – bei der allgemeinbildenden Schule – den *Erziehungszweck* in den Vordergrund stellen, also die *Mündigkeit* der Heranwachsenden, so betrachten wir sie als einen Teil des *Erziehungssystems*. Beide Zwecke dieser Schule hängen zusammen, so dass man sagen kann:

In der pädagogischen Tradition gibt es hierfür den Begriff des ›erziehenden Unterrichts‹. Gemeint ist damit: Die spezifische Form der Erziehung in der Schule ist Unterricht, der als Beitrag zur Bildung der Schüler verstanden wird. Einfacher, obwohl die ›Lehrer‹ erst später ausdrücklich drankommen: Lehrer erziehen insofern und nur insofern, als sie unterrichten und damit Bildungsmöglichkeiten eröffnen. Weiter reicht ihr Erziehungsauftrag nicht.

›Bildung‹ ist der spezifische Beitrag, den die allgemeinbildende Schule zur Erreichung der Mündigkeit leistet.

Die Hochschule ist demnach zwar dem Bildungs-, nicht aber dem Erziehungssystem zuzurechnen. Professoren können demnach Studenten bei deren Bildung Hilfe leisten – erziehen hingegen können sie sie nicht.

Im Unterschied zur ›Erziehung‹ fehlt der ›Bildung‹ die so genannte ›pädagogische Autorität‹, nämlich das Moment der Macht oder des Zwanges, das in jener prinzipiell enthalten ist:

›Bilden‹ kann sich ein Mensch nur selbst; das kann ihm niemand weder abnehmen, noch auch vorschreiben; man muss selbst daran arbeiten.

Das Konzept der ›Bildung‹ impliziert, dass innerhalb der Biographie eines Menschen seine Bildung prinzipiell nie abgeschlossen. 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‹. Auch die später geläufige Rede vom ›Gebildeten‹ war zunächst eher die Umschreibung eines Ideals als eine Zustandsbeschreibung. Beide sind heute nicht mehr in Gebrauch.

Das ist bedauerlich, weil es eigentlich keinen brauchbaren Ersatz dafür gibt: Die ›Vollkommenheit‹ hat nämlich den Vorzug, dass die *Zielperspektive offen bleibt*; *alles* das klingt an, was Menschen möglich ist. Man kann von ›allgemeiner Menschenbildung‹ und von ›Gebildeten‹ reden; das ließt das vielleicht noch an die *Arbeit* denken, an den *Prozess* der Bildung. Ein passender Begriff könnte auch das ›Bildungsideal‹ sein. Leider ist auch der 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 besitzt – dann führt die Rede von einem ›Bildungsideal‹ das Denken und die Praxis von der gemeinten Sache weg und in die Irre.

Ein Ziel der Bildung kann man nur als Ideal formulieren, nicht jedoch inhaltlich bestimmt umschreiben.

Bildung, so verstanden, ist eine unendliche Aufgabe.

Allgemeinbildende Schulen können diese Aufgabe nicht lösen. Daraus ergibt sich eine unbequeme Frage: *Wie weit* können und sollen sie sich in einer begrenzten Zeit, etwa im Rahmen von 10 oder selbst von 13 Schuljahren einer Lösung annähern? Was aus der unabsehbaren Fülle der Hervorbringungen von Menschen, aus der Kultur, ist unverzichtbar? Das sind Fragen, die in der so genannten ›[Lehrplantheorie](#)‹ erörtert werden. Hier deute ich nur an, dass man grundsätzlich zwei geradezu entgegen gesetzte Antworten darauf findet: ein lapidares: Nichts, und ein ebensolches: Alles.

- *Nichts* ist unverzichtbar, wenn wir nicht ein Stück Menschheit vorsätzlich unterschlagen wollen; das ist die Antwort des klassischen Bildungskonzepts, wie es der ›allgemeinbildenden Schule‹ und dem Kanon ihrer Lehrinhalte zugrunde liegt. Und gleichzeitig gilt:
- *Jedes* ist verzichtbar, weil ein Einziges ausreicht. Sofern ich mich auf das eine nur wirklich einlasse, auf den Frosch in meinem Teich, die Thesen an der Wittenberger Kirchentür oder den Ölunfall im Golf von Mexiko, sofern ich es als einen Stellvertreter für das Ganze, für die Welt nehme, so argumentierte [Humboldt \[18\]](#), und im Unterricht bearbeite, ergänze ich – so komme ich an gar kein Ende, so werde ich von dem einen zum nächsten weitergeführt. Man kann sich denken, dass eine solche Betrachtung die Praxis der Ausbildung von Lehrern zu einem ziemlich mühsamen Geschäft macht, vielleicht aber auch zu einem interessanten?

Meine Bildung jedenfalls findet ein Ende erst da, wo äußere Grenzen gesetzt sind – vorläufig am Ende meiner Schulzeit, grundsätzlich am Fassungsvermögen meiner Sinne und meines Verstandes und schließlich am Ende meines Lebens.

2.3 ›Erziehung‹ und ›Bildung‹

Den Anfang dieses Kapitels hatte ›ErziehungUndBildung‹ gemacht: der Hinweis auf die alltäglichen und die Schwierigkeiten der Erziehungswissenschaft mit der Unterscheidung der beiden Begriffe. Das greife ich jetzt auf.

Dabei komme ich auf die Frage zurück, die ich nach dem *Vater-Tochter-Gespräch* offen gelassen hatte. Ist das ›Erziehung‹? Da sind zunächst die Man-tut-das-Aussagen: Mittagsschlaf, Naseputzen und die Gurke im Taschentuch. Das wird durchgesetzt, milde in diesem Fall, bekanntlich aber nicht überall. In diesen Aussagen dokumentiert sich väterliche, pädagogische Autorität. – 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.

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 *muss* sein; auch die Gelegenheit fürs Geschichtenerzählen, der Unterricht muss sein. 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.

Lehrer erziehen, hatte ich *geschrieben*, und zwar nur so weit, wie sie unterrichten und damit ihren Schülern Bildungsmöglichkeiten eröffnen. Darin bestehe ihr Erziehungsauftrag, und weiter reiche der nicht. 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 festgeschrieben sind.

Geht es auch anders – ein kleiner *Exkurs* zu *Summerhill*: Nachhaltiger Einspruch gegen einen Erziehungsauftrag der Schule wird oft mit dem Hinweis auf ein seit fast einem Jahrhundert funktionierendes Experiment gestützt, das Modell der englischen *Internatsschule Summerhill*. In seiner 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.« [19]

Die Schule gibt es heute noch, nach *Neills* 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 es 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.«

›produce‹ vs. ›provide‹ – looks like a nice pun in English. Aber das Wortspiel, die Utopie gegen die Karikatur ausgespielt, das verschleiern die Realität, in der die Schule am Ende *etwas* hervorgebracht hat, nämlich jene selbstbestimmten Schüler – wenn sie es denn hervorgebracht hat, aber das könnte man ja *prüfen*. Vor allem das ›own‹, im Deutschen ›selbst‹: Selbstbestimmung wird hier vorausgesetzt, Erziehung ohne Bildung wäre das.

1969 machte *Neills* Buch in Deutschland unter dem nicht ganz treffenden deutschen Obertitel: *Theorie und Praxis der antiautoritären Schule* Furore; im Original: *Summerhill – a radical approach to child rearing*. Bis heute hat das *Neillsche* Beispiel in weiten Kreisen der deutschen

Pädagogik an Charme nicht verloren. Ob das aber geht, so konsequent selbstbestimmt, oder ob man, ob der Erziehungswissenschaftler bei genauerem Hinsehen nicht doch Elemente von pädagogischer Autorität findet? Aber selbst wenn es so gehen sollte: Summerhill ist eine pädagogische Provinz; die Internatsschule kann das nur sein, weil sie eine Provinz ist und bleiben wird, auch wenn es hier und da, selbst in Deutschland, eine Nachbarprovinz geben mag.

Zurück zum Erziehungsauftrag der Schule, dem Unterricht. Wie noch näher zu erörtern sein wird, umfasst dieser Auftrag die Vermittlung von Wissen und Können ebenso wie von Orientierungen, die den Einsatz des Wissens und Könnens bei der Bewältigung von Alltagssituationen leiten. Eine Erzeugung von wünschenswerten Gesinnungen mit Hilfe von psychischen und physischen Zwang fällt nicht in den Begriff von ›Erziehung‹ und von ›erziehendem Unterricht‹ und hat gleich gar nichts mit der Bildung von Menschen zu tun.

Ich muss noch ergänzen, dass ›Erziehung‹ bzw. ›Bildung‹ oft nicht gelingen – wenn Eltern mit einem ihrer Kinder nicht fertig werden, wie es dann heißt; 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. [20]

Bei misslingender Erziehung gibt es ein differenziertes System von Hilfen, im [Sozialgesetzbuch VIII](#) als ›Kinder- und Jugendhilfe‹ geregelt. Bei Bildungsprozessen hingegen von ›Misslingen‹ zu sprechen, ist im strengen Sinne unsinnig. Man kann, bildlich gesprochen, nur weiter kommen – oder nicht; nur sagen, dass Jemand das Bedürfnis hat, sich in einem Bereich seines Könnens zu vervollkommen oder seinen Horizont zu erweitern, sich *weiterzubilden*. Dem entsprechend 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.

Analphabetismus ist für den Zusammenhang von ›Erziehung‹ und ›Bildung‹ besonders aufschlussreich: Hier hat die Arbeit in der Pflichtschule nicht dazu geführt, das die ehemaligen Schüler in einem Maße lesen und schreiben können, das für ein selbstständiges Leben in der Gesellschaft für erforderlich angesehen wird. Sie entwickeln bzw. verschaffen sich Hilfsmittel und Auswege, finden sich aber immer wieder in Situationen, in denen sie auf die Hilfe Anderer angewiesen sind. Bildlich gesprochen: Hat die Schule bei ihnen ihren Erziehungsauftrag erfüllt? Jedenfalls haben diese Schüler das Angebot für ihre Bildung nicht oder nicht in ausreichendem Umfang wahrgenommen, aus welchen Gründen auch immer.

Denken wir über das Lesen und Schreiben hinaus weiter, so ergibt sich die Frage, ob es vielleicht auch [Nichtrechner](#) gibt. Es gibt sie; interessanter Weise hört man von ihnen allerdings eher selten. – Die Nicht-Naturkenner habe ich noch nicht gefunden. Es wird sie auch geben, obwohl man ganz gut durchs Leben kommt, wenn man zum Beispiel Bärlauch und Maiglöckchen nicht auseinanderhalten kann. Denn ab 04/01/12 müssen gemäß einer EU-Richtlinie alle Maiglöckchenpflanzen mit einem [Warnschild](#) versehen sein.

In der folgenden Tabelle stelle ich die Merkmale einander gegenüber, in denen ›Erziehung‹ und ›Bildung‹ sich unterscheiden. Nützlich ist sie wie jede Eselsbrücke nur dann, wenn die zuvor gegebenen Erläuterungen mit bedacht werden. Ob sie es ist, erweist sich, wenn sie taugt, eine Situation als Erziehungs- bzw. Bildungssituation zu identifizieren und besser zu verstehen, als das der Augenschein mit seiner [Alltagstheorie](#) erlaubt.

Tabelle 1: ›Erziehung‹ und ›Bildung‹

	Erziehung	Bildung
Sprachgebrauch	transitiv: jemanden erziehen	reflexiv: sich bilden
Prozess	Selbständig-Werden in der Gesellschaft	Aneignung von Menschen Möglichem
Zweck	Mündigkeit	Vollkommenheit
Ende	(mit 18 Jahren)	Lebensende
bei Nicht-Gelingen	Beratung, Betreuung, Verwahrung	Bildungsmaßnahmen

3 Voraussetzungen von Erziehung und Bildung

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 unhintergebar Sachverhalt dargestellt, gleichsam als ein Axiom. *Comenius* zum Beispiel benutzte in seiner 1656 veröffentlichten Großen Didaktik zwar noch nicht unsere 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 bereits erwähnte 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. *Kant* hat noch einen sehr weiten Begriff von ›Erziehung‹. Aber immerhin ist bis heute die Versorgung der Heranwachsenden Sache der ›Erziehungsberechtigten‹, auch wenn wir sie nicht mehr als Leistung des ›Erziehungssystems‹ verstehen. – In der Sache ging auch der eher zeitgenössische Erziehungswissenschaftler *Heinrich Roth* in seiner 1969 publizierten *Pädagogischen Anthropologie* nicht anders vor: Nach einem Kapitel, in dem er diesen Zweig der Wissenschaft vom Menschen im Gefüge der Wissenschaften verortet, folgt das Kapitel, in dem er die Sache selbst unter der Überschrift: *Der Mensch als erziehungsbedürftigstes und erziehungsfähigstes Wesen*, einführt, und 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]

Richtig ist dies alles. Und gleichwohl ist ein Mensch 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, 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 zunächst ein-

mal auf diesen Standpunkt stellt und dann Schritt für Schritt prüft, was dieses Etwas braucht, damit es zu dem wird, was *Roth* einen ›reifen Menschen‹ nannte.

Da stellt man dann fest, dass das Menschenjunge ein Exemplar einer Gattung ist, die sich offensichtlich in wesentlichen Hinsichten grundlegend von Würmern, Flöhen, Kaninchen und den übrigen Affen unterscheidet. Welche Hinsichten sind das, und inwiefern unterscheidet es sich vom ›Tierreich‹?

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 Hohenstaufe 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 Nährerinnen.« [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. Aber gehen wir vorsichtshalber davon aus, dass es sich um ein Schauer Märchen handelte, das man dem Kaiser angedichtet hat. Dann wäre in ihm jedenfalls eine uralte Erfahrung der Menschheit aufgehoben: Sprache ist 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 von eher Experimenten 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. Es traten gesteigerte Krankheitsanfälligkeit, wesentlich erhöhte Sterblichkeit, dazu Apathie, Passivität, Interesselosigkeit, stereotype Bewegungen (besonders des Kopfes) auf. Diese ›Deprivation‹, diese Beraubung der Erfüllung von Grundbedürfnissen, dieser Ausfall von angeborenen Umwelterwartungen und Umweltreizen hatte also geradezu entsetzliche und bleibende negativ prägende Folgen. Beres, der 38 solcher Findlinge im Jugendalter nachuntersucht hat, fand darunter 4 psychotische, 21 mit Verhaltensstörungen, 4 geistig abnorme, 2 neurotische und nur 7 normale.« [6]

Ob Umwelterwartungen und -reize angeboren sind oder nicht, mag dahingestellt sein. Es ist auch nicht geradezu Erziehung, was diesen Kindern fehlte. Aber es fehlte ihnen etwas, das seit jeher als wesentliche eine 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? Ehe wir dies schnell als ein Faktum festhalten, sollten wir noch auf eine andere Gruppe von Experimenten blicken, die das Gegenteil von ›erziehungsbedürftig‹ zu belegen scheinen, die sogenannten ›Wolfskinder‹: Wiederum berichtet schon **Comenius** 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. 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]

Abbildung 1: Romulus und Remus, nach der Sage die Gründer der Stadt Rom



Oder ein Beispiel aus jüngerer Zeit:

»Der indische Wolfsjunge Ramu, der vor neun Jahren von Waldarbeitern im nordindischen Staat Otta Pradesh gefunden wurde, ist tot. Nach Angaben der Nachrichtenagentur UNI von gestern starb der als Wolfsmensch berühmt gewordene junge Mann am vergangenen Montag an Krämpfen, gegen die es offenbar kein Gegenmittel gab. 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 der Berichte zu beurteilen ist: Die Berichterstatter waren offensichtlich davon davon überzeugt, dass das Berichtete sich so zugetragen hat. Jedenfalls stand für sie fest, dass ein Menschenjunges, wenn es unter Wölfen und ähnlichen Tieren aufwächst, durchaus auch ohne Erziehung aufwachsen und erwachsen werden kann. Die Erziehungsbedürftigkeit haben sie *unterstellt*. Interessanter noch ist etwas Anderes:

Es gibt keinen derartigen Bericht, in dem nicht wenigstens andeutungsweise davon berichtet würde, dass man versucht hat, diesen Kindern das Sprechen beizubringen. Warum diese Mühe? **Comenius** sagt es mit wünschenswerter Deutlichkeit: Wir unterstellen, dass dieses Exemplar der Menschengattung ein Anrecht darauf hat, dass aus ihm ein Mensch im vollen Sinne dieses Begriffs und nicht ein wildes Tier werde. Dort wo die Entwicklung in die letzte Richtung verlaufen ist, verwenden wir alle Mühe darauf, sie – wenn nicht umzukehren, so doch – in eine menschliche Richtung zu lenken. Auf diese *grundlegende Unterstellung* kommt es mir hier an.

Erziehungsbedürftig ist ein neugeborenes Exemplar Mensch also wohl nicht von Natur aus. Aber ob das so ist oder nicht, ist für die Erziehung unerheblich. Bedeutsam ist vielmehr, dass wir es als ein Wesen *interpretieren*, dem wir dazu verhelfen müssen, dass es Mensch im ganzen Umfang der Möglichkeiten wird, die wir ihm zuschreiben und in diesem Sinne in ihm angelegt sehen. Für diejenigen, die Wolfs- und andere Kinder fanden und finden, sind es zunächst der aufrechte Gang und die Sprache, die sie ihnen eröffnen möchten. Die Berichterstatter sehen die Entwicklung solcher Wesen als noch nicht abgeschlossen, nicht abgeschlossen im Blick auf die Vorstellungen von einem vollständigen, reifen, dem mündigen Menschen. Sie interpretieren das Wesen, das ersichtlich ein Menschenantlitz trägt, als erziehungsbedürftig und erziehbar.

Als erziehungsbedürftig und erziehbar wird der Mensch angesehen und interpretiert.

Es gibt noch eine andere Klasse von Belegen für das Recht dieser Unterstellung. Anders als Tiere sind Menschen in der Lage, Menschenjunge nicht nur nicht zu erziehen, sie vielmehr sogar umzubringen. Wie man weiß, tun es auch immer wieder mal welche.

18jährige warf Neugeborenes aus dem Fenster

Chicago. (AP) 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.

Die Mutter hatte ihre Schwangerschaft vor ihren Eltern verborgen. Am Mittwoch, auf dem Schulweg, setzten die Wehen ein. Sie schlich sich in die Wohnung zurück, versteckte sich im Bad und gebar das Kind. Es war gestern noch nicht klar, ob Zoe, wie die Kleine im Krankenhaus genannt wird, bleibende Schäden davontragen wird. [9]

Oder, nicht ganz so brutal:

Erste Hinweise auf Baby-Herkunft

Hagen. Erste Hinweise auf die Herkunft der kleinen Katharina sind bereits eingegangen. Ob die Polizei bei der Überprüfung erfolgreich sein wird, ist noch völlig offen. Das Baby war bei frostigen Temperaturen am Donnerstag auf einem Hagener Parkplatz gefunden worden (wie berichtet). 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. [10]

Diese Mütter, und nicht nur sie, können sich einer einer Last entledigen. Sie sind also nicht von Natur aus genötigt, das zu tragen, was sie als ›Last‹ definieren. Das Klinikpersonal hingegen betrachtet den Säugling als ein der Fürsorge bedürftiges, ein menschliches Wesen und behandelt es auch so.

Ich ergänze, dass Arzt, Jurist oder Kaufmann und Landesherr Menschenjunge ganz anders interpretieren können, denn als ein zu erziehendes Wesen. 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 des **Bürgerlichen Gesetzbuchs**; und man sieht einen Konsumenten oder einen zukünftigen Soldaten.

Wenn man die Sache genauer betrachtet, so zeigt sich, dass diese Spezialisten nicht nur Menschen, sondern auch Tiere so betrachten und behandeln:

- die durch Milben gefährdete Biene: Tierschutz und -arzt dazu;
- der **Hund** zum Beispiel der Millionärin, der ein Vermögen erben soll, womit er allerdings nicht durchkommt, nicht in Deutschland, weil sie – keine ›rechtsfähigen Personen‹ sind; selbst in den USA nicht;
- dass Tiere Konsumenten sind, zeigt ein Blick in die Tierfutterregale der Supermärkte;
- und sowohl gewisse Hunderassen, als auch Bakterien eignen sich nicht nur wie Soldaten als Kampfmittel, sondern werden auch als solche genutzt.

Gleichwohl: Auch wenn die Münchener Juristen bei dem Erbproblem nicht eingriffen hätten; auch wenn die geliebten Hunde ›woherzogen‹ gewesen mögen: Davon dass irgendeines der besagten Tiere ein Mensch geworden wäre, ist nirgends die Rede, auch bei der US-Millionärin nicht.

Nun müsste näher bestimmt werden, was das denn heißt, Menschen als erziehungsbedürftig und als erziehbar zu interpretieren. Zunächst einmal gibt es eine begriffliche Klammer für das einschlägige Wissen, die *Pädagogische Anthropologie*. So bezeichnet man zusammenfassend alle wissenschaftlichen Sätze, die etwas darüber aussagen, was den Menschen als zu erziehendes Wesen ausmacht.

Als ›Pädagogische Anthropologie‹ bezeichnet man alle Aussagen darüber, was es bedeutet, wenn man Menschen als zu erziehende Wesen interpretiert.

Alle derartigen Sätze basieren auf zwei grundlegenden Annahmen: Wenn man Menschen als erziehbare und zu erziehende Wesen versteht, dann *unterstellt* man damit, dass sie sowohl ›bildsam‹, als auch ›selbsttätig‹ sind. Das heißt, man geht davon aus,

- dass ein Mensch selbst daran mitarbeitet, dass aus ihm etwas, ein ›reifer Mensch‹ wird – das ist der Aspekt der *Selbsttätigkeit*,
- wobei Förderung und Herausforderung, auch Richtungsweisung durch erwachsene Menschen, ›Erzieher‹ möglich ist und Erfolg haben kann – die *Bildsamkeit* des Menschen.

Förderung und Richtungsweisung – das impliziert eine Zielperspektive, eine Vorstellung von dem, was einen erwachsenen, mündigen, selbstbestimmten Menschen ausmacht: *Mündigkeit*, und darüber hinaus, was ein Mensch überhaupt aus sich machen kann: *Vollkommenheit*.

Grundbegriffe der Pädagogischen Anthropologie sind ›Bildsamkeit‹ und ›Selbsttätigkeit‹.

Ich merke nur an, dass man in der wissenschaftlichen, zumal psychologischen Literatur häufig auch die Begriffe ›Rezeptivität‹ für die ›Bildsamkeit‹ sowie Spontaneität‹ für die ›Selbsttätigkeit‹ findet.

Es gibt alte und eingängige Bilder für diese grundlegenden Annahmen:

- die sprichwörtliche ›tabula rasa‹ für die Bildsamkeit: die leere Schreibtafel, das unbeschriebene Blatt, auf das nach und nach Zeichen gezeichnet werden; manchmal wird auch der formbare Ton bemüht; und
- die Pflanze, die – zum Beispiel in einem Kindergarten – von sich aus wächst, steht für die Selbsttätigkeit.

Diese Bilder taugen bestenfalls zur Illustration, nicht mehr. Wenn man aus solchen Bildern etwa unvermittelt Anleitungen für das **erzieherische Handeln** ableiten wollte, dann wären

sie gar irreführend, wenn nicht gefährlich: Es sind junge Menschen und nicht eine Schiefertafel oder ein Löwenzahn, deren Zukunft der Erziehung Ziel und Maßgabe ist.

Bildsam?

›Bildsamkeit‹ – das steht als Chiffre dafür, dass ein neugeborenes Menschenjunges den Menschen im vollen Sinne dieses Begriffs aus sich herausbilden kann. Was bedeutet das? Es liegt nahe, 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: 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 einer jeden ›**Entwicklungspsychologie**‹ gibt Aufschluss darüber, was sich da jeweils entwickelt, z.B. Motivation, Werthaltungen und kognitive Leistungen – und vieles andere mehr, was entweder unter diese Überschriften fällt oder noch zu ergänzen wäre. Hier führe ich zur Illustration ein älteres Beispiel an:

»Die Einteilung Sterns (1927) in fünf Epochen liefert auch heute noch brauchbare Ordnungsgesichtspunkte. Stern unterscheidet ein Vorstadium (erstes Lebensjahr), in welchem das Lallen und die Nachahmung von Lautkomplexen die motorische Grundlage der Sprache aufbaut und bereits ein ›primitives Verständnis für gesprochene Aufforderungen‹ nachweisbar sei. In der folgenden Epoche verfügt das Kind über einige wenige sinnträchtige Lautäußerungen, die noch keinen fest umrissenen grammatikalischen Sinn besitzen (Einwortsätze) und den Lalläußerungen nahe stehen (etwa von 1;0 bis 1;6 [d. h. 1 Jahr, 6 Monate, P. M.]). Erst danach erwacht das Verständnis dafür, dass die Dinge Namen haben. Der Wortschatz steigt rasch an, gleichzeitig werden zwei und mehr Wörter zu einer Äußerung verbunden. Zu den Substantiva treten Verben und später Eigenschafts- und Beziehungswörter (2. Epoche: ungefähr von 1;6 bis 2;0). In der dritten Epoche (2;0 bis 2;6) beginnt das Kind, Flexionen zu benutzen. Es finden sich aber nur Hauptsatzformen, unter ihnen Ausrufe-, Frage- und Aussagesätze. Die Wortstellung ist oft noch recht eigenwillig. Etwa ab 2;6 Jahren (4. Epoche) lernt das Kind die Über- und Unterordnung von Gedanken durch Satzgefüge (Hypotaxen) wiederzugeben. Die schwereren Formen (z. B. der Konjunktiv) nehmen längere Lernzeiten in Anspruch. In dieser Epoche gibt es noch in reichlichem Maße individuelle Wortbildungen durch Ableitung und Zusammensetzung.« [12]

Diese Stufen der Entwicklung des einzelnen Menschen sind allerdings erst dann für die Erziehung bedeutsam, wenn sie sie pädagogisch interpretiert, also als Bedingungen, als Möglichkeiten gesehen werden, die die Erziehung als praktische Aufgabe bestimmen. Etwas anders gesagt: Für Erzieher haben die Sachverhalte, auf die Psychologie und andere Wissenschaften sie aufmerksam machen, nur im Erziehungsverhältnis einen Sinn – auch dann, wenn Neurowissenschaftler oder Hirnforscher uns weismachen wollen, ihre Behauptungen seien die bessere Pädagogik.

Aussagen über Bildsamkeit, Entwicklung und andere Wesensmerkmale des Menschen sind für die Erziehung dann und nur dann von Bedeutung, wenn sie pädagogisch interpretiert werden.

Dass beispielsweise ein bestimmtes Kind eine bestimmte Stufe seiner motorischen (kann laufen) und moralischen Entwicklung erreicht hat (weiß ›mein‹ und ›dein‹ zu unterscheiden),

ist für seine Erziehung nur dann bedeutsam, wenn das Erreichte den Ansatzpunkt für Maßnahmen der Erziehung bezeichnet.

Woher aber wissen die Psychologen das überhaupt? Woher weiß man, welche Fähigkeiten oder Fertigkeiten insgesamt im Menschen angelegt sind und demnach grundsätzlich auch ausgebildet werden können? Nach dem, was eingangs zur ›Bildung‹ ausgeführt wurde, ist das recht einfach: Man sehe sich an, was die Menschen insgesamt, was die Gattung Mensch, 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](#) zurückkommen.

Was aber kann grundsätzlich gebildet werden? Wie [erläutert](#), liegt uns das als ›Kultur‹, in den Erzeugnissen vor Augen, die Menschen produziert haben und somit auch produzieren können. Aus der Kultur also können wir nicht nur entnehmen, was Menschen als Menschen ausmacht. Wir sehen auch, dass sie bildsam sind; und nicht nur das, sondern auch, in welchen Hinsichten. *Karl Marx* hat das 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«. [13]

Dass Menschen bildsam sind, können wir aus ihrer Kultur entnehmen.

So zu sagen nebenbei ergibt sich: Auch die Kultur als Inbegriff der Möglichkeiten von Menschheit ist für die Erziehung erst dann bedeutsam, wenn wir sie pädagogisch interpretieren, als Reservoir von Möglichkeiten sehen, die der Erziehung als einer praktischen Aufgabe gegeben sind. Dass Menschen zum Beispiel 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.

Damit lässt sich jetzt die ›Summe der Reaktionen der Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache‹ inhaltlich genauer bestimmen. Im [Lehrplan](#) der Schule etwa stellt die Gesellschaft den sich entwickelnden, heranwachsenden Menschen einen für unerlässlich erachteten Ausschnitt aus der gesamten Kultur zur Verfügung, und zwar als Mittel für ihre Entwicklung und mittelbar als deren Zielperspektive.

So macht es – wie man weiß – den Menschen aus, dass er ›arbeitet‹. Eine polytechnische Schule mit einem polytechnischen bzw. Arbeitsunterricht ist eine der Reaktionen der Gesellschaft auf dieses Wesensmerkmal des Menschen: Sie soll ihre Schüler so weit an die Arbeitswelt heranführen, dass sie – mit *Marx* zu reden – ihre Arbeitskraft hinlänglich einträglich zu verkaufen.

Oder: Menschen leben in Gesellschaft. In der außerschulischen Jugendarbeit werden Heranwachsenden über die Familie und die Schule hinaus spezifische Situationen zur Verfügung gestellt, die es ihnen erlauben, sich im gemeinsamen Leben mit Gleichaltrigen als gesellschaftliche Wesen zu sehen und zu bestimmen.

Es bedarf hier noch einer Präzisierung: Für die ›Erziehung‹ werden erstens nicht sämtliche Möglichkeiten gleichsam zur freibleibenden Inanspruchnahme bereitgestellt. Vielmehr zeichnet eine Gesellschaft mit Autorität und letztlich mit staatlichem Zwang einen bestimmten Umkreis und ein bestimmtes Niveau, ein für unabdingbar gehaltenes Minimum von Fähigkeiten und Fertigkeiten als verbindlich aus. Der Lehrplan umschreibt das für die Pflichtschule.

Und zweitens ist die Erziehung dann abgeschlossen, wenn die Entwicklung gemäß den gesetzlichen Festlegungen als abgeschlossen gilt. Dass dieser Zustand auch schon zuvor, gelegentlich auch später erreicht sein kann, ist hier unerheblich. Wichtig ist, um das zu wiederholen, dass die ›Erziehung‹ ein Ende hat, selbst da, wo eine ›Entwicklung‹ noch nicht abgeschlossen zu sein scheint. Was danach kommt, ist jedermanns eigene Sache und fällt unter den Begriff und in die Einrichtungen der ›Bildung‹.

Grenzen der Bildsamkeit

Die Möglichkeiten sich zu bilden, die Menschen zur Verfügung stehen, sind nicht unbegrenzt. Zunächst einmal setzt die Umwelt – Natur und Gesellschaft – Grenzen. Das sind allerdings keine starren Grenzen: Man könnte sich ja in eine andere Weltgegend begeben. Das geht natürlich gleichsam per definitionem nicht: Nicht-Mündigen ist der Umkreis durch ihre Familie oder die Einrichtung gezogen, die deren Aufgaben wahrnimmt. Wie man weiß, sind die meist sehr gezogen.

Aber selbst wenn diese Grenzen fielen, bleibt das, was seit Jahrhunderten als die Frage nach der Naturausstattung eines einzelnen Menschen vehement und kontrovers erörtert wird. Im Alltag heißt es heute: ›Das sind die Gene‹; für die Wissenschaft ist es das ›Anlage-Umwelt-Problem‹. Wie sich denken lässt, ist das ein beunruhigendes Problem für Praxis und Wissenschaft von Erziehung und Bildung:

Da sind zunächst Grenzen wie Zwergenwuchs oder Amputationen. Menschen, denen so etwas beschiedener ist, haben beim besten Willen nicht alle Möglichkeiten, die anderen prinzipiell gegeben sind. Aber selbst diese Grenzen sind dehnbar: Im Repertoire der Menschheit gibt es Hilfsmittel, sie auszuweiten. Die [Paralympics](#) sind ein eindrucksvolles Beispiel dafür.

Darüber hinaus denken wir vor allem an

- »1. Lern- und Entwicklungsstörungen (Lernbehinderung, Sprachbehinderung, Erziehungsschwierigkeit),
- 2. Geistige Behinderung,
- 3. Körperbehinderung,
- 4. Hörschädigungen (Gehörlosigkeit, Schwerhörigkeit),
- 5. Sehschädigungen (Blindheit, Sehbehinderung),
- 6. Autismus.«

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

In diesem Zusammenhang 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.

Wie geht die Erziehungswissenschaft mit diesem Problem um? Es gibt eine außerordentlich elegante spezifisch pädagogische Lösung, der bereits herangezogene *Schleiermacher* nimmt sie als Argument 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. Die 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 hinzu auch noch die Verantwortung für die Suche nach, gar Behebung von Ursachen aufbürdet, für die es ihnen an allen erforderlichen Mitteln fehlt.

Eine jede ›Grenze‹ bestimmt ein Außen und ein Innen. 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 die erwähnte Interessenvertretung der Erziehungswissenschaftler, die [Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft](#), ein ›Kerncurriculum‹ entwickelt, als eine Minimalnorm für erziehungswissenschaftliche Studien gedacht. Da ist das, was jene Nachbardisziplinen, wie man sie nannte, an Hilfen bieten könnte, zu ›Grundbegriffen der Erziehungswissenschaft und ihren Teildisziplinen‹ geschrumpft; geblieben sind ›Lehren und Lernen‹ sowie ›Sozialisation‹. – Ich halte das für ein Zeichen von Verarmung der Erziehungswissenschaft bei gleichzeitiger Grenzüberschreitung, weil sie das, was Andere besser wissen und können, in eigene Regie nimmt. Aber solche Überlegungen gehören schon in die Theorie der Erziehungswissenschaft und haben hier allenfalls in einer Nebenbemerkung Platz.

Bei der Formulierung der Erziehungsziele wird sich zeigen, wie nützlich Anleihen bei [Nachbardisziplinen](#) sein können, bei benachbarten Wissenschaften vom Menschen.

Selbsttätigkeit

Das Bild vom unbeschriebenen Blatt darf man schon deswegen nicht absolut nehmen, weil allenfalls Möglichkeiten eröffnet werden, darauf zu schreiben, mehr nicht. Möglichkeiten müssen erst einmal ergriffen werden; man kann sie auch ausschlagen, was heranwachsende Menschen gelegentlich auch ganz 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. Das liegt, einfach gesagt, daran, dass die Zöglinge im Prozess ihrer Menschwerdung selbst aktiv, selbst tätig sind.

Die im Kapitel über ›Erziehung‹ eingeführte [Gruppe](#), die aus grundsätzlichen Erwägungen ›Erziehung‹ ablehnt, baut ihren Gegenentwurf geradezu ausschließlich auf die Selbsttätigkeit der heranwachsenden Menschen.

In Umgangssprache und Wissenschaft verwenden wir für diese Aktivität, die Selbsttätigkeit, den Begriff des ›Lernens‹: Menschen lernen, und sie lernen vor, neben und nach aller Erziehung – ob ihre Erzieher es für wichtig halten oder nicht. Erzieher finden ihre Zöglinge immer schon lernend tätig vor.

Wir konfrontieren Heranwachsende im Blick auf das Ziel der Erziehung mit ihren Möglichkeiten, mit dem, was aus ihnen werden kann. Das hat dann und nur dann nur einen Sinn, wenn wir gleichzeitig unterstellen und unterstellen dürfen, dass die Heranwachsenden sich diese Möglichkeiten selbst, und zwar tätig aneignen – jedenfalls einige dieser Möglichkeiten, jedenfalls bis zu einem gewissen Grade. Anders gesagt: Wir interpretieren ihre Tätigkeit als die Tätigkeit eines Selbst.

Das fängt ganz einfach an. Was immer ein Säugling mit seinem Geschrei so zu sagen sagen will: Nahezu jede Mutter und jeder Vater interpretieren das Geschrei als 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. Und so geht das weiter. Rollenspiele etwa von älteren Kindern und Halbwüchsigen interpretieren wir als Schritte auf dem Wege zu einer reifen, sozialen Persönlichkeit, auch wenn die Spielenden an alles Mögliche, nur nicht an diesen Weg denken mögen.

Dieser Grundgedanke ist eine materiale Basis der Konjunktur, die das Wörtchen ›selbst‹ in der Pädagogik unserer Tage und vor allem in der Didaktik hat. 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. ›Selbstbestimmung‹ ist ein konstitutives Merkmal der Mündigkeit; ›Selbsttätigkeit‹ hingegen ist eine Voraussetzung für den Erwerb von ›Selbständigkeit‹ und ›Selbstverantwortung‹.

Von dem Augenblick an, in dem wir mit der Erziehung eines Menschen beginnen, unterstellen wir Selbsttätigkeit, geradezu als eine Wesenseigenschaft des Menschen ansehen – übrigens auch über den Einzugsbereich der Erziehung hinaus. Als selbständig und selbstverantwortlich hingegen bezeichnen wir Menschen, die ohne Hilfen 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? hatte ich zu Beginn gefragt. Dass Menschen erzogen werden müssen und sich bilden können, unterstellen wir, genauer:

Die Unterstellung von Selbsttätigkeit und Bildsamkeit ist eine für ›Erziehung‹ unabdingbare Voraussetzung.

4 Familie

Nachdem definiert ist, was als ›Erziehung‹ und ›Bildung‹ verstanden werden soll, frage ich als Nächstes zu fragen, wo das stattfindet: die Hinführung zu einem selbstständigen und selbstverantwortlichen Mitglied der Gesellschaft und die Erweiterung des bei der Geburt dieses 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 drei Personen bestehenden *Familie* auf. Das ist bekanntlich, jedenfalls in unserer Gesellschaft, weder eine verbindliche Norm, noch immer der Fall.

Ehe ich darauf 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 *Kibbuzim* in Israel. Im Kontext einer Konjunktur von Projekten der so genannten ›[antiautoritären Pädagogik](#)‹ wurde das Kibbuz gerne als ein Alternative zur traditionellen Familienerziehung herangezogen:

»In den Kibbuzim war die patriarchalische Kleinfamilie aufgelöst und die Kindererziehung ebenfalls zentralisiert. Die Kinder wurden je nach Kibbuz schon von Geburt an in einem eigenen Kinderhaus mit Gleichaltrigen erzogen, die Geschwister lebten also jeweils in einer anderen Kindergruppe. Jede Gruppe wurde von einer eigenen Erzieherin, der sogenannten Metapelet (Mehrzahl: Metaplot) geleitet. Durch den Kontakt zu mehreren Metaplot und den täglich nur kurzzeitigen Kontakt zu den Eltern waren die jungen Kibbuzniks stark auf ihre Altersgruppe fixiert. Nach einem bestimmten Zeitraum – etwa einem Jahr – erfolgte ein Wechsel zu einer anderen Metapelet. Trotz der Erziehung außerhalb der traditionellen Familienstrukturen war Hospitalismus unbekannt, eine gesunde Persönlichkeitsbildung üblich. Die strenge Orientierung auf die Erziehung im Kinderhaus löste sich in den folgenden Jahrzehnten langsam in Richtung ›Kindergarten‹ auf.« [1]

Schon der erste Blick zeigt allerdings, 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 der 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- (ludus literarius) 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«.

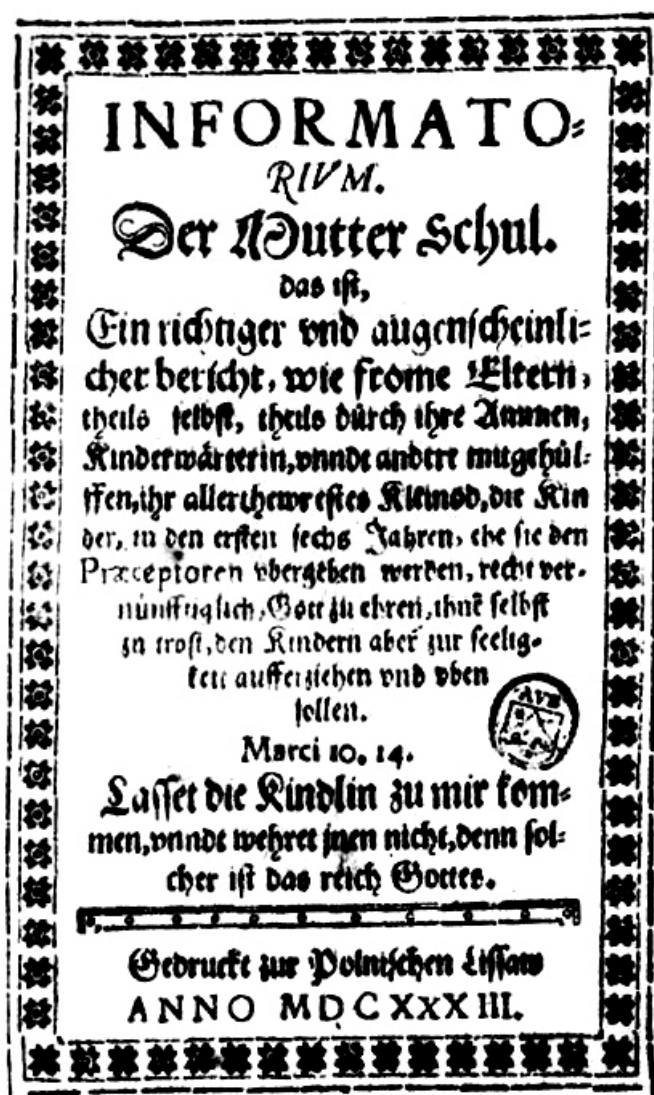
» 1. Ein Baum treibt alle Hauptäste, die er haben soll, gleich in den ersten Jahren aus seinem Stamm hervor, so dass sie hernach nur noch zu wachsen brauchen. So wird man also all das, womit man den Menschen für den Bedarf seines ganzen Lebens ausrüsten will, ihm hier in der ersten Schule einpflanzen müssen. Dass dies möglich ist, sieht jeder ein, der die Gebiete des Wissens durchgeht. Wir wollen es mit wenigen Worten andeuten, und das ganze in zwanzig Abschnitten ins Gedächtnis rufen.

2. Die sogenannte Metaphysik nimmt hier überhaupt ihren Anfang. Den Kindern erscheint nämlich zuerst alles in allgemeiner und verworrener Auffassung, da sie von allem, was sie sehen, hören, schmecken und berühren, nur merken, dass es etwas ist, aber nicht unterscheiden können, was im besonderen es ist. Erst später machen sie langsam Unterschiede. Sie fangen also an, jene allgemeinen Begriffe: Etwas – Nichts, Sein – Nichtsein, so – anders, wo – wann, ähnlich – unähnlich usw. zu verstehen, welche die Grundlagen der wissenschaftlichen Metaphysik bilden.« [2]

Das war seinerzeit eine Utopie. Der Alltag von fast allen Kindern hat damals ganz anders ausgesehen: 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* vor Augen gehabt haben, wie man diese in der folgenden Abbildung dargestellt findet. Der Ort dieser von *Comenius* so genannten Schule war ›der Mutterschoß‹, die Familie.

Das Titelblatt des Buches gibt einen ersten Eindruck davon, wie er sich das vorgestellt haben mag.

Abbildung 2: Titelblatt des ›Informatorium der Mutterschul‹ von *Comenius*



»Informatorium der Mutter Schul. das ist, Ein richtiger und augenscheinlicher bericht, wie fromme Eltern, theils selbst, theils durch ihre Ammen, Kinderwärterin, vnnnde andere mitgehülfften, ihr allerthwertes Kleinod, die Kinder, in den ersten sechs Jahren, ehe sie den Praeceptoren vbergeben

werden, recht vernünftiglich, Gott zu ehren, ihnen selbst zu trost, den Kindern aber zur seeligkeit aufferziehen vund vben sollen.«.

Heute würden wir vielleicht sagen, dass Kinder in dieser Mutterschule dasjenige lernen sollten, was sie bei verständigen Eltern ohnehin lernen. Aber wohl schon bei [Comenius](#) sollte sie mehr sein als das. Seinem Konzept lagen das Bild einer vollständigen Familie und eine Vorstellung von der Aufgabe zugrunde, die sie im Prozess des Aufwachsens der Kinder hat. Er beschreibt also, was ein Kind sich im alltäglichen Umgang aneignet oder aneignen kann. Nicht nur das: Er fordert die Eltern auf, dass sie den Kindern die Mittel bereitstellen, mit deren Hilfe die sich ihre Welt erschließen und aneignen können. Das ist heute nicht anders. Kinder wissen und können bereits sehr viel, wenn sie in die Schule kommen; sie müssen viel können und wissen, wenn sie von deren Lehrgang profitieren sollen.

Die Idee einer umfassenden Erziehung in der Familie findet man in dem Konzept einer ›Mutterschule‹ bei Johann Amos [Comenius](#).

Die Idee – und wie sieht es heute aus? Die christliche Lehre, die für [Comenius](#) und seine Glaubensbrüder die Grundlage für ihr alltägliches Leben war, demnach auch für das Familienleben, ist in unserer Gesellschaft nicht mehr allgemein verbindlich. Ihre Funktion haben die Verfassung des Staates und die durch sie legitimierten Gesetze übernommen. Beginnen wir mit dem Grundgesetz.

Das Grundgesetz regelt, wer für die Durchführung derjenigen Tätigkeiten zuständig ist, die mit ›Erziehung‹ und ›Bildung‹ 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 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 zitierten alten Bild. Dem trägt nicht nur ein Grundgesetz, dem müssen auch Erziehung und Erziehungstheorie Rechnung tragen. Die bürgerliche Kleinfamilie mit mehreren Kindern ist ebenso wenig die Regel wie Drei-Generationen-Familien, die heute allenfalls noch in eher ländlichen Milieus anzutreffen sind. Beide taugen also nicht als alleiniges Vorbild für die Bestimmung der Rahmenbedingungen jenes ›natürlichen Rechts‹.

Sehen wir zunächst einmal die ›Familienformen‹ an, wie die offizielle Statistik sie nennt:

Tabelle 2: Kinder und Familienform [\[3\]](#)

Familien mit minderjährigen Kindern nach Familienform				
	2000		2010	
	in Tsd.	%	in Tsd.	%
Ehepaare	7264	78,6	5846	72
Lebensgemeinschaften	559	6,0	701	8,6
Alleinerziehende	1418	15,3	1575	19,4
Insgesamt	9241		8122	

Bei den ›Lebensgemeinschaften‹ könnte es ja noch so sein, dass sie sich nur dem Personenstand nach von den ›Ehepaaren‹ unterscheiden. Der Mikrozensus bringt aber auch zutage, dass ein Fünftel der Kinder und Jugendlichen bei ›Alleinerziehenden‹ aufwachsen, und das offensichtlich mit steigender Tendenz. Das jedenfalls ist eine grundsätzlich andere Personenkonstellation als die traditionelle ›Familie‹.

Eine bestimmte und die Erziehung in ihr bestimmende Form der Familie gibt es nicht

Zu den Familienformen erfährt man weiterhin, wie viele Kinder es in einer Familie gibt. Geschwister erziehen zwar nicht, auch wenn sie sich das gelegentlich anmaßen: Der Autor als Ältester von sechs Kindern weiß, wovon er 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 bei einem Viertel derselben, nicht vorhanden ist, könnte es sein, dass Wesentliches fehlt und das Fehlende durch ergänzende Einrichtungen kompensiert werden muss.

Tabelle 3: Familienform und Kinderzahl [4]

Familien mit minderjährigen Kindern 2010 nach Zahl der minderjährigen Kinder und nach der Familienform (in Tsd.)				
	davon			Insgesamt
	Ehepaare	Lebensge- meinschaften	Alleiner- ziehende	
1 minderjähriges Kind	2725	482	1079	4286
2 minderjährige Kinder	2393	181	394	2968
3 minderjährige Kinder und mehr	729	39	102	870
Insgesamt	5846	701	1575	

Erziehung der Kinder sind Recht und Pflicht der Eltern, so bestimmt es das Grundgesetz. 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 nicht mehr her als die **Festlegung**, dass das »gesamte Schulwesen [...] unter der Aufsicht des Staates« stehe. Näheres findet man wegen der spezifisch deutschen Aufgabenverteilung von Bund und Ländern bei diesen. 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.

Das ist das **Schulgesetz NRW**, in dessen § 2 es heißt:

(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 allge-

meinen 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 sich das in allen anderen Bundesländern.

Die Formulierung ist für eine *theoretische* Erörterung ziemlich unbrauchbar außer in der Hinsicht, dass 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 Kapitel 2 war **festgehalten** worden: Das Schulsystem löst den Erziehungsauftrag durch einen Unterricht ein, in dem bestimmte ›Kulturgüter‹ zu be- und erarbeiten sind. Das werde ich in den Kapiteln zur ›Schule‹ und dem ›Unterricht‹ näher ausführen. Hier halte ich zunächst nur fest, dass es neben der Familie eine weitere Instanz gibt, die für die Erziehung von Kindern und Jugendlichen verantwortlich ist.

Neben der Familie ist die Schule für die Erziehung von Kindern und Jugendlichen verantwortlich.

Diese Verantwortung geht weiter als die von Kindergarten und Erziehungsbeistandschaft: 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 hier als Tatsache daher kommt – ›wirken zusammen‹ – bringt zum Ausdruck, dass das Nebeneinander zweier Erziehungsinstanzen Interessengegensätze und Konflikte nicht ausschließt.

Exkurs zu ›Kasuistik‹

Ich nehme diese alltägliche Beobachtung als Gelegenheit, einen *Exkurs über die praktische Pädagogik* und die *Methode der Kasuistik* einzufügen: Ein *Lexikon des Zeitungslersers* definiert:

Kasuistik ist die »Anwendung von allgemeinen Einsichten oder Regeln auf Einzelfälle.« [5]

Die Situation, auf die ich anspiele, kann man sich etwa 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.

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.

Die Schule hingegen, mit ihrem Englischunterricht etwa, vermittelt den Kindern eine fremde Sprache, die den Horizont ihrer Kommunikationsmöglichkeiten erheblich gegenüber den in einer Familie gegebenen Möglichkeiten erweitert. Vor allem sind Grammatikunterricht, Vokabellernen, 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, dass der Schule bei Krankheit grundsätzlich ein ärztliches Attest vorgelegt werden muss. Häufiger ist es jedoch so, dass der Einzelfall im Blick auf die 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 es 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 den Fall als Einzelfall unter Berücksichtigung von allgemein geltenden Regeln behandeln.

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 lernen das in der Regel in ihren schulpraktischen Studien kennen.

Erziehung und Bildung in der Familie

Zurück zur Familie: Gemäß der Definition von ›Erziehung‹ und ›Bildung‹ ist jetzt zu ermitteln, worüber die Eltern stellvertretend für ihre Kinder und was sie bestimmen können oder gar müssen. Das Grundgesetz sagt darüber nicht viel, eher schon das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB). In dessen § 1626 werden Grundsätze für die elterliche Sorge aufgestellt, zunächst eher 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 finden wir wiederum die ausdrückliche 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 wird zu *Inhalt und Grenzen der Personensorge* ergänzt:

- (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.

Der Absatz 2 begrenzt das Handeln der Erziehungsberechtigten. Die Bestimmung ist keineswegs obsolet. Bis auf den heutigen Tag missbrauchen Eltern und Erzieher ihre Autorität, die Macht, die sie bei der Wahrnehmung ihrer Aufgabe haben, und üben Kindern und Heranwachsenden gegenüber Gewalt aus – bis hin zur Vergewaltigung.

Die Grenze, die die Politik dem Misshandeln setzt, umschreibt im wahrsten Sinne auf der anderen Seite einen Raum für 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
- welche Bildungsmöglichkeiten sie ihnen zur Verfügung kann.

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

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, Haushalt, Erweiterung des geistigen Horizonts und Freizeitvergnügen – 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 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.

Ich erinnere mit Bedacht an eine solche harmlose Situation und nicht sogleich an diejenigen, die augenfälliger sind: die Hausaufgaben, das Ferienlager mit der Jugendgruppe, die Schuwahl, die Übernachtung bei oder mit Freund oder Freundin, der Alkohol oder die Zigaretten.

Mit diesen Hinweisen auf Bekanntes, die wir uns schwer 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, abkürzend gesagt: ›Erziehung‹ und ›Bildung‹. Ohne weitere systematische Absicht stelle ich deswegen nur einige derjenigen Fragen zusammen, mit denen die Erörterung von ›Einzelfällen‹ beginnen kann:

- Gehört die *allseitige Besorgung* zur Erziehung, wie *Johann Heinrich Pestalozzi* das genannt und in einem berühmten *Familienerziehungs-Roman* beschrieben hat, also die umfassende, altersgemäße Befriedigung der Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen? – 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‹ tatsächlich 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?

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 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«, hatte ich zitiert. Viele Eltern denken gar nicht daran; manche denken schon daran, aber es ist selbst dann nicht ausgemacht, dass sie tatsächlich ›berücksichtigen‹.

Ich will auf die Frage hinaus: Was ist, wenn die Eltern *nicht* ›berücksichtigen‹, wenn die Familie den Verpflichtungen *nicht* nachkommt oder nicht nachkommen kann, die ihr das Recht

und Pflicht zur Erziehung auferlegen? Bei dieser Frage kommt 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.

Ich erinnere daran, dass es »die« Familie nicht gibt; dass die »Eltern« nicht ausschließlich die biologischen und zudem verheirateten Eltern sind; dass zutreffender – 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 Werteordnung 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 die Erziehung. Wie das Erziehungssystem mit diesem Problem umgeht, wird nunmehr in den folgenden beiden Kapiteln zur *Vorschulerziehung* im Besonderen und dann zur *Jugendhilfe* im Allgemeinen ausgeführt.

5 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 Persönchen und Personen der Kinder und Jugendlichen; Grenzen, die die räumliche und soziale Umwelt absteckt – all das begrenzt ihren Handlungsspielraum. Deswegen gibt es für die ergänzende Einrichtungen. Die für die Zeit bis zum Beginn der Schulpflicht vorgesehenen bezeichnen wir zusammenfassend als ›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

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

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 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 tatsächlich Bewahranstalten gewesen sein oder – wie es in einer *Schulordnung für die Herzogthümer Schleswig und Holstein vom 24. August 1814* heißt – ›Aufsichtsschulen‹. Da wird das folgende bestimmt:

»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. [...]

Ogleich 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 be-

lehrt, 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: 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 ›Kindergarten‹ geprägt; er hat die Einrichtung in ihrer ganzen Komplexität erkonzipiert und in die Praxis umgesetzt. Ich führe das nicht im einzelnen auf, verweise vielmehr auf meine *Geschichte der Erziehung*. – *Fliedner* gründete etwa zur selben Zeit in Düsseldorf die erwähnte ›Kleinkinderschule‹. Sein Verdienst ist vor allem eine Anstalt zur Ausbildung von Lehrerinnen 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, hinzulenken.

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. Elementar-Volkserziehung 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* herauslesen: Es waren Einrichtungen für Proletariatskinder, wie aus dem Text von *Fliedner* hervorgeht. So geradeheraus wurde das meistens 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 Kleinkinderschule auch für Kinder aus den mittlern Ständen eine dankenswerthe Anstalt.« [5]

Mit diesem Rekurs auf unterschiedliche Bedürfnisse der Kinder repräsentierten die Einrichtungen die ständische Struktur der Gesellschaft: Bürger hier – Proletariat dort. Eine revoluti-

onäre pädagogische Antwort auf die soziale Not hingegen wäre die gesellschaftliche Erziehung der Kinder, aller Kinder. 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 antworten sie, und damit auch »die Ausbeutung der Kinder durch ihre Eltern«. [6] – Das Modell einer gesellschaftlichen Erziehung aller Kinder wurde nicht realisiert bzw. hat sich nicht durchgesetzt, auch nicht in dem – wie er sich nannte – »ersten sozialistischen Staat auf deutschem Boden«, der Deutschen Demokratischen Republik.

Eine revolutionäre, pädagogische Lösung der sozialen Probleme setzte sich nicht durch.

In der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts war die Vorschulerziehung als gesellschaftliche Aufgabe definiert und ausgebildet; sie lässt sich als ein Teil des [Erziehungssystems](#) beschreiben:

- Orientierung an der bürgerlichen Familie; mit dem *Zweck* der Mündigkeit im allgemeinen und 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);
- *Klientel* (Kinder, vornehmlich Proletarierkinder);
- spezifisches *Wissen*, insbesondere von den Aufgaben der Arbeit im Kindergarten.

Um die Mitte des 19. Jahrhunderts war der Kindergarten als System in seinen Grundzügen ausgebildet.

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.

Generell soll die Vorschulerziehung vollenden, was sich Pädagogen seit [Comenius](#) von der Erziehung in der – bürgerlichen – Familie versprechen und was diese Familie in der Regel nur unvollständig oder gar nicht leistet. So hat seit 1996 in Deutschland jedes Kind zwischen drei und sechs Jahren einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz. In der Konsequenz eines 1996 ergangenen höchstrichterlichen Urteils heißt es in § 24 [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 dementsprechend heute an Einrichtungen?

»In Deutschland heißen je nach Region unterschiedliche Einrichtungen »Kindertagesstätte«:

- die Kinderkrippe (für Kinder bis 3 Jahre),
- der Kindergarten (für 3–6jährige), zum Teil werden nur Ganztagskindergärten Kindertagesstätte genannt, und
- der Schulhort, den Grundschulkindern vor Schulbeginn und nach Schulende besuchen können. Häufig werden auch Einrichtungen, die alle drei Altersgruppen (Kinderkrippe, Kindergarten, Hort) umfassen, Kindertagesstätte genannt. Neben der Kindertagesstätte gehört z.B. auch die Tagespflege zur Kindertagesbetreuung.« [7]

Die Bezeichnungen sind nicht einheitlich; es finden sich auch andere. Die offizielle Statistik fasst sie unter den Stichworten ›Kindertagesbetreuung‹ oder als ›Tageseinrichtungen‹ zusammen und untergliedert sie nach Altersstufen. [8]

Tabelle 4: Zahl der Kinder in Tageseinrichtungen (01.03.2011)

Alter	0 bis 3	3 bis 6	6 bis 11	11 bis 14	Insgesamt
Anzahl	437.390	1.904.049	763.768	17.493	3.122.700
Besuchsquote (% aller Kinder der Altersgruppe)	21,5	92,4	20,9	0,7	

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

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.

Wie man dort sehen kann, waren es keineswegs nur pädagogische Zwecke, die diese Einrichtungen bestimmten: Emanzipation der Frauen, der jungen Mütter; 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«. [9]

Die bei Pädagogen verbreitete Redefigur: ›nicht nur – sondern auch‹ ist verdächtig: Oft dient sie dazu, den ›nicht-nur‹-Teil der Aussage abzuwerten, hier: Erziehung, und zwar zugunsten des ›sondern-auch‹-Teils, hier: die 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 verwirklichen 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 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?!‹ « [10]. 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. Aber 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. Ja, sie haben oft allererst dazu geführt, dass man die Kinder und ihre Bedürfnisse ernst nahm und ihre Gegenwart nicht einer abstrakten Zukunft opferte.

6 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 unachtsam *Kurtchen*'s stehendes Messer heraus, betrachtet es auf flacher, halb ausgestreckter Hand, *Kurtchen*'s 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 sehn, 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:* Anfängen, siehst du, man muss nur anfangen.« [2]

Siggi Jepsen hatte Bilder geklaut – so sah und definierte es der Richter, – ein Jugendrichter war er, und so wurde *Siggi* zugleich als ›schwer erziehbar‹ definiert. ›Obsession‹, ›Zwangsvorstellungen‹ hätten ihn geleitet – so interpretierte es einer der Psychologen. Und der Held des Romans selbst? Er habe die Bilder des verehrten Malers vor seinem Vater ›in Sicherheit gebracht‹. Die Anstalt schließlich – sie erscheint als pädagogische Anstalt für schwer erziehbare Jugendliche, für jugendliche, noch unmündige Straffällige; *Siggi Jepsen* erlebt erst während seines Anstaltsaufenthalts seinen 21. Geburtstag, damals war das der Tag seiner Volljährigkeit.

Eine pädagogische Anstalt ist es: Der Direktor – anders als der Jurist und der Psychologe – *interpretiert* denselben Sachverhalt als Problem der Erziehung von Siggie 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 können, 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 Einrichtungen wie dieser werden Kindern und Jugendlichen Bedingungen bereitgestellt, die für ihr Aufwachsen zu mündigen Menschen in der Gesellschaft unabdingbar sind, die ihre Familie ihnen jedoch nicht gibt oder geben kann: Es kann 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*. 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.

In Einrichtungen der Sozialpädagogik werden der heranwachsenden Generation Bedingungen bereitgestellt, die für ihr Aufwachsen zu mündigen Menschen in der Gesellschaft unabdingbar sind – soweit sie in der Familie nicht gewährleistet sind.

Wenn man verstehen will, worum 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 zuerst in aller Deutlichkeit sah und erste Lösungen erprobte. Für einen solchen Einschnitt steht 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 Jünger »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 und deren Einwohnerzahl zudem kurz zuvor von einer Pestepidemie dezimiert worden war – Bedingungen, unter denen herkömmliche soziale Ordnungen nicht mehr oder nicht mehr ausreichend funktionierten. Vielfach fehlte es an einer elementaren ›Erziehung‹ in der Familie, von einem elementaren Unterricht zu schweigen, obwohl das damals nicht viel mehr war als ein einfacher Katechismusunterricht, dazu ein wenig Lesen und Schreiben.

Dieser Pfarrer beklagte das nicht nur. Er sah den Zusammenhang von ›Bosheit‹, wie das hieß, auf der einen Seite: 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; *Francke interpretierte* sie als eine *Aufgabe* für die Erziehung. 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.

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 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 geht. Ihrer Herkunft nach können diese Einrichtungen also als *pädagogische Antwort auf soziale Notlagen*, vor allem in der beginnenden industriellen Gesellschaft, gesehen werden. [4]

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

Heute nehmen sie entsprechende Aufgaben wahr: funktionsunfähige Familien, defizitäre Wohnumgebungen, Sozialordnungen, die keinen Halt vermitteln, Arbeitslosigkeit, Kulturkonflikte in unserer Gesellschaft – Sozialpädagogik ist die pädagogische Antwort. Die Aufgabe dieser Einrichtungen ist die Verhütung und Beseitigung von erzieherischen und sozialen Mängeln mit *erzieherischen Mitteln*. So, wie wir sie heute kennen, waren sie zu Anfang des 20. Jahrhunderts in ihren Grundzügen ausgebildet. Der Staat übernahm ausdrücklich die Verantwortung. Das fand 1922 seinen Niederschlag in einem [Reichs-Jugendwohlfahrtsgesetz](#). Da heißt 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 werden dann die einzelnen Einrichtungen der ›öffentlichen Jugendhilfe‹ definiert.

Als ›Sozialpädagogik‹ werden Einrichtungen bezeichnet, die Verhütung und Beseitigung von erzieherischen und sozialen Mängeln mit erzieherischen Mitteln zur Aufgabe haben.

Hier muss ich wieder einmal einen *Exkurs* zum Gebrauch der Begriffe einfügen:

Entsprechend dem Begriffsteil ›-pädagogik‹ war es bis ins letzte Drittel des 20. Jahrhunderts üblich, unter dem Titel der ›Sozialpädagogik‹ sowohl die Praxis, also die erwähnten ›Einrichtungen‹ und die Arbeit in ihnen, als auch die Reflexion dieser Praxis, das systematisch gewonnene Wissen zu subsumieren. Wie aber schon im zitierten Gesetzestext von 1922 werden die Einrichtungen und Maßnahmen heute als ›Jugendhilfe‹ bezeichnet oder, 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. 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.« [5]

Irritierend wird es nun aber, wenn sie die ›Sozialpädagogik‹ davon so 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.« [6]

Damit überschreiten sie den Einzugsbereich von ›Erziehung‹, wie ich ihn in Übereinstimmung mit dem üblichen Begriffsgebrauch umgrenzt habe. Die Klientel wären demnach jetzt sozial benachteiligte Menschen – Menschen, nicht mehr allein Kinder und Jugendliche; und der Zweck wäre die Überwindung und Verhinderung von sozialer Not. Maßnahmen, die diesem Zweck dienen, fallen üblicher Weise unter den Titel der ›Sozialen Arbeit‹. Meine, 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. Deren Reflexion sollte man mit einem eigenen Namen versehen und etwas als ›Theorie der Kinder- und Jugendhilfe‹ bezeichnen oder, wenn Verwechslungen von Praxis mit der Theorie nicht zu erwarten sind, auch traditionell als ›Sozialpädagogik‹.

Zurück zur ›Jugendhilfe‹. Sie wurde 1991 bei der Neufassung jenes Gesetzes als *Kinder- und Jugendhilfegesetz* (KJHG) in den Namen aufgenommen und an prominenter Stelle im § 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.

Im Absatz 1 wird implizit die ›Mündigkeit‹ in Anspruch genommen. Die *Erziehung* von Kindern und Jugendlichen außerhalb von Familie und Schule fällt demnach in den Bereich der ›Jugendhilfe‹. Im zweiten Paragraphen werden dann sämtliche Maßnahmen im einzelnen

benannt und in den folgenden näher bestimmt. Die Übersicht in der folgenden Abbildung möge einen Eindruck von der Vielfalt der Aufgaben der Jugendhilfe vermitteln: [7]

Anders als bei der Schule, die so zu sagen flächendeckend die 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.

Zunächst einmal: Welche Einrichtungen gibt es überhaupt? Einen ersten Überblick findet man im § 2 des KJHG selbst. – In der Systematik der neueren Statistiken wird der Kindergarten mit Krippen und Kindertagesstätten als Kindertagesbetreuung zusammenfassend ausgewiesen. Ich habe sie 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 ›Pflegschaften, Vormundschaften, Beistandschaften, Pflegeerlaubnis, und Sorgerecht, Sorgeerklärungen‹ machen für 2010 insgesamt etwa 603.000 Fälle. Dazu kommt noch die ›Inobhutnahme‹ gemäß § 42 KJHG mit 36.000 Fällen im Jahr 2010.

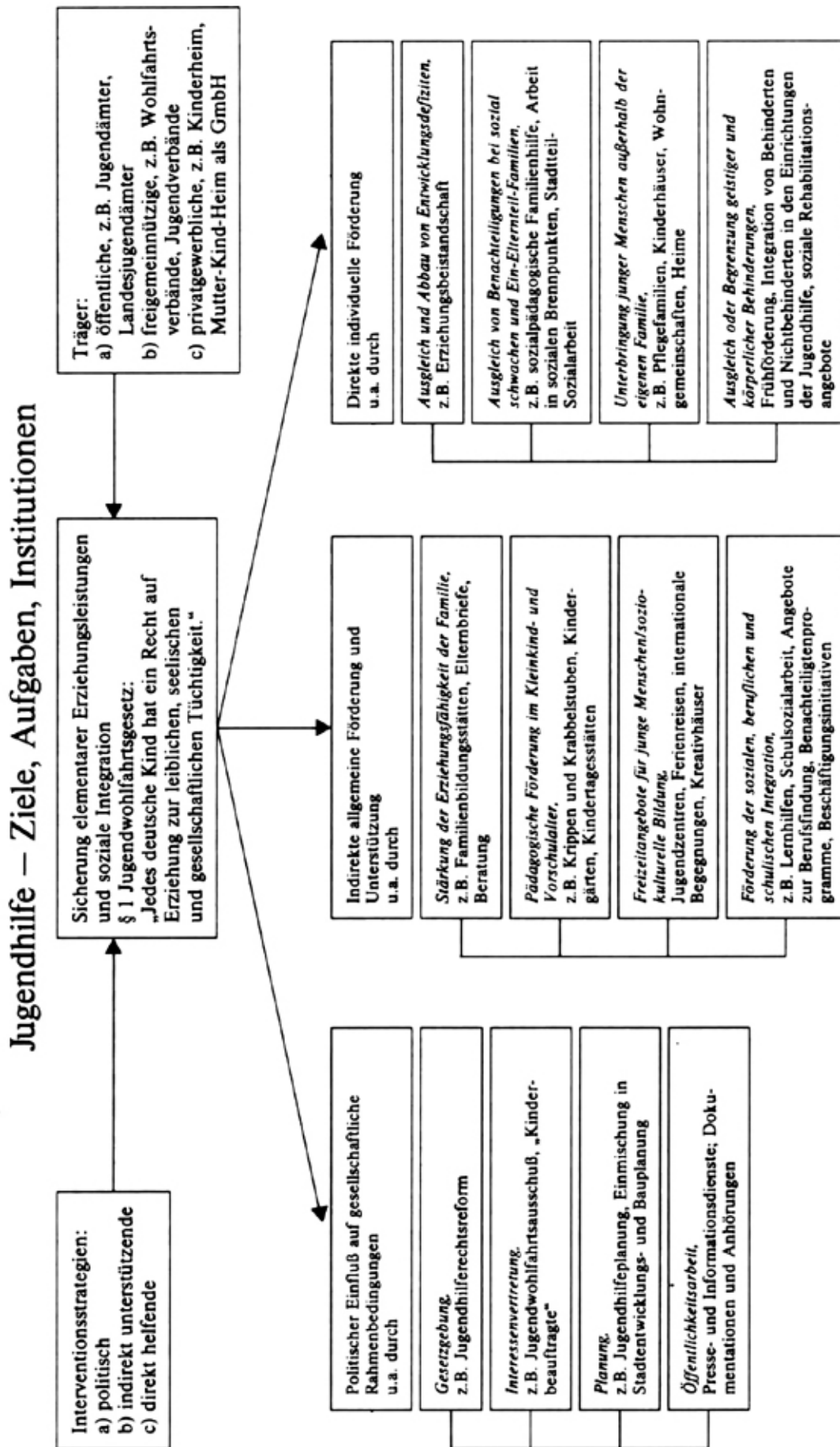
Anders als beim Schulwesen liegt in der Kinder- und Jugendhilfe die **Trägerschaft** nur bei einem Drittel der Einrichtungen in öffentlicher Hand (örtliche Träger, Gemeinden, Land). Bei einem weiteren Drittel sind es die Kirchen; sodann eine Vielzahl von weiteren Trägern.

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 verwaarlosten droht oder verwaorlost ist« (§ 2). Allerdings gehörte zu den Aufgaben des Jugendamts als des zuständigen »Organs der öffentlichen Jugendhilfe« (§ 2) auch, »die für die Wohlfahrt der Jugend erforderlichen Einrichtungen und Veranstaltungen anzuregen, zu fördern und gegebenenfalls zu schaffen« (§ 5). 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 Rechte 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). 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). Und 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 Gesichtspunkte« einbringen (§ 50 Abs. 3 und 2). – Dieser Sicht entsprechend, nehmen Angebote der Beratung einen breiten Raum ein. Diese Hilfen sollen innerhalb der Familie erbracht werden.

Abbildung 3: Jugendhilfe – eine Übersicht



Das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Erziehung ist Anlass für sozialpädagogisches Handeln, nicht ihre Eigenschaften.

Nun gibt es in der Sozialpädagogik eine vehemente Diskussion über den Zweck der unterschiedlichen Einrichtungen. Bei der **Schule** ist das übrigens nicht anders. Oft wird das eine gegen das andere ausgespielt, so vor allem:

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

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

Jeweils beide Seiten gehören zusammen; das eine wird erst im Blick auf das andere deutlich; und die Praxis ist immer beides zugleich. Kurtchen, von dem im Eingangszitat die Rede war, muss sich an die Normen des Heims anpassen. *Zugleich* damit kann er sich einen Raum für Selbstbestimmung 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 und demnach nicht ein für allemal bearbeitet werden müssen, und zwar im Blick auf *beide Seiten der Sache*.

Anders als bei der Schule kann ich hier noch nicht aufhören; vielmehr muss ich noch einen Gedanken anfügen. Scheint es bei der Sozialpädagogik nicht so zu sein, dass angehende Lehrer wohl eher keine biographischen Beziehung zu dieser Praxis haben? Allenfalls den Kindergarten dürften die meisten von ihnen aus eigener Erfahrung kennen, und selbst 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 bei angehenden Lehrern der Fall? Ganz einfach ist die Sache jedenfalls nicht:

Bei Gelegenheit der Besetzung einer Professur für Sozialpädagogik wurde ein Bewerber gefragt, wie er sich das vorstelle: den Studenten einen Zugang zu den Wahrnehmungen und Orientierungen ihrer zukünftigen Klientel zu vermitteln, also zu jenen, die als auffällig oder als solche gelten, die zu verwaarloosen drohen, wie es damals noch hieß. Das sei nicht schwer, war seine Antwort: Seine Studenten seien doch eigentlich als Studenten in derselben Weise abhängig wie die Klientel der Sozialpädagogik. – Ich fand diese Antwort damals und finde sie heute noch zynisch, und zwar zynisch gegenüber dieser Klientel, die ja wohl in einer qualitativ anderen Abhängigkeit steht als Studenten, jedenfalls dort, wo Maßnahmen von Amts oder Gerichts wegen angeordnet worden sind. Vor allem führt eine solche Antwort geradewegs an der Sache vorbei, nämlich am Arbeitsfeld der künftigen Sozialpädagogen.

So meine ich das also nicht mit einem Zusammenhang. Ich denke vielmehr 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? [8]

Die Wertvorstellungen haben sich in dem vergangenen Vierteljahrhundert 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: 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.

Das Ergebnis dieser Untersuchung erinnert an eine Maxime, die bei der Interpretation von Texten zu berücksichtigen ist: *lector in fabula*: Die 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 Bildungsbiographie. Die Kinder- und Jugendhilfe ist angehenden Lehrern meist relativ fremd. Gleichwohl sind sie darein verwickelt, wenn ihnen das auch nicht immer bewusst ist.

Wenn von ›Erziehung‹ die Rede ist, dann ist auch immer von mir die Rede.

7 Die Schule

Die Schule ist so in unseren Alltag verwoben, dass man gar nicht mit einem Wort sagen kann, was das denn ist; jeder weiß das ohne Definition. Das mag im einzelnen sehr Unterschiedliches sein, jeweils ›meine‹ Schule. Gleichzeitig gibt es einige Züge, die allen gemeinsam sind – über die Räume und die Zeiten hinweg. Jedenfalls wissen wir, wovon die Rede ist, wenn von ›der Schule‹ die Rede ist. Deswegen kann ich zum Zweck einer ersten Verständigung eine Definition auch gleich an den Anfang stellen. – Zuvor grenze ich allerdings schon ein: Ich werde im Folgenden nur die moderne, allgemeine Pflichtschule behandeln. Tanz-, Fahr- oder Reitschulen lasse ich außen vor.

Die Pflichtschule ist das System, in dem der heranwachsenden Generation die in der Gesellschaft für unverzichtbar gehaltenen Kenntnisse und Orientierungen (Wissen, Fertigkeiten, Haltungen, Normen, Handlungsmuster usw.) weitergegeben werden.

Die Kultur wird weitergegeben – das sprichwörtliche Rad muss nicht neu erfunden werden. Aber es muss wohl immer gezeigt werden, wie es hergestellt und vor allem wie es angewendet wird. Zu diesem Zweck wurden wesentliche Teile der Erziehung, insbesondere der Unterweisung der Jugend, im Laufe der Geschichte aus dem alltäglichen Leben in ein eigenes und nur für diese Aufgabe zuständiges System in der Gesellschaft ausgelagert, in dem eine derartige Einführung geschieht.

Wahrscheinlich gilt das noch allgemeiner: Es ist wohl so, dass wir in allen Gesellschaften, die uns bekannt sind, Einrichtungen finden, in denen genau das geschah oder geschieht, was ich in die Begriffsbestimmung aufgenommen habe: Weitergabe der maßgeblichen Kultur. Modern sind daran bei unserer Schule vielleicht das ›Allgemeine‹ und die ›Pflicht‹, jedenfalls ein für diese Aufgabe zuständiges, ein eigenes System, das Schul- oder Bildungssystem.

Allerdings: Keine der früheren Schulen war eine Schule für Alle. Das, was die Menschen früherer Zeiten fürs Leben brauchten, das lernten sie im alltäglichen Leben und, in Mitteleuropa jedenfalls, in der Kirche. Schulen waren für Spezialisten erforderlich, dafür, dass Handel und Wandel, Handwerk und Landwirtschaft, Künste und Kriegshandwerk gediehen, sofern hierzu spezielles Wissen erforderlich war. Solches Fachwissen brauchten vor allem diejenigen, die für die Weitergabe von Wissen sozusagen berufsmäßig zuständig waren, die Priester und die Lehrer und – wie gesagt – auch die Handwerker und Kaufleute.

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 sie 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* ist das so ausgedrückt, 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].

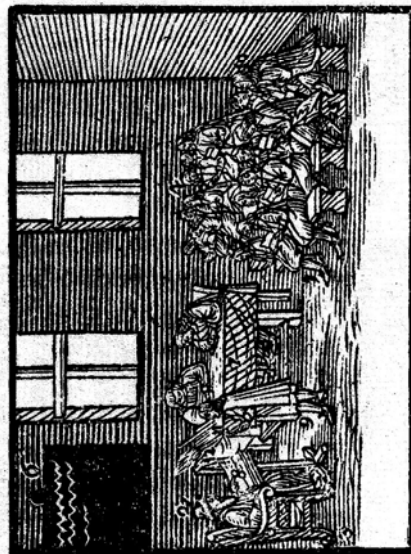
Zu seiner Zeit mag eine Schule so ausgesehen haben, na ja, wohl eher gedacht gewesen sein:

Abbildung 4: Die Schule im Orbis Sensualium Pictus von Comenius [2]

(198)

XCVII.

Schola.



Die Schul.

Schola

(199)

<p><i>Schola</i> 1 est officina, in qua novelli animi ad Virtutē formantur; & distinguitur in <i>Classes</i>. <i>Præceptor</i>, 2 sedet in <i>Cathedrâ</i>; 3 <i>Discipuli</i>, 4 in <i>Sabellis</i>: 5 ille docet, hi discunt. <i>Quædam</i> prescribuntur illis creta in <i>Tabella</i>. 6 <i>Quidam</i> sedent ad mensam, & scribunt: 7 ipse, corrigit 8 <i>Mencas</i>. <i>Quidam</i> stant, & recitant <i>memoriæ mandata</i>. 9 <i>Quidam</i> confabulan- t aggerunt se (tur, 10 petulantes & negligentes: hi castigantur <i>Ferula</i> (baculo) 11 & <i>Virgâ</i>, 12</p>	<p>Die Schul 1 ist eine Werkstatt/in welcher die jungen Gemüter zur Tugend geformet wer- und wird abgetheilt (den; in <i>Classen</i> Der <i>Schulmeister</i> / 2 sitzt auf dem <i>Lehrstuhl</i>; 3 die <i>Schüler</i> / 4 auf <i>Bänken</i>: 5 jener lehret / diese lernen. <i>Eitliches</i> wird ihnen vorgeschrieben mit der <i>Kreide</i> an der <i>Tafel</i>. 6 <i>Eitliche</i> sigen am <i>Tische</i>/ und schreiben: 7 Er/verbüßert 8 die <i>Fehler</i>. <i>Eitliche</i> stehen / und sagen her/ was sie gelernt. 9 <i>Eitliche</i> schwätzen 10 und erzeigen sich müßwillig und unfleißig: die werden geüchtigt mit dem <i>Büffel</i> 11 und der <i>Röhre</i>. 12 N 4 Museum.</p>
---	--

Die Idee einer Schule für alle wurde im 17. Jahrhundert als Utopie skizziert.

Solche Vorstellungen wurden zunehmend in die Realität umgesetzt, nein, so ist etwas irreführend formuliert. Denn die Entwicklung folgte 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.

Pädagogen nutzen diese Utopie in bildungspolitischen Auseinandersetzungen heute gerne für ein vorwurfsvolles Argument: Schon *Comenius* hat gefordert ... – und wir haben immer noch nicht ...

Wissenschaftlich gesehen, ist das ein törichtes Argument, wenn es in der politischen Debatte auch überzeugen mag: Muss alles, was mal Jemand gefordert hat, übrigens: muss alles, was womöglich irgendwo im Ausland praktiziert wird – muss das alles auch bei und heute verwirklicht werden, nur weil es so schön plausibel ist? weil ein Heiliger der Pädagogik die Utopie entworfen hat? Das Argument gehört in die *Schatzkiste der pädagogischen Rhetorik*. Für wissenschaftliche Argumentationen, gar Analysen taugt es nicht.

Jene Utopie ist tatsächlich durchaus plausibel. Sie lässt sich auch mit guten Argumenten stützen. Deswegen kann man sie so zu sagen als Prüfmuster nutzen: Was davon ist im Laufe der Geschichte realisiert worden, was nicht? warum, unter welchen Bedingungen? So könnte sie Gesichtspunkte liefern, anhand derer eine Geschichte der Schule erzählt, ja, auch die Gestalt der Schule heute dargestellt wird – sofern die Vision von damals nicht unter der Hand zu einer heute verbindlichen Norm erklärt wird.

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 wurde deswegen in der Regel, wenn von ›Erziehung‹ die Rede war, an den ›Unterricht in der Schule‹ gedacht.

Die Entwicklung ging Schritt für Schritt weiter. 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‹.

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

Der nächste Schritt war dann ein durchlässiges, nicht ausdrücklich klassen- bzw. schichtenbezogenes Schulsystem. Das gibt es in 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 20sten Jahrhunderts an.

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

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 Schule etwas differenzierter als zu [Beginn](#) dieses Kapitels so *definieren*:

Die Schule ist ein System, das

- an Mündigkeit orientiert ist und den spezifischen *Zweck* hat, ›allgemeine Bildung‹ zu vermitteln.
- Sie weist spezifische *Organisationsformen* auf (insbesondere eine Differenzierung 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;
- 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 das 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 Kapitel über den ›[Unterricht](#)‹);
- ein System von *Berechtigungen* verbindet 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.

Abbildung 5: Ein Abgangszeugnis

Schul-Entlassungs-Zeugnis.

Wilhelm Gohs
 geboren am 8 ten August 1910 zu *Lütringhausen* im Kreise *Olpe*,
 Sohn des *Liebtönnemanns Jakob Gohs* zu *Lütringhausen*
 eingetreten in die Schule zu *Lütringhausen* am 1 ten April 1916,
 zuletzt Schüler der *II* klassigen *Vergewöhnungsschule*
 zu *Lütringhausen*, wird nach vorschriftsmäßig abgehaltenen Prüfung mit den besten
 Wünschen für *sein* ferneres Wohlergehen aus der Volksschule entlassen.

I. Betragen: <i>sehr gut</i> II. Aufmerksamkeit und Fleiß in der Schule: <i>sehr gut</i>	III. Häuslicher Fleiß: <i>sehr gut</i> IV. Schulbesuch: Kirchenbesuch: <i>regelmäßig</i>
--	--

V. Leistungen in:

1. Religion: a. Katechismus: <i>sehr gut</i> b. Bibl. Geschichte: <i>sehr gut</i> 2. Deutsch: a) Lesen: <i>sehr gut</i> b) Mündlicher Ausdruck: <i>gut</i> c) Aufsatz: <i>gut</i> d) Sprachlehre und Rechtschreiben: <i>gut</i> e) Schönschreiben: 3. Rechnen: <i>sehr gut</i>	4. Raumlehre: <i>sehr gut</i> 5. Geschichte: 6. Geographie: 7. Naturgeschichte: 8. Naturlehre: <i>sehr gut</i> 9. Zeichnen: <i>sehr gut</i> 10. Singen: 11. Turnen: 12. Handarbeit:
---	---

Lütringhausen, den 31 ten März 1924

Der Rektor: Hauptlehrer:	Der Lehrer: <i>Gohs</i>
-----------------------------	----------------------------

Dieses Zeugnis ist sorgfältig aufzubewahren, weil es im Leben oft verlangt wird.

Was lesen wir in diesem Schul-Entlassungs-Zeugnis? [3] Eine Konfessionsschule, eine katholische, war es, und ›Volksschule‹ hieß sie. Mit knapp 14 Jahren wurde der junge Wilhelm ›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. Dann erfährt man, 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.

So war das damals. Und so sieht es heute aus:

Abbildung 6: Bildungsgänge in der Bundesrepublik Deutschland

Übersicht über die Bildungsgänge und Schularten im Bereich der allgemeinen Bildung

SEKUNDARSTUFE II		
Gymnasiale Oberstufe am Gymnasium (i.d.R. Jahrgangsstufen 10-12) an Schularten mit drei Bildungsgängen (i.d.R. Jahrgangsstufen 11-13)		
SEKUNDARSTUFE I*		
Schularten mit drei Bildungsgängen/Gesamtschule Integrierte Gesamtschule, Kooperative Gesamtschule, Gemeinschaftsschule (Schleswig-Holstein, Thüringen), Integrierte Sekundarschule (Berlin), Oberschule (Bremen, Niedersachsen), Regionale Schule (Mecklenburg-Vorpommern) teilweise, Stadtteilschule (Hamburg) (Kl. 5-10)		
Schularten mit zwei Bildungsgängen Erweiterte Realschule (Saarland), Haupt- und Realschule (Hamburg), Mittelschule (Sachsen), Oberschule (Brandenburg), Realschule plus (Rheinland-Pfalz), Regelschule (Thüringen), Regionale Schule (Mecklenburg-Vorpommern), Regionalschule (Schleswig-Holstein), Sekundarschule (Bremen, Sachsen-Anhalt), Verbundene Haupt- und Realschule (Hessen) (Kl. 5-10)		Gymnasium (Kl. 5-9/10)
Hauptschule (Kl. 5-9/10)	Realschule (Kl. 5-10)	
Hauptschulbildungsgang	Realschulbildungsgang	Gymnasialer Bildungsgang
PRIMARSTUFE		
Grundschule (Kl. 1-4) (in Berlin und Brandenburg Kl. 1-6)		
ELEMENTARBEREICH		
Kindergarten/Kindertagesstätte (freiwillig)		

Eine **ausführlichere Darstellung** des deutschen Bildungswesens findet man bei der *Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK)*. Detailliertes **Datenmaterial** ermittelt das Statistische Bundesamt. Ich gebe hier nur einen Auszug aus einer **Übersicht** wieder, aus der hervorgeht, welche Arten von Schulen die amtliche Statistik unterscheidet. An den Zahlen ist nicht nur die Häufigkeitsverteilung von Interesse. Aus den nebeneinander stehenden Zahlenreihen wird ersichtlich, dass das Schulsystem alles andere als starr ist. Die Veränderungen von nur einem Jahr aufs andere dürfen als Leistungen interpretiert werden, mit denen das System sich Veränderungen in seiner Umwelt anpasst.

Tabelle 5: Schulen in der Bundesrepublik Deutschland: Schulen in der Bundesrepublik Deutschland (2009–2011)

Schulart	Anzahl der Schulen		Veränderung in %
	2009/10	2010/11	
Vorklassen	273	280	2,6
Schulkindergärten	1 295	1 247	-3,7
Grundschulen	16 305	16 290	-0,1
Schulartunabhängige Orientierungsstufe	1 063	1 083	1,9
Hauptschulen	4 042	3 730	-7,7
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	1 438	1 483	3,1
Realschulen	2 509	2 440	-2,8
Gymnasien	3 094	3 099	0,2
Integrierte Gesamtschulen	793	1 019	28,5
Freie Waldorfschulen	206	207	0,5
Förderschulen	3 306	3 283	-0,7
Abendhauptschulen	21	23	9,5
Abendrealschulen	126	129	2,4
Abendgymnasien	104	104	0
Kollegs	67	69	3
Insgesamt	34 642	34 486	-0,5

In der *Schultheorie* werden weit längere Zeiträume untersucht, sowohl Zahlen erhoben, als auch die Veränderungen der Gesellschaft ermittelt – und beide Datenreihen dann zu einer Beschreibung der Aufgaben zusammen gebracht, die das Schulsystem jeweils in der Gesellschaft bearbeitet.

Auf ein Stück der Utopie von *Comenius* muss ich noch zurück kommen: »die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme«. Zunächst einmal hieß das damals, dass *überhaupt allen* Kinder der Besuch 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, 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 heute eine solche Einheitsschule. Auch die Unterstufe der Volksschule, die ich in den 1940er Jahren besucht habe, war eine – die jenes Wil-

helm jedoch noch nicht. Eine 10jährige Einheitsschule gab es in Deutschland, und zwar in der DDR, die ›Polytechnische Oberschule‹. Diese Einheitsschule allerdings hat nach ihrem Verschwinden keine Nachfolgeeinrichtung gefunden.

Der Ruf nach einer Einheitsschule 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 Einheitsschule 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 phantasiereich – 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‹. Und 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 Redefigur des nicht nur, sondern auch: Nicht nur Inhalte, was immer man sich darunter vorstellt – sondern auch, und jetzt kommt das, was der Redner richtig, gut, jedenfalls besser findet. Auf diese Weise sind die Inhalte des Unterrichts weit genug in den Hintergrund des Unwichtigen gerückt. – Diese Figur der Kritik gehört übrigens auch in die Schublade der [pädagogischen Rhetorik](#).

Hilfreicher und praktisch folgenreicher als platte Entgegensetzungen ist es dagegen, wenn man sich den Zweck der Anstalt in Begriffspaaren, in Paaren von einander scheinbar widersprechenden Begriffen erläutert, 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 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. [4]

Allemaal scheint sich jeweils 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 festlegt, 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 darauf genau an. Interessant und produktiv ist vielmehr die Frage, *wie* die Schule in jedem einzelnen Falle auf das Leben vorbereitet, *nicht ob* in ihr Wissen vermittelt wird, vielmehr ob das schlecht

oder ob es erfolgreich geschieht; ob reflektiert oder weil man es so macht; ob umfassend oder einschränkend. Der scheinbare Widerspruch kann aufgelöst werden, aber er kann immer nur praktisch und demnach nicht ein für allemal aufgelöst werden: in *dieser* Schule, von dieser Lehrerin, für diesen 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 der Schule als System gegenüber befangen sind.

Wenn von der ›Schule‹ die Rede ist, dann ist auch immer von mir die Rede.

Allerdings ist das fast immer nur *ihre* Schule, die sie so zu sagen per definitionem vor Augen haben. Im Laufe ihrer Ausbildung werden sie *die* Schule aus einer neuen und ungewohnten Perspektive – 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.

8 Der Unterricht

Unterricht – das gibt es seit Jahrtausenden, den kennt ein jeder als ehemaliger Schüler; 15.000 Schulstunden [1] kommen bei Abiturienten zusammen, 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 Tanzunterricht sind das bestimmte Schritte und beispielsweise Regeln für höfliches Betragen; beim Segelunterricht werden Handgriffe für eine Halse, aerodynamische Kenntnisse 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 werden wesentliche Elemente der Kultur weitergegeben.

Die Weitergabe läuft in bestimmten *Formen* ab: Es gibt Lehrer und Schüler; es gibt einen Lehrgang, der irgendwie gegliedert ist; meist kommen darin die einfachsten Dinge zuerst, dann wird es komplexer; am Ende gibt es ein Ritual, in dem die Beherrschung der Kenntnisse dokumentiert wird – Prüfung und Diplom als Zeichen dafür, dass sein Träger nun 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 von der Gesellschaft eingerichtet, damit die heranwachsende Generation alles das lernt, was – nach der Überzeugung der älteren, Maß gebenden Generation – für ein menschliches Leben in der menschlichen 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 Über- und Zusammenleben in einer Gesellschaft 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 an die nachwachsende Generation weitergegeben werden.

Unterricht in einer Pflichtschule ist die Institution, in der Wissen, Können oder Orientierungen der älteren Generation mit dem Anspruch auf Verbindlichkeit der jüngeren Generation überliefert wird.

Auf zwei Bestandteile der Definition werde ich in diesem Kapitel näher eingehen: die Institution und den Inhalt, das, was weitergegeben wird. Die beiden ›Generationen‹ kommen beiläufig zur Sprache. Wenn das Übrige klar ist, mag das Alltagsverständnis von ›Lehrer‹ und ›Schüler‹ ausreichen.

Unterricht – Die Form

Was heißt, Unterricht sei eine ›Institution‹? Wieder muss ich einen *Exkurs* zum Sprachgebrauch einfügen, denn 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 versuche, diesen Gebrauch zu vermeiden, und rede stattdessen von ›Einrichtungen‹. – Andererseits spricht man von einer

›Institution‹ dann, wenn Menschen bestimmte, typisierte Handlungen wechselseitig voneinander erwarten. Da gibt es dann einige geschriebene und viele ungeschriebene Regeln, nach denen wir zwischen zulässigem und unzulässigem Verhalten unterscheiden und die einen Raum für ein angemessenes Verhalten öffnen.

Die ›Begrüßung‹ ist eine solche Institution: Der Ältere erwartet in Deutschland vom Jüngeren, die Frau vom Mann, die Einheimische vom Fremden, dass ihnen die Tageszeit entboten wird, und wenn schon nicht die, dann gibt man sich auch mit einem ›Hallo‹ zufrieden – der Autor ungern. Dem hat eine Antwort zu folgen – ganz gleich, wie das regional im Einzelnen ausgeführt wird. – Andere Institutionen sind etwa der ›Schulanfang‹ mit seiner Schultüte und allem, was sonst noch dazugehört; oder die ›Lossprechung‹ von Gesellen – und, natürlich, die ›Ehe‹.

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‹.

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. sollte wissen, ob er A's Frage ausreichend beantwortet hat. 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. *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.

Nun also der Unterricht:

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 sollte 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, was ich wissen wollte.

Ein paar Alternativen, die L zur Verfügung stehen, kann man sich noch ausdenken, man findet sie in jedem Unterrichtsgespräch. *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 allerdings auf keinen Fall fehlen, und zwar der, der dieses Stück des Unter-

rechts abschließt. Fehlt er, so wird S sich verunsichert fühlen. Die Situation ist gestört, auch wenn das den Beteiligten nicht immer bewusst sein sollte.

Die Regeln, denen ein Unterrichtsgespräch folgt, stellen sich demnach als spezifische Modifikationen derjenigen Regeln heraus, denen alltägliche Gespräche folgen. Diese Modifikationen entsprechen den Rollen, die die Beteiligten spielen:

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

Derartige Situationen sind nicht alles, was ›Unterricht in der Schule‹ ausmacht. Auch bei der Bearbeitung ›von Aufgabe‹ in offenen Unterrichtssituationen oder gar außerhalb des Unterrichts geht es nicht anders zu – und zwar im Klein-Klein des fälschlich so genannten ›Frage-Antwort-Spiels‹ ebenso wie bei umfangreichen Arbeiten, die sich über einen langen Zeitraum erstrecken.

So haben zum Beispiel auch Studenten im Hochschulunterricht Arbeiten anzufertigen und abzuliefern. Da hört man immer wieder Beschwerden, dass sie die zurück bekommen, bestenfalls mit einem ›gut‹ oder so darunter; oft wird gar nur irgendwo ihr Eingang notiert. Was im Einzelnen an ihrer Arbeit gut, nicht so gut, falsch, schön ist, erfahren sie nicht. Sie finden das nicht hilfreich. Man muss wohl sagen, da spielt ein akademischer Lehrer seine Rolle schlecht.

Eine amerikanische Forschergruppe hat in einer epochemachenden Arbeit Unterricht wie ein Spiel betrachtet und daraufhin untersucht, wer da welche Art von Spielzügen ausführt – ich könnte auch sagen: wer da welche Rolle spielt. [2] In diesem Zusammenhang identifizierten sie unter anderem vier Gruppen von Handlungen, von ›pädagogischen Spielzügen‹ (*pedagogical moves*), wie sie sie nannten, nämlich:

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 ein Spiel oder Teilspiel abschließen

Auf die Ergebnisse dieser Arbeit gehe ich nicht ein. Ich folge nur ihrem Blick auf den Unterricht und frage: Von wem werden welche dieser Handlungen erwartet, oder unter welchen Bedingungen kann welcher der Beteiligten diese oder jene der besagten Handlungen ausführen, ohne dass er – aus der Rolle fällt? Wie gesagt: Es gibt Regeln, nach denen die 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 Sprecher und Sprecherwechsel nicht vermerkt sind:

»... 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 eingeölt 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 Thermopensescheibe, – 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 schreib7 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?« [> ... < markiert einen Sprecherwechsel.]

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 es verinnerlicht. So spiegelt sich insbesondere die durch die Gesellschaft legitimierte, pädagogische Autorität von Lehrern in den Regeln für ihr Verhalten, und es fällt nicht schwer, in jenem verstümmelten Protokollausschnitt die Äußerungen der Lehrerin von denen der Schüler zu unterscheiden.

Derartige Regeln, des Unterrichts wie der alltäglichen Kommunikation, wenden wir selbstverständlich an. In Analogie zur Sprache, die wir selbstverständlich und hinreichend regelgerecht sprechen, könnte man geradezu von einer ›Grammatik‹ der Kommunikation im Unterricht sprechen. Mit Experimenten wie dem zur Sprecheridentifikation können wir sie uns jederzeit bewusst machen: Was sagen und tun üblicherweise jeweils Lehrer und Schüler – was dürfen sie und was nicht, und was müssen sie tun? Wie verhalten wir uns, wenn wir unsere Rolle angemessen spielen? [3]

Genauere Analysen gehören in die *Didaktik*. Als Hinweis und als Überleitung zum Folgenden mag die folgende Abbildung dienen, in der der Ablauf jener Handlungen idealtypisch dargestellt ist. Allerdings kann der Ablauf zwischen der ›Strukturierung‹ zu Beginn und der abschließenden Stellungnahme ganz erheblich variieren. Auch ist dieser idealtypische Ablauf nur zur Beschreibung geeignet. Wie Unterricht ablaufen soll, ist damit durchaus noch nicht gesagt.

Abbildung 7: ›Pädagogische Spielzüge‹ im Unterricht

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

Im Unterrichtsalltag und auch in der Pädagogik hört man, wie angedeutet, nicht selten die missbilligende Rede von einem ›Frage-Antwort-Spiel‹. Eine solche Bezeichnung trifft die Sache nicht. Wie eng oder weit ein Unterrichtsgespräch geführt sein mag: Immer ist es ein Dreischritt. Allenfalls von einem ›Frage-Antwort-Bewertungs-Spiel‹ könnte man also reden.

Die Institutionalisierung von Unterricht geht noch weiter: Das, was im Unterricht geschieht, die *Arbeit im Unterricht*, ist insgesamt in mehr oder weniger festen *Formen* organisiert. Zunächst einmal ist die Arbeit *artikulierte*, wie der Fachausdruck lautet:

- Die im Deutschen so genannte ›Stunde‹ hat einen *Anfang* – da wird meist der Faden aufgenommen, der in der letzten liegengelassen 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.
- 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 expo-

niert – 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. Sokrates hat uns mustergültig gezeigt, wie hartnäckig ein solcher Glaube sein kann. Er hat auch demonstriert, und dass die Lösung der Aufgabe recht schnell gefunden werden kann, wenn er erst einmal erschüttert ist. [4]

- Als nächstes werden die *Mittel* bereitgestellt oder zusammengesucht, die in der Aufgabe zumeist schon angesprochen sind. Mit ihrer Hilfe sollte eine Lösung möglich sein,
- und diese wird sodann *erarbeitet*.
- 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*.
- Und schließlich wird sichergestellt, dass auch alle Schüler – jeder einzelne – selbstständig ähnliche Aufgaben lösen können: *Übungsaufgaben*, Hausaufgaben für jeden einzelnen, nachdem die Methode zur Lösung gemeinsam gefunden wurde.

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 hilfreich sein, wenn mehrere in kleineren Gruppen zusammenarbeiten, besonders wenn die Kompetenzen der Arbeiter unterschiedlich sind und sich ergänzen können.

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.

Eine jedes dieser Organisationsmerkmale hängt mit den anderen zusammen, und so kann man geradezu Muster für die Organisation der Arbeit im Unterricht identifizieren. Meist lässt sich rekonstruieren, dass sie zu bestimmten Zeiten in bestimmten Situationen zu bestimmten Zwecken erfunden wurden. Heute stehen sie als Inventar von Methoden für den Unterricht zur Verfügung. Näher brauche ich hierauf nicht einzugehen. Ich verweise stattdessen auf die Didaktik, in der die Lehre von den Methoden des Unterrichts in aller Ausführlichkeit behandelt zu werden pflegt.

Alles zusammengenommen – Artikulation, Sozialformen, Arbeitsmethode – spricht man von *Methoden des Unterrichts* oder kurz ›Unterrichtsmethoden‹, wohlgermerkt: von den ›Arbeitsmethoden‹ zu unterscheiden, der Methode, die bei der Bearbeitung des Unterrichtsgegenstandes angewendet werden.

Methoden des Unterrichts sind Muster der Organisation der Arbeit im Unterricht.

Die werden in der Didaktik auf das Ausführlichste behandelt und stehen oft auch im Mittelpunkt des erziehungswissenschaftlichen Studiums von angehenden Lehrern. Das hingegen, was man im Alltag der Schule den ›Unterrichtsinhalt‹ nennt, kommt durchweg zu kurz – einerseits nicht verwunderlich, denn das ist von Fach zu Fach ganz Unterschiedliches. Dem entsprechend gibt es neben der so genannten ›Allgemeinen Didaktik‹ so genannte ›Fachdidaktiken‹. Etwas Allgemeines, allen ›Fächern‹ Gemeinsames müsste jene immerhin sagen können. Denn mit dem ›Unterrichtsinhalt‹ wird gerade die ›Kultur‹ herangezogen, die für den Unterricht überhaupt und nicht nur für den Fachunterricht konstitutiv ist. Sehen wir also ein wenig *genauer* hin.

Unterricht – Der Inhalt

Dazu komme ich noch einmal auf die Unterrichtsstunde zurück, aus der ich eben 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:

(Enten-)Federn

Wozu sind sie da? Fliegen; Wärmen, Isolierung, Luftschicht, Thermopensescheibe; Wasserschutz, eingeölt

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 Abbildung sieht, oder auch so phantasielos geht, 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. Darauf kommt es mir hier aber nicht an. Vielmehr möchte ich auf die Struktur hinaus, die der ›Sache‹ des Unterrichts für die Bearbeitung im Unterricht eingezogen 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 steht nur für die Federn, die das Kleid der Enten auf dem Teich ausmachen. Die aber ist gemeint, nicht das Bild, ein Text, die von der ›Feder‹ handeln, sind letzten Endes bedeutsam. Was aber dann? Ich zitiere aus einem bekannten Bilderbuch:

»... Drittens aber nimmt man auch

Ihre Federn zum Gebrauch,

In die Kissen und die Pfühle,

Denn man liegt nicht gerne kühle« [5]

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 wärmerer Bedeutung sind. Im Biologieunterricht der Schule wird die ›Feder‹ be- und erarbeitet, und diese ›Feder‹ 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: Die Kinder können damit umgehen, es ist aber durchaus nicht ausgemacht, dass sie es auch tun, und 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, ihre Mitmenschen nachhaltig zu verletzen.

Also: Die ›Feder‹ – ein Wort, Bilder, die Lausbubengeschichte, eine Tafelskizze, das Demonstrationsobjekt, das ein Schüler mitbringt – sie steht allemal für ein Stück des Alltags oder der Praxis, in der Menschen in der Gesellschaft miteinander umgehen. Sie verweist auf das alltägliche Leben. Sie ist 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, den Alltag verweisen. Die Arbeit im Unterricht besteht demnach in der Einarbeitung in die entsprechenden Symbolsysteme – allen voran die Sprache – und in der Bearbeitung von symbolischen Repräsentationen des alltäglichen Le-

bens. Und sie zielt auf die symbolische Beherrschung der gesellschaftlichen Praxis, des ›Alltags‹, wie wir sagen.

Die Inhalte des Unterrichts sind Symbole, die auf die Wirklichkeit, den Alltag verweisen.

Von hier aus gesehen, kann man auch die Art der Arbeit näher bestimmen, die im Unterricht geleistet wird. Bisher hatte ich sie nur als ›Arbeit‹ eingeführt. Was kann man mit Symbolen machen – mit Wörtern, mit Bildern, auch mit Theorien übrigens? Man kann sie mit anderen Sachverhalten, genauer: mit anderen Wörtern, Begriffen, Sätzen über Sachverhalte anreichern, mit solchen, über die man bereits verfügt, und sie zu ihnen in Beziehung setzen. Kurz: Man kann sie *interpretieren*. Der Zweck dieser Art von Arbeit, der Interpretation, ist die Beherrschung der Symbole, gar der Symbolik und mittelbar die symbolische Beherrschung dessen, worauf das Symbol hinweist.

Die Arbeit im Unterricht besteht in der Interpretation von symbolischen Repräsentationen der Wirklichkeit.

Ein ganz einfaches Beispiel:

Schneller Butterkuchen

Zutaten

Teig

300 g	saure Sahne
100 g	Honig (oder weniger)
3	Eier
350-400 g	Mehl
1	Weinstein-Backpulver
150 g	Butter

Belag

100 g	Honig (oder weniger)
250 g	Mandelblätter
	Zimt, Vanille

Und so wird's gemacht:

Belag

Teig: Saure Sahne mit Honig verrühren, Eigelb dazugeben, dann das Mehl mit dem Backpulver mischen und unterziehen. Eiweiß zu Eischnee schlagen und unterheben.

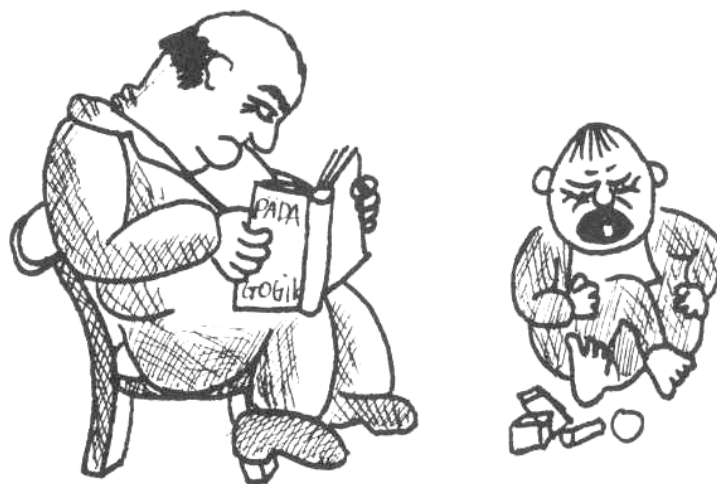
Belag: Butter zerlassen, Honig und Mandeln dazugeben.

Auf ein gefettetes Backblech streichen. Belag darüber streichen und ca. 20-25 Min bei 175 Grad backen.

Das Kochrezept ermöglicht es 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.

Ganz genauso ist das mit dem [Studium der Pädagogik](#). Da wird Wissen von Erziehung er- und bearbeitet. Die Absicht ist dabei, dass die Bearbeiter die Praxis von Erziehung so durchschauen, sie ›symbolisch beherrschen‹.

Abbildung 8: Nutzen der symbolischen Beherrschung der Praxis [6]



Das wiederum wird von der Erwartung bestimmt, dass die symbolische Beherrschung dann auch die Bewältigung der symbolisierten Wirklichkeit ermöglicht. Wer die Symbolik eines Kochrezepts beherrscht, vermag auch einen Butterkuchen zu backen (nicht, dass er gleich vollendet gelingen müsste). Wer die wichtigsten Prinzipien der Didaktik beherrscht, vermag auch eine Unterrichtssituation lehrend zu bestehen. Nicht dass das gleich ohne Schwierigkeiten gelingen müsste, wie unser Beispiel mit den Federn zeigt – aber die Praktikantin hat die Situation immerhin bewältigt.

Die symbolische Beherrschung eines Ausschnitts aus der Wirklichkeit dient der Ermöglichung ihrer praktischen Bewältigung.

Allerdings: So einfach, wie sich das hier ausnehmen mag, ist der Zusammenhang von Wirklichkeit und Unterricht nicht. Sobald 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 freizulegen.

Sofern es irgend geht, müssen im Unterricht die in den Unterrichtsinhalten enthaltenen Hinweise auf die gesellschaftliche Praxis aufgelöst werden.

Ein Postulat wie dieses sprengt schon den Rahmen einer Einführung und leitet zur Didaktik über. Dort wird auch das Problem der Auswahl von Inhalten erörtert. Wiederum, weil das oft eher stiefmütterlich geschieht, auch hierzu ein Hinweis:

Der Lehrplan

In der Schule soll sich die heranwachsende Generation dasjenige aneignen, was – nach der Überzeugung der älteren Generation – für ein menschliches Leben in der menschlichen 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 wie die [eingangs](#) erörterten: ›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 Lehrerbildung Verantwortlichen überzeugt sind, dass angehende Lehrer sie bearbeiten müssen. In einzelnen Lehrveranstaltungen findet dann die beschriebene Arbeit an diesen Gegenständen statt.

Daran ändert es auch nichts, wenn heute die ›Kompetenzen‹ an erster Stelle stehen, die da erworben werden sollen. Im Gegenteil. So stehe zum Beispiel die ›Rezeptlese-Kompetenz‹ in einem fortschrittlichen Lehrplan. Da wäre es doch ganz nützlich, wenn Lehrer wüssten, ob sie die an einem Backrezept oder einer Anleitung zum Basteln von Molotowcocktails trainieren sollen – 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 Tradierung der Kultur gesagt habe, dann könnte man in etwas traditioneller Weise ›Lehrplan‹ so definieren:

Als Lehrplan bezeichnet man einen als geistigen Besitz ausgezeichneten Ausschnitt aus der Kultur einer Gesellschaft.

›Der‹ Lehrplan ist eine zusammenfassende Abstraktion. Greifbar wird er in unterschiedlichen Dokumenten. Man kann da unterscheiden, jetzt wieder für die Schule:

Stundentafeln: 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 Abbildung wiedergegebene Stundentafel, nach der der junge Hanno Buddenbrook unterrichtet worden sein mag. [7]

Abbildung 9: Studentafel des preußischen Realgymnasiums von 1891 (die hier, wie man sieht, noch ›Lehrplan‹ hieß) [8]

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	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 Erdfunde	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	259

Bemerkungen :

- a. Zu diesen Stunden treten ferner als allgemein verbindlich hinzu je 3 Stunden Turnen von VI bis I A und je 2 Stunden Singen in VI und V. Im Uebrigen Turnen und Singen wie zu A. Gymnasium.
- b. Bezüglich der Trennung der Tertien und Sekunden gilt dasselbe wie zu A. Gymnasium.
- c. Wegen der Klammern zu Deutsch und Lateinisch vergleiche A. Gymnasium. Durch die Vereinigung der naturwissenschaftlichen Fächer in einer Hand soll es ermöglicht werden, jedem einzelnen dieser Fächer zeitweise die Stunden beider zuzuwenden.

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 die Lateinstunde des Hanno Buddenbrook betreffende Auszug aus den »Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen« Preußens:

Abbildung 10: Aus einem Lehrplan für den Lateinunterricht 1891 [9]

B. Realgymnasium.	
a. Allgemeines Lehrziel.	
Verständnis leichter Stellen der in Prima gelesenen Schriftsteller und sprachlich-logische Schulung.	
b. Lehraufgaben.	
VI. 8 Stunden wöchentlich.	Wie im Gymnasium.
V. 8 Stunden wöchentlich.	Wie im Gymnasium.
IV. 7 Stunden wöchentlich.	Wie im Gymnasium.
III B. 4 Stunden wöchentlich.	
Lektüre. Cäsar, Bell. Gall. oder aus einem geeigneten Lesebuch. 2 Stunden.	
Grammatik. Wiederholungen der Formen- und Erweiterung der Kasuslehre. Moduslehre, soweit für das Lesen erforderlich. Übungen im schriftlichen und mündlichen Uebersetzen aus dem Deutschen. 2 Stunden.	
III A. 4 Stunden wöchentlich.	
Lektüre. Cäsar, Bell. Gall. mit Auswahl. 2 Stunden.	
Grammatik. Das Wichtigste aus der Tempus- und Moduslehre. Sonst wie in Untertertia. Dazu schriftliche und mündliche Uebersetzungen aus dem Deutschen und aus dem Lateinischen. 2 Stunden.	
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.	
I A und I B. je 3 Stunden wöchentlich.	
Lektüre. Einfachere Abschnitte aus Livius, Cicero, in Catil. I, II oder III, leichtere Stellen aus Virgils Aeneis nach einem Kanon, ähnlich wie im Gymnasium.	
Schriftliche Übungen. Alle 14 Tage eine Uebersetzung aus Livius. Dabei gelegentlich grammatische Wiederholungen.	

Dann gibt es noch so etwas wie Stoffverteilungspläne: Festlegungen in der einzelnen Schule, für einzelne Fächer und Jahrgänge; ihnen entsprechen der Reichweite nach die Schulbücher.

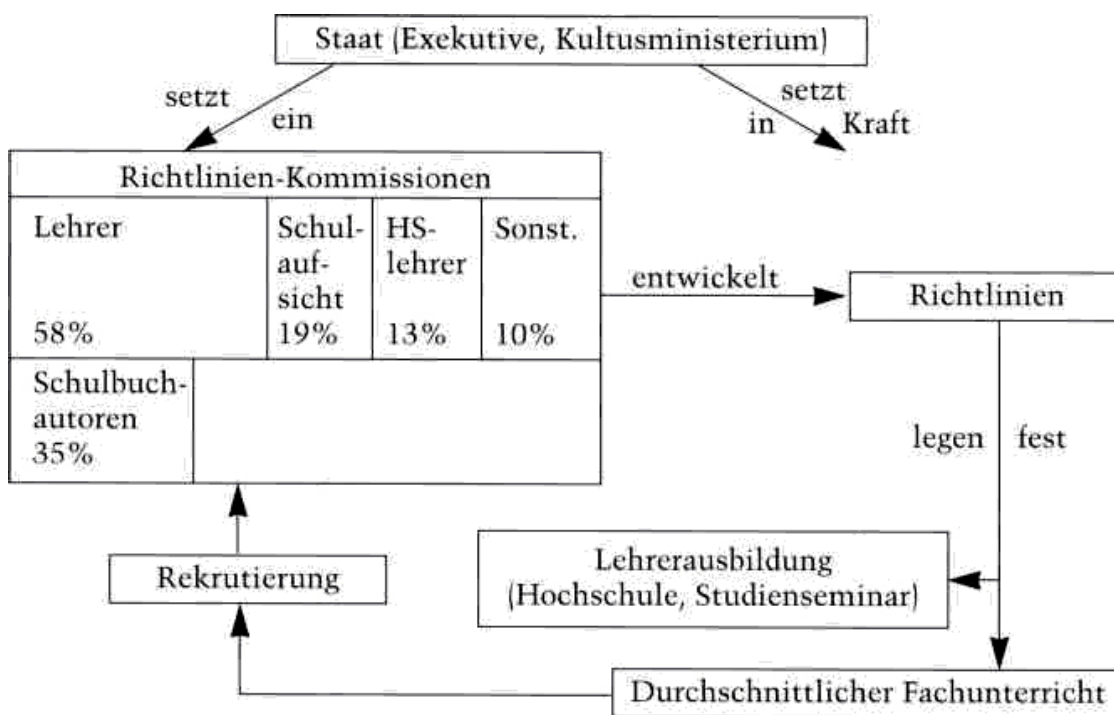
Was in diesen Dokumenten steht, das ist nicht ein für allemal festgeschrieben; es wird immer wieder den gesellschaftlichen Randbedingungen von Unterricht in der Schule angepasst.

Und wer ist dann für den Lehrplan und seine Weiterentwicklung verantwortlich? Zu Anfang der 1970er Jahre wurde diese Arbeit genauer untersucht. [10] Auch hier deute ich nur an:

Die Lehrplanarbeit, wie man sie genannt hat, wird durchgeführt von einer sechs bis acht Personen umfassenden ›Lehrplankommission‹, »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. [11]

Ich habe Ergebnisse dieser Untersuchung benutzt, um mir die Sache in einer Übersicht zu veranschaulichen. Eine Folgeuntersuchung hat ergeben, dass sich über die Jahre hin an dieser Praxis nicht viel geändert hat. [12] Leider gibt es keine neueren Zahlen.

Abbildung 11: Zusammenhang der Entwicklung von Richtlinien



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. Denn nach dem Grundgesetz 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. Und man kann annehmen, dass die nach spätestens ein, zwei Jahrzehnten überarbeitet oder gar neu konzipiert werden müssen. Das ist schon ein recht umfangreiches Arbeitsfeld.

Ein Wort noch zum Schulbuch. Zunächst mag es scheinen, als sei dies ein reiner Wirtschaftsfaktor. Nimmt man die Zahlen des vorigen Kapitels und ergänzt, dass es im Schuljahr 2010/11 allein etwa 34 000 allgemeinbildende Schulen mit gut 670 000 Lehrern und ca. 8,7 Millionen Schülern gab; und erinnert man sich, dass für ein Fach immer gleich mehrere Schulbücher auf dem Markt sind, unter denen die Abnehmer – Schule oder Eltern und Leh-

rer – auswählen können: Das ist ein Geschäft. Verlage, die die Schulbücher produzieren, leben davon.

Schulbücher dürfen jedoch nicht einfach von den Schulen angeschafft werden. Jedes Schulbuch wird vom Staat (dem Kultusministerium) einem [Genehmigungsverfahren](#) unterzogen. Da wird dann geprüft, ob das Schulbuch mit den Gesetzen – versteht sich – und 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.

Man sieht, was wiederum in der Didaktik näher ausgeführt wird: Im Unterricht wird nicht etwa die Kultur schlechthin, sondern die herrschende Kultur tradiert. Das ist, bildlich gesprochen, die Kehrseite dessen, was in Kapitel 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:

Die ›ältere Generation‹, die in der Definition von Unterricht erscheint, ist eine Abstraktion. Bei der wird noch ganz davon abgesehen, dass die Gesellschaft, in der 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 für eine Gesellschaft als verbindlich festgesetzten Kultur muss ausgewählt werden – das, was jeweils als unabdingbar gilt: für allgemein gebildete Mitglieder der Gesellschaft oder für angehende Lehrer. Im 19. Jahrhundert und für das ›Volk‹ der ›Volksschule‹, also auch für *Max und Moritz*, mag das so ausgesehen haben:

»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]

Diese beiden Quälgeister teilten seinerzeit keineswegs die Einsicht des Lehrplantheorikers *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.

9 Ziele und Mittel von Erziehung und Bildung

Nachdem geklärt ist, was es heißen soll,

- eine Situation als *Erziehungssituation* zu sehen und
- einen Aneignungsprozess als *Bildungsprozess*;
- welche *Einrichtungen* demnach als Erziehungs- bzw. Bildungseinrichtungen gesehen werden können; und insbesondere,
- was *berufsmäßiges Fördern und Unterstützen* von Prozessen der Erziehung und Bildung ist;

muss nunmehr erläutert werden, welche Ziele die Handelnden mit ihrem Handeln verfolgen und welche Mittel sie sich dabei bedienen. Denn ersichtlich sind die konstitutiven Begriffe der ›Mündigkeit‹ und der ›Vollkommenheit‹, wie ich sie **bezeichne**, keineswegs geeignet, praktisches Handeln zu beschreiben oder gar anzuleiten. Sie müssen zunächst handhabbar, ›operationalisiert‹ werden.

Das machen *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. Mit dieser Eingrenzung sprechen sie zugleich mit dem Mittel auch das Ziel der Erziehung an.

Ich würde dieses Kriterium zwar nicht so eng fassen, vielmehr sagen: sofern es am Zweck der Mündigkeit orientiert ist. Bei aller Begrenztheit jedoch hat ihr Zugang 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 praktizierbare Handlungen übersetzt werden.

9.1 Ziele

An den Anfang stelle ich ein paar sehr allgemeine Formulierungen, die als Ziele von Erziehung bzw. von Bildung 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 erwarten. 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]

1. Ihrer Form nach sind das *Normen*, die beschreiben, wie zu Erziehende am Ende der Erziehung beschaffen sein das Verhalten, welches Verhalten sie an den Tag legen sollen, sei es am Ende einer Unterrichtsstunde oder -reihe, sei es nach dem Aufenthalt in einer Pflegefamilie, oder am Ende: wenn sie »erzogen«, also mündig sind.

Der Begriff 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 bestimmte Auslegung von ›Mündigkeit‹ im Normengefüge einer Gesellschaft als maßgeblich auszeichnet, ist es möglich, zu urteilen oder verurteilen. Die ›Kämpfer von Morgen‹ oder die ›Teilnahme an Emanzipationskämpfen‹ kommen demnach als Erziehungsziele nicht in Betracht, weil sie nicht mit dem Zweck von Erziehung und Bildung kompatibel sind, dem das Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland dient.

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

2. Erziehungsziele haben einen Adressaten: entweder einen ›Erzieher‹, oben das ›ich‹ des Jean Jacques in *Rousseaus Roman Emile*, oder die Organisation, in der die Erzieher tätig sind, die ›Schule‹, oder den Träger, den ›Staat‹. Sie sind Handlungsanweisungen für Erzieher. Dafür müssten sie schon 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 können 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.

Eine Zielformulierung enthält also immer eine Aufforderung an die Erzieher: Sie sollen so handeln, dass die zu Erziehenden befähigt werden, den als Ziel vorgestellten Zustand zu erreichen. Diese Aufforderung kann ausdrücklich formuliert sein. Oft ist sie auch implizit in der Zielformel enthalten – vor allem dann, wenn aus dem Zusammenhang klar ist, wer handeln soll.

Erziehungsziele enthalten eine Aufforderung an die Erzieher.

Dabei dient die ›Mündigkeit‹ als Maßgabe: Das Erziehen 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 – bildlich gesprochen – ein Schritt auf deren Weg zur Mündigkeit ist.

Erziehungsziele sind Teilziele auf dem Weg zur Mündigkeit von zu Erziehenden.

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 Begriffsbestimmung 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 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 von ›Lernzielen‹; ›Lehrziel‹ trifft die Sache aber besser; ich komme auf diese Sprachverwirrung gleich zurück.

Im Unterricht der Schule haben Erziehungsziele die Gestalt von ›Lehrzielen‹.

Wegen der Bedeutung für den Unterricht in der Schule sind die ›Lehrziele‹ sehr detailliert ausgearbeitet worden. Ich werde mich im Folgenden 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 entwickelt, 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 inzwischen zu Gunsten von so genannten ›Kompetenzen‹ aus der Mode gekommen sind.

Da wurden zunächst drei Bereiche, Dimensionen (*domains*) unterschieden, kognitive, affektive und psychomotorische Lehrziele:

Abbildung 12: Schema zur Ordnung von Lehrzielen nach dem Gesichtspunkt: Zugehörigkeit zum Verhaltensbereich [10]

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

Abgesehen davon, dass das letztere wohl eher eine Fertigkeit der Beine ist: Hier begegnen uns zwei *terminologische Schwierigkeiten*:

Educational objectives wurde irreführend als ›Lernziele‹ ins Deutsche übersetzt; ›Erziehungsziele‹ bzw. für den Unterricht in der Schule: ›Lehrziele‹, müsste es heißen. Auch wenn es denn ›Lerner‹ 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 [nächste Zusammenstellung](#) zeigt.

Der gute Sinn solcher Unterscheidungen, wie sie jene Forschergruppe bis ins kleinste Detail ausgearbeitet hat, 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 dran-

hängt. 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 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«. [11]

An jeder Arbeit und in jedem Unterrichtsfach ist der ganze Mensch beteiligt. Das bedeutet: Sofern die Arbeit planvoll und zielgerichtet organisiert ist, hat man die Schüler immer als ganze Menschen im Blick, geradezu ob man will oder nicht. Die Taxonomie mag uns bei dem Blick unterstützen.

Lehrziele können für unterschiedliche Verhaltensbereiche (›Dimensionen‹) formuliert werden.

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. ›Lebenstüchtigkeit‹ zum Beispiel ist ein Gesamtziel, ›Berufstüchtigkeit‹ ein sehr komplexes Teilziel, ›Kalkulationsvermögen‹ ein weniger komplexes usw.« [12]

Wie das gedacht ist, kann man sich das ganz gut vorstellen, wenn man sich an einem Beispiel vor Augen führt, wie eine der Dimensionen untergliedert ist:

Abbildung 13: Lehrziele – der affektive Bereich [13]

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

Lehrziele können auf unterschiedlichen Niveaus formuliert werden.

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

Wo haben ›Lehrziele‹ ihrem Ort im Schulalltag? Die komplexesten findet man in den sogenannten ›Präambeln‹ von Lehrplänen ebenso wie am Anfang von ausgeführten Lehrplanungen, wie sie in der Lehrerausbildung angefertigt werden müssen. Weiter im Text werden sie dann immer detaillierter ausgeführt. Das war nicht immer so. In lapidarer Kürze hieß es vor anderthalb Jahrhunderten für den Lateinunterricht an Realgymnasien in Preußen:

»Allgemeines Lehrziel.

Verständnis leichterer Stellen der in Prima gelesenen Schriftsteller und sprachlich-logische Schulung.« [14]

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

Heute kommen Lehrer nicht so einfach davon wie der Pauker des 19. Jahrhunderts, den *Thomas Mann* in seinem Roman *Die Buddenbrooks* 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.«

In der Art geht das da seitenweise. [15] Ich habe nicht gelesen, dass die damals zuständige Kultusministerin da 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 so etwas nicht ins Bockshorn jagen lassen.

Kompetenzen und Standards

In den Jahren nach der Komposition jenes schönen Dokuments sind die ›Kompetenzen‹ und ›Standards‹ für die – jetzt sollte ich sagen – ›Bildungswissenschaft‹ entdeckt worden. Damit ist zunächst einmal ein Mangel der ›Lehrziele‹ behoben: Das waren so zu sagen inhaltsleere ›Dispositionen‹, von Psychologen ermittelt. Für die Wissenschaft vom Unterricht waren sie in der gleichsam nackten Form aber noch nicht brauchbar. Nunmehr wurden hieran bestimmte *Inhalte* gebunden, nämlich das, *was* im Unterricht bearbeitet wird.

Sagen wir: 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 Beobachtungsprotokoll kommen Dispositionen aller Dimensionen zur Sprache; man prüfe das nach. Wenn man diese Geschichte so erzählt, ist sie völlig uninteressant, fast Nichts sagend. Spannend wird die Sache erst, wenn wir wissen, dass es sich bei den Menschen um Adam und Eva und den Apfel vom Baum der Erkenntnis handelt.

Ich illustriere die ›Kompetenzen‹ und ›Standards‹ aus plausiblen Grunde besser 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.« [16]

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 ›einen Wert bevorzugen‹ – Nr. 3.2 in der zitierten *affective domain* – sondern dass sie das Nachdenken über Unterrichtsmethoden dem Nachplappern von unterrichtsmethodischen Dogmen vorziehen.

Die ›Standards‹ ›beziehen‹ sich auf die Kompetenzen. Was das heißen mag, erfährt man genauer bei den Erziehungswissenschaftlern, die 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‹.« [17]

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‹ sie kennen. Sie sollten darüber hinaus ihren Unterricht situationsgerecht organisieren, also 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 allerdings nicht so einfach gemacht. Ich versage mir aber zu zitieren, was ihre Experten sich alles ausgedacht haben. Die Studienordnungen oder ›Modulhandbücher‹, wie sie sich heute dezent nennen, der renovierten Lehrerausbildung geben einen schwachen Abglanz davon.

Das hat nichts mit den bekannten italienischen Städten zu tun, sondern ist nichts anderes als eine Dokumentation der Fleißarbeit von führenden deutschen Erziehungswissenschaftlern und dem Regulierungseifer der Kultusminister.

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 Lehrerausbildung, sondern auch für alle Unterrichtsfächer Kompetenzen identifiziert und Standards vereinbart.

Ziele und ihr Kontext

So etwa wurden also die von Psychologen entwickelten Lehrziele für die Erziehungswissenschaft tauglich gemacht. Neben der Herkulesarbeit der Präzisierung gibt es noch eine Schwierigkeit: 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 Kultur, einer Gesellschaft oder einer Subkultur in einer Gesellschaft 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 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 mit Gesetzeskraft festlegen, was 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.« [18]

Auch in einer Gesellschaft, die sich als eine pluralistische versteht, gibt es geteilte Grundüberzeugungen, herrschende Normen, bei allem Pluralismus im Detail – der ›Pluralismus‹ selbst ist eine solche Grundüberzeugung, die nämlich, dass Menschen unterschiedlicher Überzeugungen in unserem 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 Ziele der Erziehung einmal als menschlich akzeptiert worden sind, dann müssen in einer Kultur bzw. Gesellschaft gelten, *als ob* sie ein Naturgesetz wären.

Erziehungsziele sind in einer bestimmten Gesellschaft verbindlich.

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 das zumeist noch informell. Im Bildungssystem hingegen und schon in der einzelnen Schule gibt es dafür festgelegte Verfahren, beispielsweise Verfahren für die [Entwicklung von Lehrplänen](#) und die Auswahl von Schulbüchern für eine Jahrgangsstufe.

Akzeptierte Erziehungsziele müssen wie Naturgesetze gelten – können aber auch immer wieder in Frage gestellt und neu formuliert werden.

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 entscheidet, 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 trivialerweise zunächst der Begriff der ›Mündigkeit‹. Die besagten Gesetze lassen ihn allerdings 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 Menschen würdig halten wir das heute nicht. Es ist Menschen möglich, die 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.

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

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

Es muss nicht die Geschichte sein; es kann auch der Blick nach links und rechts sein, der Blick über den Zaun. Es müssen nicht nur die Schriften und Werke der Alten sein, mit denen wir uns auseinandersetzen; es müssen auch die Anderen sein, mit denen wir zusammen arbeiten und deren Verständnis von einer menschlichen Erziehung uns zum Überdenken der eigenen Vorstellungen führen kann. [Die Klassiker](#) haben allerdings den Vorteil, dass deren Auslegungen bereits von Vielen geprüft und für bedenkenswert erachtet worden sind. So kann die 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.

Legitime Erziehungsziele, Ziele für das Handeln im Erziehungs- und Bildungssystem werden in Diskursen und im Blick auf den Zweck des Systems bestimmt.

9.2 Mittel der Erziehung

Mittel der Erziehung – woran denken wir bei ›Erziehungsmitteln‹ zunächst und ganz spontan? In jeder Gruppe von Studienanfängern, die mehr als fünf Personen umfasst, ist mindestens einer dabei, der ohne lange nachzudenken antwortet: ›Lob und Strafe‹; wahrscheinlich hat er 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, sie hätten da nichts zu suchen. Wie aber lässt sich präzisieren, woran man alltäglich dabei 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 auseinander zu legen. 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 bedacht wird: Der Zweck der Erziehung ist die Mündigkeit. Erziehungsmittel müssten also solche Mittel sein, die Mündigkeit bezwecken. Die mittels Strafen erreichen können?

»Ist Bestrafung jeder Art, wenn man sie mit dem Zweck der Mündigkeit begründet, gerechtfertigt?« – wurde ich an dieser Stelle gefragt. Natürlich nicht; aber warum nicht?

Wann wird in der Erziehung überhaupt 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. – Diese Überlegung führt zu einer *ersten* Gruppe von Mitteln, die noch gar keine ›Erziehungsmittel‹ sind, sondern die Ermöglichung von Erziehung bezwecken. Von denen werde ich dann eine *zweite* Gruppe derjenigen unterscheiden, die der ›[Vermittlung der Mündigkeit](#)‹ dienen. Als Überleitung 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 einen 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 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 Ruhte 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.« [19]

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 liebevoller Sorgfalt über die Seelen der Kinder wachen, und an ermahnen und strafen nichts ermangeln lassen; jedoch so viel immer möglich ist die Aufferziehung nicht mit Strenge und Härte führen, noch dem affect des Zorns dabey im geringsten indulgiren [dulden], sondern sollen mit aller Sanftmuth 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 Herzen zu pflanzen.« [20]

Seiten- und paragraphenweise wird den Erziehern und Lehrern eingeschärft, und zwar nicht nur für den Katechismusunterricht, dass die Strafe nicht Selbstzweck ist, 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 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 *allenfalls* 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 Situation als solche allererst wieder hergestellt werden, damit überhaupt erzogen und unterrichtet werden kann.

Noch einmal: Wir empfinden jene Strafpraxis geradezu als abstoßend; für uns heute ist sie als Erziehungsmittel indiskutabel. Wollte zudem ein Erzieher sie heute anwenden, so würde ihm 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. Das hat für Heutige den großen Vorzug der Bequemlichkeit. Zudem kann man auf diese Weise selbst die schlechteste Pädagogik immer noch in einem hellen Licht erscheinen lassen, vergleicht man sie nur mit jenen finsternen Praktiken einer, wie sie genannt wurde, »schwarzen Pädagogik«. [21]

Die inkriminierte Praxis mag also den Lebensbedingungen jener Zeit einigermaßen angemessen gewesen sein mag. Ich lese sie allerdings, der erwähnten methodischen Regel entsprechend, als einen Ausdruck einer allgemeineren Maxime: Die Strafe, sofern wirklich erforderlich sein sollte, darf nur dazu dienen, eine Erziehungssituation wiederherzustellen. Und das gilt nicht nur für die körperliche Strafe, die mir hier als Beispiel dient, sondern für andere Arten ebenso; für den an ihrer Stelle heute eher geläufigen, wenn auch nicht minder problematischen Liebesentzug ist das nicht anders.

So hilft auch das ›Lob‹, und zwar 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.

Diesen Gedanken verallgemeinere ich jetzt: Als *Erziehungsmittel* werden solche Maßnahmen bezeichnet, die der Herstellung, Aufrechterhaltung, oder Modifikation einer Erziehungssituation dienen. Erziehungsmittel sind Maßnahmen, die Erzieher ergreifen, um Erziehung zuerst 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. Sie dienen da im weitesten Sinne der Organisation der Situation ›Unterricht in der Schule‹. Analog könnte man der Organisation einer ›Erziehungssituation‹ von ›Methoden der Erziehung‹ sprechen. – Damit haben wir eine *erste* Bestimmung:

Als Erziehungsmittel werden erstens Maßnahmen, ›Methoden‹, bezeichnet die der Herstellung, Aufrechterhaltung, oder Modifikation einer Erziehungssituation dienen.

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-/Hyperaktivitätsstörung* (ADHS) in letzter Zeit den Status einer Krankheit erhalten hat. [22]

Das ist nicht alles. Aber ehe ich auf die Mittel komme, die dem Zweck der Erziehung dienen und sie nicht nur ermöglichen sollen, hole ich noch einmal das Werkzeug hervor, das heutige Pädagogen grausen lässt, obwohl es als solches ausgedient hat: den Stock.

Ein Jahrtausende altes Mittel der Erziehung – der Stock

Der Stock wird seit Jahrtausenden 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: [23]

Abbildung 14: Ein Lehrer



Wenn ein Heutiger bei den Erziehungsmitteln‹ 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:

Abbildung 15: Der ›Magister Bokelmann‹ aus ›Plisch und Plum‹ von Wilhelm Busch [24]



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 jetzt auch noch gemeint, sie könnten ihren Lehrer an der Nase herum führen.

Auch in der Familie, sogar 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. Die folgende Abbildung ist nicht das Original, sondern – als schönes Dokument von Arbeit im Unterricht – eine Adaptation, die eine Schülerin angefertigt hat:

Abbildung 16: *Die Jungfrau züchtigt das Jesuskind* – Adaptation des Bildes in einer Schülerarbeit [25]



Um es vorsichtshalber noch einmal zu sagen: Allenfalls in einem pädagogischen Zusammenhang wäre der Stock selbst damals als Erziehungsmittel legitimiert gewesen 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.

Zwang als Merkmal von Erziehung

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 Webstuhlchen 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 immer 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 grundsätzlich zu erziehen und propagieren stattdessen ›Freundschaft mit Kindern‹. Sie berichten auch über erstaunliche Erfolge. Dabei ist allerdings nicht ausgemacht, ob sie diese nicht eher ihrem Geschick im Umgang mit jungen Menschen und günstigen Umweltbedingungen verdanken.

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 fallen lassen müssen: ›Macht ist ein Moment von Erziehung‹. 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 rechten reformpädagogischen Lehre verschrieben haben: [Glaubenskriege](#). Darf der Erziehungswissenschaftler fragen, ob die Streithähne nicht vielleicht die ›Freunde‹, nämlich die Kinder, als Mittel zum Erhalt der eigenen Definitionsmacht benutzen?

Praktisch von größerer Bedeutung als die Alles-oder-Nichts-Frage: Macht und Zwang – ja oder nein, scheint mir allerdings die andere zu sein: Wie kann der Weg zum Ziel der Erziehung auf eine [menschenwürdige](#) Weise gestaltet werden?

Der Zweck ›Erziehung‹

Damit sind wir bereits bei einer [zweiten](#) Bestimmung des Begriffs: Nimmt man ihn beim Wort, so sollte man als ›Erziehungsmittel‹ solche Maßnahmen bezeichnen, die gleichsam innerhalb einer intakten Erziehungssituation die Mündigwerdung der zu Erziehenden fördern. Man könnte dagegen 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.

Als Erziehungsmittel werden zweitens Maßnahmen bezeichnet, die der Mündigwerdung der zu Erziehenden dienen.

Das ist zunächst eine rein formale Bestimmung. Ich werde sie jetzt ausfüllen, indem ich auf Gesagtes zurückgreife.

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‹. Die Bevormundung hat zwei Seiten: Einerseits schränkt sie ein; sie ist immer mit Zwang und Sanktionen verbunden in dem 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 die griffige Formel, die *Kant* uns an die Hand gegeben hat: »Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?« [\[26\]](#)

Meine Antwort wäre: Indem ich auf die Freiheit hin arbeite. Die Einschränkungen, der Zwang, sind *nur so weit* berechtigt, wie die Klientel der Erziehung noch nicht in der Lage ist, die Folgen ihrer Handlungen abzusehen und zu verantworten. Genauer müsste man sagen: wie sie gemäß den in einer Gesellschaft herrschenden Normen zu einem derart verantwortlichen Handeln noch nicht in der Lage ist. ›Mündigkeit‹ war als ein Zustand umschrieben worden, in dem Menschen selbstverantwortlich handeln und selbstständig sind. Alle Maßnahmen von ›Erziehungsberechtigten‹, die den Prozess des Selbstständigwerdens unterstützen und fördern, sind demnach legitime Mittel der Erziehung. – Selbstverständlich muss man bei jedem Mittel der Erziehung grundsätzlich prüfen können, ob der Anspruch, es fördere die Mündigkeit, rechtens erhoben wird oder ob sich da ein Erzieher hinter einer leeren Formel versteckt.

Man kann die Mittel der Erziehung so gliedern, wie das schon mein Gewährsmann *Schleiermacher* tat. [27] 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‹ und ›Ermahnungen‹;
- *Aufgaben* nach Maßgabe des Könnens und eine sachbezogene Beurteilung ihrer Ausführung; man denke etwa an die ›Hilfen im Haushalt‹;
- *Freigabe*, Ausweitung des Raums der Selbstbestimmung gemäß dem Können und der Einsicht der zu Erziehenden.

Zweitens sind verhütende Maßnahmen erforderlich, 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 gehören auch die ›Ermahnungen‹ unseres Alltags.

Drittens sind gegenwirkende Maßnahmen logischer Weise da erforderlich, 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, einem logischen 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.

Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit aller einschlägigen Aspekte ergänze ich noch:

- Alle Maßnahmen müssen in einem sachlichen Zusammenhang zu dem zu sanktionierenden Verhalten stehen, und zwar in einem Zusammenhang, den die zu Erziehenden unmittelbar, mindestens unschwer 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 – nicht zu den Mitteln der Erziehung, auch dann nicht, wenn sie von berufsmäßigen ›Erziehern‹ angewendet werden.

Welche Mittel nun sind geeignet, Erziehung zu ermöglichen? Wie wirken sie? In einer Einführung in die Erziehungswissenschaft kann die Frage noch nicht bearbeitet werden. Antworten sollte eine *ausgeführte Theorie* der verschiedenen Erziehungssysteme geben: Familie,

Kindergarten, Pflegeeinrichtungen, Schule. Das Material müssten so genannte ›empirische Untersuchungen‹ zur Verfügung stellen:

- Gezielte Fragen, zu denen man in der Erziehungswirklichkeit nach Informationen, nach ›Daten‹, sucht oder sie auch provoziert, dies zum Beispiel, indem man Akteure befragt; und
- eine Interpretation der Informationen dahingehend, dass (Teil-)Antworten 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 Leiter.

2. Oder man könnte wissen wollen, ob freiheitseinschränkende Maßnahmen (FM) nach § 33 f. KJHG überhaupt einen Sinn, nämlich 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.« (90)

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.« (90f.) – (Hanna Permien: Erziehung zur Freiheit durch Freiheitsentzug? Zentrale Ergebnisse der DJI-Studie ›Effekte freiheitsentziehender Maßnahmen in der Jugendhilfe‹)

Derartige empirische Untersuchungen und ihre Ergebnisse gehören, wie gesagt, in eine ausgeführte Theorie der Erziehung in den unterschiedlichen Erziehungssystemen.

Bildungsmittel

Jetzt greife ich noch einmal zum Stock. Wir finden ihn nämlich seit Jahrhunderten auch als den *Zeigestock*. 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 die *Zeigegeste* geradezu als die grundlegende Operation der Pädagogik bezeichnet. [28]

Abbildung 17: Die ›Einladung‹ in den ›Orbis Sensualium Pictus des Comenius [29]



In diesem Bilde ist es der *Zeigefinger*. Den Stock, auf den der Lehrer sich stützt, dürfen wir als Symbol für die pädagogische Differenz zwischen dem Älteren und dem Jüngeren interpretieren. – Auch im folgenden Kupferstich ist es der Zeigefinger; man beachte auch den die Schüler mitnehmenden *Arm* des Lehrers; dessen Autorität drückt der Kupferstecher durch das Größenverhältnis der Personen aus:

Abbildung 18: Aus einer der ›Kupfertafeln‹ zum ›Elementarwerk‹ von Johann Bernhard Basedow [30]



Johann Bernhard Basedow hat dieses Bild von dem seinerzeit berühmten Kupferstecher *Daniel Chodowiecki* als Illustration zu seinem nicht minder berühmten so genannten *Elementarwerk* stechen lassen. Hier beschreibt er die Tafel XLVIII b so: »Der Unterricht der Kinder um Gottes willen, teils durch das Buch der Natur und Sitten, teils durch das Buch der Religion.« – Der rechte Zeigefinger des Lehrers zeigt auf diese Worte »Buch der Natur und Sitten – Buch der Religion.«.

- Nimmt man den Wortlaut ›durch‹, mittels, könnte es auch heißen;
- sieht man das Inventar des dargestellten Raums;

- stellt man sich die Kinder vor, die die Bilder betrachten und denen sie erläutert werden; und
- bedenkt man, was in den besagten Büchern steht ...

... das sind die **Inhalte des Unterrichts**, die Gegenstände, die im Unterricht bearbeitet werden können und sollen.

Sehen wir noch einmal zurück auf die Szene mit Jonas:

Weben sollte er. Was bedeutete das? Auf eine seinem Alter entsprechende Weise konnte er handgreiflich erfahren, wie die Stoffe hergestellt werden, die ihn kleiden und vor Einflüssen der Witterung schützen; konnte er sich auf seine Weise aneignen, wie Menschen ein tief sitzendes Bedürfnis befriedigen.

Um es formelhaft zu sagen: Er konnte sich kleines Stück Kultur aneignen. Die Erziehungssituation diene seiner demnach Bildung. – Inzwischen könnte Jonas selbst Kinder in dem besagten Alter haben. Gäbe es irgendein Mittel, eine Situation zu erzeugen, in der er wie damals als Kind *genötigt* würde, sich für den Produktionsvorgang in einer Weberei zu interessieren, sich zum Beispiel aus Büchern oder durch Augenschein darüber zu informieren? Eine solche Situation ergibt sich vielleicht einmal, oder er begibt sich in eine hinein, indem er sich einer Betriebsbesichtigung oder Museumsführung anschließt. Aber erzwingen lässt sie sich nicht. ›Bildungsmethoden‹ gibt es in der Alltagssprache nicht, und so etwas ist auch in der Sache unsinnig.

Sehr wohl hingegen gibt es ›Bildungsmittel‹, Mittel, die den Zweck der Vervollkommnung fördern, der Erweiterung des Horizonts. Das leisten sie dann und nur dann, wenn sie eine Verbindung herstellen zwischen

- der Arbeit im Unterricht auf der einen Seite und
- der Kultur, die sie repräsentieren und auf die sie hinweisen, auf der anderen Seite.

Im Abschnitt über den **Unterrichtsinhalt** bin ich etwas näher auf diesen Zusammenhang eingegangen. Näheres gehört in eine ausgeführte Theorie des Unterrichts. [31]

Bei Jonas waren es das Garn, Webstühlchen, vielleicht auch Stoffmuster – und zwar durch einen Arbeitsauftrag, eine Aufgabe in einen *sinnvollen Zusammenhang* gebracht. Das ist aus dem Unterricht bekannt, wo man denn auch von ›Unterrichtsmitteln‹, von ›Unterrichtsmedien‹ spricht.

Obwohl die Sache in die Didaktik gehört, muss ich hier eine *Anmerkung* machen: 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 die Dinge alle nichts als ein Beitrag zur Umweltverschmutzung, pflege ich dagegen zu einzuwenden.

Bildungsmittel dienen wie die ›Unterrichtsmedien‹ dem Zweck der Horizonterweiterung, der ›Vervollkommnung‹.

10 Erziehung in der Gesellschaft

›Erziehung‹ und ›Bildung‹ sind definiert. Die Einrichtungen, in denen auf ›Mündigkeit‹ zielende und der ›Vervollkommnung‹, der Horizonterweiterung dienende Situationen organisiert werden, sind vorgestellt. Damit könnte es sein Bewenden haben, könnte hinreichend weit in die Erziehungs- und die Bildungswissenschaft eingeführt sein?

Was ist mit der Frage der Freundin: »Du sagst einmal ›Im Unterschied zur Erziehung fehlt der Bildung die Macht.‹ Ich interpretiere das anders: Ist da nicht viel Macht in Bezug auf die Auslese, die getroffen wird, die Abhängigkeit, die Schüler vom Lehrer erfahren?«

Oder ein Student, der genau an dieser Stelle der Veranstaltung stellte: »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 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 der ›Träger‹ einer Einrichtung? logischer Weise doch nicht sie selbst?

Wo wird festgelegt, was aus der unübersehbaren Fülle der ›Kultur‹ an das begrenzte Fassungsvermögen von Schülerköpfen ausgewählt 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‹ und ›Bildung‹ 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 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 heranzöge.

Was ›Erziehung‹ ausmacht, können wir nur verstehen, wenn wir sie zu Strukturen der Gesellschaft in Beziehung setzen.

Es ist unerlässlich, dass das Umfeld von ›Erziehung‹ und ›Bildung‹ zur Sprache kommt, will man tatsächlich von – ›Erziehung‹ und ›Bildung‹ reden. Ich werde das in diesem, einem etwas ausführlicheren Kapitel tun. Zunächst greife ich die liegen gelassenen 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 umgekehrt für diejenigen Leistungen verantwortlich ist, die die Gesellschaft dem Bildungssystem schuldet.

10.1 Sozialisation und Rolle

Noch einmal zu den Vorgaben, dem ›Kerncurriculum‹. Ich nehme daraus den Begriff der ›Sozialisation‹ auf und nähere mich ihm über die ›Rolle‹.

Im Jahre 1958 legte *Ralf Dahrendorf* unter dem Titel *Homo Sociologicus* eine alsbald klassisch gewordene Studie vor – *Der Mensch, wie ihn die Soziologie sieht*, so übersetzt man sinngemäß. 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).«² „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. [...] 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 *Hamlet* ist der nicht von Natur aus oder von Geburt an, vielmehr muss er sich die Rolle, das Verhalten aneignen, das Shakespeare ihm im Tableau der Mitspieler ziemlich präzise vorgeschrieben hat. In ähnlicher Weise ist man Schüler nicht von Geburt; das lernt man, indem man hinget – in die Schule. Und Student ist man weder von Natur aus, noch als ehemaliger Schüler.

Aus Gründen der politischen Korrektheit und weil es zu umständlich ist, immer von ›Studenten und Studentinnen‹ zu reden, oder orthographisch falsch, ›StudentInnen‹ zu schreiben, ist irgendwann mal ein der findige Kopf einer Studentin oder eines Studenten auf die Idee verfallen, geschlechtsneutral von ›Studierenden‹ zu sprechen, woraus sich dann logischer Weise auch die ›Studierendenschaft‹ ergeben hat. Sind Studenten oder Studentinnen immer auch Studierende? Sind alle Studierenden immer auch Studenten? Oder unterscheiden sich die Rollenmerkmale?

Umgekehrt schließen wir auch von Rollenattributen auf Biographie und Person ihres Trägers. 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 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 spielt. Er deutet zudem noch an, wie er diese Rollen zu spielen beabsichtigt: ›nicht übertrieben tierlieb‹.

Wie man weiß, ist es 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 Leser und Leserinnen. Das Problem gibt es selbstverständlich auch im Alltag der Schule, zum Beispiel dann, wenn Lehrer und Eltern sich über deren Kind, ein bestimmtes Kind verständigen: Nicht nur, dass Beide unterschiedliche Erwartungen an das Verhalten von Schülern haben. Das ist oft genug der Fall: Was erwartet man jeweils von einem ›fleißigen Schüler‹? Vor allem liegt es nahe, dass sie jeweils *Anderes sehen*, wenn sie einem und demselben

Menschen reden: Die Hingabe, mit der er an einer Aufgabe sitzt, sehen die Einen, den Umfang von beschriebenem Papier die Anderen.

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.« [2]

Diesen Prozess der Sozialisierung nennt man auch die ›Sozialisation‹. Eine 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*.« [3]

Also: Ein mündiger Mensch verfügt als mündiger Mensch über die allgemeine Fähigkeit, sich in einen Staat hineinzufinden, ein 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 Erziehung nicht körperlich straft. – Auf der anderen Seite: Kein noch so mündiger Mensch muss wissen, wie eine Mitgliederversammlung eines Vereins abläuft. Wer einem solchen jedoch angehört und an ihr teilnimmt, sollte zum Beispiel merken, wenn sie nicht beschlussfähig ist.

Wie geschieht nun die ›Verinnerlichung von Verhaltensmustern‹, von der *Dahrendorf* sprach?

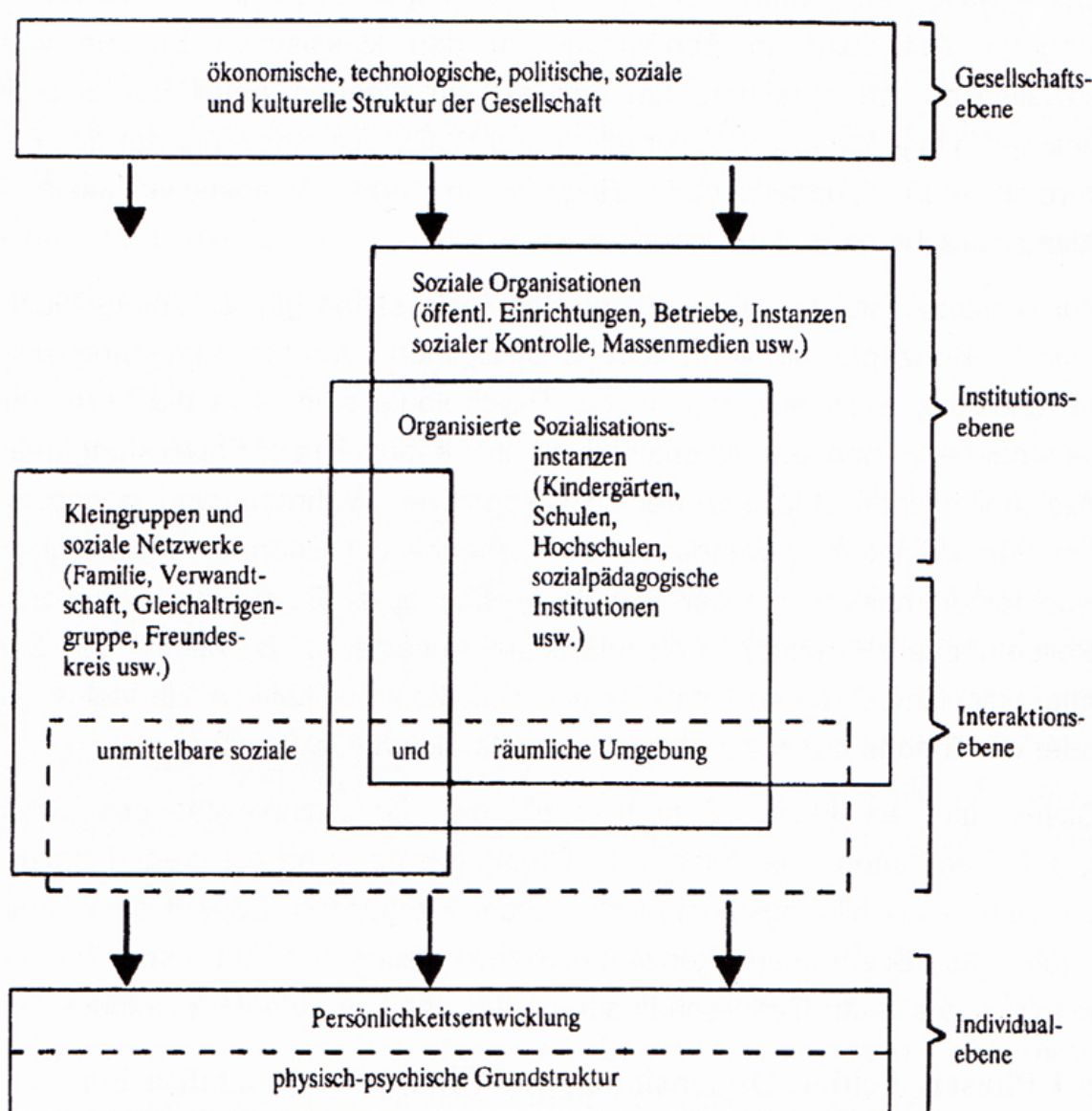
»Durch Beobachtung, Nachahmung, Indoktrination und bewusstes Lernen muss er in die Formen hineinwachsen, die die Gesellschaft für ihn als Träger seiner Position bereithält. Seine Eltern, Freunde, Lehrer, Priester und Vorgesetzten sind der Gesellschaft vorwiegend als Agenten wichtig, die der sozialen 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.« [4]

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 diesem Sinne bezeichnet man die Familie und insbesondere die Schule auch als ›Sozialisationsagenturen‹.

Als ›Sozialisation‹ wird der Prozess bezeichnet, in der ein Mensch sich unter Aufnahme von und in Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen, kulturellen und materiellen Umwelt zu einer Persönlichkeit entwickelt.

Ich will das im Einzelnen nicht ausführen; das ist Teil einer Einführung in die *Soziologie*, die zu jedem anständigen Berufsstudium von professionellen Erziehern und Lehrern gehört. Hier füge ich nur eine Skizze ein, in die die wichtigsten Sozialisationsinstanzen eingetragen sind: [5]

Abbildung 19: Ein Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen



Da hat man das Wichtigste von dem zusammengestellt, was auf das biologische Menschenwesen, auf seine ›physisch-psychische Grundstruktur‹ Einfluss nimmt, woraufhin es sich zu einer ›Persönlichkeit entwickelt‹. Andere ordnen sich 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 Geschwister und Onkel und Tanten, sofern vorhanden, ihren Platz. – Welcherart die Einflüsse sind, ob die Instanzen auf Umwegen oder direkt Einfluss nehmen, das sei hier dahingestellt. Es ist natürlich auch nicht gesagt, dass alles einen Einfluss hat.

Ich greife vielmehr die naheliegende Frage auf, ob das, was hier als ›Sozialisation‹ definiert wird, nicht vielleicht dasselbe wie ›Erziehung‹ ist oder wie ›Bildung‹? In ganz vielen erziehungswissenschaftlichen Versuchen, werden diese drei Begriffe als ›Grundbegriffe‹ ausgewiesen und dabei so vage oder so weit gefasst, dass sie tatsächlich nicht oder nur mit Mühe voneinander unterschieden werden können. Dennoch gehen sie nicht nicht deckungsgleich ineinander auf. Deswegen findet man ›Erziehung‹ und ›Sozialisation‹ nicht selten als zwei sich überschneidende Kreise veranschaulicht.

Aber das trifft die Sache nicht, führt deswegen theoretisch in die Irre und kann, wie regelmäßig bei Ungenauigkeiten in der Theorie, in der Praxis zu unerwünschten Konsequenzen führen. Zwar sind allemal 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 die 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 *selbstständiges Handeln* in der Gesellschaft ermöglicht und sie als *selbstverantwortlich Handelnde* gelten lässt. Das ist ein anderer Blickwinkel als der der Soziologie, selbst dann, wenn beide dieselbe Sache untersuchten, zum Beispiel die Familie.

Wäre demnach die ›Erziehung‹ eines Menschen ein Teil der ›Sozialisation‹? 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, gleichzeitig ein Beitrag zur Personwerdung?

Tatsächlich mag das so aussehen – 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 am öffentlichen Verkehr zu verdeutlichen, zugegeben vielleicht ein wenig salopp:

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 die Straße begeben, 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 gerade stehe, wenn mein Verkehrsverhalten unerwünschte Konsequenzen hat.

Ob ich mir übrigens 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 Familie und Schule ganz grundlos als ›Sozialisationsagenturen‹ bezeichnet würden. Orientierungen, die in der Gesellschaft herrschen, werden auch, in Kindheit und Jugend eines Menschen vielleicht sogar vornehmlich auf dem Wege über die Familie und die Schule als formale Organisationen weitergegeben und vermittelt.

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‹. Nicht zuletzt als einen Appell gegen die Rede von den ›Sozialisationsagenturen‹ darf man den Buchtitel lesen: *Die Schule neu denken* [6]. Aus dem Titel wurde umgehend ein 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 nicht mehr vernünftig diskutierbar und kritisierbar wären.

Das soziologische Konzept der *Rolle* hatte sich bereits bei der Beschreibung von [Unterricht](#) als nützlich erwiesen.

Seinerzeit mussten wir bei der Meldung zum Abitur einen ›Bildungsgang‹ abliefern. Ich erinnere mich, dass ich da sinngemäß geschrieben habe, ich hätte in meiner Familie und bei den Pfadfindern mehr gelernt als in der Schule. Meine Lehrer, versteht sich, waren davon nicht eben angetan. Da kamen sie vor, die fünf Geschwister und die Jugendgruppe, die ich eingangs auftreten ließ.

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.

10.2 Das Erziehungs- und Bildungssystem in der Gesellschaft

Nun sehen wir uns in diesem Zusammenhang die Schule und das Erziehungssystem als Ganzes an. ›Erziehung‹ und ›Bildung‹ sind, gemäß unserer Definition, ein Teilsystem der Gesellschaft neben anderen, zum Beispiel der Wirtschaft, dem Gesundheitswesen oder der Landwirtschaft.

Erziehung und Bildung sind Teilsysteme der Gesellschaft.

Wie hängt das Erziehungssystem mit denen innerhalb der Gesellschaft zusammen? 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?

Ich werde im Folgenden vornehmlich auf das ›Bildungssystem‹ eingehen und dabei vor allem auf die erste Frage.

Man kann das Bildungssystem dadurch charakterisieren, dass man die spezifischen Leistungen beschreibt, die es für die Gesellschaft bzw. andere Teilsysteme der Gesellschaft erbringt. Üblicherweise werden die folgenden drei 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 14-jähriger 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 Bildungsgänge, und zwar gemäß ihren Interessen und Begabungen, und
- die *Allokation* – die Zuordnung der Heranwachsenden zu Positionen in der Gesellschaft, insbesondere durch die Institution des 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.« [7]

Und jetzt ein Beispiel aus unseren Tagen, aus der Tageszeitung. Da las man gelegentlich:

Umweltbewerber beschwert sich – »Für zwölf Semester Studium nur IV a«

»Kreuztal. 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 IVa« eingestellt werden sollten. Umweltschutz gäbe es jedoch nicht zum »Null- oder Billigtarif«.

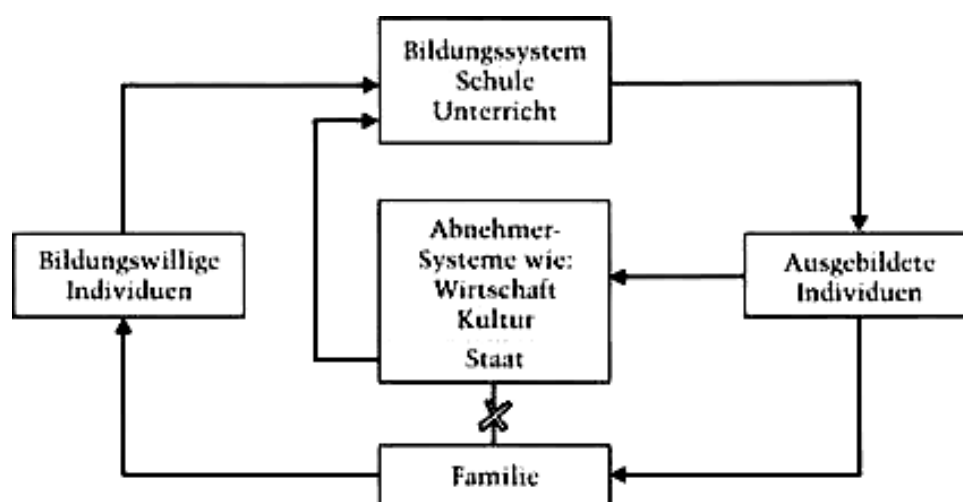
Der Biologe ist inzwischen Mitarbeiter der Universität Göttingen für die Gehaltsgruppe II a und für die Dauer von drei Jahren.« [8]

Das sogenannte »Berechtigungswesen« 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 erfolgreicher Besuch der Untersekunda (Klasse 10) oder ein Universitätsdiplom – »berechtigten« zu etwas, nämlich zum Besuch weiterführender Ausbildungsgänge bzw. zum Eintritt in bestimmte Berufspositionen.

Anders herum gesagt: Sie sind Eintrittsvoraussetzungen oder Voraussetzungen für eine bestimmte Besoldung. Nicht nur das: Es hat den Anschein, als begründe die »Berechtigung« geradezu einen Anspruch. Für Amerikaner dürfte ein solcher Zeitungsartikel schlechterdings unverständlich sein: die nahezu unabänderliche Verknüpfung von einem mindestens achtsemestrigen Studium einerseits und einer Besoldungsgruppen im öffentlichen Dienst andererseits, wie das in unserer Gesellschaft selbstverständlich zu sein scheint.

Man kann sich diesen Zusammenhang des Erziehungssystems mit den übrigen Systemen in der Gesellschaft, so zu sagen in erster Näherung, in einem Input-Output-Modell veranschaulichen:

Abbildung 20: Das Erziehungssystem in der Gesellschaft



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 Differenzierung nach dem erreichbaren Niveau und dem inhaltliches Profil. Ihre Träger, die Absolventen, 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.

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, will ich zunächst etwas ausführlicher an einem Beispiel illustriert werden, 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 wäre eine Universität zu nennen, wenn alle Studenten, die an ihr ein Studium beginnen, nach der festgelegten bzw. üblichen Zeit ein solches Examen bestehen. Wie man weiß, verlassen aber weniger Studenten die Universität mit einem Examen als in sie eintreten. Da kann man fragen, ob der Schwund akzeptabel ist oder nicht. So habe ich gelegentlich die Frage geprüft, ob die damalige *Universität Gesamthochschule-Siegen* (UGHS) erfolgreich ist, was ihre Ausbildungsaufgabe angeht.

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 haben. Als Kriterium für ›Erfolg‹ – ›akzeptabler Schwund‹ – wurde 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; 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 taugt immer, auch oder gerade nach den Bologna-Reformen. 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 in der Schule bzw. in bestimmten Schulen aussieht, ein weites Feld für die ›empirische Bildungsforschung‹; über eine Untersuchung werde ich [noch berichten](#). Solche Untersuchungen übrigens sind auch für uns Lehrer hilfreich, von Universitätspräsidenten zu schweigen. Denn wir nehmen gerne unsere guten Absichten für das Ergebnis. Werden wir dann mit dem konfrontiert, was unsere Praxis, unser Unterricht, tatsächlich erbracht hat, dann gibt es immer eine Differenz, mal kleiner, größer. Ebenso ist das beim System als Ganzem: Untersucht man seine Effektivität bzw. die von Teilsystemen, so werden wir und unsere Absichten einerseits mit den Ergebnissen andererseits konfrontiert, die unsere Arbeit in Schule und Universität unter dem Strich tatsächlich hat, leider selten mit solchen, die wir zu erreichen gehofft und Anderen versprochen hatten.

Mein 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 Vorläufer-einrichtungen unserer ›Heimerziehung‹ ermittelt:

Abbildung 21: Bilanz der Wirksamkeit von ›Rettungshäusern‹ [9]

In den 79 Anstalten, für die er Daten recherchiert hat, »sind seit ihrer Begründung mit Ausnahme der wenigen im vorhergehenden bezeichneten Fälle bis Oktober und November 1867

Aufgenommen 10 527 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, Epilep- sie 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 An- stalten entlassen	<u>7223 (89,3%)</u>
sind = 8100.	

Von diesen 8100 Entlassungen 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 ge- storben oder zur Zeit unbekannt	<u>799 (11,2%)</u>
sind die obigen ordentlich Entlassenen	<u>7223 (100 %)</u>

Nach Abzug der überhaupt Entlassenen etc. 8 100 Zöglinge
verbleiben als gegenwärtiger Bestand 2427 Zöglinge“

Die Zahl 8100 ist wohl ein Druckfehler; es müsste 7.233 heißen.

In die ›Rettungshäuser‹ oder ›Erziehungsheime‹ traten damals nicht gerade 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‹.

Der Statistik sowie dem Text, dem sie entnommen ist, liegt also die Frage nach Erfolg oder Misserfolg eines Teilsystems von ›Erziehung‹ zugrunde: 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. Einigermaßen, 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.

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 ›Begaubungsreserven‹, 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.« [10]

Alle Forderungen, die Picht damals erhoben hat, sind in der Folgezeit erfüllt worden: Es wurden mehr Abiturienten und ausreichend viele Lehrer produziert. Eine Änderung des Grundgesetzes gab es auch: Sie gestattete es, den Bund an der Planung und Finanzierung des Bildungswesens zu beteiligen. 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, die Struktur des Zusammenhanges ist dieselbe. – In der *Bildungsökonomie* und der *Bildungspolitik* wird er auf der Basis von einer Fülle von Daten und Forschungsergebnissen detailliert entfaltet.

Die Gesellschaft bzw. Teilsysteme erbringen Leistungen für das Bildungssystem.

Dem Beispiel kann man entnehmen, 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 kontrolliert, ob das Schulsystem die erwarteten Leistungen erbringt; nicht nur das, sondern auch, ob innerhalb des Systems systementsprechend gehandelt wird. Das gilt sowohl für die Schulen in öffentlicher, staatlicher Trägerschaft, als auch für die, deren Träger wie die Kirchen **Körperschaften öffentlichen Rechts** sind oder auch **eingetragene Vereine**. – Diese Thematik wird im Kapitel zur **Bildungspolitik** aufgegriffen.

Die Struktur des Erziehungssystems in der Gesellschaft

Bislang habe ich in diesem Abschnitt das 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 sie von der Gesellschaft finanziert und gesteuert.

Betrachtet man nämlich einzelnen Teilsysteme, zum Beispiel die verschiedenen Schultypen, so zeigt sich: 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 wird 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 wird an dieser bürgerlichen Familie festgemacht. Hier wird der Kindergarten als Übungsstätte für Erzieherinnen konzipiert. Die Bürgerkinder bedürfen in der Regel keiner 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 bzw. stellen Konfession, Geschlecht und Stand bzw. Sozialschicht bedeutsame Strukturierungskriterien dar. Auch das Wissen, über das Mitglieder der Gesellschaft verfügen, unterscheidet zwischen ihnen. Dem entsprechend 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 nach 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 identische Bildungswege offen.

In einer arbeitsteiligen Gesellschaft bleibt allerdings eine Differenzierung der Schultypen nach charakteristischen Kenntnissniveaus und Wissenstypen weiterhin 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 sind. Sieht man 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.

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 wird – jetzt allerdings nicht mit der Einrichtung eigener Schultypen, wohl aber mit besonderen Maß-

nahmen in der Lehrerbildung. So wurde in NRW Lehrerstudenten eine Lehrveranstaltung zur ›kulturellen Wertorientierung und ihren Auswirkungen auf Schule und Unterricht‹ zur Pflicht gemacht; heute heißt der ihr entsprechende Modul im ›Kerncurriculum‹ der DGfE ›Differenz und Gleichheit, kulturelle, soziale und sprachliche Heterogenität‹.

In diesem Container steckt noch eine andere Differenz: 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. – Jedenfalls:

Differenzierungen im Bildungssystem entsprechen den relevanten sozialen Differenzierungen der Gesellschaft.

Diese These bedarf noch einer ergänzenden Einschränkung. Wenn wir den Einfluss der Gesellschaft in das 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*.

›Sozienschicht‹ 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 – nämlich 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 es bereits, und Plattdeutsch brauchte ich nicht.

Man werfe nur einen Blick in unsere Schulbücher, da liegt die Orientierung am Alltag der bürgerlichen-mittelständischen Familie in Text und Bild vor Augen. Allgemeiner: Die im System geltenden Orientierungen prägen den Umgang des Personals mit den Sachen, den Unterrichtsinhalten, und den Kindern, insbesondere die Wahrnehmung der Bedürfnisse dieser Kinder und der Bedeutung, die die Sachen für sie haben.

Die Mittelschichtorientierung der Schule, des Erziehungssystems überhaupt, ist von erheblicher 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.

Ich erinnere mich noch an 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 sehr schön 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 Fabrik- und Büroarbeit Alltag ist und nicht eine kurzfristige Episode wie in der Karriere von uns Akademikern.

Das Erziehungssystem entspricht den Orientierungen der sozialen Mittelschicht.

Die Mittelschichtorientierung ist 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. durch eine spezifische Organisation des Bildungssystems – beantwortet werden müsse. Es gibt in der Geschichte und in der Gegenwart im Wesentlichen zwei Antworten darauf:

- *kompensatorische Erziehung*: Ausgleich von ungleichen Eingangsvoraussetzungen durch Förderung; die Zielgröße 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.

In beiden Richtungen wird immer wieder nach Möglichkeiten gesucht, das alte demokratisch-pädagogische Postulat der Gleichheit von Bildungschancen in der Praxis der Organisation des Bildungssystems besser einzulösen, als es in der jeweiligen Gegenwart realisiert zu sein scheint.

Pädagogische Begründungen für Reformen des Bildungssystems sind am Postulat der Chancengleichheit orientiert.

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 statt von ›Erziehung‹ von ›Erziehung in der Gesellschaft‹. Theoretisch wird diese 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. Jahrhundert 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.

Das Erziehungssystem hat innerhalb der Gesellschaft eine relative Autonomie.

Noch einmal: Für pädagogische Allmachtsphantasien, Versuche also, das Erziehungssystem ausschließlich nach eigener, pädagogischer Logik zu konstruieren, gibt es kein Recht. Forderungen dieser Art, wie sie immer wieder erhoben wurden und werden, sind ebenso 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 *Ralf 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.« [11]

Diese, wie er sagt, ›ärgerliche Tatsache‹ der Gesellschaft muss auch die Pädagogik in Rechnung stellen.

10.3 Bildungspolitik

Die Bildungspolitik ist selbstverständlich nicht ein genuiner Gegenstand der Erziehungswissenschaft - so wie ich diese hier durch ihren Gegenstand: ›Erziehung‹ und ›Bildung‹, 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 forderte? [12]

Antwort: Der Gesetzgeber setzt fest. Wer aber ist das? Das Parlament der Bundesrepublik Deutschland und 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: 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](#). 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 vor allem die ›Gerechtigkeit‹; auf die ›Macht‹ komme ich noch zurück. Soll ›Bildungsgerechtigkeit‹ heißen, dass alle dasselbe kriegen – also ›Einheitsschule‹ für alle?

Als Student habe ich Mitte der 1950er Jahre einen Vormittag lang in einer Schule in der DDR hospitiert. Ein Bild habe ich noch vor Augen: den Schulleiter, der mir stolz berichtet, in allen Schulen der Republik werde in diesem Augenblick dasselbe unterrichtet. Wenig später sah das dann allerdings differenzierter aus.

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 da auf einschlägige Erfahrungen aus dem Ausland. Dazu gibt es unter anderem eine [Initiative deutscher Hausschulfamilien](#) und einen Verein [Schulbildung in Familieninitiative e.V.](#) Diese Konsequenz wird der deutschen Politik sogar von allerhöchster Stelle nahegelegt, in einem Bericht, der immerhin der UN-Vollversammlung vorgelegt wurde. [13] – 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 das leisten können? – Man könnte ja auch fragen, was die junge Hamburgerin [Chantal](#) in ihrer ›homeschool‹ gelernt haben mag.

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 *im Blick* auf den Zweck

des Erziehungs- und Bildungssystems: ›Mündigkeit‹ und ›allgemeine Bildung‹ *aber* allemal *gemäß* der Logik politischer Entscheidungen.

Ein Beispiel von dort, wo die Politik gleichsam direkt in den Unterricht der Schule hineinreicht, aus der [Lehrplanarbeit](#). Wie sie aussieht, habe bereits aus der Perspektive des Unterrichts skizziert. Hier ergänze ich die Skizze um den politischen Hintergrund:

»Alarmiert durch die hohe Zahl von Wehrdienstverweigerern unter Abiturienten« hatte im Jahre 1980 der Verteidigungsminister »das Gespräch mit den Kultusministern gesucht« – so berichtete Andreas Flitner. [14] Anders als in der Regel sonst konnte sich die Ständige Konferenz der Kultusminister damals nicht auf eine gemeinsame Empfehlung einigen; die Details übergehe ich. Das Ergebnis waren je nach parteipolitischer Couleur unterschiedliche Empfehlungen zur Friedenserziehung in der Schule, also jedenfalls Empfehlungen.

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 soll einschlägigen Sachverhalt auf eine ihm zur Verfügung stehende Weise zum Gegenstand des Unterrichts machen, also

- als neues Unterrichtsfach oder
- als Unterrichtsprinzip, das etwa in revidierten Lehrplänen seinen Niederschlag finden könnte.

Das sind die nächstliegenden Möglichkeiten. Mit der Sexualkunde war das zuvor schon einmal so gewesen, dann kam die Computer-Grundbildung; und heute wird erörtert, wie die Schule mit ihren Mitteln den Rechtsextremismus und die Gewalt in der Gesellschaft verhindern könnte.

Das Beispiel zeigt übrigens noch zweierlei: Erstens erkennt man das *Medium der Macht*, von dem die Politik lebt wie die Wirtschaft vom Geld. Ein Verteidigungsminister kann nur dort gestalten, wo er – legitime – Macht hat; er hatte seinerzeit keinen Erfolg. Zweitens sieht man, dass es eine Reihe von Instanzen gibt, die – verfassungsmäßig legitimiert – Recht setzen, für uns in ›Gesetzen‹ greifbar. Neben dem Parlament des Bundes sind es die Länderparlamente, und für die Bildungspolitik sind die [Länder zuständig](#).

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.

So kann man die Geschichte mit der ›[Bildungskatastrophe](#)‹ auch unter einem neuen Gesichtspunkt lesen: Die Kultusminister – zuständig für Schul- und Hochschulgesetze – identifizierten ein Problem. 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 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.

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.

Akteure der Bildungspolitik sind Gesetzgeber, Regierung und die Verwaltung sowie die Gerichte. Mit Rechtsverordnungen und Erlassen wird das Bildungssystem im Rahmen der geltenden Gesetze gesteuert und kontrolliert.

Der Anspruch der ›Bildung‹ bzw. derjenigen, die im Bildungssystem handeln, 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 von reformpädagogisch orientierten Erziehungswissenschaftlern im März 1933: 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.

Erziehern erscheinen ›die‹ Politik und ›die‹ Verwaltung durchweg als – pädagogisch gesehen – illegitime Beschränkungen der Möglichkeiten ihres professionellen Handelns. 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. Kein Zweifel, dass es unverständliche bildungspolitische Entscheidungen gibt, sicher auch solche, mit denen wir nicht einverstanden sind. Unsere, die Kritik von meinetwegen Sachverständigen für Erziehung daran ist jedoch – politische Kritik.

Nun sieht man schon in einer Schulkonferenz, 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.

Das heißt aber nicht, dass die Beteiligten ihre Interessen nicht artikulieren und durchzusetzen versuchen könnten. Interessenvertretungen von Lehrern, also Lehrerverbände und Gewerkschaften, und Elternvertretungen können durchaus auf die staatliche Bildungspolitik Einfluss nehmen. Ein gescheiterter [Reformversuch in Hamburg](#) ist ein gutes Studienobjekt, an dem sich zeigt, wie massiv welche Interessengruppen als politische Akteure handeln können. – Eine Interessenvertretung der Erziehungswissenschaft(ler) ist die eingangs vorgestellte [Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft](#); manchmal spielt sie auch mit.

Auf dem Wege über Interessenvertretungen und Beratungsgremien kann auf die staatliche Bildungspolitik Einfluss genommen werden.

Es gibt noch eine weitere Möglichkeit der Einflussnahme: *Beratungsgremien*. Der *Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* (1953–1965) war ein solches Gremium: Vertreter von einschlägigen gesellschaftlichen Gruppen, Gruppen mit Interessen an der Gestaltung des Bildungssystems erarbeiteten Vorschläge, Empfehlungen, die sie den Kultusministern als Orientierungshilfe für deren Handeln vorlegten. – Ein besonderes Gremium war 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.

Man kann übrigens die Bildungspolitik auch noch aus einer anderen Perspektive sehen als dem Blickwinkel derjenigen, die sich in ihrem professionellen Handeln eingeschränkt sehen: Bildungsrecht und -verwaltung definieren, eröffnen und sichern damit 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 erzieherischem und bildnerischem Handeln möglich ist.

11 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.

Kein Mensch ist von Natur aus ein Erzieher.

Zu 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.

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 – entsprechend dem Bild von der Pflanze – pflegt, was von sich aus wächst, selbsttätig wächst, wie man im Rückblick auf den Zögling sagen könnte.

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.«

Dagegen: »Wie steht es aber auf der Seite des pädagogischen Handelns? ... die Form, zu der das pädagogische Objekt durch das erzieherische Wirken geführt werden soll, wird nicht unabhängig von dessen realer Beschaffenheit rein von außen her bestimmt, sondern sie muss in ihm selbst zwar nicht gegeben, aber doch **angelegt** sein.« [2]

Demgegenüber lässt der *Gärtner* der Pflanze ihr Recht. Insofern schiene dieses Bild geeigneter. Im Namen des ›Kindergartens‹ hat es seinen Niederschlag gefunden. Aber weiß man ohne weiteres und im voraus, was da wachsen wird oder wachsen will, wenn es sich 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**‹ 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*. Auch das lassen wir nicht so ohne Weiteres gelten.

Mit unseren Begriffen von Erziehung und von Bildung sind die beiden Bilder nicht vereinbar. Besser scheint 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 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 erlauben, dass sie selbstständig die ihnen gestellten Aufgaben lösen. Sie sollen weiterhin 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 müssen nur noch Sorge tragen, dass nicht etwa zugeschüttet wird, was doch schon in ihnen ist. Aber wo kommt das her, was drin ist?

Liest man bei *Platon* nach, dann sieht man schnell, dass *Sokrates* es mit erwachsenen Menschen zu tun hatte. 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 also 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?«

[3]

Gegenüber den erörterten Bildern hat diese 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. Auf der Grundlage dieser Vorstellung eines ›pädagogischen Bezuges‹ ließe sich also 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. Von ihm, seiner Person, seinem Engagement allein hänge es ab, ob der Zögling die förderlichen Erfahrungen macht oder nicht. Evident ist auch das eine Einschränkung gegenüber unserer umfassenderen Begriffsbestimmung von Erzie-

hung. 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 irgendwie zusammen nehmen, dann verwickelte man sich in Widersprüche. Wovon also ausgehen? Ich werde im Folgenden eine einfache und brauchbare These zugrunde legen. Sie 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:

Der Erzieherberuf ist ein Beruf wie andere auch.

11.1 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‹ orientierte 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.

1. *Wissen* ist 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, 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.

Das Studium angehender professioneller Erzieher ist an Wissenschaft orientierte Berufsausbildung.

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. 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 Gegensatz 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 wird. Da heißt 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.«

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 umstelle und den Nachsatz bildungstheoretisch umformuliere: Wissen nicht nur anhäufen, sondern seine immanente Kraft entwickeln? So 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.

2. Das Gegenstück, die *Praxiserfahrung*, ist aus mindestens zwei Gründen 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 zum Sammeln von Erfahrungen gegeben werden; und das Aufsuchen 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
- dem *Internet* sei Dank: Seit *Olims* und *Goethes* Zeiten klagen Lehrerstudenten, 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.

Der Zweck der Praxiserfahrung ist die Herstellung einer Beziehung zum Gegenstand des Wissens.

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 mehr oder weniger stimmigen Systemen von 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 nicht nur ziemlich viel ›Theorien‹ vor, sondern sogar ›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 ist das wohl auch nicht nötig. In der Ausbildung von Erziehern und Lehrern eher schon.

Das muss ja nicht schlechtweg ›schlechte Theorie‹ sein. Sagen wir, sie ist dann schlecht platziert, wenn Studenten nicht 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 taugen nichts: Was tun – 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‹ 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 erzieherisch 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 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, besser verlassen als auf die eigene Erfahrung Einzelner. Ebenso ersichtlich ist allerdings auch, dass man – so 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.

Wenn ich von einer ›an Wissenschaft orientierten Berufsausbildung‹ rede, will ich also sagen, dass die Gesichtspunkte, die für das wissenschaftliche Arbeiten gelten, auch im Studium von angehenden professionellen Erziehern, insbesondere auch angehenden Lehrern, zu gelten haben – und nicht nur für die, die am Prozess der Weiterentwicklung der Wissenschaft teilnehmen, für Forscher und die Forschung.

Wissenschaftsorientierung der Berufsausbildung bedeutet Maßgeblichkeit von Methoden der Wissenschaft.

Warum das? Zunächst einmal deswegen, weil man mit den Sätzen, den so genannten ›Ergebnissen‹, der Erziehungswissenschaft nichts anfangen könnte, wenn man nicht gelernt hätte,

- Texte 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 ›Vereinfachte Ausgangsschrift‹ in allen für die kleinen Schreiber wichtigen Hinsichten der ›Lateinischen Ausgangsschrift‹ überlegen ist. Dann aber sah ein Erziehungswissenschaftler einmal genauer hin und stellte fest, dass das ganze Überzeugungsgebäude auf zwei Untersuchungen eines einzigen Autors ruht. Die waren auch noch durchweg kunstgerecht weder durchgeführt, noch ausgewertet worden; was ihr Autor darüber berichtet hatte, war zum Teil missverständlich, gar falsch. [4] Im Studium könnte man lernen zu prüfen, ob Argumente praktisch tragfähig sind, die zur Legitimation einer bestimmten Praxis herangezogen werden. – Inzwischen gibt es übrigens schon wieder eine neue **Ausgangsschrift**.

Allgemeiner gefragt: Warum ein solches an Wissenschaft orientiertes Studium? Warum nicht eine Ausbildung in einem ›Lehrerseminar‹, wie das bei den Volksschullehrern noch bis in unser Jahrhundert hinein der Fall war?

Das ›**Lehrerseminar**‹ war eine Einrichtung, in der Absolventen der achtjährigen Volksschule nach einer zweijährigen Vorbereitung, der ›Präparandie‹ einen dreijährigen Kursus durchliefen. Dieser Kursus hatte zwei Aufgaben: Einmal diente er dazu, die *Allgemeinbildung* der Seminaristen zu vervollständigen. Zum anderen hatte er die Aufgabe, sie auf den *Beruf* des Volksschullehrers vorzubereiten und die dafür notwendigen Qualifikationen zu vermitteln. Lehrerstudenten heute haben das Abitur, und das steht für jene Allgemeinbildung. Nicht einmal die Voraussetzungen stimmten also überein.

Ich mache es kurz, in *Gieseckes Anleitung zum erziehungswissenschaftlichen Studium* [5] wird die Sache sehr schön und ausführlich erläutert: Die traditionelle Lehrerausbildung war eher an der Meisterlehre orientiert. Demgegenüber verspricht eine an Wissenschaft orientierte Berufsausbildung Vorteile für die kompetente und kritische Ausübung des Berufs und für Mitbestimmung im Beruf. Nicht zuletzt erwartet man davon eine Förderung des Ansehens von Pädagogen in der Gesellschaft und eine gute Bezahlung.

Das mag sich gut anhören, ist aber mit der Wirklichkeit des Studiums nicht durchweg in Übereinstimmung zu bringen. Wie soll so etwas möglich sein bei dem geringen Umfang, den die ›erziehungs-‹ bzw. ›bildungswissenschaftlichen‹ Studien zumeist haben? Da kann ›Erziehung in der Gesellschaft‹, ja, da kann nicht einmal ›Unterricht in der Schule‹ in seiner ganzen Komplexität auch nur andeutungsweise so vermittelt und angeeignet werden, dass sie symbolisch beherrschbar würden. Und wenn man noch genauer hinsieht, dann verschärfen sich Eindruck und Einwand: Studien- und Prüfungsordnungen sind eines; das Angebot an Lehrveranstaltungen und dann von Themen innerhalb der Lehrveranstaltungen ist ein anderes. Selbst wo die Lehrenden sich an die Vorgaben halten, kann immer nur ein kleiner Ausschnitt in einem an ›Wissenschaft‹ orientierten Studium bearbeitet werden.

Damit ist ein uraltes Problem von Unterricht angesprochen: das der Auswahl aus der Fülle dessen, was jeweils für notwendig gehalten wird. Zunächst müsste die Auswahl so geschehen, dass das Einzelne für das Ganze stehen kann. ›Exemplarisch‹ nennt man ein solches Vorgehen. Die **Maxime**: »Ein Beispiel stehe für Alles«, ist zunächst eine Handlungsanweisung für Lehrer. Mit der Auswahl ist aber noch nicht entschieden, wie Studenten mit dem Lehrangebot umgehen. Demnach ist sie zugleich als Aufforderung an die Studenten zu verstehen: Sie mögen mit dem Angebot so umgehen, dass sich ihnen an dem Einen als an dem einem Beispiel das Ganze erschließt.

Zu Beginn habe ich den Begriff der ›**Bildung**‹ eingeführt, auf den ich hier mit Bedacht anspiele. 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.

Ein an Wissenschaft orientiertes Pädagogikstudium kann pädagogische Bildung vermitteln.

Das mag sich, wie gesagt wird, ›abstrakt‹ anhören und dazu verleiten, dass man die Arbeit meidet, von der da die Rede ist. So höre ich nicht selten: Das Angebot – die Vorlesung oder das Seminar – ist nicht so geplant, konzipiert und durchgeführt, dass es mich motiviert, mich mit der Sache kreativ auseinanderzusetzen. Gleichwohl tun akademische Lehrer gut daran, wenn sie sich hüten, ihren Studenten diese Arbeit abzunehmen. Angehende Erzieher müssen sich im Studium der Erziehungswissenschaft selbst erarbeiten, was es in der Gesellschaft heute bedeutet, wenn Erzieher als Erzieher menschlich handeln. Kein Dozent, kein Ausbilder überhaupt, kann ihnen diese Arbeit abnehmen.

Das Gesagte zeigt, dass es nicht beliebig ist, was da studiert wird: Das Einzelne muss für das Ganze von ›Erziehung in der Gesellschaft‹, für ›Unterricht in der Schule‹ stehen können. Das kann dann

- das Protokoll einer Unterrichtsstunde sein;
- das kann die Beurteilung von Leistungen sein, die in der Schule erbracht werden;
- das kann der Prozess sein, in dem Lehrer ihren Unterricht planen;
- auch die Geschichte einer ›alternativen‹ oder ›freien‹ Schule könnte es sein;
- ja, es kann auch die Unterredung von Sokrates mit Menon sein, über die uns Platon berichtet.

All dies kann ein *Medium* werden, das in einem akademischen Berufsstudium angehender Erzieher pädagogische Bildung, die Bildung eines ›pädagogischen Gewissens‹ vermittelt.

Geschichte der Erziehung

Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft hat als erstes auf die Frage: *Was ist Erziehung?* zu antworten. Diese Prämisse liegt der meinen zugrunde. Man kann auch einen anderen Zugang wählen: Das, als was wir ›Erziehung‹ sehen, ist das Ergebnis von jahrhundertalter Arbeit der Menschheit, zumindest unserer Vorfahren.

Günther Grass hat in seinem Roman *Der Butt* diese einfache 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 – erzieherischen – Leistungen und Er rungenschaften unserer Erzieher-Vorfahren, von den alten Griechen an oder seit der Zeit der ›Aufklärung‹ oder der Reformpädagogik, dann könnte man das entfalten, was in ›Erziehung heute‹ aufgehoben ist. So wurde ich in meinem Studium an die ›Erziehung‹ herangeführt [6], und die klassischen Lehrbücher der *Geschichte der Pädagogik* verfolgen eben dieses Ziel:

Es gehe »um ein ›Augenöffnen‹ (Spranger) für die menschliche Welt und den pädagogischen Bezug, um eine Erweiterung und Schärfung des pädagogischen Blickes, um eine Vertiefung des Verständnisses der pädagogischen Situation, um eine Klärung der Möglichkeiten, Konsequenzen und Grenzen des erzieherischen Tuns. Diese Horzonterhellung hilft indirekt auch dem pädagogischen

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 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!« [7]

Die Alten haben die *Sprache* geprägt, in der wir über Erziehung sprechen oder mit deren Hilfe wir soziale Tatsachen als ›Erziehung‹ interpretieren. Sie haben die *Institutionen* geschaffen und geprägt, die uns heute zur Verfügung stehen, insbesondere den Unterricht der nachwachsenden Generation; ebenso die *Organisationen* wie die Schule oder das Heim, die Handlungsfelder professioneller Erzieher. In meiner Darstellung habe ich deswegen auch immer wieder, allerdings eher beiläufig, auf die Geschichte Bezug genommen.

Nehmen wir zum Beispiel die so genannten ›Methoden des Unterrichts‹: Niemand könnte heute so unterrichten, wie es die *Philanthropen* taten. [8] Und ein ›fragend-entwickelnder Unterricht‹ ist in pädagogischen Seminaren nicht wohlgefallen – wird in der Schule und auch im Seminar an der Universität allerdings noch häufig gepflegt. 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 klassischen 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 weiter entwickelt 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* [9] – Instrumente, deren Einsatz sehr genau auf Bedingungen, Zwecke, Kompetenzen derer abgestimmt werden müssen, die sie handhaben. Wie dieser Zusammenhang beschaffen ist, kann man lernen.

Da mag der Gegenstand der Arbeit im Seminar des *Sokrates* ›Maieutik‹, *Berthold Ottos* ›Gesamtunterricht‹ oder der des Leipziger Lehrervereins sein oder schließlich *Peter Petersens* ›Gruppenunterricht‹. Wie hilflos ist man 26 12- bis 14jährigen ausgeliefert, wenn man nur weiß, dass ›Gruppenunterricht‹ besser als ›Frontalunterricht‹ ist, und dass das Kind im Mittelpunkt der Pädagogik zu stehen habe. *Petersen* hingegen könnte uns mit einem Blick für die Vielfalt dessen ausrüsten, was nötig und was zu bedenken ist, wenn man jene Herrschaften zur Arbeit in kleinen Gruppen anregen möchte, ja, warum und unter welchen Bedingungen dies überhaupt sinnvoll sein könnte. Und die gescholtenen *Herbart*-Schüler des 19. Jahrhunderts würden uns zu bedenken geben, ob man an bestimmten Stellen nicht vielleicht besser eine Geschichte erzählte, als auf Biegen und Brechen ›Gruppenunterricht‹ zu veranstalten.

Wer allerdings heute das Lesen und Schreiben wie *Pestalozzi* einführte; den Alltag von Kindern wie *Otto* aufarbeitete; die Schulstube wie *Petersen* einrichtete – wer die Schriften unserer ›Klassiker der Erziehung‹ als Rezeptbücher läse, der würde scheitern. Wer sie aber als Medium seiner pädagogischen Bildung nutzt, dem könnten selbst die alten Griechen Gewinn bringen. Die Erfindungen und Schriften der für maßgeblich gehaltenen oder als maßgeblich erklärten ›Klassiker‹ repräsentieren *Medien der pädagogischen Bildung*.

Nicht nur, was die Unterrichtsmethoden angeht: Unter den Pädagogen gibt es einen breiten Konsens darüber, wer zum Kernbestand solcher Klassiker gehört. Denn 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. Sie zeichnen übrigens auch die anderen aus, die sie nicht so sehr schätzen und eher der ›schwarzen Pädagogik‹ zurechnen. [10]

Ich erwähne nur, führe aber nicht weiter aus: Wir haben uns angewöhnt, dem Klassiker *Humboldt* den ›Reaktionär‹ *Ludolph von Beckedorff* gegenüberzustellen oder dem fortschrittlichen Lehrerbildner *Diesterweg* den konservativen Regierungsbeamten *Anton Wilhelm Ferdinand Stiehl*. Ja, ganze Epochen werden schon mal in düsteren Farben gezeichnet: So spricht *Wolfgang Klafki* von der Geschichte des Nachdenkens über ›Bildung‹ im 19. und 20. Jahrhundert als von einer »Verfalls-geschichte des Bildungsbegriffs der Aufklärer«. [11]

Sachlich ist keines solcher Urteile so eindeutig zu rechtfertigen, wie es zumeist gefällt wird.

Damit diese Bemerkung nicht als harmlos wohlfeiler Einwand missverstanden wird: Einer, der in der Liste der ›Reformpädagogen‹ des beginnenden 20. Jahrhunderts nicht fehlt, ist *Gustav Wyneken* – wegen Päderastie verurteilt. Bedeutender war sicher *Hermann Lietz* – ein eifriger Chauvinist. Bei allen Verdiensten für die Pädagogik – das waren diese Klassiker *auch*. Für jeden ›Klassiker‹ kann man derartige Gegenrechnungen aufmachen.

Es sind ja auch gar 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 Figuren aus der Geschichte der Erziehung stehen für eine bestimmte Erziehungspraxis oder für wegweisende Einsichten und für bestimmte Orientierungen. Das ist zum Beispiel der Grund dafür, dass Niemand es versäumt, *Humboldt* zu erwähnen, wenn der Begriff der ›Bildung‹ *eingeführt* wird.

Wenn man sich allerdings auf diese, meinetwegen herausragenden, Personen beschränkte, die als Medium der pädagogischen Bildung in Anspruch genommen werden, dann käme die Sache – Erziehung – zu kurz. Inwiefern?

- Wir wollen angehenden Lehrern in ihrer Ausbildung nichts vorenthalten – *Stiehl* wirft man vor, er habe das getan;
- wir wollen auch keine Drillschule – wie *Thomas Mann* sie mit literarischen Mitteln schilderte und die Reformpädagogen mit wissenschaftlichen Abhandlungen, Appellen und Pamphleten kritisierten; und
- wir wollen auch die Erziehung nicht, die den Nationalsozialisten vorgeschwebt hat und die sie zum Teil auch praktiziert haben.

Aber auch die müssen zu Wort kommen. Denn erstens ist auch das für uns Unerfreuliche – ›Erziehung‹. Alles dies ist unter dem Anspruch der ›Erziehung‹ gefordert und praktiziert worden. Es ist also Menschen möglich, dass sie ›Erziehung‹ so verstehen und so erziehen. Wenn nun Erzieher den Erzieher in sich herausarbeiten wollen, dann müssen sie sich auch

mit dieser Seite von Erziehung auseinandersetzen. Zweitens wüssten wir ohne die Gegenspieler nicht recht deutlich zu sagen, *was* wir nicht wollen.

Nebenbei gesagt und von der anderen Seite argumentiert: Fast immer, wenn jemand genauer hinsieht und sich auf einen Ketzer der Geschichte der Erziehung einlässt, stellt er fest, dass es die herrschende Lehre ist, die Klassiker zu Klassikern und Ketzer zu Ketzern macht. Meine Auseinandersetzung mit *Francke*, den ich hier immer wieder einmal herangezogen habe, hat mir dafür die Augen geöffnet.

Personen und Epochen der Geschichte der Erziehung werden zu ›Klassikern‹ und ›Ketzern‹ gemacht; sie sind es nicht von Natur aus.

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 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, das ergibt eine Erzählung, die zum Medium pädagogischer Bildung werden kann.

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 die der Pädagogik am nächsten. Denn Unter Pädagogen gibt es kaum einen Zweifel daran, dass das ›Lernen‹ eine Voraussetzung von Erziehung und Unterricht; es 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 auch 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.« [12]

Der Begriff des Lernens, Struktur und Gesetzmäßigkeiten von Lernprozessen werden von der Psychologie sodann in so genannten ›Lerntheorien‹ erläutert. Bei Pädagogen sind insbesondere die so genannten Reiz-Reaktions-Theorien beliebt, vermutlich weil sie einfach zu verstehen sind: Sofern auf einen Reiz regelmäßig eine bestimmte Reaktion erfolgt, kann das dazu führen, dass diese Reiz-Reaktion-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.

Werfen wir einen Blick zurück auf die ›Selbsttätigkeit‹, so zeigt sich, dass die beim Lernen von Menschen ins Spiel kommt. Ohne dass ein Mensch selbst tätig wird, wie auch immer, kommt es nicht zu den das Lernen definierenden Verhaltensänderungen. Nehmen wir noch dazu, dass aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft nicht irgendwelche, sondern nur solche Verhaltensänderungen interessieren, die einen den Raum der Selbstbestimmung und der symbolischen Verfügung über unsere Welt erweitern. Dann kann man sagen:

Lernen ist kein Grundbegriff der Erziehungswissenschaft.

Es ist wahrscheinlich, dass zum Beispiel die Konstrukteure des ›Kerncurriculums‹ nicht das ›Lernen‹ als solches als Grundbegriff ihrer Wissenschaft reklamieren wollten, sondern den ›Unterricht‹. Die Formulierung ›LehrenUndLernen‹ wird in Pädagogik und Erziehungswissenschaft heute fast durchgängig als Synonym für ›Unterricht‹ gebraucht, und das aus zwei Gründen: Erstens scheint die Formel eine pädagogisch korrekter als der autoritär klingende, traditionelle Sprachgebrauch mit seinem ›unter‹. Zweitens verspricht man sich davon, dass die überaus komplexe Praxis ›Unterricht‹, reduziert auf ›Lehr-Lern-Prozesse‹, genauer empirisch untersucht werden können.

In dieser Einführung gehe ich nicht weiter auf das ein, was ich weiterhin ›Unterrichtsforschung‹ nenne. Vielmehr sollen mir das ›Lernen‹ und die ›Lerntheorie‹ dazu dienen, einen Blick auf das Verhältnis der Erziehungswissenschaft zu ihren Nachbarn, ihren Nachbar-disziplinen zu werfen. Ich nehme dazu nicht die für Prozesse der Erziehung und Bildung ziemlich unbrauchbaren, weil viel zu dürftigen Reiz-Reaktions-Theorien, sondern die Theorie der ›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.« [13]

Die Sache ist uns **inzwischen** geläufig. Auch die Möglichkeit einer erziehungswissenschaftlichen Betrachtung ist angedeutet: ›entwickeln soll‹, heißt es – 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 Ge-

genständen 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.« [14]

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«.
[15]

In derselben Weise wie das ›Lernen‹ bezeichnen auch andere psychologische Grundbegriffe Voraussetzungen von Erziehung und Unterricht. Von besonderer Bedeutung sind dabei die ›Entwicklung‹, ›Begabung‹, ›Intelligenz‹, ›Motivation‹. Die Ausführung überlasse ich den Psychologen – die erziehungswissenschaftliche Interpretation hingegen können die uns nicht abnehmen.

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 die Politikwissenschaft, mit ihren Denkmodellen, Begriffen und Theorien. Entweder werden sie bereits in Prüfungsordnungen von erziehungswissenschaftlichen Studien ausdrücklich herangezogen; oder man überlässt ihren Vertretern in der Studienpraxis die Bearbeitung einschlägiger Themen: Zu ›Rolle‹, ›Institution‹, ›Professionalisierung‹ habe ich zum Teil ausdrückliche Anleihen gemacht, auch zur formalen Logik; die Politikwissenschaft und Ökonomie stellen Modelle des Zusammenhangs von ›Erziehung und Gesellschaft‹ zur Verfügung; und das Recht spielte eine entscheidende Rolle bei der Definition von ›Erziehung‹.

Um das so zu sagen: Zwar sind das alles keine ›Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen‹. Sehr wohl erläutern diese Konzepte jedoch bedeutsame *Voraussetzungen* von Erziehung, helfen sie zu präzisieren, was wir im Großen und im Detail unter ›Erziehung‹ verstehen wollen.

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. [16]

Es sind *Sätze*, die von der Erziehung handeln. Die Praxis der Erziehungswissenschaft unterscheidet sich in diesem Punkt ganz wesentlich von der Praxis von Erziehung, in der *Erziehungssituationen* bewältigt werden müssen.

Doch so eindeutig lässt sich beides im Alltag gar nicht auseinanderhalten. Kaum hat man das Klassenzimmer verlassen und ist ins Lehrerzimmer gegangen, so gehen Gespräche *über* den Unterricht los, und die sind, verglichen mit der Praxis des Unterrichtens, reine Theorie: Wörter, Begriffe, Forderungen, Behauptungen – ›graue‹ Theorie? Allgemeiner:

Der Praxis von Erziehung entspricht notwendig die Reflexion auf Erziehung.

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: die Produktion von wahren Sätzen im Interesse am Gelingen von Unterricht in der Schule. Dem dienen Kritik, Nachfrage, Zustimmung, Erörterung – über Erziehung. Immer gibt es also zwei Dinge: eine Praxis, die erlebt, bewältigt, gestaltet wird, gelingen oder scheitern kann, und die Theorie: die distanzierte Betrachtung, Kritik, Erörterung, die sich auf die Praxis der Erziehung richtet.

Theorie der Erziehung ist 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: [17]

- 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*; wenn auf den Unterricht in der Schule reflektiert wird: *Didaktik*;
- die Theorie, die systematisch und auf methodisch kontrollierte Weise Orientierungen der Praxis einer kritischen Prüfung unterzieht: *Erziehungswissenschaft*.

Denn: Immer dann, 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 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 gelegen sein, dass die ›Sätze über Erziehung‹ wahr, richtig, redlich, verantwortbar 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 wirklich auch von Erziehung gehandelt werden muss und nicht Luftschlösser gebastelt werden, an denen man sich erfreut, statt sich auf die Praxis einzulassen.

Um der Praxis willen müssen die Sätze über Erziehung wahr richtig, redlich, verantwortbar sein.

Schöne Schlösser gibt es. Nehmen wir beispielsweise den ›offenen Unterricht‹, ›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 dieses 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 Lehrer in die Schule gekommen ist, kritisiert man solche Modelle als ›schlechte Theorie‹. Theorie ist das jedoch nicht, 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.

Dass man mich nicht missversteht: Ich sage nicht, dass ›offener Unterricht‹ oder ›Projektunterricht‹ Phantasiegebilde wären. Vielmehr sage ich etwas über die Funktion, die eine Ausbildung von Lehrern hat, in der solche Konzepte als die Wirklichkeit ausgegeben werden und in der man den Alltag in der der Allenbacher Grundschule oder im Gymnasium nebenan nicht ernst nimmt.

Überhaupt ist 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 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 *Immanuel 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.« [18]
- die Bildung des pädagogischen ›Taktes‹, von dem *Johann Friedrich 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.« [19]

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 der Terminologie dieser Vorlesung 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.« [20]

Mit ›Theorie und Praxis‹ ist das wie mit anderen, sich scheinbar schlechterdings widersprechenden Gegensätzen auch: Man kann die eine Seite nicht gegen die andere ausspielen oder etwa eine prozentuale Ausgewogenheit herstellen. 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 nicht ihren Gegenstand aus dem Auge verliert.

Der Zweck des erziehungswissenschaftlichen Studiums ist ein systematischer Zusammenhang von alltagstauglichen Kenntnissen und Orientierungen: eine wissenschaftlich vermittelte Alltagstheorie von ›Erziehung‹.

12 Erziehungswissenschaft und ihre Methoden

Seit einem ziemlich unbekannt gebliebenen Text von *Franz Wellendorf* [1] ist es in der Erziehungswissenschaft Mode geworden, allerlei ›wissenschaftstheoretische Richtungen‹ zu identifizieren und zu beschreiben. Von unterschiedlichen Stand- oder Gesichtspunkten aus werden in distanzierter Betrachtung jeweils die Voraussetzungen, Leistungen und Grenzen der Erziehungswissenschaft oder einzelner ihrer Arbeitsfelder erörtert. Evident ist das nicht mehr die Wissenschaft selbst, sondern Theorie oder Logik der Erziehungswissenschaft: *Wissenschaftstheorie*. Da wird nicht Wissenschaft *getrieben*, also untersucht, was ›Erziehung‹ ist und wie sie funktioniert – da wird die Wissenschaft ihrerseits *betrachtet* und untersucht.

Es mag ja nützlich sein, wenn man weiß, wer zum Beispiel *Pestalozzi* beeinflusst hat. Dann kann man nämlich bei *Schiller* oder *Kant* das ausgeführt finden, was man bei ihm nicht versteht. Aber als Selbstzweck sind derartige Genealogien nichts wert, schon gar nicht für Studienanfänger. Soll man am Ende glauben, man hätte den Überblick? über was wohl? Verstanden hat man nichts, was sich sehr schnell zeigt, wenn man sich die Mühe macht, auch nur eine der Schriften auch nur eines der Genannten zu lesen. Mit der Wissenschaftstheorie hat das noch Zeit; sie gehört nicht an den Anfang eines erziehungswissenschaftlichen Studiums und in so manchen Studiengang überhaupt nicht.

In meiner Einführung verzichte ich auf eine ausdrückliche Erörterung von ›Richtungen‹, ›Ansätzen‹ oder wie sie heißen mögen. Ich habe zuerst und vor allem ausgeführt, was unter ›Erziehung‹ und ›Bildung‹ aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft verstanden werden soll und wie das 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 wenigstens die Frage stellen: Was ist Erziehungswissenschaft, und – vor allem – wie arbeitet sie?

Zunächst einmal 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 Zugängen, ein ›systemtheoretischer‹ nämlich, *Luhmannscher* Provenienz und ziemlich simplifiziert. Da ist er, aber ich benutze ihn, ohne dass ich das Für und Wider der *Inanspruchnahme von Konzepten* aus der Soziologie erörterte. Ich meine, das gehört hier noch nicht hin.

Der Zweck des Systems Erziehungswissenschaft ist die Erzeugung von wahren, richtigen, zutreffenden Sätzen über Erziehung. Und das Gelingen der Praxis? Das ist der Rechtsgrund ihrer Existenz, ihre *raison d'être*, ihr ›Prinzip‹, wie mein Lehrer *Wolfgang Ritzel* es ausdrückte. [2] Ich erläutere gleich, was damit gemeint ist.

Der Zweck der Erziehungswissenschaft ist die Erzeugung von wahren Sätzen über Erziehung.

Es sind vielfältige *Maßnahmen*, mit denen sie ihren Zweck verfolgt:

- 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, sucht nach Regelmäßigkeiten und Strukturen;
- die dabei verwendeten *Begriffe werden präzisiert und Theorien ausgearbeitet*, also Systeme von in sich stimmigen Grund-Sätzen; oder sie werden für bestimmte Probleme umformuliert; vorhandenes Wissen wird geordnet, bewertet und überliefert.
- Sodann wird die *Praxis 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 passen.

- Auch findet die *Ausbildung des Personals* in diesem System statt, also des wissenschaftlichen Nachwuchses. Dass die Erziehungswissenschaft ein Medium der Ausbildung von angehenden Praktikern ist, das habe ich mit der **Chiffre** des ›an Wissenschaft orientierten Studiums‹ angemerkt.

Der *Gegenstand*, an dem die Erziehungswissenschaft arbeitet, sind ›Sätze über Erziehung‹. Solche Sätze werden produziert und geprüft – ob sie

- *wahr* sind, also mit den Beobachtungen in der Praxis übereinstimmen; und ob sie
- *richtig* sind, das heißt, ob sie in Übereinstimmung mit pädagogischen sowie außerpädagogischen Normen stehen.

Und wie geht sie *methodisch* vor? im wesentlichen nicht anders als andere Wissenschaften. Mit ihnen teilt sie grundlegende Prinzipien des Arbeitens:

- *Spezialisierung* der Arbeit und dabei zugleich Orientierung an ihrem Gegenstand, hier ›Erziehung‹, als ganzem;
- *Öffentlichkeit*: die Arbeit ist prinzipiell nachvollziehbar, und ihre Ergebnisse werden veröffentlicht;
- *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.

Ihr Gegenstand macht das **Spezifikum** der Erziehungswissenschaft aus. Den habe ich in den Kapiteln zuvor einführend beschrieben. Hier werde ich mit ein paar Beispielen illustrieren, wie sie ihn bearbeitet. Dabei kann man, grob gesprochen, zwei Arten des Vorgehens unterscheiden. Sie hängen mit der Art der Sätze zusammen, die sie produziert und überprüft: Auf der einen Seite gibt es Tatsachenbehauptungen, ›empirische‹ Sätze, und auf der anderen orientierende, ›normative‹ Aussagen.

Der Satz

Mädchen sind im herkömmlichen Physikunterricht gegenüber Jungen benachteiligt.

enthält eine *Tatsachenbehauptung* oder, wie man sagt, eine ›empirische‹ Aussage. Man kann sie prüfen, indem man auf das hinsieht, was da behauptet wird. Dann erfährt man, ob der Satz wahr ist oder nicht. Natürlich ist die Sache recht kompliziert: Man muss zunächst genau festlegen, was beobachtet werden soll. Daraufhin wird beobachtet, und das Beobachtete wird in Worte gefasst, dokumentiert. Nicht nur das:

Der besagte Satz muss noch präzisiert werden: Was soll unter ›Benachteiligung‹ verstanden werden? 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.

Nun ein Satz von der anderen Sorte:

Die Kultur dient als Medium der Bildung von Menschen.

Auch das scheint eine Tatsachenbehauptung zu sein. Tatsächlich enthält er jedoch zunächst und vor allem eine Aufforderung, ist er eine so etwas wie eine *orientierende Aussage*: Die Kultur kann und sie sollte dienen. Hier muss *ausgelegt* werden, was unter ›Kultur‹ und ›Bildung‹ zu verstehen ist, was darunter verstanden wurde und verstanden werden soll. Dieser Satz muss *interpretiert* werden. Seine Elemente werden zu anderen Sätzen 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 er für uns *bedeutsam* ist.

Beide Methoden hängen eng miteinander zusammen, und zwar enger als es manchmal den Anschein haben mag, wenn Erziehungswissenschaftler die besagten ›Ansätze‹ 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.

Drei Beispiele, an denen man sehen kann, wie die Erziehungswissenschaft vorgeht, habe ich schon vorgestellt. Ich habe dabei die Arbeitsschritte herausgehoben, bei denen die Wahrheit einer Behauptung überprüft wurde:

- die *Arbeit von Picht*, in der (unter anderem) die These geprüft wurde: zu wenig Lehrer, und zwar mit Hilfe von bildungs- und bevölkerungsstatistischen Daten (etwa Zahlen zum Lehrerbedarf, Geburtenraten und Schätzwerte zu Übergangsquoten);
- die *Arbeit zur Effektivität* der Ausbildung an einer Universität, bei der in ähnlicher Weise vorgegangen wurde; und
- die alte *Untersuchung von Wichern* zum Erfolg der Arbeit der Rettungshäuser.

Ich lasse hier ein weiteres Beispiel folgen:

Seit Mitte der 1960er Jahre wurden in der Bundesrepublik Schulversuche mit Gesamtschulen durchgeführt, Schulen der Sekundarstufe I, in denen Schüler aller Leistungsgruppen gemeinsam unterrichtet werden, ›Einheitsschulen‹ also, wie der alte Fachausdruck lautet. Erziehungswissenschaftler, Pädagogen und Bildungspolitiker versprachen sich und ihrer Klientel, dass diese Schule besser als das dreigliedrige, weiterführende Schulsystem den Anforderungen an ein modernes Bildungswesen genüge. Nach einer angemessenen Versuchsphase sollte überprüft werden, ob die Behauptung: besser als das dreigliedrige System, wahr ist; ob man – die Bildungspolitik – sich also darauf verlassen und dieses System durch die Gesamtschule ersetzen oder zumindest ergänzen könnte.

Zunächst einmal musste festgelegt werden, was eine ›Gesamtschule‹ im einzelnen ausmacht. Daraufhin konnte man beginnen, zu beobachten, zu befragen: Daten zu sammeln. Und was waren die Merkmale, in denen sich die ›Gesamtschule‹ vom dreigliedrigen System positiv unterscheiden sollte? Unter anderem wurden die folgenden Fragen geprüft: [3]

- Stellt die Gesamtschule durchlässigere Schullaufbahnen zur Verfügung? – Man fand in ihr in der Tat ›kaum noch‹ Schüler, die trotz guter Begabung in Kursen für leistungsschwächere Schüler sind, anders als in der Hauptschule.
- Bietet sie mehr Chancen für Schüler, einen ihren Möglichkeiten entsprechenden Bildungsgang zu durchlaufen und dessen Abschluss zu erreichen? – Tatsächlich hielt sie Bildungswege länger offen und ermöglicht größere Chancengleichheit.
- Sind die fachlichen Leistungen besser oder mindestens gleich gut? – Die dieser Frage unterliegende These ließ sich weder bestätigen noch widerlegen. Aber bei ihrer Prüfung kam etwas ganz anderes heraus: Die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen derselben Art sind größer als zwischen den Schultypen; die – summierten – Leistungsunterschiede zwischen zwei Gymnasien können größer sein als die zwischen den Gymnasien insgesamt hier und den Gesamtschulen dort.

Helmut Fend, der Leiter der Studie, hat noch weitere Fragen untersucht, die ich hier übergehe. Ich schließe nur eine Bemerkung an das letzte Ergebnis zur innersystemischen Varianz an, zu den Unterschieden zwischen verschiedenen Schulen eines Schultyps. Dieses Ergebnis zeigt nämlich, dass die Organisationsform ›Gesamtschule‹ ein überaus komplexes Gefüge von vielen einzelnen Merkmalen ist. Eine schwer überschaubare und dingfest zu machende Vielzahl von Einzelheiten ist es, die erst in ihrem Zusammenspiel die Qualität einer Schule bestimmen. Nur die Organisationsform als solche zu betrachten, reicht nicht aus. Wenn das

so ist, müssen weitere Untersuchungen folgen: Was macht dann eine ›gute Schule‹ aus – so wurde im Anschluss gefragt.

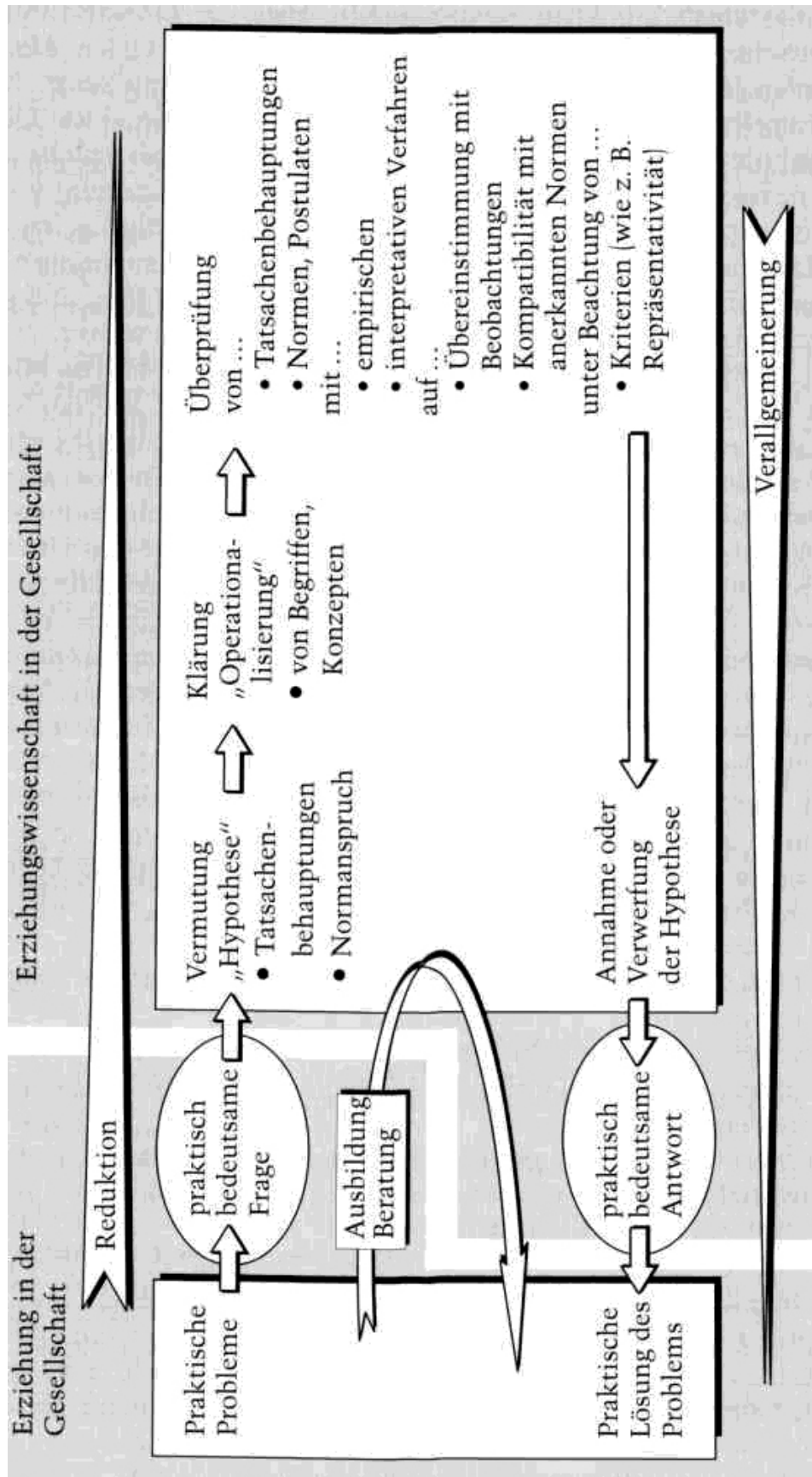
Deutsche Anschlussuntersuchungen, auch eine unabhängig davon in England durchgeführte Arbeit gaben weiteren Aufschluss. [4] Offene Fragen werden also aufgegriffen, und so geht der Prozess der erziehungswissenschaftlichen Forschung weiter: Es werden Vermutungen, Behauptungen, Hypothesen geäußert und so umformuliert, dass sie mit beobachtbaren Sachverhalten verglichen werden können, und auf diese Weise auf ihren Wahrheitsgehalt hin überprüft; schematisch dargestellt:

- 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;
- das Beobachtete wird protokolliert;
- schließlich werden Behauptung und das Protokoll der Beobachtungen miteinander verglichen: Soweit 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.

Bei meinen Beispielen handelt es sich um Sachverhalte, die für das Bildungssystem von erheblicher Bedeutung sind: Kann und soll an dem Versuch einer Integration von Bildungsgängen in der Gesamtschule festgehalten werden? Soll sie zu einer Regelschule neben dem dreigliedrigen System werden oder an dessen Stelle treten? Die erziehungswissenschaftliche Forschung soll also praktische Probleme lösbar machen, oder besser gesagt: Lösungen in Kenntnis von Konsequenzen, Schwierigkeiten, Erfolgsaussichten vorbereiten.

Das hat grundsätzlich kein Ende. Denn in einem derart komplexen Feld sind einfache Antworten eher unwahrscheinlich; oft provoziert eine Antwort sogleich mehrere neue Fragen. Dazu kommt die Tatsache, dass der Gegenstand, das Erziehungs- und Bildungswesen, mit der Zeit seine Gestalt ändert, indem es auf veränderte Randbedingungen reagiert. Antworten gelten nicht ein für allemal.

Abbildung 22: Erziehungswissenschaft im Kontext der Bearbeitung praktischer Probleme



Um es ganz schlicht zu sagen: Die Absolventen einer Grundschule in der Zeit, als MP3-Player noch nicht erfunden waren, sind andere als die, deren Eltern sie per Handy auf Schritt und Tritt verfolgen können. – Studenten, für die Fotokopierer und Laptop alltägliche Arbeitsmittel sind, haben ei-

nen völlig anderen Arbeitsplatz als wir Alten, die wir seinerzeit Wichtiges aus Lehr- und anderen Büchern ›exzerpieren‹ mussten.

So ist es nahezu unmöglich, *bestimmte* bildungspolitische Konsequenzen aus den Ergebnissen der Forschung abzuleiten. Meist liest man in den Forschungsberichten denn auch, dass noch genauere Untersuchungen erforderlich seien. Selbst wenn man die hätte, müssten die Ergebnisse auch noch bildungspolitisch interpretiert, also in ihrer Bedeutung im Zusammenhang politischen Handelns erschlossen werden. Der Erziehungswissenschaft geht die Arbeit nicht aus.

Die Erziehungswissenschaft ist ein System innerhalb einer Gesellschaft. Ihr spezifischer Zweck ist die Erzeugung von wahren, richtigen, zutreffenden Sätzen über Erziehung. Sie arbeitet in einem umfassenden Feld anderer Systeme, anders gesagt: von Interessen unterschiedlicher Gruppen in der Gesellschaft. Die ›Gesamtschule‹ war es seinerzeit; heute ist die ›Hauptschule‹ auf dem Prüfstand – die einen Länder, Lehrerverbände, Eltern wollen sie, die anderen bekämpfen sie. Es wäre verwunderlich, wenn die Erziehungswissenschaft davon völlig unbeeinflusst die Wahrheit und nichts als die reine Wahrheit suchte oder auch nur suchen könnte.

Ich belasse es bei diesen Andeutungen. Im Detail dem nachzugehen, was die Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft ist und leistet – das ist, wie gesagt, eine Aufgabe der *Wissenschaftsforschung*, nicht aber unser Geschäft zu Beginn eines an der Wissenschaft orientierten Studiums.

Anmerkungen

Zu den Nachweisen und zur Textgestaltung

Die *Literaturnachweise* sind – Nachweise, nicht mehr. Demnach findet man auch kein ›Literaturverzeichnis‹, wie das sonst bei Einführungen üblich ist, ›zum weiterführenden Studium‹, heißt es da gerne. Für dieses taugen allerdings Bibliographien oder Bibliothekskataloge besser als mein virtueller [Zettelkasten](#). Zudem weiß man doch, dass bereits das grundlegende Studium einer ›Einführung‹ hinreichend viel Arbeit für ein Semester aufgibt und die Wenigsten von derartigen Listen Gebrauch machen.

›Nachweise‹ – 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 von einander abgetrennt. Ein Beispiel ist der [Nachweis](#) der Zitate auch dem Nele-Gespräch zu Beginn des Erziehungskapitels.

Die *Verknüpfungen*, die die EBook-Technik gestattet, sollten innerhalb des Buches problemlos funktionieren, also vor allem bei den Anmerkungen.

Darüber hinaus gibt es eine Reihe von recht sicheren Links: *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 die 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 Prognose zur Lebensdauer der verlinkten Seiten eher unsicher wäre.

Wenn Verweise ins *Nichts* führen, mögen die Leser sich nicht ärgern, sondern dazu angeregt fühlen, dass sie ihrerseits auf die Suche gehen. Und ich würde mich freuen, wenn sie [mir](#) eine kurze Nachricht gäben.

Wo ich einen derjenigen *Klassiker* in Anspruch nehme, den ich in meiner *Geschichte der Erziehung* ausführlich interpretiere, verlinke ich im Text auf deren [Inhaltsverzeichnis](#); hier findet man die [Einleitung](#) dazu. In meinem Buch sind das nicht viele; aber das sind auch nicht alle. Pädagogen 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. Da 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](#).

Anmerkung 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 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. Photokopierer und Textmarker gab es nicht; und es konnte unangenehm werden, wenn man auch nur 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 Leistung.

Anmerkungen zur Einleitung

[1] Schleiermacher 1957, S. 7. – Zu Schleiermacher s. [Benner](#) 2003, S. 149–155.

[2] Giesecke 1974, S. 10.

[3] ›Aporetisch‹ kommt von ›[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. – Die einzige Wissenschaft, die man mit Recht als ›aporetische‹ Wissenschaft bezeichnen könnte, ist die Philosophie. Der Philosoph [Sokrates](#) war ein Meister des [aporetischen Verfahrens](#).

[4] Giesecke 1974 a, S. 14 f.

[5] Giesecke 1974 a, S. 15

[6] [Schleiermacher](#) 1957, S. 9.

[7] Giesecke 1974 a, S. 11.

[8] Kerncurriculum 2008, S. 25 f.

[9] [Herbart](#) 1964 a, S. 124. – 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 Herbarts Pädagogische Schriften. Hrsg. von O. Willmann. 2. Ausgabe Leipzig 1880, S. 229.)

Einen direkten Zugang zu Herbarts pädagogischen Schriften kann man auch [hier](#) finden.

[10] [Herbart](#) 1964 b.

[11] [Comenius](#) 1978 (Titelbild des ›Orbis Sensualium Pictus‹).

Anmerkungen zu Kapitel 2: Erziehung und Bildung

[1] Heimeran 1963, S. 9–13;18.

[2] [Kempowski](#) 1979, S. 8 f.

[3] Kerncurriculum, S. 25.

[4] Giesecke 1974 a, S. 16.

[5] Aus dem [Faust](#) vom [Johann Wolfgang von Goethe](#).

[6] Brezinka 1974, S. 95.

[7] [Kant](#) 1784. – Die Abbildung ist zusammen mit einer Erläuterung der Schrift bei Wikipedia [hier](#) zu finden. – Zu einer Ausgabe des Textes dieser berühmten, so genannten ›Preisschrift‹ kann man über das [Projekt Gutenberg](#) gelangen.

[8] [Schleiermacher](#) 1957, S. 15; 28.

[9] Schütt 1982, S. 65.

[10] Heckel 1977, S. 30; 8.

- [11] Ritzel 1973, S. 15.
 [12] [Bernfeld](#) 1967, S. 51 – eine viel zitierte Formel aus einem nicht so oft gelesenen Buch.
 [13] Jürgensmeier u. a. 1976, S. 13.
 [14] Giesecke 1974 a, S. 11.
 [15] Kraul 1984, S. 143.
 [16] [Humboldt](#) 1960, S. 236.
 [17] [Marx](#) 1968, S. 71.
 [18] [Humboldt](#) 1960, S. 237 f.
 [19] Zitiert nach den [General Policy Statements](#)
 [20] Zum Problem und den Zahlen gibt der Bericht über ein Forschungsprojekt Auskunft, der in einem [Tagungsbericht](#) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung auf S. 12–19 enthalten ist

Anmerkungen zu Kapitel 3: Voraussetzungen von Erziehung und Bildung

- [1] [Comenius](#) 1992, S. 45 f.
 [2] [Kant](#) 1982, S. 9.
 [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., 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] Westfälische Rundschau am 7.1.1995.
 [11] Drever 1968, S. 69.
 [12] Oerter 1971, S. 434 f.
 [13] Marx 1971, S. 72 f. (im Original zum Teil hervorgehoben).

Anmerkungen zu Kapitel 4: Familie

- [1] Stichwort [Kibbuz](#) in Wikipedia.
 [2] Comenius 1992, S. 186–189.
 [3] Aus einer [Zusammenstellung](#) des Statistischen Bundesamtes. Wiesbaden 2012. [Falls verschoben o.ä. suche man mit Hilfe von ›Familienformen‹]
 [4] Aus einer [Zusammenstellung](#) des Statistischen Bundesamtes. Wiesbaden 2012. [Falls verschoben o.ä. suche man dort mit Hilfe von ›Familie Kinderzahl‹].
 [5] An der [Stelle](#), der ich das Zitat entnehme, gibt es noch eine ausführlichere Definition aus einem älteren Konversationslexikon. – Sehr lohnenswert, insbesondere im Zusammenhang der schulpraktischen Studien, ist ein Blick in eine [Archiv für pädagogische Kasuistik](#), das an der Universität Frankfurt gepflegt wird.

Anmerkungen zu Kapitel 5: 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] Aus dem Artikel ›[Kindertagesstätte](#)‹ in Wikipedia (29.02.12).
- [8] (Aus [Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe](#) des Statistischen Bundesamtes, Wiesbaden 2011.
- [9] Bott 1971, S. 63.
- [10] Aus der [Aus der Berliner Zeitung](#) vom 28.02.2002.

Anmerkungen zu Kapitel 6: Sozialpädagogik und Jugendhilfe

- [1] [Lenz](#) 1986, S. 539.
- [2] Lenz 1986, S. 544 f.
- [3] [Francke](#) 1969, S. 31 f.
- [4] Iben 1970, S. 232 f.
- [5] Jordan/Sengling, S. 14.
- [6] Jordan/Sengling, S. 11.
- [7] Geringfügig modifiziert aus Jordan/Sengling, S. 13.
- [8] Brusten/Hurrelmann 1973, S. 184.

Anmerkungen zu Kapitel 7: Die Schule

- [1] [Comenius](#) 1992.
 - [2] Comenius 1658, S. 198 f..
 - [3] Ich danke Alexandra Domes, die mir das Zeugnis zur Verfügung gestellt hat..
 - [4] Eine vergleichsweise ausgewogene Darstellung findet man in einem Gutachten des Grundschulverbandes. Dort werden zusätzlich die Umweltbedingungen in den Blick genommen. Man sollte die Kurzfassung aber bis zum Ende lesen. Da zeigt sich nämlich, dass die Bedingungen für eine durchgängige Ersetzung des Ziffern- durch ein Wortzeugnis erst einmal hergestellt werden müssen, von wem auch immer.
- Das ist übrigens eine bei Pädagogen beliebte Figur der Argumentation: Man lässt einfach offen, wer dafür verantwortlich ist, dass sie noch nicht erfüllt sind, und wer sie herzustellen hat.

Anmerkungen zu Kapitel 8: 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 eingeprägt.
- [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* (an der verlinkten Stelle 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] Aus: Jürgensmeier u. a. 1976, S. 31.
- [7] Man lese (!) den Bericht über den Schulvormittag des Hanno Buddenbrook; in der Online-Ausgabe des *Projekts Gutenberg* S. 680 ff. (Seitenzahlen dünn am Rand).

[8] In: Lehrpläne und Lehraufgaben 1891, S. 4.

[9] In: Lehrpläne und Lehraufgaben 1891, S. 21 f.

[10] Haller 1973.

[11] Bund-Länder-Kommission 1983, S. 26.

[12] Haft u.a. 1986. – Zahlen zu den Kommissionen in der Skizze nach Haller 1971.

[13] Max und Moritz: *vierter Streich*.

Anmerkungen zu Kapitel 9: Mittel und Ziele

[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 (1991; 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, der ganze Mensch also.

[9] Bloom, Benjamin S. e. a. – Nähere Hinweise [hier](#).

[10] Möller 1973, S. 223.

[11] Wagenschein, Martin: Ein Unterrichtsgespräch zu dem Satz Euklids über das Nicht-Abbrechen der Primzahlenreihe. In: Wagenschein 1965, S. 102 ff. (das Zitat auf S. 110).

[12] Brezinka 1991, S. 564.

[13] Möller 1973, S. 250.

[14] Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen 1891, S. 21.

[15] 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.

[16] Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, S. 4 (zu finden unter den [Veröffentlichungen der KMK](#)).

[17] Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe, S. 8 (zu finden unter den [Veröffentlichungen der KMK](#)), S. 8.

[18] Brezinka 1991, S. 565.

[19] [Francke](#) 1871, S. 448, §VII.

[20] Francke 1871, S. 447, §VI.

[21] Rutschky 1977.

[22] 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](#)).

Auf den einschlägigen Wikipedia-Eintrag 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 unverhältnismäßig großes Gewicht erhalten könnte.

Nicole Becker, die an einer umfangreichen Studie zu ADHS in der Erziehung arbeitet, danke ich für viele Gespräche, die mich in das Problemfeld eingeführt haben.

[23] 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, ds ein Holzschnitt, seitenverkehrt zu lesen. Für handfeste Werkzeuge pflegen wir Rechtshänder die Rechte zu gebrauchen.)

[24] Busch: [Plisch und Plum](#) – weiterlesen bis zum Ende des 7. Kapitels!

[25] Abbildungen des Originals von [Max Ernst](#) findet man im Internet mit dem Bildtitel als Suchwort.

Das Bild, das ich hier abdrucke, ist eine [Adaptation](#), die eine Schülerin angefertigt hat; Emine Ajeti und ihre Lehrerin Evelyn Meessen haben die Wiedergabe erlaubt. Dafür danke ich ihnen! – Wie man auf der Seite lesen kann, der ich es entnommen habe, hat das Original Emine und ihre Mitschülerin Sarah Monaco zudem zu einem Gedicht angeregt. Ich finde, die Arbeiten sind eine schöne Illustration dessen, was ich als Interpretation von symbolischen Darstellungen bezeichnet habe – eine schöne Illustration der Arbeit im Unterricht. Und ich freue mich, dass ich den Dreien bei der Suche nach Max Ernst begegnet bin.

[26] [Kant](#) 1982, S. 20.

[27] [Schleiermacher](#) 1957, S.66–149 (›Allgemeiner Teil‹).

[28] Prange/Strobel-Eisele, S. 38.

[29] [Comenius](#) 1658, Titelbild. – Alsbald nach dem Erscheinen des Buches kamen Nachdrucke auf den Markt, auch Überarbeitungen und Übersetzungen in andere Sprachen als die ursprünglichen Lateinisch und Deutsch. Übers Internet ist eine [Ausgabe](#) verfügbar, die 1698 erschien; sie stimmt noch weitgehend mit dem Original von 1658 überein. – Man sieht: Der Autor ist ein Fan, nicht nur diese Bilderbuchs, sondern überhaupt von Comenius.

[30] Basedow 1909. – Sämtliche [Kupfertafeln](#) mit den zugehörigen Beschreibungen findet im Internet wiedergegeben; dazu die Gebrauchsanweisung, die Basedow ihnen beigab.

[31] Genauer: Menck zum [Unterrichtsinhalt](#).

Anmerkungen zu Kapitel 10: Erziehung in der Gesellschaft

[1] [Dahrendorf](#) 1973, S. 26; 27 f.

[2] Dahrendorf 1973, S. 56.

[3] Musgrave 1972, S.17.

[4] Dahrendorf 1973, S. 58.

[5] Hurrelmann/Ulich 1980, S. 65.

[6] Hentig 2008.

[7] Blankertz 1969, S. 107; 108.

[8] Westfälische Rundschau am 2. 12. 1986.

[9] Zitiert nach: Menck 1993, S. 76. (Der Druckfehler dort wurde hier korrigiert.)

[10] Picht 1964, S. 18; 20; 68.

[11] Dahrendorf 1973, S. 14.

[12] 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](#). – Er ist übrigens einer der [Unterstützer](#) jener Gruppe von Leuten, die [Erziehen ›gemein‹](#) finden und, wie berichtet, ebenfalls für das [Wahlrecht](#) ab 16 sind.

[13] 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. – Alle Links abgerufen am 08.03.12 über das Suchwort ›homeschooling‹.

[14] Flitner 1986, S. 763.

Anmerkungen zu Kapitel 11: Erziehung als Beruf

[1] Spranger 1985.

- [2] Litt 1958, S. 86; 87.
- [3] Nohl 1963, S. 134; 127.
- [4] Topsch 1996. – S. a. seinen zusammenfassenden [Vortragstext](#).
- [5] Giesecke 2001.
- [6] S. Mencks [Einleitung](#) zu seiner Geschichte der Erziehung.
- [7] Reble 1957, S. 11; 11 f.
- [8] S. z. B. [Menck](#) 1999, S. 163–166.
- [9] 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](#)«.
- [10] Rutschky 1977.
- [11] Z. B. Klafki 1985, S. 43.
- [12] Skowronek 1969, S. 11.
- [13] Lompscher u. a. 1987, S. 24f.
- [14] Lompscher u. a. 1987, S. 25.
- [15] Lompscher u. a. 1987, S. 229. – Die Autoren zitieren hier den sowjetischen Pädagogen B. Lichtschow.
- [16] Aus [Goethes Faust](#).
- [17] Ich spiele hier an auf Weniger 1957.
- [18] [Kant](#) 1968, S. 127.
- [19] [Herbart](#) 1964, S. 126.
- [20] Herbart 1964, S. 127.

Anmerkungen zu Kapitel 12: Erziehungswissenschaft

- [1] Wellendorf 1969, S. 68–110. – Wellendorf wollte übrigens nicht in die Erziehungswissenschaft einführen.
- [2] Ritzel 1980, S. 280.
- [3] Fend 1982.
- [4] Rutter 1980 – mit dem sprechenden Titel Fünfzehntausend Stunden. Schule und ihre Wirkung auf Kinder; im Titel der englischen Ausgabe von 1979 sind es »Secondary Schools«.

Abbildungen und Tabellen

Abbildungen

- Abbildung 1: Romulus und Remus
- Abbildung 2: Titelblatt des ›Informatorium der Mutterschul‹ von Comenius
- Abbildung 3: Jugendhilfe – eine Übersicht
- Abbildung 4: Die Schule im Orbis Sensualium Pictus von Comenius
- Abbildung 5: Ein Abgangszeugnis
- Abbildung 6: Bildungsgänge in der Bundesrepublik Deutschland
- Abbildung 7: ›Pädagogische Spielzüge‹ im Unterricht
- Abbildung 8: Symbolische Beherrschung der Praxis
- Abbildung 9: Studentafel des Realgymnasiums von 1891
- Abbildung 10: Aus einem Lehrplan für den Lateinunterricht 1891
- Abbildung 11: Zusammenhang der Entwicklung von Richtlinien
- Abbildung 12: Schema zur Ordnung von Lehrzielen nach dem Gesichtspunkt: Zugehörigkeit zum Verhaltensbereich
- Abbildung 13: Lehrziele – der affektive Bereich
- Abbildung 14: Ein Lehrer
- Abbildung 15: Der ›Magister Bockelmann‹ aus ›Plisch und Plum‹ von Wilhelm Busch
- Abbildung 16: Die Jungfrau züchtigt das Jesuskind – Adaptation eines Bildes in einer Schülerarbeit
- Abbildung 17: Die ›Einladung‹ in den ›Orbis Sensualium Pictus des Comenius
- Abbildung 18: Aus einer der so genannten ›Kupfertafeln‹ zum ›Elementarwerk‹ von Johann Bernhard Basedow
- Abbildung 19: Ein Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen
- Abbildung 20: Das Erziehungssystem in der Gesellschaft
- Abbildung 21: Bilanz der Wirksamkeit von ›Rettungshäusern‹
- Abbildung 22: Erziehungswissenschaft im Kontext der Bearbeitung praktischer Probleme

Tabellen

- Tabelle 1: ›Erziehung‹ und ›Bildung‹
- Tabelle 2: Kinder und Familienform
- Tabelle 3: Familienform und Kinderzahl
- Tabelle 4: Zahl der Kinder in Tageseinrichtungen
- Tabelle 5: Schulen in der Bundesrepublik Deutschland

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. Fritsch. 3. Bde. Leipzig.
- 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. Hr. von Heinz-Elmar Tenorth. München.
- 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.
- 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 (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.
- Fend, Helmut (1982): Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim und Basel.
- 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
- Glöckel, Hans (1992): Vom Unterricht. Lehrbuch der allgemeinen Didaktik. Bad Heilbrunn/ Obb.
- Haft, Henning u.a. (1986): Lehrplanarbeit in Kommissionen. Ergebnis einer Untersuchung. Kiel.

- 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 (1964): Umriss pädagogischer Vorlesungen 1835. Paderborn 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.
- 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. Studentexte 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: Geschichte der Erziehung. Donauwörth 2. Aufl. 1999.
- Menck, Peter (1980): Kann Erziehungswissenschaft die Praxis von Erziehung ändern? In: Siegener Hochschulblätter H. 2, S. 78 ff.
- Meyer, Hilbert L. (1987): Unterrichtsmethoden. Frankfurt.
- Möller, Christine (1973): Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung. 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.
- Oerter, Rolf (1971): Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth 10. Aufl.
- 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.
- 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.
- Wellendorf, Franz (1969): Ansätze zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung in der BRD. In: Goldschmidt, Dietrich u.a.: Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft. Probleme und Ansätze. Heidelberg.
- 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.

Der Autor



Dr. Peter Menck, emeritierter Universitäts-Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Siegen, Jahrgang 1935.

Studium von Theologie, Mathematik, Physik an den Universitäten Bonn und Wien

– nach dem 1. Staatsexamen Erziehungswissenschaft;

1969 Dr. phil., Universität Bonn;

1973 Habilitation für Erziehungswissenschaft, Universität Münster;

1973 ordentlicher Professor Hannover, 1979 Siegen.

Arbeitsgebiete: Allgemeine Erziehungswissenschaft; Allgemeine Didaktik; Geschichte der Erziehung; Wissenschaftsforschung.



Peter Menck

Geschichte der Erziehung

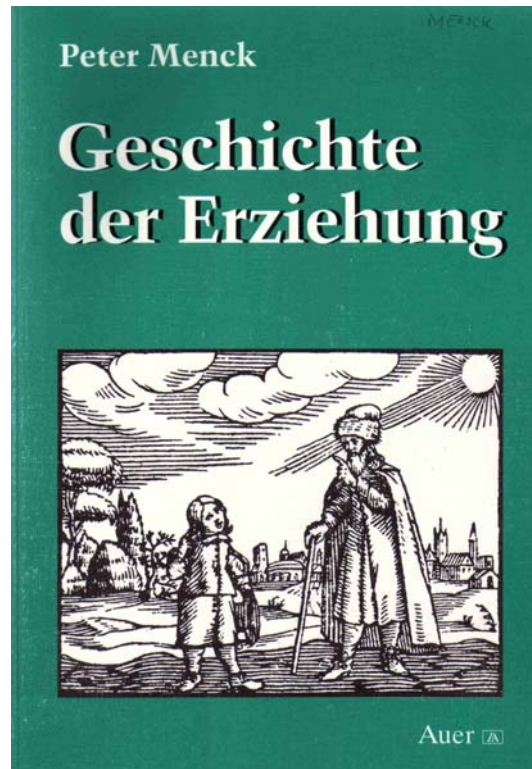
Einleitung (der ersten Auflage)

Als ich um die Mitte der fünfziger Jahre mit dem Studium der Pädagogik begann, da war das weitgehend ein Studium ihrer Geschichte. Ich erinnere mich wohl auch noch an ein Seminar zur ›Pädagogischen Anthropologie‹ oder auch über ›Arbeit‹, aber an das letztere vor allem wohl deshalb, weil Feldmann so hübsche Geschichten zu erzählen wusste. Es waren damals Vorlesungen und Seminare über Platon, Sokrates, Pestalozzi, Schiller; Cicero und Aristoteles lasen wir zum Teil im Urtext; Schleiermacher hatte ich als Thema für meine pädagogische Prüfung gewählt; und aus einem Seminar über die Pädagogik des Pietismus kam der Anstoß für meine Doktorarbeit über August Hermann Francke. Doch, es gab auch andere Themen: die Didaktik, die mich bis auf den heutigen Tag beschäftigt, oder Fragen der Schulreform; hierzu fällt mir ein Seminar ein über den ›Rahmenplan‹ des ›Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen‹: Es begann mit einer Erörterung des Begriffs der Gleichheit – bei Aristoteles. Die ›historischen‹ Themen prägten unser Studium.

1967 hatte ich dieses endgültig abgeschlossen (nachdem ich das pädagogische Begleitstudium durch ein ausdrücklich erziehungswissenschaftliches Studium ergänzt hatte). Als ich dann im Herbst des Jahres als Wissenschaftlicher Assistent für Erziehungswissenschaft begann, da hatte sich die Landschaft gründlich verändert: Heinrich Roth hatte 1962 eine ›realistische Wendung in der pädagogischen Forschung‹ gefordert: weg von der Geschichte, hin zur Wirklichkeit, zur Realität von Erziehung. Es gab – etwa seit 1965 – eine vehemente Kritik an Leitbegriffen und -vorstellungen, an denen sich die Pädagogik bis dahin selbstverständlich orientiert hatte; vor allem auf die ›Bildung‹ hatte man es abgesehen. Und es gab die Forderung einer außerordentlich kritischen Studentengeneration nach Praxisnähe des Studiums – was beispielsweise für Lehrerstudenten die Hinwendung zu Unterricht, Schule, Lehrerrolle und Schülermerkmalen bedeutete. Die Geschichte war in den Hintergrund getreten, ja sie wurde geradezu vergessen. Meine erste Vorlesung, die ich 1973 als Professor für Pädagogik hielt, hatte die ›Didaktik‹ zum Thema; ›Lehrplan‹, ›Unterricht‹ und ›Schule‹ folgten. Und als ich mich einmal doch an ›Bildung‹ und an Wilhelm von Humboldt wagte – da interessierten sich nur ganz wenige Studenten dafür.

Heute scheint das etwas anders zu sein. Meine Kinder, so um die 25 Jahre alt, hörten mit großem Interesse zu, wenn ihre Großeltern aus ihrer Jugend erzählten, und stellten interessierte Fragen. Zu meinem Erstaunen können wir in der letzten Zeit an der Hochschule beobachten, dass Seminare zu historischen Themen wieder gefragt sind. Und in der Gesellschaft scheint das nicht anders zu sein: Allerorten findet man Ansätze zur Aufarbeitung von dem, was man ›Alltagsgeschichte‹ nennt, zuletzt insbesondere auch die Aufarbeitung des Nationalsozialismus, gut eine Generation nach dessen Ende.

Nun reichen solche Beobachtungen natürlich nicht aus, die Auseinandersetzung mit der Geschichte von Erziehung in einen pädagogischen Studiengang aufzunehmen. Wenn es sich denn um ein wissenschaftliches Studium handeln soll, so müssten alle Beteiligten sich über die Motive verständigen, müssten sich bewusst und bedacht und in Kenntnis des Nutzens



mit der Geschichte des Nachdenkens über und der Praxis von Erziehung auseinandersetzen. Denn: Ist es nicht tatsächlich so, wie wir es Mitte der 60er Jahre unseren akademischen Lehrern vorhielten, dass angehende Erzieher über Erziehung informiert werden und nachdenken sollten und zwar darüber, wie es sich heute mit ihr verhält, und nicht darüber, wie irgendwann irgend jemand einmal darüber gedacht hat? Erziehung und Unterricht in der Schule, im Heim, in der Familie und in der Berufsausbildung? über die Erziehung nachdenken, die sie selber erfahren haben, und ebenso darüber, wen sie später wo und wie erziehen werden? Keine Frage – so ist es. Aber: Was heißt denn

- ›Erziehung‹: Beeinflussung der einen durch andere, durch ›Erzieher‹ (auch der Alten, auch in der Freizeit, auch im Unterricht?); ist bei ›Erziehung‹ nicht vielleicht vor allem gedacht an und abgezielt auf
- ›Mündigkeit‹: Aber wiederum was ist dieses? ein juristischer Begriff, mal so, mal so festgelegt (ich war erst mit 21 Jahren mündig, die besagten Kinder mit 18)? Ist damit nicht auch oder vor allem gemeint, dass jemand selbst für sein Handeln in der Gesellschaft verantwortlich ist und verantwortlich handeln kann? Oder:
- ›Bildung‹: Fünf Jahre Latein und dreizehn Jahre Mathematik, dokumentiert in einem Zeugnis? Ist es das oder nicht vielmehr: die Arbeit an sich selbst, so dass aus dem Gattungswesen, dem biologischen Wesen Mensch ein Mensch im Vollsinn dieses Wortes wird?

Was heißt ›Kind‹, ›Jugendliche‹, ›Lehrer‹, was heißt ›normal‹, ›verwahrlost‹? Das ist nicht eindeutig und ein für allemal festgelegt, darüber müssen und können wir uns verständigen. Aber wie?

Im Alltag machen wir es so, dass wir auf Beispiele zeigen, auf Situationen, die vor Augen liegen, oder auf Erfahrungen, die wir gemacht haben. Wir definieren, das heißt, wir grenzen ›Erziehung‹ und das, was dazu gehört, in der Fülle der Erscheinungen des Alltags als etwas besonderes ein, wir sagen, was wir uns worunter vorstellen wollen. Gut. Aber muss es so sein, wie wir es sehen? ist es überall so? war das immer schon so: Kind, verwahrlost, Lehrer ...? Nein, keineswegs. Also: Warum reden wir heute von ›Kindheit‹, beklagen wohl auch ihr Verschwinden, wo es frühere Zeiten gab, die noch keine ›Kindheit‹ kannten? Was führte zu deren Erfindung und ›Definition‹? Wenn wir nach links und rechts und – zeitlich gesehen – nach hinten blicken, dann wird Selbstverständliches fragwürdig; fragwürdig, das heißt, es lohnt sich, danach zu fragen. – Noch einmal zurück zur Situation der Pädagogik:

Jene ›realistische Wendung‹ wurde vollzogen, und da zeigte sich, dass sie teuer bezahlt wurde. Ich überspitze etwas und sage: Man wendete sich jetzt an ›Erziehung hier und heute‹ – und verlor aus dem Sinn, was eigentlich ›Erziehung‹ ist, was uns dazu bewegt, eine bestimmte Form des Umgangs von Menschen miteinander als ›Erziehung‹ zu bezeichnen; oder anders gesagt: was wohl der Sinn eines solchen als ›Erziehung‹ bezeichneten Umgangs wäre. Allerlei Erziehungsziele, nahezu unzählig viele werden feilgeboten. Aber man hört sehr wenig davon, dass Erziehung und Unterricht etwas mit Verantwortung vor der Zukunft der Kinder und Schüler zu tun haben – wo kommt dieser Gedanke heute noch vor? Wo denken Erzieher und solche, die es werden wollen, ausdrücklich über sich als Erzieher nach? Was heißt es: Erzieher sein? Es fehlt, so scheint mir, das Bewusstsein davon, dass man sich sehr genau und sehr ehrlich und selbstkritisch über die leitenden Begriffe und Vorstellungen derjenigen Praxis verständigen muss, auf deren Bewältigung man sich in einem Studium vorbereitet.

Spätestens jetzt ist er unüberhörbar, der Chor der Pädagogen, Didaktiker, Lehrerstudenten und Erzieher: alles zu theoretisch, zu abstrakt, kein Praxisbezug ...! Aber hat das etwa nichts mit der Praxis zu tun: wie wir ›Verwahrlosung‹ definieren? als was wir ›Beratung‹ oder ›Eingreifen‹ bestimmen? was ›Kinder‹ sind? So, wie ich es definiere – so handle ich. Ich bin ein anderer Lehrer, wenn ich ›Lernziele‹ zu erreichen suche, und ein anderer, wenn ich ›Bil-

›Praxis‹ ermöglichen möchte. Praxisbezug: Das ist schon richtig, aber selbst was dies ist, ›Praxis‹, auch darüber muss man sich erst einmal verständigen.

Viel später, lange nach meinem Studium, fand ich einen Aufsatz von Erich Weniger. Dieser Text hat mir, leider erst nachträglich, einen Gesichtspunkt an die Hand gegeben, der mir in meinem Studium geholfen hätte, dessen Sinn besser zu verstehen oder ihm einen besseren Sinn zu geben:

Es ging ihm nach dem letzten Krieg im Zusammenhang mit der Neuordnung der Lehrerbildung um die Frage, ob es eine ›Erprobung der erzieherischen Eignung‹ während des Studiums der Gymnasiallehrer geben solle. Ja, so meint er, aber leider gab es damals in Niedersachsen kein verbindliches Schulpraktikum (wie heute bei uns). ›Im übrigen sind wir zur Feststellung der pädagogischen Eignung auf den indirekten Weg gewiesen, den Weg über die Weckung des erzieherischen Ethos durch die Begegnung mit dem pädagogischen Genius in der Geschichte der Pädagogik, in der Vergegenwärtigung der pädagogischen Haltung, wie sie die pädagogische Theorie zu vermitteln vermag‹ – und das ist für Weniger die in der Geschichte aufgehobene, immer wieder neu auszulegende Theorie der großen Pädagogen gewesen.

›Weckung des erzieherischen Ethos‹ – der erzieherischen Verantwortung und Liebe, des Strebens nach Erkenntnis, die mir Erziehung aufschließt: Darauf zielt die Aneignung der pädagogischen Theorie ab, und für Weniger ist das die in der Geschichte aufgehobene, aufbewahrte Theorie. Da ist also nicht etwa zu ermitteln, ob eine pädagogische Eignung bei angehenden Lehrern bzw. Erziehern vorhanden ist. Nein, gleich, ob man sie hat oder nicht: zu erwerben ist sie, erwerben muss und kann sie jeder künftige Erzieher und jede Erzieherin, und zwar in einem Studium der Theorie von Erziehung, in der Aneignung von Dokumenten der Erziehung und des Nachdenkens über sie.

Wenn ich heute zurückblicke, so muss das bei uns damals wohl auch so funktioniert haben. Jedenfalls für meine Doktorarbeit kann ich sagen: In der Auseinandersetzung mit Francke habe ich meine Erziehungswissenschaft gelernt, habe ich viele Bruchstücke dessen zusammenfügen können, was ich studiert hatte. Natürlich bin ich an ihn nach einem langen Studium mit Vorstellungen von ›Erziehung‹ herangegangen. Aber auch dieses: Was ›Erziehung‹ ist und was mein Ort in dieser Praxis ist, das ist mir damals in der Auseinandersetzung mit einem großen Erzieher klar geworden.

Was ich da im Blick auf die Ausbildung von professionellen Lehrern und Erziehern gesagt habe, das kann man verallgemeinern: ›Erziehung‹ ist – übrigens im Laufe der letzten drei Jahrhunderte – zu einem integrierenden Bestandteil des Lebens in unserer Gesellschaft geworden; die Beschäftigung mit ihrer Geschichte und Theorie kann insofern auch Nicht-Fachleuten nützen: zu verstehen, was das ist, ›Erziehung in der Gesellschaft‹, das Schulwesen, die Heimerziehung, die Berufsausbildung; und zu verstehen, wer wir sind: Erzogene mit Eltern, Schulkarriere, Ausbildung, eigenen Kindern, die wir erziehen (müssen). Indem wir uns mit ›Erziehung‹ auseinandersetzen, erfahren wir etwas über die Möglichkeiten, die in uns als Menschen stecken, die wir verwirklicht haben, die wir verwirklichen können, die uns betreffen, die uns betroffen machen. Und weil das so ist, verspricht es Gewinn für die Erkenntnis unserer selbst – als Erzieher im weitesten Sinne dieses Wortes –, wenn wir einen Blick zurück in die Geschichte der Erziehung werfen.

Im Folgenden werde ich ›Erzieher‹ aus den vergangenen drei Jahrhunderten vorstellen: wann und wo sie gelebt und gewirkt haben, was sie eingerichtet, getan und geschrieben haben. Bei der Auswahl habe ich mich durch folgende Gesichtspunkte leiten lassen:

- Sie sollen für die Tradition stehen, der wir heute zugehören.
- Sie sollen einen Beitrag zur Bestimmung des Begriffs, den wir heute von ›Erziehung‹ haben, geleistet haben.

- Der Beitrag sollte, wenn irgend möglich, ein praktischer und theoretischer zugleich sein: Sie sollten also etwas vorgeschlagen, ausprobiert und reflektiert haben.

Ich werde die Gesichtspunkte nicht sklavisch berücksichtigen: Rousseau hat seine Kinder ins Findelhaus gesteckt und sich auch im Übrigen nicht als Erzieher versucht. Wie auch immer, ich möchte

- ein Bild von der Vielfalt und Reichhaltigkeit der Erziehung und des Nachdenkens über Erziehung vermitteln, das in der Geschichte aufgehoben ist;
- einen Eindruck von dem geben, was da an Anstrengungen in der Gesellschaft unternommen werden musste bzw. unternommen worden ist, bis ›Erziehung‹ das wurde, was sie heute und für uns ist;
- dass man merken oder zumindest ahnen kann. Es waren Menschen sozusagen wie Du und ich; die Geschichte ist demnach die Herausforderung an uns, dass wir uns diese menschlichen Errungenschaften für uns selber aneignen: Es geht nicht nur um die verdreckten Waisen in Stans, von denen Pestalozzi berichtet, sondern es geht um uns selber.

Solche Einsichten stellen sich beim Lesen nicht von selbst ein. Man wird wohl einen der Klassiker im Original zur Hand nehmen, sich darein vertiefen und weiterdenken müssen. Wo man die wichtigsten Schriften findet, das habe ich in einer Lektüreempfehlung angegeben, und zwar an erster Stelle (!). Erst danach wird man sinnvoller Weise zu Texten greifen, in denen das Werk des Klassikers interpretiert wird, also solchen, wie ich sie an zweiter Stelle nenne.

Im Nachwort zu seinem Buch *Geschichte der Pädagogik* schreibt Herwig Blankertz: Thema der Pädagogik sei Erziehung als dasjenige Handeln, das auf die ›Mündigkeit‹ der heranwachsenden Generation abziele und in der ›Freigabe der Erzogenen‹ ihr Ende habe. ›Mündigkeit‹, ›Freigabe der Erzogenen‹ – das ist die Klammer, die auch die folgenden Kapitel zusammenhält. Anders herum gesagt: Diese äußerst allgemeine Definition von ›Erziehung‹, das ist es, was ich im Folgenden erläutern möchte. Sagen wir es in der Form einer Arbeitsdefinition:

›Erziehung‹ ist die an Aufklärung und Mündigkeit orientierte Reaktion der Gesellschaft auf die Tatsache, dass Menschen sich im Laufe ihres Lebens entwickeln.

Mit dieser Voraussetzung gehe ich an die Geschichte heran; angeleitet durch diesen Begriff von ›Erziehung‹ rekonstruiere ich Kapitel einer ›Geschichte der Erziehung‹.

Ich habe meine Geschichte rückwärts blickend erzählt, gemäß der Kategorie der *Erinnerung*. Das hat den großen Vorzug, dass ich meinen Blickpunkt nicht zum Telos der Geschichte stilisieren muss, sondern als einen unter allerlei anderen betrachten kann. Zurück blickend war es für mich konsequent gewesen, mit der Frage nach der ›Autorität‹ zu beginnen, gegen die sich die ›antiautoritären Pädagogik‹ richtete – eine noch heute weitgehend akzeptierte Antwort ist: die NS-Pädagogik.

Aus dem Vorwort zur 2. Auflage

Einen Einwand hätte ich mir schon bei der 1. Auflage machen müssen, wenn ich nur meine eigene Erinnerung bemüht hätte, meine eigene Schulzeit nämlich. Ich hätte das ganz und gar falsche Bild korrigieren können, welches die Auseinandersetzung mit dem, was wir waren und demnach sein können, so sehr erleichtert und entlastet: vor 1933, das war die Zeit der Reformen; dann kam ›der‹ Nationalsozialismus; und nach 1945, spätestens seit den 60er Jahren setzten wir die Reformpädagogik endlich wiederum in ihr Recht. So einfach ist das nicht. Um diesen Fehler zu korrigieren; um zu zeigen, dass ›die‹ Reformpädagogik auch einen ganz undramatischen Alltag haben konnte, und zwar weit über das Jahr 1933 hinaus; deswegen habe ich in die 2. Auflage ein Kapitel über *Adolf Reichwein* eingefügt.

Ein weiteres habe ich an das Ende gesetzt. Zwar hat die Erinnerung kein Ende. Aber wer sich erinnert, hat irgendwann den Eindruck, den der Prediger des Alten Testaments so formuliert hat: *und geschieht nichts Neues unter der Sonne*. Bei einem anderen Weisheitslehrer jener Zeit fanden und finden Pädagogen aller Zeiten immer wieder Fragen erörtert, die für ihr Geschäft grundlegend sind, erörtert in einer Weise, als wäre er unser Zeitgenosse. So zeitlos, wie ihn schon *Platon* stilisierte, habe ich in einem vorletzten Kapitel eine Skizze des Menschenbildners *Sokrates* eingefügt.

Das Buch, in der 2. Auflage 1999 im Verlag Ludwig Auer erschienen, ist vergriffen. Einige Exemplare sind noch beim [Autor](#) zu haben.

Inhalt

Vorwort zur 2. Auflage

Einladung – Was ist Erziehung, und wozu dient ein Studium ihrer Geschichte?

1 *Zwei Anfänge einer Geschichte*

- 1.1 Alexander S. Neill und die ›antiautoritäre Erziehung‹ in der Bundesrepublik Deutschland
- 1.2 Polytechnische Bildung in der Deutschen Demokratischen Republik
- 1.3 ›Autoritäre‹ Erziehung in Deutschland
- 1.4 Adolf Reichwein (1898–1944)

2 *Die Reformpädagogik – Hermann Lietz (1868–1919)*

- 2.1 Zur Biographie
- 2.2 Die ›Erziehungsschule‹
- 2.3 Ein Modell?
- 2.4 Die ›pädagogische Bewegung‹ in Deutschland
- 2.5 Pädagogik als Wissenschaft

3 *Das Gymnasium und die Bildung – Wilhelm von Humboldt (1767–1835) und Karl Heinrich Marx (1818–1883)*

- 3.1 Zur Biographie Wilhelm von Humboldts
- 3.2 Die preußische Schulreform
- 3.3 Der Begriff der Bildung
- 3.4 Karl Heinrich Marx (1818–1883)

4 *Anfänge der Sozialpädagogik – Johann Hinrich Wichern (1801–1881)*

- 4.1 Aus der Biographie
- 4.2 Das soziale Umfeld
- 4.3 Das ›Rauhe Haus‹ in Horn
- 4.4 Die sozialpolitischen Vorstellungen Wicherns

5 *Die Ausbildung von Volksschullehrern – Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790–1866)*

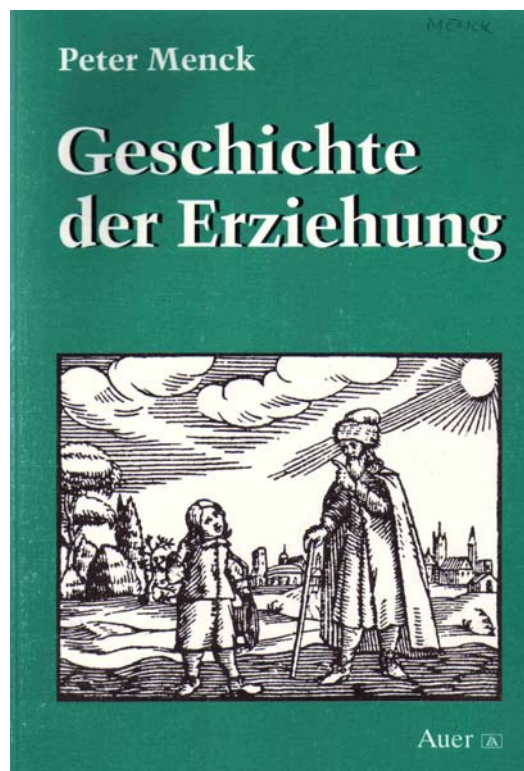
- 5.1 Aus der Biographie
- 5.2 Das Lehrerseminar
- 5.3 Die Didaktik

6 *Der Kindergarten – Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782–1852)*

- 6.1 Das Umfeld
- 6.2 Aus der Biographie
- 6.3 Fröbels Verständnis von Erziehung
- 6.4 Die ›Spielgaben‹
- 6.5 Der Kindergarten

7 *Wohnstübenerziehung und die Elementarmethode – Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827)*

- 7.1 Aus der Biographie
- 7.2 Die Industrieschule
- 7.3 Das Menschenbild



7.4 Die Volkserziehung

7.5 Die Idee der Elementarbildung

8 Erziehung nach der Natur – Jean-Jaques Rousseau (1712–1778)

8.1 Aus der Biographie

8.2 Rousseaus Gesellschaftstheorie

8.3 Das gesellschaftliche Umfeld

8.4 Rousseaus Verständnis von Erziehung

8.5 Ist Sophie ein Mensch?

9 Die Philanthropen – Johann Bernhard Basedow (1724–1790)

9.1 Aus der Biographie

9.2 Basedows Schulkonzept

9.3 Das ›Elementarwerk‹

9.4 Das ›Philanthropin‹

9.5 Das ›Revisionswerk‹ der Philanthropen

10 Der erste Erzieher – August Hermann Francke (1663–1727)

10.1 Aus der Biographie

10.2 Das Umfeld und die ›Anstalten‹

10.3 Die Schulen

10.4 Die Lehrerausbildung

10.5 Franckes Begriff von Erziehung

10.6 Zusammenfassung

11 Die Welt in Bildern – Jan Amos Komensky [Comenius] (1592–1670)

11.1 Aus der Biographie

11.2 Das Umfeld

11.3 Die Schulen

11.4 Das Wissen

11.5 Die Methode

12 Ein Ende der Geschichte? – Des Platons Sokrates (469–399 v. Chr.)

12.1 Laches – Was muß man lernen?

12.2 Wie kann man lernen? – Aus dem Menon

12.3 Warum soll man lernen? – Das Höhlengleichnis aus dem ›Staat‹

Rückkehr und Rückblick: Aus der Geschichte lernen?

Die Frage: Aus der Geschichte lernen – kann man das?

Es ist nie die ganze Geschichte – Die Tradition und die Macht

Wir sind nicht unbeteiligt – Die Aneignung und die Betroffenheit

Wertungen und Standpunkte – Die Auseinandersetzung und die Kritik

Ein Exkurs: Helden gibt es und brauchen wir nicht

Eine Antwort: Die Bildung und die Lehre

*Lektüreempfehlungen und Anmerkungen**Literaturnachweise*