

Herbert Gudjons | Silke Traub

Pädagogisches Grundwissen

13. Auflage



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag · Wien · Köln · Weimar
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto
facultas · Wien
Wilhelm Fink · Paderborn
Narr Francke Attempto Verlag / expert verlag · Tübingen
Haupt Verlag · Bern
Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn
Mohr Siebeck · Tübingen
Ernst Reinhardt Verlag · München
Ferdinand Schöningh · Paderborn
transcript Verlag · Bielefeld
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart
UVK Verlag · München
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen
Waxmann · Münster · New York
wbv Publikation · Bielefeld

Prof. (em.) Dr. Herbert Gudjons, geb. 1940, lehrte Schulpädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Er ist tätig in der Lehrerfortbildung.

Prof. Dr. Silke Traub, geb. 1964, lehrt Schulpädagogik und allgemeine Didaktik an der PH Karlsruhe (University of education). Sie leitet außerdem ein Erwachsenenbildungsstudium und ein Tutorentraining sowie das Zentrum für Schulpraktische Studien.

Herbert Gudjons
Silke Traub

Pädagogisches Grundwissen

Überblick – Kompendium – Studienbuch

13., aktualisierte Auflage

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch
sind erhältlich unter www.utb-shop.de

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2020.K. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

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

Foto auf Umschlagseite 1: © Dirk Krüll, Düsseldorf.
Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.
Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 3092
ISBN 978-3-8252-5523-7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort zur 13., aktualisierten Auflage 11

Einleitung: Pädagogisches Grundwissen – wozu?..... 13

Kapitel 1: Gliederung der Erziehungswissenschaft

| | |
|--|----|
| 1.1 Expansion und ihre Folgen | 19 |
| 1.2 Struktur der Disziplin | 21 |
| 1.3 Gegenstand und Aufgabe der Erziehungswissenschaft..... | 26 |

Kapitel 2: Richtungen der Erziehungswissenschaft

| | |
|--|----|
| 2.1 Geisteswissenschaftliche Pädagogik..... | 30 |
| 2.2 Kritisch-rationale (empirische) Erziehungswissenschaft | 34 |
| 2.3 Kritische Erziehungswissenschaft..... | 38 |
| 2.4 Weitere Richtungen..... | 41 |
| a) Transzendentalkritische Erziehungswissenschaft | 41 |
| b) Historisch-materialistische Erziehungswissenschaft | 42 |
| c) Phänomenologische Pädagogik..... | 43 |
| d) Systemtheoretische Pädagogik und Konstruktivismus | 44 |
| e) Pädagogik im Kontakt mit Nachbardisziplinen | 45 |
| 2.5 Bilanz und aktueller Stand der Theorieentwicklung..... | 46 |

Kapitel 3: Methoden der Erziehungswissenschaft

| | |
|---|----|
| 3.1 Woher wissen wir, was wir wissen? – | |
| Zur generellen Bedeutung der Forschungsmethoden | 53 |
| 3.2 Die »klassische« Hermeneutik: das Verstehen als Methode..... | 56 |
| 3.2.1 Verstehen – die Bedeutung von Zeichen erfassen | 56 |
| 3.2.2 Der hermeneutische Zirkel | 56 |
| 3.2.3 Regeln der Auslegung | 58 |
| 3.2.4 Zur Kritik am Verstehen als Methode..... | 59 |
| 3.3 Quantitative Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung..... | 59 |
| 3.3.1 Grundsätzliches | 59 |
| 3.3.2 Das Experiment..... | 60 |
| 3.3.3 Die Beobachtung..... | 62 |

6 | Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| 3.3.4 Die Befragung | 62 |
| 3.3.5 Der Test..... | 63 |
| 3.3.6 Die quantitative Inhaltsanalyse | 64 |
| 3.3.7 Zur Kritik empirisch quantitativer Methoden..... | 64 |
| 3.4 Qualitative Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung | 65 |
| 3.4.1 Grundsätzliches | 65 |
| 3.4.2 Methoden und Erhebungsinstrumente qualitativer empirischer Forschung..... | 67 |
| 3.5 Weitere Forschungsansätze | 68 |
| 3.5.1 Biografieforschung..... | 68 |
| 3.5.2 Evaluationsforschung..... | 69 |
| 3.5.3 »Objektiv-hermeneutische Bildungsforschung« (U.Oevermann)..... | 70 |
| 3.5.4 Aktionsforschung/Handlungsforschung..... | 71 |
| 3.5.5 Empirische Bildungsforschung | 73 |

Kapitel 4: Geschichte der Pädagogik

| | |
|--|-----|
| Vorspann: Von der Antike zur Neuzeit | 80 |
| 4.1 Erste Epoche: Der Umbruch vom Mittelalter zur Moderne (17. Jahrhundert) | 84 |
| 4.2 Zweite Epoche: Die Aufklärung oder das »Pädagogische Jahrhundert« (1700–1800) | 85 |
| a) John Locke, Immanuel Kant | 85 |
| b) Jean-Jacques Rousseau: Repräsentant und Überwinder der Aufklärung..... | 88 |
| c) Die Philanthropen – Menschenfreunde oder Wirtschaftsfreunde? | 90 |
| d) Die Industrieschulen..... | 90 |
| e) Johann Heinrich Pestalozzi: Volkspädagoge und Philosoph | 91 |
| 4.3 Dritte Epoche: Die »Deutsche Klassik« – Erziehung und Bildung in der entstehenden bürgerlichen Gesellschaft (1800–1900) | 94 |
| a) »Große Pädagogen« | 94 |
| b) Humboldt und die Folgen | 95 |
| c) Entwicklungen im Bildungswesen | 95 |
| d) Johann Friedrich Herbart und die Formalstufen des Unterrichts..... | 99 |
| 4.4 Vierte Epoche: Der Protest – die Reformpädagogik (1900–1933) | 100 |
| a) »Kulturkritik«..... | 101 |
| b) Soziale/sozialpädagogische Bewegungen..... | 102 |
| c) Einzelne pädagogische Richtungen..... | 102 |
| 4.5 Fünfte Epoche: Nationalsozialismus – Nachkriegszeit – DDR – Gegenwart (1933–2012) | 106 |

Kapitel 5: Das Kindes- und Jugendalter – Abriss der Entwicklungspsychologie

| | | |
|-------|--|-----|
| 5.1 | Entwicklungspsychologische Modelle | 113 |
| a) | Erik H. Erikson: Entwicklung als Weg zur Identität | 115 |
| b) | J. Piaget: Kognitive Entwicklungsphasen des Kindes | 120 |
| c) | L. Kohlberg: Moraleische Entwicklung..... | 125 |
| d) | John Bowlby: Bindungstheorie..... | 128 |
| 5.2 | Kindheit..... | 132 |
| 5.2.1 | Veränderungen in der Kindheitsforschung..... | 132 |
| 5.2.2 | Der gegenwärtige Wandel der Kindheit | 134 |
| 5.3 | Jugend..... | 135 |
| 5.3.1 | Grundlegende Begriffe: Jugend – Pubertät – Adoleszenz..... | 135 |
| 5.3.2 | Entwicklungsprozesse im Jugendalter | 137 |
| 5.3.3 | Identität als zentrale Entwicklungsaufgabe..... | 142 |
| 5.3.4 | Aktuelle Tendenzen der Jugendforschung | 145 |

Kapitel 6: Sozialisation

| | | |
|-------|---|-----|
| 6.1 | Was heißt »Sozialisation«?..... | 159 |
| 6.2 | Die wichtigsten Theorien | 162 |
| 6.2.1 | Psychologische Theorien | 163 |
| a) | Lern- und Verhaltenspsychologie..... | 163 |
| b) | Psychoanalyse | 164 |
| c) | Kognitive Entwicklungspsychologie | 166 |
| d) | Ökologischer Ansatz | 167 |
| 6.2.2 | Soziologische Theorien | 168 |
| a) | Struktur-funktionale Theorie | 168 |
| b) | Symbolischer Interaktionismus | 169 |
| c) | Gesellschaftstheoretische Ansätze | 172 |
| 6.3 | Instanzen der Sozialisation..... | 175 |
| 6.3.1 | Beispiel Familie | 175 |
| 6.3.2 | Beispiel Schule..... | 177 |

Kapitel 7: Erziehung und Bildung

| | | |
|-------|--|-----|
| 7.1 | Warum ist der Mensch auf Erziehung angewiesen? – | |
| | Anthropologische Grundlagen | 183 |
| 7.1.1 | Biologische Aspekte | 184 |
| 7.1.2 | Philosophische Aspekte..... | 187 |
| 7.1.3 | Enkulturation: das grundlegende Lernen von Kultur..... | 188 |
| 7.1.4 | Der pädagogische Grundgedanke (Benner)..... | 189 |

8 | Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| 7.2 Was ist Erziehung?..... | 191 |
| 7.2.1 Die »Auflösung« des Erziehungsbegriffs und das »Kontingenzproblem« | 191 |
| 7.2.2 Bilder von Erziehung..... | 192 |
| 7.2.3 Die Verwendung des Erziehungsbegriffs in der Fachsprache..... | 194 |
| 7.2.4 Eine deskriptive Begriffsdefinition (Brezinka) | 195 |
| 7.2.5 Ein handlungstheoretischer Erziehungsbegriff (Heid) | 196 |
| 7.3 Ziele, Normen und Werte in der Erziehung | 197 |
| 7.3.1 Unterscheidung von Zielen, Normen und Werten..... | 197 |
| 7.3.2 Funktionen und Eigenarten von Erziehungszielen | 198 |
| 7.3.3 Erziehungsziele und Werte heute | 199 |
| 7.4 Theorien und Modelle zum Erziehungsprozess | 201 |
| 7.5 Ein Strukturmodell von Erziehung und aktuelle Fragen | 203 |
| 7.6 Was ist Bildung? | 205 |
| 7.6.1 Kritik und Verfallsgeschichte des Begriffs..... | 205 |
| 7.6.2 Bildung als pädagogische Grundkategorie..... | 206 |
| 7.6.3 Umrisse eines modernen Bildungskonzeptes | 207 |
| 7.6.4 Bildung und Schule | 211 |

Kapitel 8: Lernen

| | |
|--|-----|
| 8.1 Was heißt »Lernen«? – Einordnung von Lerntheorien | 219 |
| 8.2 Das klassische Konditionieren (Pawlow) | 221 |
| 8.3 Operantes Lernen (Skinner) | 222 |
| 8.4 Lernen am Modell (Bandura) | 224 |
| 8.5 Kognitives Lernen | 226 |
| 8.5.1 Wie arbeitet unser Gehirn? Neurobiologische Grundlagen der Gehirnforschung..... | 226 |
| 8.5.2 Lernen als Informationsverarbeitung | 230 |
| 8.5.3 Problemlösen..... | 235 |
| 8.6 Lernen aus konstruktivistischer Perspektive | 236 |

Kapitel 9: Didaktik

| | |
|--|-----|
| 9.1 Zur Geschichte didaktischer Positionen..... | 242 |
| 9.2 Die »großen« didaktischen Modelle..... | 244 |
| 9.2.1 Die kritisch-konstruktive Didaktik (Wolfgang Klafki) | 244 |
| 9.2.2 Die lehrtheoretische Didaktik (»Hamburger Modell« – Wolfgang Schulz)..... | 249 |
| 9.2.3 Konstruktivistische Didaktik | 252 |
| 9.2.4 Eklektische Didaktik | 254 |

| | |
|--|-----|
| 9.3 Weitere didaktische Konzepte..... | 256 |
| 9.4 Allgemeine Didaktik und empirische Lehr-Lern-Forschung | 257 |
| 9.5 Neuere Unterrichtsformen – »Theorie aus der Praxis« | 262 |
| 9.6 Die neue Rolle von Lehrerinnen und Lehrern | 266 |

Kapitel 10: Das Bildungswesen

| | |
|--|-----|
| 10.1 Aufbau und Struktur | 277 |
| 10.1.1 Strukturmerkmale..... | 277 |
| 10.1.2 Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland | 280 |
| 10.1.3 Stufen des Bildungswesens | 284 |
| 10.1.4 Rechtliche Grundlagen | 286 |
| 10.1.5 Bildungsreform | 288 |
| 10.2 Die allgemein bildenden Schulen | 295 |
| 10.2.1 Die Grundschule – Musterkind der Schulreform?..... | 295 |
| 10.2.2 Die Orientierungsstufe – Fördern oder Auslesen?..... | 299 |
| 10.2.3 Die Hauptschule – Weiterentwicklung oder Abschied? | 300 |
| 10.2.4 Die Realschule – Minigymnasium oder Eigenprofil? | 302 |
| 10.2.5 Das Gymnasium – Kontinuität oder Wandel? | 303 |
| 10.2.6 Die Gesamtschule – Alternative oder Ergänzung? | 308 |
| 10.2.7 Die Sonderschule – Separieren oder Integrieren?..... | 311 |
| 10.3 Berufliche Schulen | 316 |
| 10.4 Schultheorien – was ist »Schule«? | 319 |
| 10.4.1 Die wichtigsten Schultheorien im Überblick..... | 319 |
| 10.4.2 Elf »Wesensmerkmale« der Schule..... | 328 |

Kapitel 11: Außerschulische pädagogische Arbeitsfelder

| | |
|---|-----|
| 11.1 Erwachsenenbildung/Weiterbildung..... | 337 |
| 11.2 Berufliche Bildung | 346 |
| 11.3 Sozialpädagogik..... | 349 |
| 11.4 Freizeitpädagogik..... | 356 |
| 11.5 Weitere aktuelle Arbeitsfelder | 359 |
| 11.5.1 Familienbildung..... | 359 |
| 11.5.2 Kinder- und Jugendarbeit | 361 |
| 11.5.3 Kultурpädagogik..... | 363 |
| 11.5.4 Gesundheitsbildung..... | 364 |
| 11.5.5 Behindertenarbeit und Altenarbeit..... | 365 |

Kapitel 12: Aktuelle Herausforderungen der Pädagogik – Beispiele

| | | |
|--------|---|------------|
| 12.1 | Grundlegende Wandlungen von Gesellschaft und Kultur | 371 |
| 12.2 | Umgang mit Heterogenität..... | 372 |
| 12.2.1 | Kinder mit besonderem Förderbedarf | 373 |
| 12.2.2 | Kinder mit besonderen Begabungen/Hochbegabungen | 375 |
| 12.2.3 | Kinder mit Migrationshintergrund | 376 |
| 12.3 | Neue Medien und Medienpädagogik..... | 379 |
| 12.4 | Geschlechterverhältnis – Doing Gender | 385 |
| 12.5 | Weitere Herausforderungen..... | 388 |
| 12.5.1 | Sexualpädagogik und sexueller Missbrauch | 388 |
| 12.5.2 | Frieden – Umwelt – Globalisierung | 391 |
| 12.5.3 | Und die Zukunft? | 393 |
| | Sachwortverzeichnis | 398 |

Vorwort

zur 13., aktualisierten Auflage

Nach den Erfahrungen vieler Jahre kann dieses Buch in zweifacher Weise hilfreich sein. Einmal ist es zur Vorbereitung von *Abschlussprüfungen* in Erziehungswissenschaft verwendbar (Vergewisserung allgemeiner Grundkenntnisse). Das war sein ursprüngliches Anliegen. Zum andern lässt es sich aber auch zur *Einführung* in das Studium lesen (Orientierung über künftig zu studierende Gebiete). In beiden Fällen ist das Bedürfnis nach einem Überblick in verständlicher Sprache, nach zusammenfassender Orientierung und nach gezielten Literaturanregungen legitim. Von der 11. Auflage an konnte Frau Prof. Dr. Silke Traub, Karlsruhe, als Mitarbeiterin gewonnen werden, von der 12. Auflage an als Co-Autorin. Sie verstärkt nicht nur den Praxisbezug des Buches, sondern hat vor allem die neueren Entwicklungen und aktuellen Bezüge in verschiedene Kapitel eingearbeitet.

Das »Pädagogische Grundwissen« ist keine neue systematische Pädagogik. Es fasst viel bescheidener die klassischen Gebiete, die wichtigsten gegenwärtigen Diskussionsstrände und ausgewählte Forschungsergebnisse der Erziehungswissenschaft zu einer Art »Übersichtskarte« zusammen. Im Bild: Wer in eine Stadt kommt, braucht zuerst einen Stadtplan. Wenn man sich genauer mit dieser Übersicht beschäftigt, findet man Zusammenhänge, Abhängigkeiten und Querverbindungen. Anders formuliert: Erst nach einer Übersicht kann man sich (auch in der Erziehungswissenschaft) für die vertiefte Auseinandersetzung (z.B. mit dem Bildungsbegriff) entscheiden.

Wir möchten mit diesem Buch nicht zur instrumentellen Wissensaneignung (Auswendiglernen, Einpauken) verleiten, sondern auf der Grundlage einschlägiger Sachkenntnisse das Weiterstudium anregen, das eigene Denken der Leser und Leserinnen herausfordern und zu begründeten Positionen verhelfen. Eine solche Vertiefung in einzelne Gebiete, Fragestellungen und Probleme ist für ein Studium der Erziehungswissenschaft unverzichtbar! Besonders hilfreiche Literatur dazu wurde in den Literaturverzeichnissen zu den einzelnen Kapiteln *kursiv* gesetzt und mit einem * versehen.

Das gesamte Buch wurde bereits für die 11. Auflage völlig umgearbeitet und für die 13. Auflage aktualisiert: Um den Lesefluss nicht zu beeinträchtigen und bei den Geschlechtern gerecht zu werden, wurde – wenn möglich – die neutrale Form „Lehrende“ und „Lernende“ verwendet. Wo dies nicht möglich war, und es das Lesen nicht erschwerte, wurde von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrern

und Lehrerinnen geschrieben. Bei Zitaten oder Gedankengängen anderer wurde deren Formulierungsweise beibehalten. Schien der Lesefluss zu sehr zu leiden, dann wurde die männliche Form beibehalten, immer aber gedanklich die weibliche mitgedacht. Wer trotz Verzichtes auf »Lernaufgaben«, »Lerntafeln« und »Lernkontrollfragen« (die auf Rat vieler Studierender gestrichen wurden, weil sie nur Angst machen und Versagensgefühle auslösen) seinen Wissensstand optimieren und anschließend überprüfen möchte, kann dies leicht nach der »**Methode P.Q.-4R**« tun. Das funktioniert in ganz einfachen Schritten so:

Lesehilfe: Die Methode P.Q.- 4R.

1. **Vorausschau** (P wie Preview): Überfliegen Sie ein Kapitel, stellen Sie die wichtigsten Abschnitte fest und wenden Sie dann für jeden Abschnitt die folgenden vier Schritte an.
2. **Fragen** (Q wie Questions) stellen. Überlegen Sie eigene Fragen oder einfacher: Formulieren Sie Abschnittsüberschriften neu in Frageform.
3. **Lesen** (R wie Read), am besten mit dem Bleistift in der Hand für Randnotizen.
4. **Nachdenken** (R wie Reflect): Machen Sie beim Lesen öfter eine Pause, und denken Sie über das Gelesene nach. Vielleicht überlegen Sie sich Beispiele. Setzen Sie den Text in jedem Fall aber zu Ihrem Vorwissen in Beziehung.
5. **Wiedergeben** (R wie Recite): Versuchen Sie ganz einfach, die im Textabschnitt enthaltenen Informationen mit eigenen Worten wiederzugeben. Beantworten Sie dabei die Fragen, die Sie sich zu dem Abschnitt überlegt haben. Wenn Ihnen nicht genug einfällt, lesen Sie einzelne Passagen noch mal.
6. **Rückblick** (R wie Review): Gehen Sie das Kapitel noch mal gedanklich durch. Rufen Sie sich die wesentlichen Punkte ins Gedächtnis. Manchmal hilft es sehr, dabei das Buch einfach zuzuklappen.

In vielen Seminaren wurde diese Methode mit Studierenden erfolgreich erprobt. Warum sollten nicht auch Sie damit Erfolg haben?

Hamburg und Karlsruhe, im Sommer 2020

Herbert Gudjons
Silke Traub

*Ich habe einmal einen Kurs in Schnell-Lesen gemacht und
„Krieg und Frieden“ in zwanzig Minuten gelesen.
Es spielt in Russland.
Woody Allen*

Einleitung: Pädagogisches Grundwissen – wozu?

1. Zwischen Examensvorbereitung und Nachdenken über Erziehung

Wer erträumt sich als Studentin und Student, als Referendarin und Referendar, als Seminarleiterin und Seminarleiter (oder auch als Lehrerin und Lehrer nach etlichen Jahren Abstand von der Hochschule!) nicht einen »Überblick«, eine »Orientierung« über den Gesamtbereich dessen, was sich heute PÄDAGOGIK oder ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT oder BILDUNGSWISSENSCHAFT nennt? Doch Vorsicht: Ob Sie nun ein systematisches Lehrbuch zur Hand nehmen, Ihre Seminar- und Vorlesungsmitschriften durchsehen oder dieses Buch zum »Pädagogischen Grundwissen« lesen, – eine gewisse Enttäuschung wird Ihnen nicht erspart bleiben! Die Pädagogik ist jung und doch schon über Gebühr fett: Als Wissenschaft gut 200 Jahre alt (das ist jung im Vergleich etwa zur Philosophie oder zur Rechtswissenschaft), ist sie doch in den letzten Jahrzehnten so umfangreich geworden, dass ein zusammenfassender Überblick schlechthin unmöglich geworden ist. Einerseits schade um ihre Figur, andererseits ein Zeichen für stürmische Entwicklung und beachtliche Zunahme an Erkenntnis. Zudem sprechen manche heute bereits von »Auflösungerscheinungen«: Erziehung ist heute alles und jedes – »die so formulierte Verallgemeinerung des Erziehungsbegriffs ist zugleich seine Auflösung« (Lenzen 2004, Bd. 1, 437). Näheres können Sie im Kapitel 7: Erziehung und Bildung nachlesen.

2. Der praktische Zweck: Examensvorbereitung

Was tun? Zunächst pragmatisch: Jedes Jahr bereiten sich Tausende von Studierenden auf eine pädagogische Abschlussprüfung vor. Eine Analyse von fast sämtlichen Prüfungsordnungen der deutschen Kultusministerien und Hochschulen (Lehrämter, Diplom, BA/MA-Abschlüsse, – soweit vorhanden, Magister), die wir vorgenommen haben, ergibt einen gewissen Kanon von pädagogischem Grundwissen, der überall erwartet wird, einen immer wieder mit ähnlichen Begriffen umschriebenen Wissensbestand, der für die genannten Abschlüsse vorausgesetzt wird. Die Auswahl der Themen dieses Buches ist daran inhaltlich orientiert. Insofern: Examenshilfe ganz praktisch. Intention und Inhalte decken sich mit dem von der Deutschen

Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verabschiedeten »Kerncurriculum« in der Erziehungswissenschaft (Kerncurriculum Erziehungswissenschaft Opladen 2008). Erste Erfahrungen in modularisierten und konsekutiven Studiengängen liegen vor. Sie weisen einen hohen Grad an Verbindlichkeit und „Verschulung“ auf, da die meisten Inhalte prüfungsrelevant sind. Insofern ist das vorliegende Buch auch für Modulprüfungen hilfreich.

Allerdings möchten wir nachdrücklich darauf hinweisen, dass jeder Versuch, die explosionsartige Vermehrung pädagogischen Wissens in Überblickstexten einzufangen, notwendigerweise an die persönliche Sicht eines Autors, seine Konstruktion von Bedeutungen und seine wissenschaftliche Position gebunden ist. Die Lektüre der angegebenen einschlägigen, durchaus kontroversen Fachliteratur zu den einzelnen Gebieten, die in diesem Buch dargestellt werden, bleibt also unverzichtbar. Darum wird die Literatur zum jeweiligen Thema (soweit möglich mit Angabe der Auflage) dem entsprechenden Kapitel zugeordnet. So können Sie gezielt weiter lesen. Dafür verzichten wir auf ein Gesamtliteraturverzeichnis am Ende.

In der Regel verlangen die Prüfungsordnungen vertiefte Kenntnisse in einigen (meist selbst gewählten) Spezialgebieten der Erziehungswissenschaft; außerdem aber allgemeines pädagogisches Hintergrundwissen, einen Überblick über erziehungswissenschaftliche Fragestellungen, Methoden und Gegenstandsbereiche. Dieses Buch will helfen, einen solchen Überblick zu verschaffen (vgl. dazu die bereits vorliegenden Arbeiten z.B. von Lenzen 2004/2007, Krüger/Helsper 2009, Kron 2009, Kade/Lüders/Egloff u.a. 2011).

Aber dieses pragmatische Ziel der Prüfungsvorbereitung wäre uns dennoch zu wenig. Das zweite Anliegen ist ein eher systematisches.

3. Das systematische Ziel: Einzelkenntnisse einordnen und kritisch reflektieren

- Für *Studierende* ist das pädagogische Studium oft leider wie ein Steinbruch. Die von ihnen disparat erworbenen Einzelkenntnisse, die Theoriebausteine, Problemaspekte und vielleicht auch Wissensbruchstücke sollten mit Hilfe dieses Buches noch mal in einen größeren Zusammenhang gestellt und im Kontext umfassender Perspektiven reflektiert werden. Einordnen und sortieren kann zur Klarheit im Kopf helfen. Wer sich z.B. mit der Waldorf-Pädagogik beschäftigt hat, muss deren Sicht der kindlichen Entwicklung vergleichen können mit anderen wichtigen Entwicklungstheorien (z.B. Piaget oder Erikson). Wer sich z.B. mit Erwachsenenbildung, Offenem Unterricht, individualisiertem Lernen, computergestützten Lernprozessen etc. oder Alternativschulen auseinander gesetzt hat, muss wissen, dass die hier auftretenden Fragen und Probleme in wichtigen didaktischen Theorien grundlegend reflektiert wurden. Andernfalls

bleibt sie oder er vor lauter Engagement letztlich »unaufgeklärt« und wird schnell betriebsblind.

Dieses Buch will also helfen, die eigenen Einstellungen, das erworbene Wissen, das eigene Problembewusstsein und die Annahmen über erzieherische Phänomene noch einmal mit der Breite erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung zu konfrontieren.

- *Lehrende im Beruf, Seminarleiter, Dozenten in der Erwachsenenbildung und anderen Menschen in pädagogischen Feldern* bietet dies die Möglichkeit, sich zu »erinnern«, ihr Wissen zu aktualisieren und erneut zu prüfen, ob und wo die Theorie vielleicht doch einen neuen und veränderten Blick auf die Alltagsprobleme ermöglicht; Nachdenklichkeit kann zur entlastenden Distanz führen. Allerdings sollten praktizierende Pädagogen und Pädagoginnen nicht gläubige Funktionäre erziehungswissenschaftlicher Theorie sein, sondern pädagogisches Grundwissen zur Erforschung und Reflexion ihrer eigenen Situation nutzen.
- *Referendare und Referendarinnen* können angeregt werden, noch mal genauer zu prüfen, welche ihrer Reformideen für die Schule realistisch sind. Theoretisch fundierte Kenntnisse sind auch ein gutes Argument gegen den manchmal zu hörenden Satz am Anfang des Referendariats: »Nun vergessen Sie mal alles, was Sie an der Hochschule gelernt haben, jetzt kommt die Praxis ...«
- *Hochschullehrende* werden (fast?) alles wissen. Aber möglicherweise begrüßen sie doch den Versuch, dass hier in didaktisch reflektierter Form (mit zahlreichen Verweisen auf das vertiefende Studium) ein Überblick über das versucht wird, was ihre Prüfungskandidaten und -kandidatinnen sich aneignen sollen ... Übrigens sind wir für Kritik und Hinweise von allen Leserinnen und Lesern dankbar (www.herbegudjons.de; www.silke-traub.de).
- Das im Studium gelernte Theoriewissen wird in diesem Buch allerdings nicht etwa noch mal »bündig zusammengefasst«, damit es Studierende dann in der folgenden Praxis »anwenden« können. Vielmehr ist ein reflexiver Umgang mit der studierten Wissenschaft das Ziel. Meist stand am Anfang des Studiums ja die große Verunsicherung der eigenen mitgebrachten Erfahrungen und Einstellungen (»wahr ist doch, was ich fühle«). Diese subjektive Erfahrung hat sich dann oft verbunden mit intersubjektiv überprüfbare, begrifflich formulierter Erfahrung (»wahr ist, was kritischer Überprüfung im rationalen Diskurs standhält«). Subjektbezogenes Handlungswissen wird (im Idealfall) mit sozialwissenschaftlicher Reflexions- und Urteilskompetenz verbunden. Das ist immer noch eine gute Voraussetzung für die Praxis.

Und das Examen kann das alles wieder kaputt machen ...

Denn ein solches Ergebnis des Studiums darf nun gerade in der Examenssituation nicht dazu führen, dass wissenschaftliches Wissen als »gesichertes Lehrwissen« dogmatisch übernommen und geschluckt wird, um es im Prüfungsgespräch wie-

der »auszuspucken«. Das Bemühen um eine gute Zensur verleitet allzu leicht zu einer fleißigen Reproduktion angelernter Kenntnisse. Der Charakter erziehungswissenschaftlichen Wissens als fallibles (d.h. grundsätzlich dem Irrtum unterworfenes), hypothetisches und kritisierbares Wissen muss auch beim »Pauken« erhalten bleiben – eine unendlich schwere Aufgabe. Das Bemühen in diesem Buch um sprachliche Eindeutigkeit, um Veranschaulichungen und um Verständlichkeit hat diesen Charakter wissenschaftlichen Wissens durchaus im Blick; Elementarisierung, Visualisierung und Zusammenfassung dürfen daher nicht verwechselt werden mit der Reduzierung auf bloßen Lernstoff und dessen häppchengerechter Präsentation.

Die Themenauswahl ist – bei aller Subjektivität – doch orientiert an den Prüfungsordnungen der Hochschulen, aber auch an einschlägigen Versuchen der »Zunft«, erziehungswissenschaftliches Wissen resümierend darzustellen (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft 1992–1998 2. Aufl.) sowie zahlreiche Werke zu Pädagogischen Grundbegriffen.

4. Zum Aufbau dieses Buches

Kapitel 1: Wer Erziehungswissenschaft studiert, sucht in der Regel zunächst nach einer orientierenden Gliederung dieses meist unübersichtlichen Gebietes, das an jeder Hochschule anders aufgebaut ist. Daher stehen im Mittelpunkt Strukturierungshilfen, wie man dieses »buntscheckige Gemisch« ordnen kann.

Kapitel 2: Es gibt ein ganz unterschiedliches Verständnis dessen, was Erziehungswissenschaft eigentlich ist. Darum folgt ein Überblick über wissenschaftstheoretische Richtungen der Erziehungswissenschaft.

Kapitel 3: Dabei erhebt sich die Frage, wie wir eigentlich zu dem kommen, was wir wissen: Forschungsmethoden sind gefragt. Welche Entwicklungen zeigt die Forschungslandschaft der Gegenwart, welche Verfahren werden angewendet – mit welchen Möglichkeiten und Grenzen?

Kapitel 4: Während in den ersten drei Kapiteln die wissenschaftlichen Grundlagen und Arbeitsweisen der Erziehungswissenschaft im Mittelpunkt standen, geht es jetzt um historische Voraussetzungen der Pädagogik. Heutiges Denken über Erziehung und Bildung ist eingebunden in ideen- und sozialgeschichtliche Prozesse. Widersprüche und Grundfragen der Erziehung werden historisch entfaltet.

Kapitel 5: Gegenwärtig verändern sich die Bedingungen des Aufwachsens für Kinder und Jugendliche erheblich. Welche Entwicklungstheorien und -modelle gibt es, welche Probleme beschäftigen Kinder und Jugendliche der Gegenwart? Was muss ein pädagogisch engagierter Mensch wissen? Ein Überblick findet sich im Abriss der Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters.

Kapitel 6: Wie wird eigentlich ein Heranwachsender »Mitglied« in einer bestimmten Gesellschaft, wie wird sie oder er »sozial« und »gesellschaftlich handlungsfähig«?, –

eine Frage, die Sozialisationstheorien beschäftigt. An den Beispielen Familie und Schule werden zentrale Ergebnisse der Sozialisationsforschung exemplarisch vorgestellt. Die Bereiche Medien und Genderforschung (Kp. 12) sind für diese Fragestellung gleichermaßen relevant.

Kapitel 7: Der Sozialisation untergeordnet ist der Begriff der Erziehung: Was ist eigentlich Erziehung? Welche anthropologischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen hat Erziehung? Was versteht man heute unter Bildung? Welche aktuellen Aspekte sind zu bedenken?

Kapitel 8: Der Mensch muss lernen – vielfältig und lebenslang. Wir lernen im Alltagsleben, in Bildungsinstitutionen – aber wie? Welche Lerntheorien gibt es, welche Reichweite haben sie, was sagt die neuere Hirnforschung? Welche Lernhilfen lassen sich möglicherweise daraus ableiten?

Kapitel 9: Lehr-/Lernprozesse verlaufen heute nicht mehr »by the way«, sondern werden wissenschaftlich analysiert und geplant. Welche Fragestellungen zur Didaktik bestimmen die Diskussion? Wichtige didaktische Modelle und neuere Unterrichtskonzepte – für die Schule ebenso gültig wie für die Erwachsenenbildung – werden vorgestellt.

Kapitel 10: Die Frage ist dabei, wie sich gegenwärtig dieses Lehren und Lernen institutionalisiert hat. Vor allem in unserem heutigen Bildungswesen. Wie sieht seine Struktur aus? Welches sind die rechtlichen Grundlagen? Welche Maßnahmen und Tendenzen kennzeichnen die gegenwärtige Bildungsreform (nach PISA)? Vor allem aber wird ein Überblick über die verschiedenen Schulformen (auch der beruflichen Schulen) vermittelt. Schließlich werden die wichtigsten Schultheorien vorgestellt und wesentliche Merkmale der modernen Schule entwickelt.

Kapitel 11: Bildung, Erziehung und Beratung vollziehen sich nicht nur in der Schule. Insbesondere für MA/BA- und Diplom- sowie Magisterstudierende sind zahlreiche außerschulische pädagogische Arbeitsfelder von großer Bedeutung: Sie reichen von der Erwachsenenbildung über die Sozialpädagogik, die Freizeitpädagogik, die berufliche Bildung bis zur Familienbildung, Kinder- und Jugendarbeit, Kulturpädagogik, Gesundheitsbildung sowie Behinderten- und Altenarbeit.

Kapitel 12: Ein Ausblick auf einige Herausforderungen der Pädagogik der Gegenwart bildet den Abschluss. Postmoderne, Transformation, die Rolle der Pädagogen in der Zukunft, Umgang mit Heterogenität, interkulturelle Bildung, die neuen Medien, das Geschlechterverhältnis, Sexualpädagogik und sexueller Missbrauch, Friedenserziehung, Umweltbildung, Globalisierung sind nur wenige, aber zentrale Problemfelder.

Übrigens meinte schon der Philosoph Johann Gottlieb Fichte (1762–1814) sehr treffend: »Man studiert ja nicht, um lebenslänglich und stets dem Examen bereit das Erlernte in Worten wieder von sich zu geben, sondern um dasselbe auf die vorkommenden Fälle des Lebens anzuwenden und es so in Werke zu verwandeln; es nicht bloß zu wiederholen, sondern etwas anderes daraus und damit zu machen, es ist demnach auch hier letzter Zweck keineswegs das Wissen, sondern vielmehr die Kunst, das Wissen zu gebrauchen.«

Literatur

- Kade, J./Lüders, C./Egloff, B. u.a. (Hg.): Pädagogisches Wissen. Stuttgart 2011
- * Kron, F. W.: Grundwissen Pädagogik. München 2001, 6. Aufl., 2009, 7. Aufl. 2013, 8. aktualisierte Auflage
- * Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 2010, 10. Aufl.
- Lenzen, D. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1992-1998, 2. Aufl.
- * Lenzen, D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek Bd. 1 2004, 7. Aufl., Bd. 2 2005/2007, 7. Aufl.
- Lenzen, D. (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 2004, 6. Aufl. (ab 2008: Faulstich-Wieland, H./Faulstich, P. (Hg.))
- Lenzen, D.: Orientierung Erziehungswissenschaft. Reinbek 2002, 2. Aufl., 2007, 4. Aufl.
- Tenorth, H.E./Tippelt, R. (Hg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel 2012
- *Terhart, H.: Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Münster 2013

Kapitel 1:

Gliederung der Erziehungswissenschaft

● Worum es geht ...

Erziehungswissenschaft ist ein unübersichtliches Gebiet geworden. Dafür gibt es Gründe, die genannt werden. Eine allgemein anerkannte oder verbindliche Gliederung lässt sich zwar nicht mehr feststellen, aber man findet Bereiche, Unterdisziplinen, Fachrichtungen und Praxisfelder der Forschung, die in einen Zusammenhang gebracht werden können. Ein Strukturschema wird vorgestellt und erklärt. Damit sind ein erster Überblick und eine Orientierung über die Erziehungswissenschaft und ihre Gebiete möglich.

Ein bekannter Professor hat folgende Meinung über die Erziehungswissenschaft geäußert; er habe festgestellt: »Was sich heute wissenschaftliche Pädagogik nennt und auf pädagogischen Lehrstühlen gelehrt und verkündet wird ..., sei keineswegs die systematische Klärung der Wissensbestände über Erziehung; es sei eher ein buntscheckiges Gemisch von Moden, persönlichen Steckenpferden, humanitären Idealen und manchmal einem etwas blauäugigen politischen Engagement.« (Günther Bittner 1989, 215f.)

Ein niederschmetterndes Urteil – oder eine polemische Vereinfachung? Bilden Sie sich selbst ein Urteil. Doch zunächst: Gibt es überhaupt eine Gliederung, eine Ordnung – anspruchsvoller: eine »Systematik« für dieses »buntscheckige Gemisch«?

1.1 Expansion und ihre Folgen

Ein buntscheckiges Gemisch?

Stellen Sie sich vor, Sie würden durch Deutschland reisen und sich an den Hochschulstandorten jeweils anschauen, wie der Bereich Erziehungswissenschaft (oder Bildungswissenschaften oder Pädagogik – über den Unterschied werden Sie etwas später aufgeklärt) gegliedert ist: Ein heilloses Durcheinander würden Sie auf den ersten Blick feststellen. Nicht nur, dass an manchen Orten von »den« Erziehungswissenschaften – im Plural – die Rede ist (als gäbe es z.B. auch mehrere »Theologien« oder »Medizinen«), auch die dazugehörigen Arbeitsbereiche sind recht unterschiedlich strukturiert; das Ganze ist je nach Hochschule völlig verschieden

gegliedert. Sie würden zwar überall dieselben Begriffe finden (z.B. Sozialpädagogik, Didaktik, Schulpädagogik, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Freizeitpädagogik, Sonderpädagogik u.a.m.) – aber wie das alles aufeinander bezogen ist, welche *systematische Ordnung* diese Disziplin hat, würden Sie vermutlich nicht erkennen. Und hätten Sie in verschiedene Seminare und Vorlesungen hineingeschaut und sich mit den Inhalten beschäftigt, dann würden Sie den beiden folgenden Zitaten (wahrscheinlich kopfschüttelnd) zustimmen: »Die Erziehungswissenschaft gliedert sich heute in verschiedene Einzeldisziplinen, die nur mehr durch das lockere Band eines gemeinsamen Namens zusammengehalten werden.« (Lenzen 2005, Bd. 2, 1232) Und: »Es gibt gegenwärtig *keinen Konsens über die fundamentalen Begriffe und Methoden* der Erziehungswissenschaft und erst recht nicht über einen fundamentalen Kanon an Theorien und ein daraus resultierendes Kernstudium.« (Lenzen 2004, Bd. 1, 525)

Wie ist diese Unübersichtlichkeit zu erklären?

Dieser Pluralismus (um nicht das Wort Chaos zu gebrauchen) ist zum einen dadurch zu erklären, dass die Erziehungswissenschaft eine sehr junge Wissenschaft ist (verglichen z.B. mit der Philosophie oder der Medizin mit ihren klassischen Unterteilungen). Zum anderen hat sie eine enorm stürmische Expansion seit den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts erlebt, weil sie auf gestiegenen Ausbildungsbedarf und neue pädagogische Probleme reagieren musste. (Überblick zur Entwicklung im 20. Jahrhundert: Horn 2003) Dies führt zu einer Vielzahl erziehungswissenschaftlicher Studiengänge, die an manchen Universitäten mittlerweile als bildungswissenschaftliche Studiengänge bezeichnet werden.

Schließlich sind überall erhebliche Strukturveränderungen bei den Studiengängen zu beobachten, die sich vor allem auf die Bologna-Vereinbarungen zur Vereinheitlichung und gegenseitigen Anerkennung europäischer Studienabschlüsse beziehen. (Dazu sehr kritisch: Lenzen 2014)

Bewegliche Erziehungswissenschaft

Insgesamt kann also nicht von »der« Gliederung »der« Erziehungswissenschaft gesprochen werden, weil die wissenschaftssystematischen Gliederungen unaufhebbar mit den realen institutionellen Bedingungen der Hochschulen verwoben sind. Pluralität, ja »Zersplittung« kann aber auch gelesen werden als Anzeichen dafür, dass die Erziehungswissenschaft gleichsam seismographisch auf sich ständig wandelnde gesellschaftliche Problemlagen reagiert.

Man kann die Sache also auch durchaus positiv sehen: Die Erziehungswissenschaft hat die Komplexität ihres Gegenstandes entdeckt und sich entsprechend entfaltet: Bereits »Ende der 80er Jahre ist die Pädagogik eine stabile, ausdifferenzierte Dis-

ziplin, die alle äußeren Merkmale einer normalen Wissenschaft – wie spezialisierte Subdisziplinen, Wissenschaftsvereinigungen, Fachkommissionen, Zeitschriften und Tagungen – besitzt« (Baumert/Roeder 1990, 176).

»Pädagogik«, »Erziehungswissenschaft« und »Bildungswissenschaften«

Seit einigen Jahrzehnten ist es üblich, dass die beiden Begriffe *Pädagogik* und *Erziehungswissenschaft* als identische Begriffe nebeneinander verwendet werden. Das scheint sich heute mehr und mehr durchzusetzen.

Allerdings muss man wissen, dass der Begriff Erziehungswissenschaft seit dem Ersten Weltkrieg, verstärkt aber in den 60er und 70er Jahren, ein »offensiver« Begriff war, der zugespitzt den Wissenschaftscharakter dieser Disziplin betonen wollte – gegenüber dem bis dahin vorwiegend gebrauchten Begriff Pädagogik, der oftmals mit der Erziehungspraxis (bzw. einer »Ausbildung« für dieselbe) gleichgesetzt wurde. Es geht also um die Frage nach dem Verhältnis von wissenschaftlicher Theorie und pädagogischem Handeln, von Wissenschaft und Praxis – und damit um die Frage nach dem Wissenschaftscharakter dieses Faches.

In letzter Zeit wird neben der Erziehungswissenschaft zunehmend von den *Bildungswissenschaften* als Sammelbegriff für verschiedene Disziplinen wie z.B. der Psychologie oder den soziologischen und philosophischen Grundlagen der Bildung gesprochen. Der Begriff wird teilweise zur Bezeichnung von Instituten an Universitäten oder aber auch für neue Studiengänge verwendet. Damit soll der Charakter der Fragestellung, der Methoden und der Untersuchungsgegenstände im Hinblick auf ganzheitliche, individuelle Bildung betont werden (vgl. Terhart 2012 in einer detaillierten Begriffsanalyse). Es bleibt abzuwarten, ob sich dies weitgehend durchsetzen wird.

1.2 Struktur der Disziplin

Eine differenzierte Strukturskizze legt der Berliner Erziehungswissenschaftler Dieter Lenzen vor (einfache Form 2005, Bd. 2, 114f., etwas umfangreicher 2002, 50f.). Zwei Momente bestimmen das Bild: einmal die enorme Vielfalt (und Wandlung) theoretischer Ansätze der Pädagogik, zum andern die sehr unterschiedliche praktische Etablierung von Teilgebieten an erziehungswissenschaftlichen Institutionen (Abb. 1).

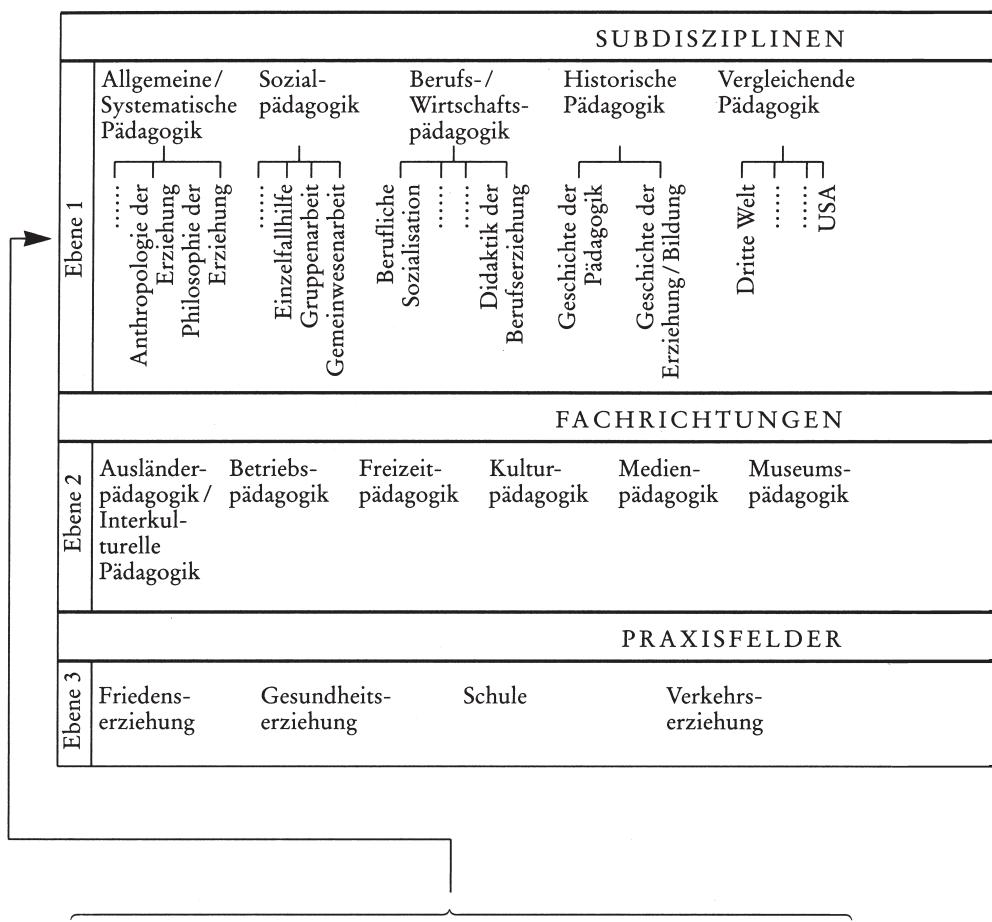
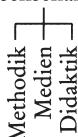


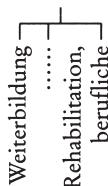
Abb. 1: Struktur der Pädagogik (aus: Lenzen 2005, Bd. 2, 1114f.)

(Auswahl)

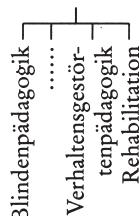
Schulpädagogik /
Unterrichts-
wissenschaft



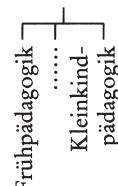
Erwachsenen-
pädagogik



Sonder-
pädagogik



Vorschul-
pädagogik



(Auswahl)

Verkehrs-
pädagogik

Umwelt-
pädagogik

Friedens-
pädagogik

Sexual-
pädagogik

(Auswahl)

Management-
Education

Sexual-
erziehung

Umwelt-
erziehung

Ansätze / Konzepte / Positionen

- Kritisch rationalistische Erziehungswissenschaft
- Kritische Erziehungswissenschaft
- Historisch-materialistische Pädagogik
- Psychoanalytische Pädagogik
- Geisteswissenschaftliche Pädagogik
- Prinzipienwissenschaftliche Pädagogik
- Phänomenologische Pädagogik
- Strukturalistische Pädagogik

Pädagogische »Lehren« z. B.

- Montessoripädagogik
- Freinetpädagogik
- Waldorfpädagogik
- Reformpädagogik
- Anarchistische Pädagogik
- Antiautoritäre Pädagogik
- Sozialistische Pädagogik

Erläuterung der Struktur

- Die *erste Ebene* nennt die wichtigsten Teilgebiete (»Subdisziplinen«) der Pädagogik, die an vielen Hochschulen als eigene Institute oder mit eigenen Professuren vertreten sind: Es beginnt mit der Allgemeinen/Systematischen Pädagogik (hier geht es um das »Allgemeine«, die Grundlagen jedes pädagogischen Denkens, die philosophischen und anthropologischen Voraussetzungen). Die Allgemeine Erziehungswissenschaft (AEW) analysiert und reflektiert Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozesse und -institutionen in ihrer gesellschaftlichen und historischen Dimension und ihrer systematischen Bedeutung. Sie führt in methodologische Hintergründe, empirische Voraussetzungen und in die Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung ein. Dabei vermittelt sie grundlegende Begriffe, Theorien und Methoden zur Analyse unterschiedlicher pädagogischer Felder und Problemstellungen.

Die Allgemeine Erziehungswissenschaft wird *neben* die anderen Subdisziplinen gestellt, auch wenn sie gerade den für *alle* Handlungsfelder pädagogischer Praxis geltenden und für alle Bereiche erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung und Forschung anerkannten »pädagogischen Grundgedanken« (Benner 2015 herausarbeitet. Damit ist sie aber keine »Super«-, sondern eine (ganz bescheidene) »Sub«-Disziplin der Erziehungswissenschaft. Allerdings gibt es eine heftige Kontroverse um den Charakter und Stellenwert einer Allgemeinen Pädagogik, die vom Verdacht eines Niedergangs bis zum Versuch einer Neubestimmung reicht (zusammenfassend Wigger 1996). Weiterhin gehört zu diesen relativ etablierten Teildisziplinen die Sozialpädagogik, also jener Bereich, der sich mit außерfamilialer und außerschulischer Erziehung im Sinne »strukturelle(r) Gefährdung des Heranwachsens überhaupt« (Giesecke 2001, 46) und mit den entsprechenden Institutionen, Hilfen und Verfahren beschäftigt (von Beratung, Jugendarbeit, Kinderkrippen bis zu Heimen, Jugendwohngruppen und Arrestanstalten, Einzelfallhilfe, Gruppen- und Gemeinwesenarbeit u.a.m.). Es folgen Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Historische, Vergleichende (d.h. Länder vergleichende) Pädagogik und Schulpädagogik bis zu Erwachsenenpädagogik, Sonderpädagogik (früher Behindertenpädagogik genannt) und Vorschulpädagogik. Alle diese Subdisziplinen differenzieren ihre Arbeitsbereiche selbst, z.T. sind sie an den Hochschulen sehr gut ausgebaut.

- Die *zweite Ebene* benennt unterhalb der Subdisziplinen nun Fachrichtungen, die als Spezialisierungsversuche noch nicht den Charakter einer Subdisziplin erreicht haben. Besonders wichtig ist zur Zeit die Interkulturelle Pädagogik; weitere sind Betriebspädagogik, Freizeitpädagogik etc. bis hin zur Sexualpädagogik. Es zeigt sich an der unterschiedlichen Bedeutung der verschiedenen Fachrichtungen, dass diese »durchaus konjunkturabhängig sein können« (Lenzen 2005, Bd. 2, 1112).
- Die *dritte Ebene* schließlich weist auf Praxisfelder hin, die als »xy-Erziehung« (Friedenserziehung, Gesundheitserziehung bis Umwelterziehung) Gegenstand

erziehungswissenschaftlicher Forschung sind und nicht immer (aber manchmal doch auch) eine eigene Fachrichtung hervorgebracht haben. Von diesen drei Ebenen zu unterscheiden sind nach Lenzen

- a) die »pädagogischen Lehren« wie Montessori-Pädagogik, Waldorf-Pädagogik, Freinet-Pädagogik u.a.m., die oft nach einer Gründerfigur benannt und insofern durch eine spezifische »Doktrin« zusammengehalten werden und auf verschiedene Praxisfelder Einfluss ausüben, und
- b) die wissenschaftstheoretischen Ansätze/Konzepte/Positionen der Erziehungswissenschaft (siehe Kapitel 2: Richtungen der Erziehungswissenschaft).

Aktualität von Begriffen

Natürlich entsprechen die Begriffe für die einzelnen Fachrichtungen etc. in der Skizze von Lenzen nicht mehr ganz den aktuellen Formulierungen an den Hochschulen des Jahres 2020. Beispiele: Statt historischer Pädagogik heißt es heute historische Bildungsforschung; in der Sonderpädagogik geht es begrifflich weniger um Integration als um „Inklusion“, gelegentlich in Verbindung mit Prävention und Rehabilitation; Frühpädagogik heißt heute Elementarbildung; statt Erwachsenenpädagogik spricht man heute von Erwachsenenbildung; die Ausländerpädagogik ist von der Bildfläche verschwunden und wird ersetzt durch Interkulturelle Bildung bzw. Diversität; neue Begriffe für Studien schwerpunkte und Fachrichtungen sind hinzugekommen (z.B. für die Gesundheitserziehung heute umfassender Gesundheitswissenschaften bzw. Gesundheitsbildung, für Sport heute Bewegungswissenschaft; auch das e-learning in seinen verschiedensten Facetten wird mehr und mehr zu einem eigenen Bereich u.a.m.) Das können Sie an Ihrer eigenen Hochschule am besten beobachten.

Wo bleiben die Fachdidaktiken?

Auffällig ist an der Skizze Lenzens, dass die Fachdidaktiken nicht klar zugeordnet sind. Für die Lehramtsstudien spielen sie neben dem Fachstudium ja eine erhebliche Rolle. Fachdidaktik ist die Wissenschaft »vom planvollen, institutionalisierten Lehren und Lernen spezieller Aufgaben-, Problem- und Sachbereiche« (Lenzen 1995, Bd. 3, 427). Würde man schlichter sagen, die einzelnen Fachdidaktiken beschäftigten sich mit dem Unterricht in den verschiedenen (Schul-)Fächern, so hätte man sicher Recht, was die Ausbildungspraxis an den Hochschulen betrifft.

Doch das Verhältnis von wissenschaftlichem Fach, Unterrichtsfach, Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik ist vielschichtig (Plöger 1999). Es stellt sich auch die Frage nach der (in den letzten Jahren äußerst umkämpften) wissenschaftssystematischen und institutionellen Zuordnung der Fachdidaktik(en): Hält man sie für einen Teil der Fachwissenschaften, dann gehört die Fachdidaktik jeweils in das entsprechende Fach und muss dort studiert werden. Aber ihre Kern-/Grundfragestellung ist doch eine pädagogische (nämlich die nach dem »Bildungsgehalt« be-

stimmter Inhalte und ihrer Lehr- und Lernbarkeit), also sind die Fachdidaktiken in der Erziehungswissenschaft anzusiedeln, wobei die Fachdidaktiker die Doppelqualifikation von Fachwissenschaftler und Erziehungswissenschaftler haben müssten.

1.3 Gegenstand und Aufgabe der Erziehungswissenschaft

Fassen wir zusammen: Es gibt keine »verbindliche« Gliederung und Systematik der Erziehungswissenschaft, denn diese ist immer auch in die Heterogenität der Hochschulen als Institutionen verflochten. Gleichwohl lassen sich einige Unterdisziplinen ausmachen, die sich durchgehend etabliert haben: z.B. Allgemeine Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik, Schulpädagogik, Erwachsenenbildung, Berufspädagogik u.a.m. – Davon zu unterscheiden sind einzelne Fachrichtungen als Spezialisierungsversuche (z.B. Interkulturelle Pädagogik, Freizeitpädagogik, Medienpädagogik). Schließlich sind diverse aktuelle Praxisfelder Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung (z.B. Umwelterziehung). Eine ungelöste Problematik liegt in der Zuordnung der Fachdidaktiken. Insgesamt wird die Erziehungswissenschaft heute als integrierende Sozialwissenschaft verstanden, die auf Interdisziplinarität angelegt ist, auch wenn die Erziehungswissenschaft die Komplexität, Kontingenz (um nicht zu sagen Beliebigkeit) und die Vielfältigkeit ihres »Gegenstandes Erziehung« in der gesellschaftlichen Entwicklung betont – ja betonen muss (Krüger/Rauschenbach 1994).

Angesichts dieser Differenzierung und Vielfalt der Teilgebiete taucht heute verstärkt die Frage auf, was denn nun eigentlich der Gegenstand einer Wissenschaft sei, die sich »Erziehungswissenschaft nennt: Erziehung? Bildung? Sozialisation? Lernen? Lebensbegleitung? Unterstützung in verschiedenen Altersphasen? Das Generationenverhältnis? Oder alles zusammen? (Vgl. Kerncurriculum Erziehungswissenschaft 2008)

Nimmt man dann noch die ständig steigende Zahl pädagogischer Berufe hinzu – von der Sozialpädagogin in der Altenbildung über BA-/MA- und ältere Abschlüsse für Diplompädagogen, Mitarbeiter im betrieblichen Personalwesen bis zum Redakteur des Kinderfernsehens bei einem Sender –, dann stellt sich die Frage, ob diese Vielfalt pädagogischer Berufe noch so etwas wie eine »pädagogische Identität« formulieren kann. Es scheint eher so, dass pädagogische Berufe sich heute »entgrenzen«, d.h. an ihren Rändern zahlreiche Überschneidungen mit anderen Berufen und Bezugswissenschaften aufweisen.

Als mögliche Konsequenz für die Erziehungswissenschaft hat darum D. Lenzen (1997) vorgeschlagen, als Gegenstand und Aufgabe der Erziehungswissenschaft die »professionelle Lebensbegleitung« zu verstehen. Sie wird damit zur »Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese«. Einerseits liegt in dieser umfassenden Neudeinition ihres Gegenstandsbereiches eine sinnvolle Erweiterung, die der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklung Rechnung trägt. Andererseits gilt:

*Doch – wie sagte schon Jean Paul (1763–1825)?
»Über Pädagogik reden heißt, über alles zugleich reden.«*

Wenn Sie sich mit der Struktur und Gliederung der Erziehungswissenschaft nach Ihren eigenen Vorstellungen beschäftigen wollen, können Sie Folgendes (allein oder in einer Arbeitsgruppe) tun: Stellen Sie sich vor, ein Kultusminister hätte Sie berufen, für einen neu zu gründenden Fachbereich für Erziehungswissenschaft (Lehrerausbildung und Diplom-, MA/BA-Studium) eine vernünftige Gliederung der Fachgebiete und Unterabteilungen der Erziehungswissenschaft zu entwerfen. Wie würde Ihre Strukturskizze aussehen (aufgezeichnet)?

Arbeitsvorschläge

Lesevorschläge

Eine erste Einführung in die Probleme einer Struktur der Erziehungswissenschaft findet sich in dem Artikel: Pädagogik – Erziehungswissenschaft von D. Lenzen. In: Lenzen, D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2, Reinbek 2005, S. 1105–1117. Dieser bereits 1989 entwickelte Gliedervorschlag wird wieder aufgenommen und vereinfacht, aber in den Einzeldisziplinen ausführlich diskutiert von H.-H. Krüger: Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen. In: H.-H. Krüger/W. Helsper (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen 2007, 2009 9. Aufl. In einer neuen Veröffentlichung hat Lenzen seinen Vorschlag nochmals differenziert: D. Lenzen: Orientierung Erziehungswissenschaft. Reinbek 2004, 3. Aufl., 2007, 4. Aufl. Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft greift die gleichnamige Einführung von H.-C. Koller 2013, 8. aktualisierte Auflage auf. Einen unterhaltsamen Zugang zur Erziehungswissenschaft stellt das Buch von Seel/Hanke (Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 2015) dar. Es bietet Einblicke in das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft geschickt verpackt in Cartoons und Comics. Heinz-Hermann Krüger (Opladen, Toronto 2019) befasst sich in seinem gleichnamigen Buch mit der Frage wie sich die Erziehungs- und Bildungswissenschaft zur Wissenschaftsdisziplin entwickelt hat und was eine solche Wissenschaft leisten soll und kann. Das Buch ist als Studienbuch konzipiert und enthält Reflexionsfragen sowie weiterführende Literatur. Aus der gleichen Reihe stammt auch das Buch von Peter Vogel (2019): Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Auch hier gibt der Titel den Inhalt vor: es werden die wesentlichen Grundbegriffe anschaulich erläutert.

Literatur

- Baumert, J./Roeder, P. M.: Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen – Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Z. f. Päd. H. 1/1990, S. 173–196
- Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim 2015, 8. Aufl.
- Bernhard, A.: Pädagogisches Denken Band 1: Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Baltmannsweiler 2013, 6. Aufl. 2016, 8. Auflage
- Bittrner, G.: Pädagogik und Psychoanalyse. In: H. Röhres/H. Scheuerl (Hg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung, S. 215–227. Frankfurt/M. 1989
- Giesecke, H.: Einführung in die Pädagogik. Weinheim 2001, 6. Aufl., 2004, 7. Aufl.
- Horn, K.-P.: Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 2003
- *Koller, H.C.: *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart 2014, 7. Auflage, 8. Auflage, 2017
- *Krüger, H.-H.: *Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin*. Opladen & Toronto 2019
- Krüger, H.-H., Rauschenbach, T. (Hg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim 1994
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hg.): Pädagogen in Studium und Beruf. Wiesbaden 2004
- Lenzen, D. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 12 Bde. Stuttgart 1982ff. (2. Aufl. 1992–1998)
- * Lenzen, D. (Hg.): *Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1 und 2*. Reinbek 1989 (Bd. 1: 7. Aufl. 2004, 8. Aufl. 2006; Bd. 2: 7. Aufl. 2005/2007)
- Lenzen, D.: Professionelle Lebenswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese. In: Erziehungswissenschaft, H. 15/1997, S. 5–22
- Lenzen, D.: Orientierung Erziehungswissenschaft. Reinbek 2004, 3. Aufl., 2007, 4. Aufl.
- Lenzen, D.: Bildung statt Bologna. Berlin 2014
- Nohl, A.M.: AdressatInnen und Handlungsfelder. Opladen & Toronto, 2019
- Plöger, W.: Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. München 1999
- Rathmayr, B. : Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim und Basel 2012
- Seel, N./Hanke, U.: Erziehungswissenschaft: Lehrbuch für Bachelor-, Master und Lehramtsstudenten. Wiesbaden 2015
- Terhart, E.: Bildungswissenschaften: Verlegenheitslösung, Sammelkategorie, Kampfbegriff? In: Z. f. Päd. H. 1/2012, S. 22–39
- Vogel, P.: Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Opladen & Toronto 2019
- Wigger, L.: Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. In: Z. f. Päd. H. 6/1996, S. 915–931

Kapitel 2:

Richtungen der Erziehungswissenschaft

● Worum es geht ...

Was ist eigentlich das »Wissenschaftliche« an der Erziehungswissenschaft? Über diese »metatheoretische« Frage gibt es sehr unterschiedliche Auffassungen. Wer einen Teppich von unten betrachtet, sieht ein Gewirr von Fäden. Wer ihn von oben betrachtet, sieht Muster. Es kommt auf Ausgangspunkt und Perspektive an, davon sind auch Ergebnisse wissenschaftlichen Denkens abhängig. Dazu werden drei Hauptrichtungen vorgestellt: 1. geisteswissenschaftliche, 2. empirische und 3. kritische Erziehungswissenschaft. Weitere werden kurz erklärt: transzendenal-kritische, historisch-materialistische und phänomenologische Erziehungswissenschaft. Beeinflusst worden ist die Theoriebildung auch durch Psychoanalyse, Kybernetik, Systemtheorie, Ethnomethodologie, feministische Wissenschaft u.a.m. – Die Zusammenfassung des gegenwärtigen Standes der Theorieentwicklung zeigt: Die unterschiedlichen Paradigmen nähern sich einander an und werden integrativ genutzt.

Objekttheorie und Metatheorie

Wer eine Wissenschaft studiert hat, kennt in seinem Fachgebiet in der Regel verschiedene »Schulen«. Solche „Schulen“ wurden neuerdings auch in der Erziehungswissenschaft untersucht. (Kauder 2010) Nach welchen Kriterien kann man aber solche Schulen oder Richtungen unterscheiden? Selbstverständlich sind es zunächst einfach unterschiedliche inhaltliche Akzentsetzungen, der eine erforscht eben dieses, der andere jenes. Man nennt diese unterschiedlichen Theorien von den Gegenständen eines Bereiches die »*Objekttheorien*«. Aber das begründet noch keine prinzipiell unterschiedlichen Schulen, Richtungen und Positionen.

Die Geister scheiden sich nämlich an der viel grundsätzlicheren Frage nach dem Verständnis von Wissenschaft überhaupt, das heißt für unseren Zusammenhang: *Was ist eigentlich Erziehungswissenschaft?* Was kennzeichnet den Prozess ihrer Theoriebildung? Was ist überhaupt das Ziel dieser Wissenschaft, was ist ihr Selbstverständnis? Welche Reichweite beanspruchen ihre Aussagen? Welche Grundannahmen hat sie eigentlich zum Thema »Wissenschaftlichkeit«? – Kurz, es geht um das grundlegende »Paradigma« (also das Muster, die Grundform) des wissenschaftlichen Denkens und Forschens.

Wer über diese Fragen nachdenkt, befindet sich nicht mehr auf der Ebene der Objekttheorien, sondern auf der Ebene der *Wissenschaftstheorie*, der »*Meta-Theorie*« (also der »Theorie über die Theorien« der Erziehungswissenschaft). Die folgende Skizze veranschaulicht die beiden Begriffe nochmals (Abb. 2).

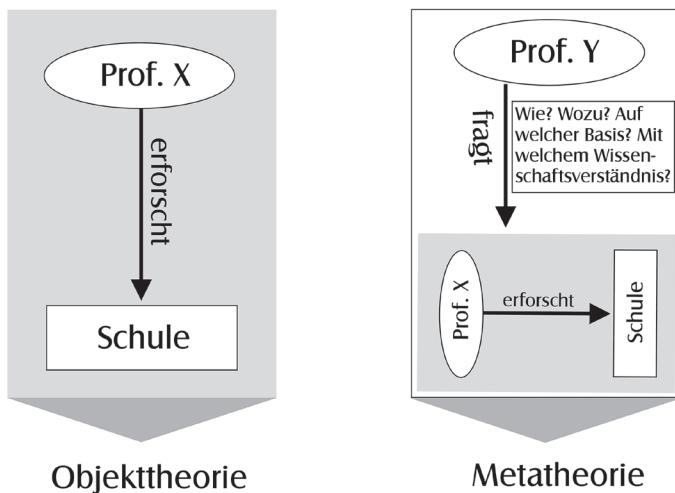


Abb. 2: Objekttheorie und Metatheorie

Forschungsergebnisse, Theorien und Modelle (z.B. in der Didaktik, Jank/Meyer 2014, Lehner 2009), aber auch die Denkweise wissenschaftlicher Autoren sind besser einzuschätzen und zu verstehen, wenn man ihren wissenschaftstheoretischen Hintergrund kennt. Hierzu helfen wissenschaftstheoretische Grundkenntnisse. Nun darf man die unterschiedlichen Richtungen allerdings nicht als säuberlich voneinander abgegrenzt verstehen; heute beziehen sich Autoren durchaus gleichzeitig auf unterschiedliche wissenschaftstheoretische Richtungen. Die wichtigsten Richtungen (und einige weitere interessante) werden im Folgenden dennoch getrennt und abgrenzend vorgestellt, um ihre Kernaussagen überhaupt erst einmal genauer zu verstehen, – bevor man unterschiedliche Argumentationslinien miteinander verbinden kann. (Überblick bei Röhrs/Scheuerl 1989, Hoffmann/Heid 1991, Tschamler 1996, Kron 1999, Benner/Brüggen 2000, König/Zedler 2007, Koller 2014)

2.1 Geisteswissenschaftliche Pädagogik

Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik hat nach dem Ersten Weltkrieg – dann unterbrochen durch den Nationalsozialismus – bis in die 60er Jahre die Pädagogik

in Deutschland nachhaltig beeinflusst (Benner/Brüggen 2000, Herrmann 2005, Thiersch 2005, Koller 2014, Matthes 2011 – alle mit weiterer Literatur). Und nach einer Phase massivster Kritik kommen heute einige ihrer Zentralelemente unter aktualisierten Aspekten wieder zur Geltung.

Anfänge bei Wilhelm Dilthey (1833–1911)

Obwohl die Geisteswissenschaftliche Pädagogik in sich durchaus unterschiedliche und heterogene Strömungen vereinigte, war ihr gemeinsamer Bezugsrahmen doch vor allem die Philosophie Wilhelm Diltheys, des »Vaters« der modernen Geisteswissenschaft. Dilthey grenzte diese einerseits gegenüber *normativen Wissenschaften* ab (z.B. Ethik oder Theologie), andererseits aber auch gegenüber den *Naturwissenschaften*. Das methodologische Grundmuster der Geisteswissenschaften ist nicht das *Erklären* (im Sinne experimentell überprüfbarer und mathematisch formulierbarer Gesetzmäßigkeiten), sondern das *Verstehen* des Sinnes und der Bedeutung des menschlichen Handelns. »Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir.« (Dilthey 1957, Bd. V, 143)

Die Erziehungswirklichkeit – vor allem in ihrer geschichtlichen Dimension – wird gleichsam zum »Text«, der auf seine Sinngehalte hin zu befragen und auf mögliche Sollensgehalte für erzieherisches Tun auszulegen ist. (Ob dies wirklich die ersehnte Vermittlung des alten Widerspruchs von empirischen und spekulativen Methoden – von »Sein« und »Sollen« – bedeutete?)

Damit sind zentrale Elemente skizziert, die auf die nachfolgende Generation großen Einfluss hatten. Zu ihren führenden Vertretern gehörten vor allem Herman Nohl (1879–1960), Theodor Litt (1880–1962), Eduard Spranger (1882–1963), Wilhelm Flitner (1889–1990) und Erich Weniger (1894–1961). Welchen Einfluss ihr wissenschaftliches Denken auf die Praxis hatte, zeigt sich im ungewöhnlichen Engagement dieser Wissenschaftler z.B. in der Volkshochschulbewegung, in der Sozialpädagogik und in der Lehrerbildung vor dem Nationalsozialismus. Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und die tragischen Rettungsversuche reformpädagogischer Elemente – insbesondere der Nohl-Schule – wurden inzwischen detailliert aufgearbeitet. (Brockmann/Klafki 2002)

Primat der Praxis vor der Theorie

Im Anschluss an Schleiermacher (1768–1834) wird davon ausgegangen, dass in der Erziehung die Praxis älter ist als die Theorie und unabhängig von der Theorie ihre eigene »Dignität« (Würde) besitzt. Der Anspruch der Pädagogik war, »Theorie einer historisch-gesellschaftlichen Praxis im Dienste dieser Praxis« zu sein, also auch zur Verbesserung dieser Praxis beizutragen (Wulf 1983, 16). Dieser *Primat der Praxis vor der Theorie* ist grundlegend für die Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Allerdings kann sie keine Anweisungen geben. Sie hilft aber, die Verhältnisse besser zu verstehen und sich in ihnen pädagogisch angemessen zu verhalten. Wilhelm Flitner hat

von einer »Reflexion am Standort der Verantwortung des Denkenden«, von einer »réflexion engagée« gesprochen (Flitner 1963, 18), welche die Erziehungswissenschaft kennzeichnet.

Geschichtlichkeit

Was aber eine solche pädagogische Verantwortung jeweils bedeutet, das unterliegt dem historischen Wandel. Was der Mensch, was Erziehung ist und sein kann (im Guten wie im Bösen), das sagt die Geschichte. »Der Mensch erkennt sich nur in der Geschichte, nie durch Introspektion.« (Dilthey 1958, Bd. V, 279) Dies erklärt die ungeheure *Fülle historischer Forschungen* in der Tradition geisteswissenschaftlicher Pädagogik: Sie sammeln nicht »pädagogische Kuriositäten« (H. Nohl), sondern sind *historisch-systematische Untersuchungen*. Das heißt: »Aus einer historischen Analyse der Erziehungswirklichkeit sollen sich ... die Strukturelemente der Erziehung ergeben, die für die Gegenwart und die Zukunft relevant sind.« (Wulf 1983, 22)

Hermeneutik – eine verstehende Methode

Als Folge der Geschichtlichkeit der Erziehung ergaben sich zunächst als Gegenstand für die Geisteswissenschaftliche Pädagogik historische Dokumente. Aber Hermeneutik als ein verstehendes Verfahren bezieht sich nicht nur auf die Text- und Sprachanalyse, sondern auch auf die *Erziehungswirklichkeit* als das Praxisfeld »pädagogischer Akte«. Diese gilt es in ihren Sinngehalten zu verstehen und auszulegen, also z.B. zu klären, wie eine bestimmte Form von Schule entstanden ist, welches ihr ursprüngliches Ziel war, wie sie sich verändert hat, um etwa das Verhalten von Lehrern und Schülern zu verstehen, also in seinem (immanenten) Sinngehalt zu begreifen. *Das Verstehen gilt als der methodische Grundbegriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik.* Man spricht von hermeneutisch-pragmatischer Theoriebildung und meint damit ebenjene Sinnvergewisserung (»hermeneutisch«), die sich auf die Erziehungswirklichkeit und das Handeln in dieser (»pragmatisch«) bezieht. – Konkretere Merkmale dieser Methode sind im Kapitel 3 (Methoden der Erziehungswissenschaft) beschrieben. Abbildung 3 fasst noch einmal den Unterschied zwischen Erklären und Verstehen zusammen.

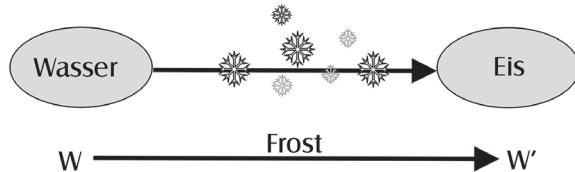
Die »Autonomie« der Pädagogik und der »pädagogische Bezug«

Zwar hat die Pädagogik ihre hermeneutischen Verfahren durchaus mit andern Geisteswissenschaften gemein, aber ihr Gegenstandsbereich begründet zugleich eine *eigene Wissenschaft*.

Die Eigenständigkeit der Pädagogik

Die Pädagogik soll eine *eigenständige Funktion* im Zusammenspiel mit gesellschaftlichen und kulturellen Mächten erfüllen, indem sie das Eigenrecht des Kindes gegenüber den Erwachsenen und gegenüber gesellschaftlichen Gruppen behauptet.

Erklären



Verstehen

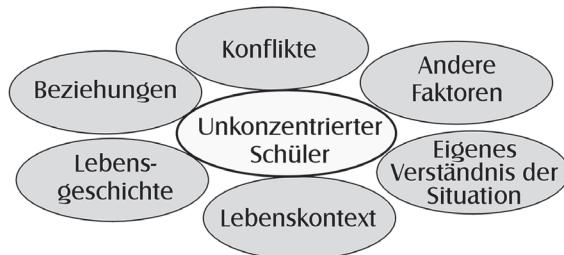


Abb. 3: Erklären und Verstehen

Grundlage für ihre eigenständigen Fragestellungen und Theoriebildung ist der »pädagogische Bezug«, der für keine andere Wissenschaft als die Pädagogik die eigentliche Mitte ist. Nohl definiert dieses besondere pädagogische Verhältnis folgendermaßen: »Die Grundlage der Erziehung ist das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme.« (Nohl 1935, 169) Das lässt sich weder in der Theologie, der Soziologie, der Psychologie noch anderswo so sagen. Es ist urtypisch »pädagogisch«. Folglich muss die Pädagogik gemäß ihren spezifischen Problem- und Aufgabenstellungen auch ihre »einheimischen Begriffe« entwickeln; sie darf die Begriffssysteme »fremder« Fragestellungen (z.B. aus der Ökonomie) nicht einfach auf pädagogische Sachverhalte »übertragen«.

Kritik und Weiterentwicklungen

Nachdem die Geisteswissenschaftliche Pädagogik bis weit in die Wiederaufbauphase nach dem Zweiten Weltkrieg dominierend war, wurde sie innerhalb weniger Jahre nahezu zu einem Schimpfwort. Gründe dafür waren sowohl die »realistische

Wende« (Heinrich Roth) in der Erziehungswissenschaft, also das Vordringen der empirischen Methoden in den 60er Jahren, als auch die allgemeine *sozialwissenschaftliche Orientierung* der Pädagogik und vor allem *ideologiekritische Einflüsse* der Frankfurter Schule (Kritische Theorie).

- Inhaltlich ist vor allem das *Autonomiepostulat* heftig kritisiert worden, vor allem weil die Geisteswissenschaftliche Pädagogik keine gesellschaftliche und politische *Kritik von Ideologien* entwickelt hatte, mit der man dem *Nationalsozialismus* hätte gegenüberstehen können. (Wimmer 1996, 421).
- Ein weiterer prinzipieller Einwand lautete, dass sie *affirmativ* sei, indem sie das Gegebene, Wirkliche, Überlieferte immer auch als das Richtige, Gültige und Vernünftige unterstelle.
- Mit dem methodisch zentralen Element des Einfühlens und Einlebens in Sinnzusammenhänge transportiere sie *bürgerliche Innerlichkeit* und präpariere ihren Gegenstand als *Kultur des Bürgertums*.
- Weiterhin wurde kritisiert, dass den meisten ihrer historischen Arbeiten der *realgeschichtliche Bezug* völlig fehle, soziale Fakten würden ebenso wenig beachtet wie Herrschaftsverhältnisse und ökonomische Bedingungen, man habe sich weitgehend auf eine abgehobene Ideen- und Theoriegeschichte beschränkt.

Inzwischen hat sich die Geisteswissenschaftliche Pädagogik erheblich *weiterentwickelt*, so dass auch ihr Name mehr und mehr ungebräuchlich wird. Führende Vertreter, die noch bei Weniger, Nohl, Litt u.a. studiert hatten (z.B. Wolfgang Klafki, Herwig Blankertz, Klaus Mollenhauer u.a.), haben ideologiekritische Ansätze integriert, andere haben sich materialistischen Gedanken zugewandt, wieder andere die Pädagogik zu einer Sozialwissenschaft mit interdisziplinären Fragestellungen und Methoden weiterentwickelt, sodass die Erziehungswissenschaft heute eigentlich mehr eine *Integrationswissenschaft* als eine Disziplin mit »relativer Autonomie« darstellt.

2.2 Kritisch-rationale (empirische) Erziehungswissenschaft

Pädagogik: Wissenschaft oder Spekulation?

Das Misstrauen gegenüber dem Spekulativen ist nicht neu: *Empirische Versuche* sind in der Erziehungswissenschaft bereits am Anfang des vorigen Jahrhunderts entstanden (z.B. bei Lay oder Meumann), auch die Bemühungen Else und Peter Petersens um die Begründung einer *pädagogischen Tatsachenforschung* in den 30er Jahren und die Arbeiten Aloys Fischers und Rudolf Lochners zu einer *deskriptiven Erziehungswissenschaft* gehören dazu.

Vor allem aber war es Heinrich Roth, der 1962 in Göttingen (der Wirkungsstätte der geisteswissenschaftlichen Pädagogen Nohl und Weniger!) die »*realistische Wendung*« in der Erziehungswissenschaft deklarierte und damit den empirischen Methoden (die Roth nicht im Gegensatz zu den geisteswissenschaftlichen Ansätzen verstand)

endgültig zum Durchbruch verhalf (Wulf 1983, 66ff.). Ihre entscheidende wissenschaftstheoretische Fundierung aber gewann die empirische Erziehungswissenschaft erst durch die Rezeption des *Kritischen Rationalismus* (Popper 1971, Albert 1971), dessen »Verschwinden« aus der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft heftig kritisiert wird (Pollak/Heid 1994). Aber auch mit einem solchen Hintergrund handelt es sich bei dieser Richtung keineswegs um einen einheitlichen Theorietypus, was schon durch die unterschiedlichen Benennungen wie empirische, positivistische, empirisch-analytische, kritisch-rationale Erziehungswissenschaft deutlich wird.

Was soll Erziehungs»wissenschaft« sein?

Ein Meilenstein zur Entwicklung eines theoretischen Konzeptes waren die Arbeiten des Konstanzer Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Brezinka (1971/2007). Brezinka geht mit dem Begriff »Wissenschaft« sehr streng um: Theorie ja – aber Wissenschaft? Theorien kann jeder – unter bestimmten Qualitätsnormen wie Informationsgehalt, Klarheit, Einfachheit, intersubjektiver Prüfbarkeit, Logik u.a.m. – erstellen. Konsequent unterscheidet deshalb Brezinka drei Typen von pädagogischen Theorien: 1. *Erziehungswissenschaft*, 2. *Philosophie der Erziehung* und 3. *Praktische Pädagogik*.

- Die Bezeichnung »Wissenschaft« bleibt dem ersten Typus (»Erziehungswissenschaft«) vorbehalten, weil (nur) dieser das Erkenntnisideal, den Wissenschaftsbegriff und die methodologischen Normen zur Voraussetzung habe, die in allen Erfahrungswissenschaften anerkannt würden. Brezinka geht davon aus, »daß die wertende Deutung der Welt, die Sinngabe des Lebens, die Aufstellung von Wertrangordnungen, die Festsetzung moralischer Normen und die Beeinflussung von Menschen nicht zu den Aufgaben der Wissenschaft gehören, also auch nicht zu denen der Erziehungswissenschaft « (1989, 80).
- Die *Philosophie der Erziehung* soll Ziele, metaphysische Probleme, moralische und erkenntnistheoretische Fragen sowie die allgemeinen philosophischen Grundlagen bearbeiten, auch die Geschichte der Pädagogik (Historiographie).
- Die *Praktische Pädagogik* ist »eine für das Handeln taugliche oder eine zum Handeln befähigende normative Theorie der Erziehung« (1971, 189). Demgegenüber hat die »*Erziehungswissenschaft* Erziehungsphänomene zum Gegenstand, aber sie gibt keine Vorschriften für das Erziehen. Sie informiert über die Wirkungszusammenhänge, die in Erziehungsfeldern bestehen« (1989, 75).

Erziehungswissenschaft zielt damit auf *nomologisches Wissen*, d.h. auf gesetzesartiges Wissen. Ihre Absicht liegt im »erziehungstechnologischen Wissen über Kausalzusammenhänge und Zweck-Mittel-Beziehungen« (ebd., 77). Ihr geht es nicht um Werturteile, Sollensvorschriften oder moralische Entscheidungen (obwohl dies alles natürlich zu ihrem Untersuchungsbereich gehören kann, indem z.B. gefragt wird, wie sich bestimmte Sollensvorschriften in bestimmten Zusammenhängen tatsächlich auswirken). Ein solches erziehungstechnologisches Wissen, solche Informationen über den Objektbereich »Erziehung« können natürlich zu »guten« wie zu

»schlechten« Zwecken ge- bzw. missbraucht werden. Aber dies ist nicht mehr Verantwortungsbereich der Wissenschaft. Empirisch-analytische Wissenschaft fragt: »Was ist der Fall und warum ist etwas der Fall?« (Fend 1990, 691).

Wie kommt erziehungstechnologisches Wissen zustande?

Der naive Empirismus meinte, voraussetzungslos einfach von den »Tatsachen« ausgehen zu können. Demgegenüber betont der Kritische Rationalismus, dass alle Wirklichkeit, soweit sie sprachlich erfasst wird, dadurch bereits interpretiert ist.

Ein Beispiel: Es ist bereits eine leise Wertung darin enthalten, ob Sie eine Examensarbeit über »Notengebung« oder »Leistungsmessung« schreiben oder ob Sie »Informationsvermittlung« oder »Unterricht« untersuchen! Und in solchen sprachlichen Wendungen stecken immer auch schon Vorwissen, Erfahrungen und Theorien. Begriffe müssen darum genau definiert und für die Hypothesenbildung operationalisiert werden.

- Die Entstehung von Fragestellungen und Hypothesen (sog. *Entdeckungszusammenhang*) wurde dabei früher im kritischen Rationalismus eher als relativ belanglos betrachtet – heute wird dem Entdeckungszusammenhang als Verarbeitungsprozess von (Vorgänger-)Theorien für (Nachfolger-)Theorien erheblich mehr Bedeutung beigemessen (Krumm 2004, 513).
- Entscheidend aber ist der *Begründungszusammenhang*, der der Überprüfung der Hypothese gilt. Dabei wird aber nicht induktiv vorgegangen (also an einer möglichst großen Zahl von Fällen die Gültigkeit überprüft), sondern nach dem Prinzip der *Falsifikation*: Als (vorläufig) wahr kann gelten, was bisherigen Widerlegungsversuchen standgehalten hat.
- Der *Verwertungszusammenhang* von wissenschaftlichen Forschungen ist nicht mehr Verantwortungsbereich der Wissenschaft.

Erklärung und Prognose

Durch das Erstellen von Hypothesen und deren Überprüfung werden Sachverhalte erklärt bzw. auch Prognosen erstellt (Wenn-dann-Hypothesen).

Erklärung und Prognose sind damit im Unterschied zum Verstehen in den Geisteswissenschaften Zentralbegriffe des Kritischen Rationalismus.

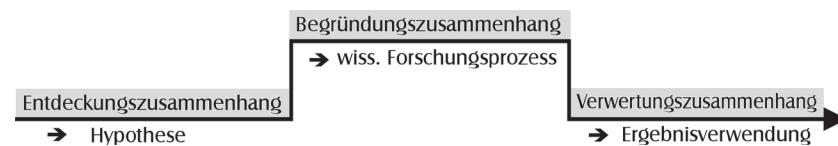


Abb. 4: Der Entdeckungs-, Begründungs- und Verwendungszusammenhang in der Forschung

Was heißt »Kritik« im Kritischen Rationalismus?

Kritik heißt, Theorien und Gesetze möglichst vielen Falsifikationsversuchen auszusetzen. Der Forschungsprozess zeigt dabei folgenden Verlauf (Krumm 2004, 512):

1. Problemsituation 1
2. Vorläufige Theorie (Problemlösungsvorschlag)
3. Prüfung der Theorie auf Fehler und Fehlerausmerzung
4. Problemsituation 2

Also: Ein Problem, das sich in einem bestimmten Kontext stellt und immer schon von einem bestimmten Vorverständnis her formuliert wird, führt zu einer ersten Theorie im Sinne eines Problemlösungsvorschlages. Dieser wird einer möglichst gründlichen Prüfung und Kritik unterzogen, Fehler werden beseitigt, womit die Theorie eine Neufassung erhält; Problemsituation 2 bildet dann das Ausgangsproblem nach dem ersten Versuch seiner Lösung. Diesen Prozess hat Karl Popper im Blick, wenn er formuliert: »Wissenschaft geht von offenen Problemen aus und endet mit offenen Problemen.« (Popper 1979, 190)

Was heißt »Rationalismus«?

Damit ist gemeint, dass Wirklichkeit nicht einfach nachgezeichnet wird, sondern dass die Wissenschaft rationale Konstrukte zur Erklärung dieser Wirklichkeit entwirft: möglichst einfache wahre Gesetze – *das sind nomologische Hypothesen*; oder ganze Systeme solcher Gesetze – das sind *Theorien*. Unter einer Theorie versteht man »die Gesamtheit der logisch miteinander verbundenen nomologischen Hypothesen, die zur Erklärung und Voraussage des Verhaltens der Phänomene dieses Bereichs herangezogen werden müssen« (Albert 1973, 76). Theorien müssen *intersubjektiv überprüfbar* sein und dürfen keine *Werturteile* enthalten. Sie müssen logisch widerspruchsfrei sein und müssen an konkurrierenden (vielfach erfolgreich geprüften) Theorien gemessen werden. Nur so können Theorien zu »Netzen« werden, mit denen wir die Wirklichkeit erfassen, wobei der Wissenschaft das verbor- gen bleibt, was die Maschen des (immer enger werdenden) Netzes dennoch nicht erfassen (Popper).

Kritik

Folgende Hauptvorwürfe wurden erhoben:

- fehlende Theorieorientierung der Forschungspraxis (bisweilen bissig als »Fliegenbeinchen-Zählen« karikiert)
- Reduktionismus (z.B. Ausklammerung von pädagogischen Zielfragen, grobe Vereinfachung komplexer pädagogischer Probleme)
- Verantwortungslosigkeit (z.B. Gleichgültigkeit gegenüber dem Verwertungszusammenhang)
- deterministisches Erziehungsverständnis (das Kind als Objekt technischer Manipulation, Ablehnung des Kausalprinzips für die Erziehung)
- fehlender kritischer Gesellschaftsbezug (Hauptargument der Kritischen Theorie).

Diese Kritik stammte nicht nur aus erziehungswissenschaftlicher Feder, sondern wurde vor allem von der »Frankfurter Schule« (s.u.) vorgetragen, jener Gruppe von Sozialphilosophen um Max Horkheimer, Erich Fromm, Herbert Marcuse, Theodor W. Adorno und später vor allem Jürgen Habermas, die am Institut für Sozialforschung in Frankfurt bis 1933, danach im Exil und dann wieder in Frankfurt die »Kritische Theorie« als Gegensatz zur »traditionellen Theorie« entwickelten. Diese bildet auch einen wesentlichen Bezugsrahmen für die Kritische Erziehungswissenschaft.

2.3 Kritische Erziehungswissenschaft

In deutlicher Abgrenzung sowohl von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als auch von der empirischen Erziehungswissenschaft zeigt die Kritische Erziehungswissenschaft auf, dass beide nicht in der Lage sind/waren, sich gegenüber dem gesellschaftlich-historischen Entwicklungsstand der Erziehung kritisch zu verhalten. Die Kritische Erziehungswissenschaft gilt als die *dritte bedeutsame Richtung* der Erziehungswissenschaft. (Obwohl mir ein empirisch arbeitender Kollege sagte, dass er doch selbstverständlich auch eine »kritische Erziehungswissenschaft« betreibe ...) Gegenüber der empirischen Sozialwissenschaft werden im berühmten »*Positivismusstreit*« schon Mitte der 60er Jahre von der Kritischen Theorie folgende Argumente geltend gemacht (Keckesen 2004, 491):

- Positivistisch heißt, das Gesetzte, Gegebene (lateinisch: positivum) ist Gegenstand der Wissenschaft. Aber: *Wer setzt, wer entscheidet* über die Gültigkeit und Legitimation des Gegebenen?
- Die empirisch-positivistische Wissenschaft betrachtet ihren Gegenstand (die soziale Wirklichkeit) als bloßes *Objekt*. Sie meint, sie stehe diesem Objekt gegenüber. Sie reflektiert aber nicht *sich selbst* als ein bestimmendes und bestimmtes Moment dieses Objektbereiches (sog. Subjekt-Objekt-Trennung). Schließlich ist doch auch Wissenschaft selbst ein soziales Phänomen!
- Bei diesem Denken wird technische Rationalität zum Wert an sich. In ihrem Schatten verborgen sich aber sehr wohl Parteinahmen. Die Rede von den berühmten »Sachzwängen« verschleiert dies aber.
- Außerdem ist das *Wirklichkeitsverständnis* des Positivismus *dogmatisch*: Nur was empirisch erforschbar ist, darf Gegenstand von Wissenschaft sein.
- Es dominiert ein konservativer »*Wirklichkeitssinn*« gegenüber einem utopisch vorgreifenden »*Möglichkeitssinn*«. Kann denn die Wissenschaft nicht sagen, wie ein gutes Leben für alle, wie eine gute Erziehung und Bildung aussehen sollten?
- Das Besondere, die Singularität, das Individuelle an den Menschen verfällt der Abstraktion (statt *ideographische* nur *nomothetische* Forschungsansätze).
- Schließlich wird *Technik* zum Handlungsmodell z.B. für die Erziehung, dann aber liegt die *Fremdbestimmung* (Heteronomie) auf der Hand.

Worum geht es in der Kritischen Erziehungswissenschaft?

Wendet man diese Gegenargumente nun um in Anliegen und Ziele, erhält man bereits eine Vorstellung davon, worum es in der Kritischen Erziehungswissenschaft geht. Sie hat ihre Wurzeln allerdings nicht nur in der Kritischen Theorie, sondern auch in der Selbstkritik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Dahmer/Klafki 1968). Ihre wissenschaftstheoretischen Grundlagen wurden vor allem entwickelt von Herwig Blankertz, Klaus Mollenhauer, Wolfgang Lempert, Wolfgang Klafki, Klaus Schaller, Winfried Marotzki, H. Sünker u.a. Auch wenn es keine einheitliche Kritische Erziehungswissenschaft gibt, so gibt es doch *einige zentrale Elemente*, die den unterschiedlichen Ansätzen gemeinsam sind (Bernhard/Kremer/Rieß 2003):

1. Die gesellschaftlich-politische Bedingtheit der Erziehungspraxis und der pädagogischen Aussagen muss reflektiert werden, dabei wird ein »Autonomie-Anspruch« der Pädagogik abgelehnt.
2. Die Erkenntnisansprüche von Hermeneutik und Erfahrungswissenschaft sind zu relativieren durch Analyse der sinnhaften Voraussetzungen jeder Wissenschaftspraxis, die Wissenschaft muss samt ihren Bedingungen ebenfalls immer wieder kritisch reflektiert werden. Nicht nur Erziehung ist gesellschaftlich bedingt, sondern auch die sich ihr widmende Wissenschaft.
3. Das Erkenntnisinteresse von Hermeneutik und Erfahrungswissenschaft ist gesellschaftskritisch zu problematisieren. So muss hinterfragt werden, wie eine bestimmte Problemwahl eigentlich zustande kommt und wem die Verwertung wissenschaftlicher Ergebnisse dient (der Begriff des »erkenntnisleitenden Interesses« ist einer der Zentralbegriffe bei Habermas).
4. Theorie hat »kritische« Theorie zu sein, durch rationale Diskussion wird technokratische Verfügungsgewalt einschließlich ihrer ideologischen »Rechtfertigungen« oder »Abschirmungen« analysiert und schonungslos aufgedeckt. So wird die Erziehungspraxis über sich selbst aufgeklärt, womit z.B. Lehrern geholfen wird, die meist nicht durchschaute Abhängigkeit des Erziehungssystems von den herrschenden Gesellschaftsstrukturen zu erkennen.
5. Das leitende Erkenntnisinteresse dieser Erziehungswissenschaft ist das emanzipatorische, denn es geht darum, das pädagogische Feld so zu strukturieren, dass die Vernünftigkeit und Selbstbestimmung der Subjekte gefördert und nicht etwa verhindert wird. (Emanzipation wird in den 70er Jahren der Leitbegriff der Kritischen Erziehungswissenschaft!)

Damit erweist sich die Kritische Erziehungswissenschaft weniger als eine ausgearbeitete methodische Anleitung für die Gestaltung von Erziehung, sie ist vielmehr eine bestimmte Sichtweise, mit der Probleme lokalisiert und Hypothesen entwickelt werden können.

Vernunft

Es zeigt sich aber auch ganz klar die normative Basis der Kritischen Erziehungswissenschaft: Es geht um Aufklärung, Vernunft, Emanzipation, Selbstbestimmung, ohne dass dabei auf ein übergeschichtliches Ideal oder auf eine allgemeine Ethik rekurriert wird.

Wie kommen Werte und Normen zustande?

Wie werden sie abgeleitet und begründet, auch wenn sie ihrerseits als dem historischen Wandel unterworfen begriffen werden? Die Kritische Theorie der Frankfurter Schule aktualisiert die Marx'sche Theorie, aber ohne deren orthodoxen Gehalt, dafür unter Einbeziehung sozialpsychologischer Fragen (Studien zum autoritären Charakter) und aktueller historischer Entwicklungen (Erziehung nach Auschwitz: Adorno). Sie greift grundlegend so etwas wie »ein in der Gesellschaft aufbrechendes Interesse auf, das sich am Widerspruch von Glücksverlangen und vorenthalterner Erfüllung entzündet« (Keckeisen 2004, 484). Konkret bestimmen z.B. folgende Kategorien das Selbstverständnis der aufgeklärten bürgerlichen Gesellschaft (und sind Maßstab zur Kritik bestehender Verhältnisse): ökonomische und politische Freiheit, Gerechtigkeit, Menschenwürde, Fortschritt in der Beherrschung der Natur, eine Ökonomie zum Nutzen aller, vernünftige Subjektivität (ebd., 486). Die Idee des »guten Lebens« ergibt sich aus dem Leiden der Menschen an den als ungerecht empfundenen Verhältnissen, dieses Leid drängt aber zugleich auf Aufhebung dieser Zustände.

Das dialektische Argumentationsmuster ist deutlich: Das Denken und Handeln (auch des Einzelnen) verweist letztlich auf die allgemeinen gesellschaftlich-ökonomischen Bedingungen, in denen der Mensch heranwächst (These). Aus dem Widerspruch zum möglichen »guten Leben« (Antithese) ergibt sich die Möglichkeit/Notwendigkeit einer qualitativ anderen/höheren Stufe: Verwirklichung der idealen naturrechtlichen Bedingungen (Synthese).

Ideologiekritik als Methode

Infolge der gesellschaftlichen Bedingungen sind auch in der Erziehungspraxis Fehlentwicklungen entstanden, über die aufgeklärt werden muss und die verändert werden müssen. Daher steht als Methode die *Ideologiekritik* im Mittelpunkt der Kritischen Erziehungswissenschaft. Ideologien werden dabei verstanden als von Herrschaftsinteressen gesteuerte Rechtfertigungslehren (z.B. würde die Auffassung, Mädchen seien von Natur aus unpolitisch – etwa vertreten von Bildungsministrien –, dazu führen, dass die männliche Vorherrschaft im Bildungswesen erhalten bleibt). Ideologien haben den Charakter *falschen Bewusstseins*, das gesellschaftlich bedingt ist und bestehende Machtverhältnisse stützt und rechtfertigt.

Weil aber insbesondere die Pädagogen nicht nur von der Kritik leben können, muss die Erziehungswissenschaft kritisch-*konstruktiv* sein (Klafki 1976), d.h. den Aspekt der Verbesserung der Bedingungen und damit eine Veränderung der Erziehungspraxis im Blick haben. Für den Aufbau dieses evolutionären Prozesses bedarf es des herrschaftsfreien Diskurses, also der erörternden Auseinandersetzung mit gleichen Rechten aller, ohne Herrschaft, Bevormundung etc. als der letzten Rechtfertigungs- und Legitimationsbasis (die Theorie des Diskurses hat vor allem Habermas später entwickelt).

Kritik

- Eine erhebliche Anzahl der Pädagogen (wissenschaftlich wie praktisch) ist im Zuge der »68er«-Bewegung von der Kritischen Erziehungswissenschaft beeinflusst worden. Das hat als Gegenreaktion z.B. zu den konservativen »Bonner Thesen« des Forums »Mut zur Erziehung« 1978 geführt, die massiv eine Abkehr von kritisch-emancipatorischen Orientierungen fordern. Andere haben die Kritische Erziehungswissenschaft schlechtweg für eine Neuauflage des Marxismus gehalten.
- Ein weiterer Vorwurf lautete, die Kritische Erziehungswissenschaft *reduziere* das Erziehungsproblem auf die Negation von Herrschaft und auf die Emanzipation aus Abhängigkeitsverhältnissen, *vernachlässige* aber andere notwendige Befähigungen zur Daseinsbewältigung. Allein aus der Negation des Bestehenden würden sich für eine »handlungsorientierende Wissenschaft von der und für die Erziehung« noch nicht die besseren Möglichkeiten ableiten lassen, so bleibe es bei einem »Zirkel folgenloser Ideologiekritik« (Benner 1973, 317).
- Ferner: Alles »gesellschaftlich« zu erklären kann auch zu einer platten Verengung der Interpretationsperspektiven führen. Sind viele ehemals so gesellschaftskritische Lehrer und Lehrerinnen heute deshalb z.B. in die Esoterik- oder Psychoseze abgedriftet, weil sie erkannten, dass man der Seele des Menschen allein gesellschaftstheoretisch nicht beikommen kann?
- Und dass die erzieherische Situation grundsätzlich ungleich angelegt ist – muss das schon Herrschaft von erwachsenen Machthabern gegenüber dem Kind bedeuten? Die *Grenzen einer Übertragbarkeit des Diskursmodells auf die pädagogische Situation* wären dabei theoretisch noch erheblich genauer zu analysieren. *Dennoch: Bildung und Vernunft* – das bleibt ein Programm, das jeden aufgeklärten Pädagogen weiterhin fasziniert. Dabei hat das Attribut »kritisch« (schon gar nicht mit großem »K«) keine erziehungswissenschaftliche Richtung für sich gepachtet.

2.4 Weitere Richtungen

Die aus Platzgründen knappe Darstellung der folgenden Richtungen (detaillierte Informationen bei König/Zedler 2007) soll ihrer Einschätzung und Bewertung keineswegs vorgreifen.

a) Transzental-kritische Erziehungswissenschaft

Bereits die unterschiedlichen Benennungen dieser ersten Richtung zeigen, dass es unterschiedliche Akzentsetzungen und Auffassungen gibt: transzentalphilosophische bzw. prinzipienwissenschaftliche Pädagogik: Marian Heitger, personaltranszendentale Pädagogik: Karl-Heinz Dickopp, transzendentalkritische: Wolfgang

Fischer. Von R. Lassahn (2000) werden sie unter normativer Pädagogik zusammengefasst.

Was bedeutet »transzental«?

Transzental ist diese Theorie, weil sie »ihre Kriterien im Rückbezug zur Erziehungswirklichkeit auf die Bedingungen der Möglichkeit (und nicht ihrer faktischen Wirklichkeit) ermittelt« (Dickopp 1983, 189). Das klingt kompliziert – und es erinnert an Kant. In der Tat ist diese Richtung neukantianisch geprägt, geht es ihr doch nicht um die Gegenstände selbst, sondern um das Erfassen von Bedingungen, sozusagen um die »Ausgangs- und Begrundungsböden« (Fischer 1994, 60) (also die Erkenntnisart) pädagogischer Aussagen.

Was heißt »kritisch«?

Fischer betont, »dass alle unsere Behauptungen, Urteile, Theorien von Voraussetzungen und Bedingungen abhängen. Sie geben den Grund ab, dass wir etwas als pädagogisch rechtmäßig oder auch unakzeptabel ausweisen ... Diese ‚Metaphysik‘, die als Basis praktischer und theoretischer Bemühungen fungiert, ist ... Gegenstand transzendentalkritisch-pädagogischer Untersuchungen ... Insofern ist transzendentalkritische Pädagogik radikale, skeptische Aufklärung, die nicht unbefragt stehen lässt, was beansprucht, mit der Sache der Pädagogik für jetzt oder für immer mehr oder weniger definitiv fertig geworden zu sein oder fertig werden zu können.« (Fischer 1994, 63) Es muss schließlich darauf hingewiesen werden, dass sich einige Vertreter dieser pädagogischen Schule explizit auf christliche Grundlagen – genauer einen katholisch-christlichen Sinnzusammenhang – berufen (Dickopp 1983, 190).

b) Historisch-materialistische Erziehungswissenschaft

»Die materialistische Erziehungstheorie ist eine aus der materialistischen Gesellschafts- und Geschichtstheorie von Karl Marx abgeleitete radikale Kritik der bürgerlichen Erziehung.« (Schmied-Kowarzik 1992, 101) Vorbereitet durch die Rezeption des Marxismus in den Linksparteien kam es in den 20er Jahren in Deutschland erstmalig zu Ansätzen einer »revolutionären Pädagogik« (z.B. Rühle, Kanitz, Hoernle, Bernfeld), die aber erst im Zuge der Studentenbewegung Ende der 60er/ Anfang der 70er Jahre wieder aufgenommen und auch theoretisch weiterentwickelt wurde. Materialistische Erziehungstheorie ist nicht bloß vordergründig auf die Kritik der sichtbaren Mängel des Bildungswesens (z.B. die Benachteiligung der Arbeiterkinder) gerichtet, vielmehr ist es ihr wichtig, dass sie »die wirkmächtigen, aber verborgenen Prämissen der Gesellschaft thematisiert« (Gamm 1989, 136, vgl. ferner Gamm/Konneffke 1997). Die Menschen können sich nämlich nicht als die Produzenten ihrer Lebensverhältnisse verwirklichen, sondern werden im Kapitalismus von außen bestimmt: durch die »Sachzwänge der Produktionsverhältnisse, die politische und rechtliche Macht der Herrschaftsverhältnisse, die Verblendungsgewalt der Ideologie« (Schmied-Kowarzik 1992, 104), sie sind von ihren eigenen Lebensverhältnissen entfremdet. Erziehung dient in der kapitalistischen Gesellschaft dazu, die ständige Wiedererneuerung dieser Zustände zu garantieren. Sie kann nie abgetrennt von der gesellschaftlichen Praxis, deren Teil sie ist, begriffen werden;

sie reproduziert die gesellschaftlichen Verhältnisse. Erziehung wird darum auch als Teilfunktion der Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens verstanden. »Die hierfür erforderliche Zurichtung und Entmündigung der Produzenten findet bereits in der Schule statt.« (Ebd. 111)

Kann Bildung Befreiung bedeuten?

Es »bleibt der marxsche Gedanke, dass die Menschen sich für neue Aufgaben selbst erst umarbeiten müssen, ein Satz von pädagogischem Gewicht« (Gamm 1989, 132). Natürlich hat das Bildungssystem Klassencharakter (s.o.), aber in der Widersprüchlichkeit der Bildung liegt zugleich ein revolutionäres Potenzial, wie dies insbesondere Heydorn (1970) herausgearbeitet hat. Bildung dient nicht nur der bloßen Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse, sondern enthält auch das Potential der Befreiung des Menschen aus Naturabhängigkeit und aus Herrschaftzwängen: Die Qualifizierung von Arbeitskräften schlägt – bildungstheoretisch gesehen – um in *befreende Bildung*.

c) Phänomenologische Pädagogik

Die phänomenologische Pädagogik wird heute u.a. vertreten von Martinus J. Langeveld, Werner Loch, Wolfgang Lippitz, Käte Meyer-Drawe. Vor allem hat die Phänomenologie in der sog. Lebensweltanalyse durch Alfred Schütz seit den 70er Jahren eine wichtige Weiterführung erfahren. Sie gilt als eine der entscheidenden Grundlagen für qualitative Forschungsmethoden (siehe Kapitel 3: Methoden der Erziehungswissenschaft).

Ein Beispiel: »Warum schlägt die Zwiebel aus?«, fragt das Kind, und wir erzählen etwas von Jahreszeiten, Stoffen, Zirkulation, kurzum: von *Vergangenheit*, während eine Antwort sinnvoll ist: *die Pflanze will blühen*. Der Sinn des Ausschlages liegt in dem, was jeder sehen kann (wenn er will): schau, wie die Zwiebel ausschlägt, und nimm wahr, wie sie von einer Intention beherrscht ist. Die Gegenwart ist die sichtbare Zukunft.« (Van den Berg, zit. bei Lippitz 1994, 3)

Dieses Beispiel zeigt einige wichtige Merkmale des im Anschluss an den Philosophen Edmund Husserl entwickelten phänomenologischen Ansatzes:

- Durch »naive Weltansicht« (Helmut Plessner) und unmittelbare Wesensschau versucht man, ein Phänomen an und für sich zu erfassen und zu einer *Wesenseinsicht* zu gelangen.
- Dabei geht es um die Intention, den *Sinn*, von dem aus ein Gegenstand erst verstanden werden kann. »Erst die ›Intentionalität‹ des Bewusstseins führt zur Sinnkonstitution, gibt den Gegenständen ihre Bedeutung.« (Hoffmann 1980, 81) Auch den menschlichen Verhaltensweisen will der Phänomenologe »überhaupt erst den Sinn ›einlegen‹, der sie verständlich macht ... *Einlegung* (Introktion oder Attribution) ist deshalb die konstitutive Aufgabe der phänomenologischen Beschreibung « (Loch 2005, 1198).
- Es kommt also darauf an, nicht (wie in andern Wissenschaften üblich) zu analysieren, zu erklären, zu messen o.ä., sondern zu *beschreiben*. Angestrebt ist die Erkenntnis dessen, was eigentlich ist, nicht, was die Wissenschaft daraus gemacht hat. »»Phänomenologisch«

nennen wir demzufolge eine Methode, die die Lebenswelt des Menschen unmittelbar durch »ganzheitliche« Interpretation alltäglicher Situationen versteht.« (Seiffert 1971, 26) Entscheidend ist dabei nicht der empirische Gegenstand, sondern das durch ihn zur Anschauung gebrachte »Wesen« dieser Sache: »Wer Orange als Farbe sieht und die Farbqualität phänomenologisch beschreiben will, muss von einer einheitlichen Tatsache handeln; wer erklärt, dass Orange aus Rot und Gelb gemischt ist, analysiert, er betreibt nicht Phänomenologie, sondern Physik.« (Hoffmann 1980, 82)

Für die *Pädagogik* bedeutet dies: »Um zu erfahren, wie Kinder Welt wahrnehmen, Probleme lösen, sich entwickeln usw., kann man sich nicht ausschließlich zur Beobachtung hinter Einweg-Sichtscheiben verstecken, armiert mit vorgegebenen Kategorienrastern und standardisierten Beobachtungsbögen. Forschen heißt hier, an der Binnenperspektive des Kindes teilnehmen, genauer: es begleiten, Freund werden, Vertrauen schaffen, mitspielen und erzählen lassen. Das Material, das man so gewinnt, wird erst nachträglich reflexiv und systematisch bearbeitet; mit der ausdrücklichen Intention jedoch, die darin stehende Lebendigkeit und Ursprünglichkeit zu bewahren.« (Lippitz 1994, 7)

d) Systemtheoretische Pädagogik und Konstruktivismus

Inzwischen gibt es auch Entwürfe, die Pädagogik konsequent als Systemtheorie zu entwickeln (Luhmann/Schorr 1988, Resümee bei Tenorth 1990, Huschke-Rhein 2003). Obwohl der Systemgedanke viel älter ist (z.B. bei Parsons nach dem Zweiten Weltkrieg, siehe Kapitel 6: Sozialisation), wurde er in Deutschland wohl erst durch den Streit zwischen dem Frankfurter Sozialphilosophen Jürgen Habermas und dem Bielefelder Soziologen Niklas Luhmann Anfang der 70er Jahre populär.

Ein System ist ein »Satz von Objekten zusammen mit Beziehungen zwischen den Objekten und zwischen ihren Attributen« (Hall/Fagen, zitiert bei Brunkhorst 1992, 203). Damit wird die Reflexion nicht am (einzelnen) Menschen orientiert, sondern am Funktionieren von Elementen, Teilsystemen, Beziehungen zwischen Systemen etc. Die Systemtheorie fragt also nicht: »Was ist das Ding?«, sondern: »Was tut es?« in einem System. Systeme sind nämlich *autopoietisch*, d.h., sie bringen sich immer wieder selbst hervor, und sie sind *selbstreferentiell*, d.h., sie können sich auf sich selbst beziehen; sie verfügen über die Fähigkeit zur Wahrnehmung einer Differenz zwischen System (= sich selbst) und der Umwelt (= das Andere) und die Fähigkeit, hieraus für sich Konsequenzen zu ziehen (Maturana/Varela 2009).

Luhmann (2010) spricht im Hinblick auf das Erziehungssystem hier von einem »Technologiedefizit«, d.h., man könne pädagogische Effekte nicht gesetzmäßig bewirken. Pädagogen sollten sich also davor hüten zu glauben, sie könnten – etwa in der Theorie des pädagogischen Bezuges – ihre subjektiven Intentionen verwirklichen. Solche Bemühungen um pädagogische Autonomie sind nach systemtheoretischer Deutung nichts anderes als Produkte einer Dynamik des Systems, z.B. Folgeproblem gesellschaftlicher Differenzierung.

Wenn man so will, stellt sich die Systemtheoretische Pädagogik gleichsam »neben« die Pädagogik und analysiert deren Systemcharakter. Aus den sichtbar werdenden Verflechtungen, Funktionen und Zusammenhängen ergibt sich eine theoretisch ungemein anspruchsvolle Komplexität, deren Überzeugungskraft für eine pädagogische Wissenschaft aber umstritten ist (Tenorth 1990, Luhmann 2010). Die kritische Kernfrage bleibt: Sind die handelnden Subjekte (nur) bloße Elemente im komplexen Gefüge unterschiedlicher Teilsysteme oder hat pädagogisches Handeln nicht auch seine eigenen Intentionen, seinen Sinn und seine Freiheit?

An den Systemgedanken knüpft auch der sog. Konstruktivismus als Erkenntnis-, aber auch als Wissenschaftstheorie an (Siebert 2003, Reich 2010). Danach ist das Subjekt (als lebendes System) alleiniger Urheber des Wissens, seiner Konstitution und Konstruktion. Der Mensch konstruiert seine Welt, in der er lebt, selbstreferentiell und autopoietisch, wird also autark gedacht. Eine objektiv existierende Außenwelt ist nach dieser Theorie eine Fiktion.

Daraus ergeben sich radikale Konsequenzen für die Erziehungswissenschaft: Sie kann im Grunde nur jene »Konstruktionen« aufarbeiten, d.h. alle Mythen und Wissensfragmente, auf die die Pädagogik so stolz ist (Lenzen 1992, 1996).

e) Pädagogik im Kontakt mit Nachbardisziplinen

Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft in den letzten 20 Jahren zeigt eine starke Öffnung in Richtung auf andere Sozialwissenschaften, aber auch zu sehr jungen Wissenschaftszweigen (z.B. zur Ethnomethodologie oder zur Kybernetik). Erziehungswissenschaft ist ohne Bezug zu Nachbardisziplinen heute nicht mehr denkbar, sie wird mehr und mehr *Integrationswissenschaft* (Überblick bei Möller 1992).

- Für die Einbeziehung *psychoanalytischer Denkrichtungen* z.B. ist dies nichts Neues, denn bereits von 1926 bis 1937 gab es die klassische »Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik«, und Namen wie August Aichhorn und seine Arbeit mit verwahrlosten Jugendlichen oder Hans Zulliger und seine Kindertherapie sind aus dieser Zeit längst berühmt. Zwar gibt es einen wissenschaftstheoretischen Streit über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik, aber die prinzipielle Bedeutung psychoanalytischer Theorie und Praxis für das Verständnis pädagogischer Probleme ist unbestritten, weil sie vor allem die jeder pädagogischen Interaktion inhärenten unbewussten Anteile zum Gegenstand hat (Muck/Trescher 2004).
- Eine völlig andere Richtung der Pädagogik hat sich im Kontakt mit der Kybernetik entwickelt. Die *kybernetische Pädagogik* (v. Cube 1965) fasst den Prozess der Erziehung und des Unterrichtens im Sinne eines Regelkreismodells auf.
- Eine Fülle weiterer theoretischer Denkanstöße verdankt die Pädagogik der *Ethnomethodologie* (einer Methodenrichtung, die die gemeinsamen Muster von Menschengruppen untersucht, also nicht zu verwechseln mit Ethnologie = Völkerkunde!, obwohl sie hier die methodischen Anleihen macht ...), dem *Symbolischen Interaktionismus* (siehe Kapitel 6: Sozialisation), der *Ökologie*, der *Spieltheorie* u.a.m.

- Weitere Richtungen wären auch Theodor Ballauffs an Heidegger orientierte Systematische Pädagogik (Ballauff 1970), Klaus Schallers Kritisch-kommunikative Erziehungswissenschaft (Schäfer/Schaller 1985), die Strukturalistische Pädagogik (die jene Tiefenstrukturen rekonstruieren will, welche den Oberflächenstrukturen, den Phänomenen, zugrunde liegen; Lenzen 1996) und schließlich auch eine biographische Erziehungswissenschaft (Garz 2000). Die Biografieforschung (auch Lebenslaufforschung) wurde in den letzten Jahrzehnten zunehmend bedeutungsvoller (Kraul/Marotzki 2002, Fuchs-Heinritz 2009, Dausien/Hanses 2016). Sie ist genau genommen keine eigenständige Richtung der Erziehungswissenschaft, aber als Konzept integriert sie unterschiedliche sozialwissenschaftliche Fragestellungen und wissenschaftstheoretische Positionen sowie eine große Bandbreite qualitativer Methoden (s. Kp. 3: Methoden der Erziehungswissenschaft).
- Auf eines aber muss nachdrücklich verwiesen werden: Eine Erziehungswissenschaft kann nicht die Theorie einer Praxis sein, solange sie glaubt, vom Geschlecht als sozialer Kategorie abstrahieren zu können.

2.5 Bilanz und aktueller Stand der Theorieentwicklung

Die letzten Jahrzehnte haben folgende Tendenzen gezeigt:

1. Eine erkenntnistheoretische Krise hat auch vor der Erziehungswissenschaft nicht Halt gemacht. Die Diskussion um die wissenschaftstheoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft bewegte sich u.a. zwischen radikalem Konstruktivismus und Postmoderne, Theorieentwürfe schwankten zwischen »alles ist möglich« und »nichts geht mehr« (vgl. Kapitel 12: Aktuelle Herausforderungen). Hatte in den 70er, teilweise auch noch 80er Jahren der wissenschaftstheoretische Streit im Vordergrund gestanden, so sind die Kontroversen gegenwärtig weitgehend abgeebbt.
2. Das vorläufige Ergebnis: Es gibt nicht *die* Erziehungswissenschaft, sondern verschiedene erziehungswissenschaftliche Konzepte, die sich in ihrem Verständnis von »Wissenschaft«, ihren Grundbegriffen, Forschungsmethoden und Konsequenzen für praktisches Handeln unterscheiden. Sie gelten heute aber nicht mehr als »inkommensurabel«, sondern zeigen durchaus Überschneidungen und Gemeinsamkeiten (König/Zedler 2002, 235) Zugleich hat sich die Erziehungswissenschaft quantitativ erheblich ausgeweitet und qualitativ enorm differenziert.

In den unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Konzepten gewinnen jedoch hermeneutische Fragestellungen zunehmend an Gewicht. Der traditionelle Verhaltensbegriff der empirischen Wissenschaften wird abgelöst durch eine Sicht des Menschen, der seinem Tun und seiner Welt einen Sinn, eine Bedeutung zuschreibt: »Sinn«, »Bedeutung« und »Verstehen« werden als Kategorien wieder wichtig. Damit hängt auch die Zunahme der qualitativen Forschungsansätze mit ihrem interpretativen Paradigma zusammen. Argumentationslinien unterschiedlicher Paradigmen werden offenbar wieder stärker miteinander verbunden. Dies ist in allen Sozialwissenschaften ein deutlicher Trend (Opp 2014).

3. Deutlich zu beobachten ist auch eine sog. Alltagswende der Erziehungswissenschaft (Lenzen 1980): Subjektive Theorien von pädagogisch Handelnden, das Tagesgeschäft mit seinen (scheinbaren) Banalitäten und Routinen, Alltagstheorien und konkrete Lebenswelten usw. finden verstärkt Interesse. Dazu bedarf es auch neuer Forschungsmethoden.
4. Daher zeichnet sich auch auf der Ebene der Forschungsmethoden eine Annäherung zwischen verschiedenen Konzepten ab. Während sich die empirische Forschung zunehmend »offenen« Verfahren (wie narrative Interviews, Tiefeninterviews, persönliches Gespräch) gegenüber aufgeschlossen zeigt, wird bei hermeneutischen Konzepten auf eine strengere methodische Absicherung geachtet (Rittelmeyer/Parmentier 2007).
5. Schließlich findet eine Annäherung unterschiedlicher theoretischer Paradigmen auch auf der Ebene des Theorie-Praxis-Verhältnisses statt: Unterschiedliche Konzepte stellen dem Praktiker alternative Deutungen konkreter Situationen zur Verfügung (denn Konzepte sind ja unterschiedliche Konstruktionen von Wirklichkeit und nicht etwa Abbildungen der Wirklichkeit!). Jedes kann helfen, bestimmte Probleme zu lösen, nicht mehr, aber auch eben nicht weniger. Integration heißt hier also, dass z.B. der Praktiker nicht irgendeine Theorie einfach »anwendet«, sondern unterschiedliche Konzepte »transformiert«, ihnen also für sein spezielles Problem Bedeutungen gibt. Damit fügt er sie in seine subjektive Konstruktion von Wirklichkeit ein.
6. In den vergangenen 15 Jahren hat die empirische Erziehungswissenschaft wieder an Bedeutung gewonnen. Dabei werden verstärkt Referenzdisziplinen wie die Psychologie, Soziologie, Ökonomie und Kulturwissenschaft ebenso einzbezogen wie der Einsatz human- und sozialwissenschaftlicher Methoden und die Berücksichtigung internationaler Standards gefordert. Eine bildungspolitische Verpflichtung wird angestrebt. Besonders hervorzuheben sind die Bedeutung und Entwicklung pädagogisch-praktischer Wirksamkeit der erforschten Ergebnisse. Diese Entwicklung geht in die Fachgesellschaft als „empirische Bildungsforschung“ ein (Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GeBF)). Forschung und Lehre im Bereich der Bildungsforschung sollen weiter entwickelt und gefördert und die Ergebnisse für die Praxis handhabbar gemacht werden. Die Zusammenarbeit der Disziplinen soll gestärkt und eine gemeinsame Forschungsrichtung angestrebt werden (vgl. Glaser & Keiner 2015).

*Doch – wie soll der berühmte Soziologe Arnold Gehlen auf die Frage geantwortet haben, was Wissenschaft sei?
»Wissenschaft ist der augenblicklich geltende Irrtum.«*

Arbeitsvorschläge

Als Arbeitsvorschlag haben wir in vielen Seminaren folgende Idee entwickelt und erprobt: Jeweils zwei Studierende beschäftigen sich mit einer der »großen« wissenschaftstheoretischen Richtungen, indem sie folgende Frage beantworten: »Mit welchem Grundverständnis von Wissenschaft würde die von uns vertretene Richtung an ein Forschungsprojekt ›Gewalt unter Kindern und Jugendlichen‹ herangehen? Was soll und was kann Wissenschaft leisten? Welche Fragen würde unsere Richtung entwickeln, welche Bedeutung für die Praxis haben Selbstverständnis, Anspruch und ihr Vorgehen?« In einem »fish-bowl« (= Innenkreis von Diskutanten, Außenkreis mit Zuschauern, ein freier Stuhl für kurze Statements von Zuschauern) werden möglichst kontrovers die Ergebnisse diskutiert. Dabei sollen die Vertreter kritische Fragen an die Vertreter der jeweils andern Richtungen formulieren (Zeit: 45 Minuten).

Lesevorschläge

Eine gut verständliche Einführung in die komplexe Thematik wissenschaftstheoretischer Grundrichtungen der EW bieten E. König/P. Zedler: Theorien der Erziehungswissenschaft. Weinheim 2007. – Als Standardwerk gilt H. Tschamler: Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen. Bad Heilbrunn 1996, 3. Aufl. – Anspruchsvoll liest sich die umfangreiche Einführung von F.-W. Kron: Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München 1999, während D. Lenzen: Orientierung Erziehungswissenschaft. Reinbek 2002 eine erste Orientierung für Studienanfänger bietet. Im Buch von H.-H. Krüger: Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswiss. 2012, 6. Aufl. werden sowohl die zentralen Richtungen der geisteswissenschaftlichen, der empirischen und der kritischen Erziehungswissenschaft dargestellt sowie die Forschungsmethoden beschrieben. Schließlich vermittelt H.-C. Koller: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart 2014, 7. Aufl., eine an klassischen Texten orientierte und auf die Kerncurriculum-Diskussion bezogene Einführung. Fallbeispiele verdeutlichen die Relevanz zentraler Begriffe für pädagogisches Handeln.

- Albert, H.: Plädoyer für kritischen Rationalismus. München 1971
- Albert, H.: Probleme der Wissenschaftslehre in der Sozialforschung. In: R. König (Hg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 1, S. 57–102. Stuttgart 1973
- Ballauff, T.: Systematische Pädagogik. Heidelberg 1970, 3. Aufl.
- * Benner, D.: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. Weinheim 1973, 3. Aufl. 1991
- Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim 2012, 7. Aufl., 2015, 8. Auflage
- Benner, D.: Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994
- Benner, D./Brüggen, F.: Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. In: 42. Beiheft der Z. f. Päd. 2000, S. 240–263
- Bernhard, A./Kremer, A./Rieß, F. (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Bd. 1 und 2. Baltmannsweiler 2003
- Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. 25. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1990
- Bittner, G./Ertle, C. (Hg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Würzburg 1985
- Böhml, W./Eykmann, W. (Hg.): Große bayerische Pädagogen. Bad Heilbrunn 1991
- Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim 1971 (Neubearbeitung: ders., Metatheorie der Erziehung. München 1978)
- Brezinka, W.: Empirische Erziehungswissenschaft und andere Erziehungstheorien: Differenzen und Verständigungsmöglichkeiten. In: H. Röhrs/H. Scheuerl (Hg.) 1989, a.a.O., S. 71–82
- Brezinka, W.: Gesammelte Werke. München 2007
- Brockmann, J.-L./Klafki, W.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim 2002
- Brunkhorst, H.: Systemtheorie. In: D. Lenzen (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, S. 193–213. Stuttgart 1992, 2. Aufl.
- Cube, F. von: Kybernetische Grundlagen des Lehrens und Lernens. Stuttgart 1965
- Dahmer, I./Klafki, W. (Hg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim/Berlin 1968
- Dausien, B./Hanses, A.: Konzeptualisierungen des Biografischen. Zur Aktualität biografiewissenschaftlicher Perspektiven in der Pädagogik. Einführung in den Thementeil. In: H. 2/2016, Z. f. Päd., S. 159–171
- * Dickopp, K. H.: *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*. Düsseldorf 1983
- Dilthey, W.: Gesammelte Schriften. Bd. I–VII, Stuttgart 1957/58ff.
- Fend, H.: Bilanz der empirischen Bildungsforschung. In: Z. f. Päd. H. 5/1990, S. 687–709
- Fischer, W.: Die transzendentalkritische Pädagogik. In: H. Gudjons/R. Teske/R. Winkel (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Theorien, S. 57–63. Hamburg 1986, 4. Aufl. 1994
- Fischer, W.: Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik. In: Z. f. Päd. H. 5/1990, S. 729–743
- Flitner, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1963
- Fuchs-Heinritz, W.: Biografische Forschung. Wiesbaden 2009, 4. Aufl.
- * Gadamer, H. G.: *Wahrheit und Methode*. Tübingen 1960
- Gamm, H.-J.: Die materialistische Pädagogik. In: H. Gudjons/R. Teske/R. Winkel (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Theorien, S. 41–54. Hamburg 1986
- Gamm, H.-J.: Erziehungswissenschaft auf kritisch-materialistischer Basis. In: H. Röhrs/H. Scheuerl (Hg.) 1989, a.a.O., S. 131–146
- Gamm, H.-J./Konneffke, G. (Hg.): *Jahrbuch für Pädagogik* 1997: Mündigkeit. Zur Neuformung materialistischer Pädagogik. Frankfurt/M. 1997
- Garz, D.: Biographische Erziehungswissenschaft. Opladen 2000

- Glaser, E./Keiner, E.: Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Bad Heilbrunn 2015
- Herrmann, U.: Pädagogik, geisteswissenschaftliche (systematisch). In: D. Lenzen (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2, S. 1140–1160. Reinbek 2005, 7. Aufl.
- Heydorn, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/M. 1970
- Hoffmann, D.: Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1980
- * Hoffmann, D./Heid, H. (Hg.): *Bilanzierung erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklungen*. Weinheim 1991
- Huschke-Rhein, R.: Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. Weinheim 2003, 2. Aufl.
- Jank, W./Meyer, H.: Didaktische Modelle. Berlin 2014, 11. Aufl.
- Kastner, M./Donlic, J./Hanfstingel, E./Jaksche-Hoffman, E. (Hg.): Lernprozesse über die Lebensspanne: Bildung erforschen, gestalten und nachhaltig fördern. Opladen, Berlin, Toronto, 2019
- Kauder, P.: Wissenschaftliche Schulen in der Erziehungswissenschaft. In: Z.f.Päd. H. 4/2010, S. 564–581
- Keckiesen, W.: Erziehungswissenschaft, kritische. In: D. Lenzen (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1, S. 482–507. Reinbek 2004, 7. Aufl.
- Klafki, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 2010
- König, E.: Bilanz der Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft. In: Z. f. Päd. H. 6/1990, S. 919–936
- * König, E./Zedler, P.: *Theorien der Erziehungswissenschaft*. Weinheim 2002, 2. Aufl., 2007, 3. Aufl.
- * Koller, H.-C.: *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart 2006, 2. Aufl., 2010 5. Aufl. (Neuaufgabe), 2014, 7. Aufl.
- Kron, F.-W.: Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München 1999
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim 1994
- Krüger, H.-H.: Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplinen. Opladen & Toronto, 2019
- Krumm, V.: Erziehungswissenschaft, kritisch-rationale. In: D. Lenzen (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1, S. 507–525. Reinbek 2004, 7. Aufl.
- * Lassahn, R.: *Einführung in die Pädagogik*. Heidelberg 2000, 9. Aufl.
- Lehner, M.: Allgemeine Didaktik. Eine Einführung. Bern 2009
- Lenzen, D. (Hg.): Pädagogik und Alltag. Stuttgart 1980
- Lenzen, D. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1. Stuttgart 1992, 2. Aufl.
- Lenzen, D.: Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts. In: 29. Beiheft der Z. f. Päd. 1992, S. 75–91
- Lenzen, D.: Handlung und Reflexion. Weinheim 1996
- Lenzen, D.: Pädagogik-Erziehungswissenschaft. In: D. Lenzen (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2, S. 1105–1117. Reinbek 2005, 7. Aufl.
- Lippitz, W.: Die hermeneutisch-phänomenologische Pädagogik. In: H. Gudjons/R. Teske/R. Winkel (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Theorien, S. 3–11. Hamburg 1994, 4. Aufl.
- Loch, W.: Pädagogik, phänomenologische. In: D. Lenzen (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2, S. 1196–1219. Reinbek 2005, 7. Aufl.
- Luhmann, N.: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M. 2010
- Luhmann, N./Schorr, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1988, 4. Aufl.
- * Matthes, E.: *Geisteswissenschaftliche Pädagogik: Ein Lehrbuch*. München 2011
- Maturana, H. R./Varela, J.: Der Baum der Erkenntnis. Bern u.ö. 1987, 2009, 6. Aufl.

- Meyer-Drawe, K.: Leiblichkeit und Sozialität. München 1984
- Möller, B. (Hg.): Logik der Pädagogik. Pädagogik als interdisziplinäres Aufgabenfeld. 4 Bde. Oldenburg 1992
- Muck, M./Trescher, H. G. (Hg.): Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik. Gießen 2004
- Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M. 1935, 2. Aufl.
- Opp, K.-D.: Methodologie der Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2014, 7. Aufl.
- Parmentier, M.: Ethnomethodologie. In: D. Lenzen (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, S. 246–261. Stuttgart 1992, 2. Aufl., 2007, 3. Aufl.
- Peukert, H.: Kritische Theorie und Pädagogik. In: Z. f. Päd. H. 3/1983, S. 195–217
- Pollak, G./Heid, H. (Hg.): Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik? Über das Verschwinden des kritischen Rationalismus aus der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994
- Popper, K. R.: Logik der Forschung. Tübingen 1971 (3. Aufl. 1973)
- Popper, K. R.: Ausgangspunkte. Hamburg 1979
- Reich, K.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied 2010, 6. Aufl.
- Rittelmeyer, C./Parmentier, M.: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt 2001
- * Röhrs, H./Scheuerl, H. (Hg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt/M. 1989
- Roth, H.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung H. 2/ 1962, S. 481ff.
- Schäfer, K.-H./Schaller, K.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1985
- Schaller, K. (Hg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum 1979
- Schmied-Kowarzik, W.: Materialistische Erziehungstheorie. In: D. Lenzen (Hg.): Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft, Bd. 1, S. 101–116. Stuttgart 1992, 2. Aufl.
- Seiffert, H.: Einführung in die Wissenschaftstheorie. Bd. 2. München 1971, 10. Aufl. 1996
- Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus: Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. München 2003, 2. Aufl.
- Tenorth, H.-E.: Erziehungswissenschaft und Moderne – systemtheoretische Provokationen und pädagogische Perspektiven. In: Krüger, H. H. (Hg.): Abschied von der Aufklärung?, S. 105–121. Opladen 1990
- Thiersch, H.: Pädagogik, Geisteswissenschaftliche (historisch). In: D. Lenzen (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2, S. 1117–1140. Reinbek 2005, 7. Aufl.
- * Tschamler, H.: Wissenschaftstheorie. Bad Heilbrunn 1978, 3. Aufl. 1996
- Uhle, R.: Verstehen und Pädagogik. Weinheim 1989
- Wimmer, M.: Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. S. 404–447. Frankfurt/M. 1996
- * Wulf, C.: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München 1983, 3. Aufl.
- Zirfas, J.: Einführung in die Erziehungswissenschaft. Opladen, Toronto, 2017

Kapitel 3:

Methoden der Erziehungswissenschaft

● Worum es geht ...

Jeder pädagogisch Handelnde möchte die Erziehungswirklichkeit verstehen. Dies soll möglichst mit Hilfe methodisch gesicherter Erkenntnisse geschehen. Es muss geklärt werden, was Verstehen heißt, und zwar in der klassischen Methode der Hermeneutik. Aber genügt das für »gesicherte Erkenntnisse«? Möglichkeiten und Grenzen empirischer Verfahren wie Experiment, Beobachtung, Befragung, Test werden dargestellt. Doch pädagogische Phänomene lassen sich nicht nur messen und auszählen. Qualitative Methoden sind wichtig. Gegenwärtig nähern sich die unterschiedlichen Methoden einander an. Abschließend werden deshalb komplexe Forschungsdesigns skizziert. An jede Methodenbeschreibung schließt sich eine Kritik an.

3.1 Woher wissen wir, was wir wissen? – Zur generellen Bedeutung der Forschungsmethoden

»Anlässlich einer Tagung des Hausfrauenbundes zum Thema: Sollen Kinder im Haushalt mitarbeiten? warnte Herr Prof. Dr. Hardline aus Mingen nachdrücklich vor einer Verweichung in der Erziehung der Kinder; die tägliche Pflichterfüllung übertragener Hausarbeiten sei für Heranwachsende ein ideales Übungsfeld, um mit den späteren Bedingungen des Arbeitsprozesses rechtzeitig vertraut zu werden. Er plädierte für eine altersgemäße Abstufung der Zeitbelastung zwischen 15 Minuten für Schulanfänger und 2–3 Stunden für Jugendliche.« (Stonsdorfer Tageblatt 22.3.2016)¹

Was sind wissenschaftliche Aussagen?

Herr Professor hat sich also geäußert. Ist sein Statement eine wissenschaftliche Aussage oder die persönliche Meinung eines Wissenschaftlers? Zweifellos Letzteres. Eine wissenschaftliche Aussage ist gebunden an einen methodisch geregelten Forschungsprozess, dieser wiederum ist gekennzeichnet durch einen Satz überprüfbarer Regeln und Instrumente, die es erlauben, bestimmte Aussagen als wissenschaftliche Ergebnisse zu formulieren. Für Herrn Prof. Hardline bedeutet dies: »Damit ist nicht jede Aussage eines Wissenschaftlers per se bereits eine abgesicherte

¹ Es handelt sich um einen fiktiven Text.

wissenschaftliche Aussage, sondern erst der ausgewiesene Weg, auf dem der Wissenschaftler zu dieser Aussage gekommen ist, erlaubt es, die Bedeutung dieser Aussage als wissenschaftlich einzuschätzen.“ (Roth 1991, 32)

Ausgewiesene Wege: das sind die erprobten, bewährten, mehr oder weniger anerkannten Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. (Grundlegend für alle Sozialwissenschaften Opp 2014) Auch wenn in der methodologischen Diskussion ein buntes Gemenge von Begriffen zu beobachten ist, was wir in diesem Buch auch nicht ändern können („Methoden“, „Verfahren“, „Erhebungsinstrumente“, „Datenerfassung“ etc. werden teils synonym, teils abgrenzend gebraucht), so sind bei der Beurteilung von Forschungsmethoden drei Punkte wichtig:

1. Forschungsmethoden sind nicht endgültig vorgegeben, sie werden ständig neu und weiterentwickelt.
2. Einzelne Forschungsmethoden bilden immer nur Aspekte des komplexen Gegenstandsbereiches der Pädagogik ab, sie sind abhängig von jeweiligen Theorien über den Gegenstandsbereich. Eine Universalmethode kann es nicht geben, weil der Aspektreichtum von Wirklichkeit die Verschiedenheit von Methoden bedingt.
3. Bestimmte Forschungsmethoden lassen sich aus bestimmten wissenschaftstheoretischen Positionen allerdings nicht einfach »ableiten«.

Von der Abgrenzung zur Ergänzung: Grundrichtungen von Methoden

Waren in den 80er Jahren unterschiedliche methodische Richtungen noch klar abgrenzbar (Haft/Kordes 1995), so arbeitet die erziehungswissenschaftliche Forschung heute eher undogmatisch mit unterschiedlichen Paradigmen und methodischen Arrangements. Seit Heinrich Roth 1962 die „realistische Wendung“ in der Erziehungswissenschaft einläutete, „hat sich eine an Experimenten und quantitativer Methodik ausgerichtete Forschung durchgesetzt, die die Qualität ihrer Ergebnisse v.a. an den Standards des Vorgehens bemisst. Erst mit einiger Zeitverzögerung wurden qualitative Methoden wiederentdeckt und angewendet. Heute kann empirische Pädagogik nicht mehr mit der Anwendung quantitativer Methoden gleichgesetzt werden.“ (Merkens 2007, 183) Empirische Forschung arbeitet also mit quantitativen Methoden ebenso wie mit qualitativen. Und auch quantitativ ausgerichtete Forschungsergebnisse müssen interpretiert werden, ein interpretatives Paradigma ist kein Widerspruch zu Messen, Zählen und Datenanalyse/-verarbeitung. So kann z.B. ein Fragebogen streng empirisch-quantitativ statistisch ausgewertet werden, er kann aber genauso gut mit Hilfe hermeneutischer Methoden interpretiert und ausgelegt werden oder aber mit qualitativen Methoden (z.B. wenig strukturierte Befragung) ergänzt werden.

Mittlerweile hat sich sowohl in der methodologischen Diskussion als auch in verschiedenen Forschungsdesigns für konkrete erziehungswissenschaftliche Forschung (z.B. die Erfassung von Lehr-Lernprozessen in Schule und Unterricht oder die Kindheits- und Jugendforschung) eine solche Kombination von quantitativen und

qualitativen Verfahren durchgesetzt. An die Stelle des „Methodenpurismus“ tritt die „Methodenvielfalt“ (Helmke, 2009, S. 32).

Ein Beispiel zur Methodenkombination: Projektunterricht

Ob in einem Forschungsdesign eher quantitative oder qualitative Methoden oder eine Kombination aus beiden eingesetzt werden, sollte vor allem durch die Forschungsfrage und den zu untersuchenden Gegenstand bzw. Prozess bestimmt sein. In einer durchgeführten Untersuchung der Wirksamkeit von Projektunterricht (Traub, 2012), wurden die Methoden Befragung (Fragebogen und Interview) mit der Methode der Beobachtung kombiniert. Diese Methodentriangulation wurde durch eine Perspektiventriangulation ergänzt, in der sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden befragt und während der Projektarbeit beobachtet wurden. Damit sollte gewährleistet werden, ein vollständigeres Bild über den Ist-Zustand der Projektlandschaft in Baden-Württemberg zu erhalten. Allerdings muss bei der Triangulation von qualitativen und quantitativen Methoden darauf geachtet werden, dass diese nicht willkürlich vermengt, sondern besser in gesonderten Untersuchungsschritten angewandt werden. Im dargestellten Beispiel wurden zunächst standardisierte Fragebögen eingesetzt, bevor in einem zweiten Schritt qualitative Interviews geführt wurden, um die erhaltenen Ergebnisse der Fragebogenaktion erweitern und ergänzen zu können und sie so interpretierbar zu machen.

Wenn im Folgenden drei Grundrichtungen von Methoden unterschieden werden, dann ist dieses nicht als Entgegenseitung zu verstehen. Folgt man aber der historischen Entwicklung, dann sind allerdings unterschiedliche Richtungen deutlich unterscheidbar. Standen in Deutschland lange Jahre die *hermeneutischen Methoden* der Geisteswissenschaften im Mittelpunkt, so folgten ihnen seit den 60er und 70er Jahren dann verstärkt *empirisch-quantitative Methoden*, die erst in jüngerer Zeit durch *empirisch-qualitative Methoden* ergänzt wurden. Vor allem die letzten beiden sind in der erziehungswissenschaftlichen Forschung nicht mehr wegzudenken. Dabei werden Forschungsmethoden unterschieden, die sowohl quantitativ als auch qualitativ eingesetzt werden können, wie zum Beispiel Experiment, Beobachtung, Befragung, Inhaltsanalyse .

Die folgende Darstellung orientiert sich an den genannten drei historischen Grundrichtungen.

3.2 Die »klassische« Hermeneutik: das Verstehen als Methode

3.2.1 Verstehen – die Bedeutung von Zeichen erfassen

Hermeneutik – die »Auslegungskunst« – gilt seit Schleiermacher (1768–1834) nicht als eine ausgefeilte Methode, sondern als eine Kunstlehre des Verstehens. Ursprünglich an sprachliche Dokumente gebunden, insbesondere an historisch-literarische Texte, bezieht die Hermeneutik (vor allem in der Pädagogik) »dann aber auch die *Erziehungswirklichkeit* mit ihren aktuellen Problemen« (Wulf 1983, 27) ein. Doch bis in die Gegenwart hinein gilt leider: Die Hermeneutik war meist zu einem feinschmeckerischen Wiederkäuen von Klassikertexten heruntergekommen. Und dennoch: Das Verstehen ist derzeit nicht nur wieder hochaktuell, sondern auch eine so grundlegende Methode, dass sich ein kurzer Blick auf ihre wesentlichen Merkmale in jedem Fall lohnt (Terhart 1987, Danner 2006, Rittelmeyer/Parmentier 2006 mit zahlreichen Beispielen).

Im Unterschied zum Erklären in den Naturwissenschaften bezieht sich Verstehen auf die *Bedeutung* von menschlichen Lebensäußerungen: von geschriebenen Texten, Filmen, Bildern, aber auch Musik – kurz von »Zeichen«. Die Fallgesetze erklären das Fallen eines Steines; die mangelhafte Konzentration eines Schülers bei einem Mathe-Test im vierten Schuljahr hat natürlich auch ihre Gründe – aber diese muss ich zu *verstehen* suchen. Das Verhalten des Kindes ist z.B. nicht einfach mit »Gleichgültigkeit« erklärt, sondern es *bedeutet* etwas: z.B. Angst vor Strafe bei Versagen oder Ausdruck einer Beziehungsstörung zur Lehrerin. »*Verstehen* ist das Erkennen von etwas *als* etwas (Menschliches) und gleichzeitig das Erfassen seiner *Bedeutung*« (Danner 2006, 34).

Dilthey hat eine zentrale Definition von »Verstehen« gegeben, die die wesentlichen Momente des Verstehens benennt: »Wir nennen den Vorgang, in welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen, Verstehen.« (Dilthey 1958, Bd. V, 318) Verstehen meint allerdings nicht lediglich das psychologische Sich-Einfühlen, sondern vorrangig das Sinn-Verstehen. Die Bedeutung erfassen können wir nur, weil wir durch »eine Sphäre von Gemeinsamkeit« (ebd.) verbunden sind: unsere Sprache, Kultur, Sinndeutungen etc.

3.2.2 Der hermeneutische Zirkel

Niemand geht »voraussetzungslos« an das Verstehen eines Textes oder einer Szene heran, jeder bringt immer schon ein Vorverständnis mit ein.

Eine Forscherin, die die Sozialisation von Mädchen in der Schule untersucht, war ja selbst einmal ein Mädchen und hat entsprechende Erfahrungen gemacht; diese können das Verstehen der Mädchen in der heutigen Schule erleichtern oder behindern, auf jeden Fall aber hat sie ein Vorverständnis der Situation, die sie erforscht.

Indem wir von diesem Vorverständnis her einen Text (oder eine Szene) nachvollziehen, erweitert sich unsere (Er-)Kenntnis, mit dieser gehen wir an einen andern Text heran (oder an denselben), wir bewegen uns im Grunde in einer Art Kreis oder Spirale: dem *hermeneutischen Zirkel*. »Als hermeneutischer Zirkel wird die Gebundenheit jedes Verstehens von Ganzheiten und ihrer Teile an Voraussetzungen verstanden, von denen jedes Verstehen seinen Ausgang nimmt und wieder zu ihm zurückkehrt. Man muss immer schon in der Sprache leben und die andern Menschen verstehen, bevor man über die Sprache nachdenkt.« (Tschauder 1996, 32)

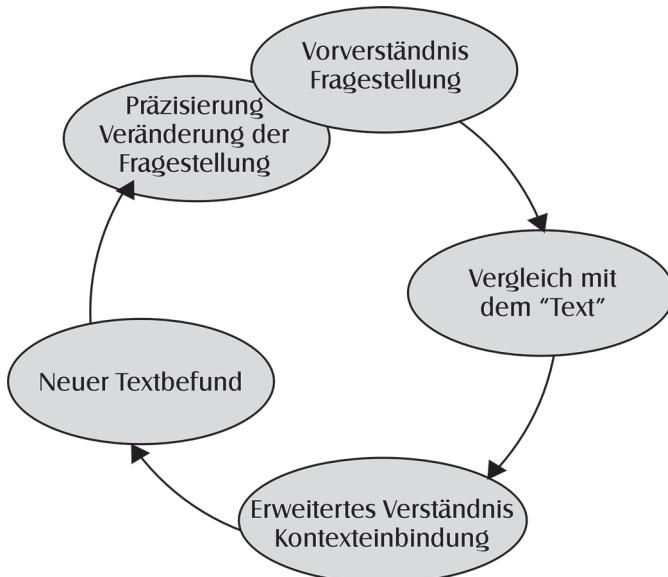


Abb. 5: Hermeneutischer Zirkel

In unserm Beispiel eines unkonzentrierten Schülers bei einem Test in Mathematik gehen wir von einem Vor-Verständnis der Situation aus: Wir wissen, was ein Test ist und wie sehr jeder dabei auf sich allein gestellt ist, kennen die Wichtigkeit des letzten Halbjahres im vierten Grundschuljahr, haben eine Vorstellung von weiterführenden Schulen usw. – Und die wahrgenommenen Zeichen (unruhiges Wippen auf dem Stuhl, Kauen auf dem Bleistift, Herumgucken in der Klasse, Wackeln mit dem Kopf) interpretieren wir von diesem Verständnis der Gesamtsituation her nicht etwa als fröhlichen Bewegungsdrang, sondern als Konzentrationsschwäche: Wir geben ihnen eine Bedeutung. Dabei verstehen wir das Einzelne (z.B. die einzelnen Bewegungen, die Mimik) aus dem Ganzen (Konzentrationsproblem in einer Prüfungssituation) und das Ganze (eben diese Szene) aus den Einzelheiten (abgelenkte Einzeltätigkeiten).

Das eine vom andern her zu verstehen, sei es den Text vom Vorverständnis her oder die Einzelheit aus dem Ganzen oder das Ganze von den Einzelementen her, das meint die Figur des »hermeneutischen Zirkels«. Es ergibt sich als Konsequenz: Hermeneutisches Verstehen ist nie abgeschlossen, denn das »Verstehen als Ziel hermeneutischer Bemühung hat nicht Produkt-, sondern Prozesscharakter« (Roth 1991, 38).

Manche Wissenschaftler haben deshalb vorgeschlagen, von einer hermeneutischen »Spirale« zu sprechen, aber die Bezeichnung »Zirkel« hat sich nun einmal eingebürgert ... Lassen wir es also dabei.

3.2.3 Regeln der Auslegung

Natürlich hat die Hermeneutik – denkt man allein an die jahrhundertealte philologische Wissenschaft – eine Fülle von z.T. akribischen Regeln hervorgebracht. Wolfgang Klafki (1971, 134ff.) hat in einem klassischen Beispiel der Interpretation eines Humboldt-Textes Regeln verstehender Textauslegung erarbeitet, z.B.: Vorverständnis des Autors beim Interpreten, Befunde aus der Quellen- bzw. Textkritik, Begriffsbedeutungen, Entstehungssituation des Textes, weitere Quellen, die zum Textverständnis nötig sind, Kontext der einzelnen Aussagen, gedankliche Gliederung des Textes, hermeneutischer Zirkel, Ideologiekritik usw.

Nach neueren Arbeiten zum Verstehen als Methode (Rittelmeyer/Parmentier 2006) bezieht sich Verstehen nicht nur auf Texte, sondern auch auf Dinge, Personen, Handlungen, Werke etc.

An einem kleinen Beispiel (in einem Eltern-Kind-Gespräch geht es um Süßigkeiten) entwickelt Uhle (in: Lenzen 1995, 486ff.) folgende sieben Schritte zum Verstehen:

1. Texterstellung (Was fällt z.B. bei der Übersetzung mündlicher Rede in schriftsprachliche Form weg, etwa der drohende Unterton des Vaters, wenn er auf die Schädlichkeit von Süßigkeiten hinweist?)
2. Kontextbeschreibung (Wie ist die Stimmung der Situation: vor dem drängenden Zubettgehen oder entspannt am Sonnagnachmittag beim gemütlichen Plausch?)
3. Explikation der Deutungsfragestellung (Was will ich eigentlich wissen, woraufhin untersuchen ich oder andere die Gesprächssequenz? Geht es mir um die Schädlichkeit von Süßigkeiten für Kinder oder um die Beziehungsaspekte eines Vaters zu seiner Tochter?)
4. Vergewisserung der Deutungsgemeinsamkeit (Meinen die Beteiligten in ihren Äußerungen dasselbe, was ist der Sinn der zu verstehenden Gegebenheiten, sprechen sie dieselbe Sprache, verfügen sie über dieselben Situationsdeutungen etc.?)
5. Verwendung des hermeneutischen Zirkels (Wie kann man das Einzelne aus dem Gesamten verstehen und umgekehrt?)
6. Idiographisches Vorgehen (Ist dieser Vater ein Sonderling oder gar ein Spinner oder sagt sein Verhalten und das der Tochter etwas über typische Kommunikationsstrukturen in Kleinfamilien?)
7. Hermeneutische Kritik (Kann das Gegebene »entlarvt« werden als Resultat determinierender Bedingungen und Einflüsse, seien es biologische, psychische oder soziologische,

kann man von daher die Szene aus Zwängen heraus »besser« verstehen als aus dem unmittelbaren Verstehen dessen, was direkt gemeint ist ...?)

Wer jemals ein pädagogisches Dokument unter solchen und ähnlichen Fragestellungen interpretiert hat, bekommt eine Vorstellung von der Fruchtbarkeit des »Verstehens«. Man kann daher dem Fazit Roths (1991, 38) nur zustimmen: »Historisch-hermeneutische Analysen gehören in vielen Wissenschaften zum konstitutiven Repertoire; sie sind für die Erziehungswissenschaft unverzichtbar.«

3.2.4 Zur Kritik am Verstehen als Methode

Zentrale Vorwürfe lauten:

- Das Verstehen sei spekulativ, subjektiv, unexakt, willkürlich, empirisch nicht nachprüfbar. Trotz gewisser Regeln seien völlig unterschiedliche Deutungen möglich. Verstehen sei eine Methode der Intuition (wie man es Dilthey vorgeworfen hat).
- Grundsätzlich ist das Verstehen auf etwas Vorgegebenes angewiesen, das ausgelegt werden soll. Daraus hat man der Hermeneutik den Vorwurf gemacht, sie könne von sich aus nicht *produktiv* werden, sondern sei traditionalistisch bis konservativ, denn sie setze Tradition immer schon als gegeben (und sinnvoll) voraus.
- Angesichts der Komplexität moderner Gesellschaften und angesichts der Notwendigkeit, den Makrobereich von Erziehung und Bildung zu analysieren und zu planen (Schulentwicklung, Bildungsplanung), gerät die Hermeneutik vollends an ihre Grenzen, weil sie schlechterdings keine quantitativen Instrumente dafür bereitstellen kann. Dazu bedarf es anderer Methoden, die einen höheren Grad an Exaktheit versprechen.

3.3 Quantitative Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung

3.3.1 Grundsätzliches

Worum geht es bei empirisch quantitativen Methoden?

»Die Prüfung von Hypothesen an der Realität ist das charakteristische Merkmal empirischer Forschung ..., um Zusammenhänge, Bedingungen, Wechselwirkungen, Abhängigkeiten von Variablen im Bereich von Erziehung und Unterricht konkret *erklären* zu können.« (Roth 1991, 45) Forschungsleitende Hypothesen müssen, um empirisch überprüft werden zu können, *operational definiert* sein, d.h., die zu untersuchenden Merkmale bzw. Merkmalsausprägungen müssen erhebbar und quantifizierbar sein. Man hat daher auch von quantitativen Methoden gesprochen. (Einführung bei Häder 2015, Atteslander 2010)

Der Begriff »Schulerfolg« z.B. könnte operational definiert werden als das, was sich in Zensuren, Zeugnisnoten, Schulabschluss ausdrückt; diese sind erhebbar, man kann sie messen und Zusammenhänge statistisch auswerten.

Generell ist bei den empirisch quantitativen Forschungsmethoden zu unterscheiden zwischen Verfahren des *Forschungsarrangements* (also der Anlage eines Gesamtdesigns, z.B. der Planung einer Längsschnittuntersuchung über mehrere Jahre oder Planung eines Experimentes), Verfahren der *Datenerhebung* (z.B. Beobachtung, Befragung, Test) und Verfahren der *Datenanalyse* (z.B. Statistik).

Das Forschungsarrangement

Die Planung eines empirischen Forschungsvorhabens weist (trotz einer Fülle unterschiedlicher Möglichkeiten für ein »Design«) ein gewisses formales Grundmuster auf (Merkens 2004, 618):

1. Formulierung einer Fragestellung; theoriebezogene Entwicklung von Hypothesen und deren forschungsbezogene Operationalisierung;
2. Auswahl/Kombination von Methoden (Beobachtung, Befragung, Test), Sammeln von Daten (bei repräsentativen Untersuchungen auch die sorgfältige Zusammenstellung einer Stichprobe aus der Grundgesamtheit);
3. die Aufbereitung dieser Daten (in der Regel mit Hilfe statistischer Verfahren);
4. Interpretation und Herausarbeiten des Kerns der Aussage, die als Resultat Annahmen bestätigt oder widerlegt.

Innerhalb eines empirisch quantitativen Forschungsarrangements kommen nun im Wesentlichen folgende Verfahren mit den entsprechenden Erhebungsmethoden zum Zuge.

3.3.2 Das Experiment

In der klassischen Form des Experimentes (in der empirischen Sozialforschung heute weniger verwendet) geht es um die planmäßige Veränderung einer oder auch mehrerer Variablen und um deren Wirkungskontrolle.

Ein Beispiel (vgl. Abb. 6): Einer Gruppe von Kindern wird eine Geschichte vom Meeresschweinchen erzählt, wobei gleichzeitig Bildmaterial dargeboten wird (Versuchsgruppe). Einer zweiten Gruppe wird nur die Geschichte erzählt (Kontrollgruppe). Anschließend werden die Behaltensleistungen der beiden Gruppen gemessen und verglichen (Düker/Tausch 1957). Es wird also mit einer Versuchs- und einer Kontrollgruppe sowie mit einem Mess- bzw. Testverfahren gearbeitet. Unabhängige Variable ist die Informationsdarbietung, abhängige Variable ist die Behaltensleistung.

Das Grundmuster (Vortest-)Nachtest-Kontrollgruppen-Plan scheint einfach und einleuchtend, hat es aber in sich, wenn man kritisch nach möglichen Fehlerquellen sucht: Waren etwa in der Versuchsgruppe zufällig mehr Landkinder, während in der

Kontrollgruppe mehr Stadtkinder waren? Dann könnte gar nicht die Veränderung der unabhängigen Variablen (durch den Zusatz »Bild«) die Unterschiede im Behalten bewirkt haben, sondern die Vorerfahrung der Kinder im Umgang mit Tieren! Oder hat der Versuchsleiter das eine Mal etwas hastiger und lustlos gesprochen, in der andern Gruppe aber ruhig und eindringlich? Dann könnten Unterschiede in den Behaltensleistungen auch darauf zurückzuführen sein. Solche und andere Störvariablen auszuschalten bedarf eines großen Aufwandes. Je genauer ein *Laborexperiment* unter Laborbedingungen ausgefeilt wird, desto künstlicher kann es werden und desto stärker simplifiziert es komplexe Sachverhalte, desto begrenzter ist aber auch seine Übertragbarkeit in die Realität. Für die Pädagogik bieten sich daher vor allem *Feldexperimente* an, die in der Realität selbst durchgeführt werden, was natürlich allergrößte Probleme hinsichtlich der Kontrolle der sog. intervenierenden Variablen mit sich bringt. Außerdem sind solche Feldexperimente genau genommen nicht wiederholbar. – Auf die ethische Problematik von Experimenten in der Erziehung (darf man Kinder z.B. um des Experimentes willen absichtlich benachteiligen) sei hier nur verwiesen.

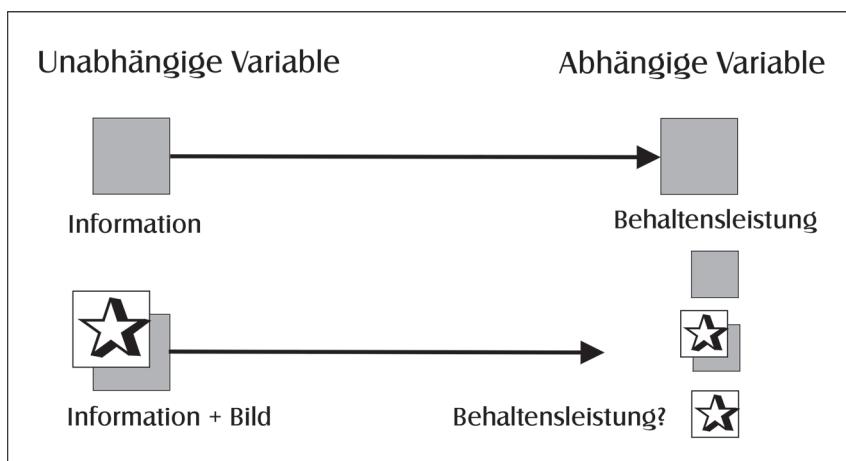


Abb. 6: Unabhängige und abhängige Variablen im Experiment

Während eines Experiments können z.B. die folgenden Erhebungsmethoden eingesetzt werden: Test, Schätzskala, Fragebogen, Beobachtungskategorien usw. (Wosnitza/Jäger, 2006)

3.3.3 Die Beobachtung

Die Beobachtung macht gegenwärtig rund zehn Prozent der empirischen Sozialforschung aus (Kuckartz 2004, 555). Unterschieden wird zwischen *teilnehmender* und *nicht-teilnehmender* Beobachtung. In der Ersten ist der Beobachter Mitglied der Gruppe (bekannt z.B. aus der Jugendforschung, problematisch wird's allerdings, wenn die Gang einen Überfall vorbereitet ...), in der Zweiten steht er außerhalb der Gruppe. Außerdem kann Beobachtung unter *künstlichen* Bedingungen stattfinden (z.B. hat man absichtlich einen genau geplanten Konflikt arrangiert) oder in *natürlichen* Situationen. Beobachtung kann ferner *unsystematisch* erfolgen (z.B. bei einer Hospitation) oder *systematisch* mit einem definierten Kategoriensystem.

Wichtig sind als *Merkmale der Beobachtung*, dass sie immer selektiv ist, dass das beobachtete Verhalten in definierten Situationen geschieht (z.B. in einer Unterrichtsstunde oder in der Pause), dass die Situation objektiv beobachtbar und beschreibbar ist (z.B. ist Beobachtung auf Mimik gerichtet und nicht auf innere Gefühle) und dass Handlungsintentionen nur indirekt erschließbar und interpretierbar sind. Es ist also zu unterscheiden zwischen deskriptiven Kategorien (»Schüler meldet sich«) und interpretativen (»Schüler ist interessiert«; Schüler haben bekanntlich ein erhebliches taktisches Arsenal, um Interesse vorzutäuschen ...). Roth (1991, 50) weist darauf hin, dass die durch Unterrichtsbeobachtung erhobenen Daten heute meist wenig exakt sind und dass deren aufwendige statistische Analyse oft die mangelnde Datenqualität verschleiert.

3.3.4 Die Befragung

Hinter dieser Sammelbezeichnung steht eine Fülle einzelner Techniken, die von der *mündlichen* Befragung (Interview, Tiefeninterview) über *schriftliche* Formen (meist Fragebögen) bis zur *Gruppendiskussion* reichen. Befragungen umfassen rund 50% aller empirischen Untersuchungen (Kuckartz 2004, 555). Oft wird übersehen, dass sie Meinungen feststellen: »An unserem Gymnasium sind überdurchschnittlich viele hochbegabte Kinder.« Ob das so ist, wäre mit einer andern Methode zu prüfen; es handelt sich also nicht in jedem Fall um Fakten.

Es wird unterschieden zwischen *ungelenkter* Form (z.B. im narrativen Interview, bei dem ein Erzähler in der Darstellung seiner Lebensgeschichte nicht unterbrochen wird, um die in der Darstellung enthaltenen Deutungsmuster des Erzählers nicht zu beeinflussen) und *standardisierter* Form (z.B. bei einem Interview mit vorformulierten Fragen). Bei schriftlichen Befragungen gibt es *offene* Fragen (deren Beantwortung natürlich schwieriger auszuwerten ist, weil man erst mal Kategorien für die Fülle unterschiedlichster Antworten bilden muss) und *geschlossene* Fragen, aber auch das *Multiple-choice-Verfahren* (z.B. Ankreuzen vorgegebener Antwortmöglichkeiten) oder *Rating-Verfahren* (Abstufung einer Antwort z.B. von sehr stark [1] bis überhaupt nicht [5]).

Bei der Entwicklung eines Fragebogens, der zweckmäßigerverweise an kleinen Gruppen vorher erprobt werden sollte, muss auf die *Verständlichkeit* der Fragen geachtet werden, auf ihre *Genauigkeit* (deckt die Formulierung wirklich genau das ab, was erfragt werden soll, oder erfasst sie ungewollt Nebenschauplätze). Beachtet werden muss im Aufbau eines Fragebogens aber auch die Ermüdungstendenz des Beantworters, seine Neigung, Extreme zu vermeiden und die Mittelkategorie anzukreuzen, seine Tendenz zur sozialen Erwünschtheit von Antworten u.v.a. Die Methodologie dieses Verfahrens hat sich inzwischen so ausgeweitet und perfektioniert, dass Sozialwissenschaftler von einer eigenen »*Lehre von der Frage*« sprechen. Im Unterschied zur Beobachtung, die direkt beim Handeln ansetzt, nötigt die Befragung den Befragten notwendigerweise zu einer *reflektierenden Distanzierung* von der Praxis seines Handelns. Man erhält also Berichte aus der Perspektive von Betroffenen über deren Praxis, ohne die Praxis selbst erfassen zu können.

3.3.5 Der Test

Auch die Instrumente, die z.B. in der Pädagogischen Diagnostik unter dem Begriff Test zusammengefasst werden, sind inzwischen in einer kaum noch überschaubaren Fülle von Literatur dargestellt worden (Rost 2004). Der Test liegt nicht selten im Schnittfeld von pädagogischer Intervention und wissenschaftlicher Forschung (z.B. Kontrolle und Prognose von Schulleistungen). Tests gelten als wissenschaftliches Routineverfahren, mit dem empirisch abgrenzbare Persönlichkeitsmerkmale untersucht werden mit dem Ziel einer möglichst quantitativen Aussage über den Grad der individuellen Merkmalsausprägung.

Ist ein Test *normorientiert* (z.B. bezogen auf die Grundgesamtheit der Schüler des 8. Jahrganges in der Hauptschule), weist er dem Probanden einen Platz in einer Rangreihe dieser Bezugsgruppe zu, etwa hinsichtlich des Merkmals Intelligenz oder Neurotizismus). Ist er hingegen *kriteriumorientiert*, dann stellt er fest, ob ein Proband z.B. ein bestimmtes Lernziel erreicht hat, unabhängig davon, ob andere dieses Ziel ebenfalls erreichten oder nicht.

Von großer Bedeutung sind die klassischen *Gütekriterien* bei Tests: *Objektivität* – ein Maß dafür, wie weit die Testergebnisse vom Versuchsleiter unabhängig sind, ob also bei verschiedenen Versuchsleitern dieselben Ergebnisse herauskommen; *Validität* (Gültigkeit) – misst der Test tatsächlich das, was zu messen er vorgibt (z.B. bei einem Lese-Rechtschreib-Test nicht etwa die Intelligenz, sondern wirklich bestimmte Wahrnehmungsschwächen); *Reliabilität* (Zuverlässigkeit) – wie genau misst ein Test ein Merkmal, wenn er unter denselben Rahmenbedingungen an den gleichen Menschen wiederholt wird (oder ist jemand nach dem gleichen Test mal debil und mal hochintelligent ...).

Die *Normalverteilung* (Gauß) als Grundlage von Messungen kann höchst problematisch sein, sie stimmt zwar bei der Größe von Pantoffeltierchen, aber hat für die

Verteilung der Intelligenz nicht unbedingt Gültigkeit ... Und schon gar nicht bei lernziel(= kriterium)orientierten Tests kann gelten, dass es »unnormal« sei, wenn möglichst viele Schülerinnen und Schüler das Lernziel erreichen, d.h. den gleichen Testwert erhalten. Man sieht noch einmal, wie wichtig die o. a. Unterscheidung zwischen normorientierten und kriteriumorientierten Tests ist.

Dass andererseits die vielen im Unterricht praktizierten »Tests« (»Nehmt mal einen Zettel heraus, wir schreiben heute einen Test ...«) überhaupt keinen Zusammenhang haben mit den Maßstäben der Testtheorie, liegt auf der Hand.

3.3.6 Die quantitative Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse bezieht sich immer auf Vergangenes, da die Kommunikation bereits stattgefunden hat. Damit ist sie eine nicht-reaktive Methode. Die Inhaltsanalyse ist immer verfügbar, ihr Gegenstand ändert sich nicht und die Kosten sowie der Zeitaufwand sind geringer. Sie ermöglicht es Erkenntnisse über zurückliegende Zeiten oder Personen zu gewinnen.

Die Planung einer Inhaltsanalyse von Texten besteht aus der Schrittfolge „Auswahl der Texte, Festlegung der Kodiereinheiten und Kodierung (Wosnitza/Jäger, 1999, 38)

Zu den quantitativen Techniken gehören Häufigkeitsanalysen (z.B. das Auszählen von Wörtern), Valenz- und Intensitätsanalysen (z.B. die positive oder negative Bewertung von Aussagen) sowie Kontingenzanalysen (z.B. das zu Grunde legen von benachbarten, vorausgehenden oder nachfolgenden Textstellen).

3.3.7 Zur Kritik empirisch quantitativer Methoden

Der berühmte Soziologe Karl Mannheim (1893–1947) soll darauf aufmerksam gemacht haben, dass man die Genauigkeit eines Forschungsergebnisses nicht mit seiner wirklichen Bedeutung verwechseln dürfe. Jede Standardisierung des Umfeldes, die um der Exaktheit und Kontrollierbarkeit willen nötig ist, führt nämlich unweigerlich zu einer Reduktion der Erkenntnismöglichkeiten (Reduktionismusvorwurf). Wie wir bereits bei der Kritisch-rationalen Erziehungswissenschaft sahen, gehen Einwände vor allem dahin, dass eine Fragestellung aus ihrem Kontext zu stark isoliert wird, dass das Subjekt »vergleichgültigt« wird und dass aus dem Durchschnitt kaum gültige Aussagen über den Einzelfall zu machen sind. Auch empirische Aussagen über Tatbestände sind nicht »die Wirklichkeit«, sondern Rekonstruktionen auf der Aussageebene.

3.4 Qualitative Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung

3.4.1 Grundsätzliches

Grenzen der strengen Empirie

Die von H. Roth 1962 eingeläutete »realistische Wendung« der Erziehungswissenschaft hat sich heute längst ihrem Ende genähert. Eine Erosion ursprünglich für sicher und präzise gehaltener »harter« Sozialforschung hat stattgefunden. Sie hat die Probleme intersubjektiver Überprüfbarkeit und begründeter Relevanz komplizierter gemacht. Die strenge Empirie erwies sich als »Zwangsjacke«, denn die quantitative Datenauswertung zeigte sich eher als Hemmnis für einen differenzierten Einblick in die Erziehungswirklichkeit, die stark von Wechselwirkungen, Interaktionen und vor allem Widersprüchen bestimmt wird.

Die Folge ist eine Ergänzung der klassisch-quantitativen Verfahren durch qualitative, im weiten Sinn hermeneutisch-interpretative Verfahren.

Es fällt auf, dass in den letzten Jahren zahlreiche Werke zur qualitativen Forschung erschienen sind (Lamnek 2010, Mayring 2002, Friebertshäuser/Prengel 2013). Für die Analyse unterrichtlicher Prozesse in der Schule haben Helsper und Combe (1993) in feinsinnigen Interpretationen belegt, wie fruchtbar solche Verfahren sind.

Worum geht es bei empirisch qualitativen Methoden?

Qualitative Forschung orientiert sich an einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung und setzt damit den Fokus auf die *gewonnenen Daten* und das *Forschungsfeld* und weniger auf die theoretischen Annahmen, obwohl auch hier zu Beginn eines Forschungsdesigns ein Vorverständnis vorliegt. In der Regel wird dieses Vorverständnis auch klar benannt und bleibt nicht im verborgenen Gehirnkämmerlein des Forschers. Grundsätzliches Ziel ist es, eine neue Theorie zu entwickeln, und dabei werden beim Forschungsprozess Datenerhebung, Interpretation und die Erkenntnisgewinnung eng miteinander verzahnt (Krüger 2002, 207).

Qualitative Forschung zielt darauf, »*Lebenswelten* und soziales Handeln im *Alltag* der verschiedensten Bereiche von Erziehung und Bildung zu untersuchen« (Roth 1991, 54).

Der Begriff *qualitativ* meint zum einen eine Wiederanknüpfung an hermeneutisches Verstehen und Sinnauslegung, zum andern aber eine stärkere Berücksichtigung strenger Maßstäbe klassischer empirischer Methoden, wie zum Beispiel intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Prüfbarkeit und qualitatives Niveau der Aussagen (Friebertshäuser/Prengel 2013). (Ein typischer Beleg dafür ist Oevermanns Bezeichnung »*Objektive Hermeneutik*« für sein Verfahren der Interpretation von »*Protokollen*« = Texten, Videoaufzeichnungen u.a.m., s.u.)

Merkmale qualitativer Methoden

1. Soziale Tatsachen als »Lebenswelt« liegen nicht »objektiv« vor, sondern konstituieren und konstruieren sich wesentlich erst in Verständigungsprozessen.
2. Zentral ist nicht die Sicht des Forschers, sondern die Weltdeutung der Erforschten. Deshalb müssen die verwendeten Techniken gewährleisten, dass der »Beforschte« seine eigenen Akzentsetzungen vornehmen und seine Deutung der Ereignisse entwickeln kann. Ein solches Verstehen ist Erkenntnisprinzip.
3. Ein Forschungsprozess ist deshalb prinzipiell offen, auch die Fragestellung kann sich im Laufe der Forschung ändern. Wesentlich sind darum offene Forschungsverfahren; diese Offenheit bezieht sich sowohl auf herkömmliche empirische Techniken als auch auf interpretative Verstehensansätze und auch auf die Entwicklung alternativer Methoden, z.B. der »Heuristik«: Findetechniken und kreative Problemlösungsstrategien, im Gegensatz zum »Algorithmus« im Sinne einer festen Abfolge von Lösungsschritten, die den Erfolg »garantieren« (Kleining 1994). Das entschiedenste Programm haben dazu Glaser und Strauss in der »Grounded Theory« ausgearbeitet, bei der sich die »Theorie« erst im Zuge der flexiblen Erweiterung der Datengewinnung (ohne vorheriges Literaturstudium!) ergibt (»grounded«). (Nach Hoffmann/Riem 1980, 346).
4. Und schließlich ist der Forscher als »social agent« immer in das Feld und die Interaktion involviert. Forschung ist ein sozialer, ein interaktiver Prozess (und sei es nur das leichte Stirnrunzeln des Interviewers, das den Erzählenden unbewusst beeinflusst), ganz abgesehen von Persönlichkeitsanteilen des Forschers, z.B. seinen unbewussten Ängsten, denen er bei der Formulierung von Fragen und in der Begegnung mit Menschen und Situationen niemals entgeht (Devereux 1984).

Das Forschungsarrangement

Auch bei qualitativer empirischer Forschung lässt sich ein grober gemeinsamer Ablauf feststellen, obwohl hier die Varianten vielfältiger sind als bei der eher quantitativ ausgerichteten Forschung. Zu Beginn eines Forschungsprozesses werden Fragestellungen festgelegt und damit eine Eingrenzung des Forschungsfeldes vorgenommen. Zwei Möglichkeiten bieten sich dazu an:

- a) Es findet das „theoretische Sampling“ statt, ein Auswahlverfahren, bei dem Entscheidungen über die Auswahl und Zusammensetzung des Materials erst im Prozess der Datenerhebung und -auswertung gefällt werden.
- b) Als eine andere Auswahlstrategie wird die „analytische Induktion“ eingesetzt. Hier wird zunächst eine Theorie entwickelt und dann nach abweichenden Fällen gesucht.

Der Unterschied: „Während theoretisches Sampling vor allem auf eine Anreicherung der sich entwickelnden Theorie abzielt, ist die Analytische Induktion an der Absicherung der Theorie durch die Analyse abweichender Fälle orientiert“ (Krüger, 2002, 208).

Innerhalb eines qualitativ empirischen Forschungsarrangements kommen u.a. folgende Methoden und entsprechende Erhebungsverfahren zum Einsatz.

3.4.2 Methoden und Erhebungsinstrumente qualitativer empirischer Forschung

Beobachtungsverfahren

Als qualitative Methoden der Datenerhebung sind verschiedene Formen der Beobachtung schon traditionell in der Kulturanthropologie – zum Beispiel zur Erfassung von Lebenswelten anderer Ethnien oder von Randgruppen – verankert. In der Erziehungswissenschaft werden solche Verfahren genutzt, um Interaktionen besser verstehen zu können, zum Beispiel Lehrer-Schüler-Interaktion, aber auch Schüler-Schüler-Interaktionen (z.B. Beobachtung von Gruppenabläufen in Kleingruppenprojekten), ferner in der Erwachsenenbildung (z.B. Untersuchung eines Fortbildungskurses) oder in der Altenbildung (z.B. Evaluation eines Bildungsangebotes für Senioren).

In der qualitativen Forschung werden stärker unstrukturierte Formen der Beobachtung eingesetzt, die nicht mit einem detaillierten Beobachtungsbogen oder genau festgelegten Kriterien arbeiten. Meist finden hier auch teilnehmende Beobachtungen statt. Das bedeutet, dass der Forscher in dem Feld involviert, z.B. Teilnehmer einer Gruppe ist. Die Beobachtung läuft aber überwiegend offen ab, so dass die Beobachteten von der Beobachtung und dem Zweck der Beobachtung wissen.

Problematisch in diesem Zusammenhang ist die Frage nach der Objektivität der gesammelten Beobachtungen. Handelt es sich hierbei um subjektiv erfasste Eindrücke des Beobachters oder konnten tatsächlich die im Feld ablaufenden Situationen beobachtet werden? Eine Lösung aus diesem Dilemma bietet wiederum die Methodentriangulation, bei der die Beobachtung nur als *eine* methodische Zugangsweise genutzt wird und durch andere ergänzt werden kann.

Befragungsverfahren

Zum Einsatz kommen hier vor allem Interviewtechniken, aber auch Fragebogen mit offenen Fragen können genutzt werden. Besonders beliebt sind qualitative Interviews, insbesondere das »narrative (= erzählende) Interview«, bei dem in einer ersten Phase der Erzähler unter biographischer Perspektive frei und unstrukturiert spricht und erst in einer zweiten Phase auf Rückfragen des Interviewers eingeht, um schließlich in einer dritten Phase die vom Interviewer herausgearbeiteten Deutungsmuster gemeinsam zu reinterpretieren (kommunikative Validierung).

Halbstrukturierte Interviews finden in der qualitativen Forschung ebenfalls ihre Anwendung, zum Beispiel als problemzentriertes oder als Leitfadeninterview. Beim problemzentrierten Interview werden dem Interviewer Problemstellungen als Leitfaden zur Verfügung gestellt, so dass auf bestimmte Aspekte eingegangen und bei Pausen das Gespräch gezielt weitergeführt werden kann.

Beim Leitfadeninterview sind die Fragen zwar immer noch offen, aber doch klarer formuliert vorgegeben und auch dem Interviewten als Hilfestellung zur Seite gegeben, so dass dieser frei die Fragen beantworten oder sich an diesen orientieren kann. Wenn es gut gelaufen ist, hat die forschende Person zunächst eine Art Text auf dem Papier. Aber was soll damit geschehen? Was also tun?

Qualitative Inhaltsanalyse

Hier werden vor allem die zusammenfassende Inhaltsanalyse, die explizierende und die strukturierende Inhaltsanalyse unterschieden. Klingt kompliziert, ist aber hilfreich und im Grunde auch einfach.

- Durch *die zusammenfassende Inhaltsanalyse* soll eine Textmenge reduziert werden und damit eine größere Übersichtlichkeit erreicht werden. Wiederholende, ausschmückende Textstellen und Paraphrasen werden gestrichen.
- Die *explizierende Inhaltsanalyse* erläutert oder erklärt einen dargestellten Sachverhalt genauer, in dem weiteres Textmaterial genutzt oder zum Beispiel die Biografie eines Schriftstellers mit einbezogen wird.
- In der *strukturierenden Inhaltsanalyse* werden bestimmte Strukturaspekte herausgefiltert, wie zum Beispiel markante Ausprägungen oder wertende Schätzurteile. Daraus können sich dann auch Kategorien bilden, die dann wiederum an den Text angelegt werden (Wosnitza/Jäger 1999, 40).

3.5 Weitere Forschungsansätze

Neben den dargestellten klassischen Forschungsmethoden gibt es noch weitere Verfahren, bei denen bestimmte Erhebungsmethoden oder die Perspektive des Forschers in den Mittelpunkt des Ansatzes rücken. Beispielhaft sollen hier einige kurz beschrieben werden. (Ein schönes Beispiel sind die sog. „Shell-Studien“ zur Jugendforschung – s. Kapitel 5.2: Jugend. Sie verbinden Befragungsmethoden, Fallstudien, quantitative Analysen und qualitative Verfahren mit einer „interventiven Erhebungsforschung“ [Haft/Kordes 1995], die auf Veränderung von Organisationen, Rahmenbedingungen und sozialpolitischen Verhältnissen gerichtet ist.)

3.5.1 Biografieforschung

Die Sammlung und Interpretation von Materialien aus dem Lebensalltag von Menschen in der *Biografieforschung* ist ein umfassender Ansatz zur Verwendung qualitativer (weniger der quantitativen) Methoden. (Krüger/Marotzki 1999, Garz 2000, Fuchs-Heinritz 2009, Faltermaier 2015, Koller 2016) Ausschlaggebend für die Biografieforschung und ihre „Datensammlung“ ist die Sicht der Betroffenen (gleichsam das Skript oder Drehbuch, nach dem sie ihr Leben eingerichtet haben). In Lebensgeschichten bilden sich immer auch gesellschaftliche und historische Verhältnisse

ab. Darum sind subjektive Erzählungen, persönliche Zeugnisse (z.B. persönliche Briefe), individuelle lebensgeschichtliche Dokumente (z.B. Tagebücher, Fotoalben), Gegenstände aus der Alltagswelt (z.B. Kleidungsstücke, Spielzeuge), zeitgenössische Berichte (z.B. aus Tageszeitungen), Protokolle (z.B. von Gerichtsverhandlungen) u.v.a. Grundlage für die Rekonstruktion von Lebensverläufen und der ihnen zugrunde liegenden individuellen (und manchmal auch kollektiven) Sinnkonstruktionen (Koller 2016). Das gilt für die Erforschung individueller Lebensläufe ebenso wie für die Untersuchung gesellschaftlicher Gruppen oder (Alters-)Kohorten.

Mit Hilfe solcher Analysen kann man sehen, wie Menschen Herausforderungen bewältigen, Krisen lösen, scheitern oder sich durchmogeln. Die neuere Biografieforschung untersucht Biografien im Konfliktfeld zwischen individueller Handlungsstrategie („Jeder ist seines Glückes eigener Schmied“) und institutioneller Steuerung („Sozialversicherungssysteme bewahren uns vor dem Abrutschen ins Elend“). Man versucht, die individuellen, aber gesellschaftlich bedingten „Regeln“ herauszufinden, mit denen Menschen Lebenssinn „herstellen“, Verarbeitung von Brüchen leisten und Gefährdungen sowie Anderssein bewältigen (oder nicht bewältigen).

Weiterhin wäre die *Lebensweltanalyse* zu nennen (Schütz, Berger/Luckmann), das Herausarbeiten von Interaktionsmustern (Wie sind die Koalitionen in einer Familie?), von Statuspassagen (Wie wird ein biographischer Einschnitt erlebt?), von Skripten (Nach welchen Handlungsmustern »funktionieren« die Eltern in der Familie?), von Legitimations- und Deutungsmustern (Wann bin ich ein gutes Kind, ein erfolgreicher Schüler? Oder die Selbstdeutung eines »verwahrlosten« Mädchens als »Ich bin jemand, der nicht weiß, was eine Beziehung ist.« – Kieper 1980, 127). Pädagogisch gewendet lassen sich mit dem Konzept der *Biografiearbeit* in der praktischen Erwachsenenbildung, der Kinder- und Jugendarbeit und der Altenbildung die grundlegenden Perspektiven der Biografieforschung „am eigenen Leibe“ umsetzen (Gudjons/Wagener-Gudjons/Pieper 2008): Mit Hilfe von strukturierenden Übungen kann man einzeln oder in Gruppen wesentliche Themen seiner eigenen Biografie aufarbeiten und verstehen lernen.

3.5.2 Evaluationsforschung

In jüngster Zeit macht der Begriff „Evaluation“ die Runde. Verstanden wird darunter zunächst ganz allgemein die zielgerichtete und zweckorientierte Bestimmung des Wertes einer Sache, pädagogisch gewendet: einer pädagogischen Maßnahme. (Köller 2007, 214) Im Kontext von Bildung sind dies aktuell z.B. vor allem Bildungsprogramme, Unterricht, pädagogische Interventionen, Fortbildungsmaßnahmen, Schulformen in ihrer Entwicklung, Schulleistungen (wie z.B. PISA) usw. Wird ein Programm als Ganzes bewertet, so spricht man von *globaler Evaluation*, werden einzelne Komponenten detailliert untersucht, so heißt es *analytische Evaluation*. Auch wird unterschieden zwischen *interner Evaluation* (bei der z.B. die Lehr-

kräfte einer Schule oder Bildungseinrichtung die Überprüfung vornehmen) und *externer Evaluation* (bei der unabhängige, von außen bestellte Fachleute dieses tun). Der *Ablauf* einer Evaluation vollzieht sich in acht Schritten: 1. Entscheidung über die Durchführung der Evaluation („Wollen wir überhaupt bestimmte Bereiche unserer pädagogischen Innovationen überprüfen?“). 2. Entscheidung der zu untersuchenden Bereiche („Was wollen wir genau überprüfen?“). 3. Entwicklung von Fragestellungen und Indikatoren („Was wollen wir denn nun im Einzelnen wissen und woran können wir den Erfolg oder Misserfolg ablesen?“) 4. Konstruktion von Instrumenten („Wollen wir z.B. Befragungen machen oder Beobachtungen einsetzen? Oder anderes?“). 5. Durchführung, Aufbereitung, Auswertung und Dokumentation (z.B. Wie lange, wer nimmt teil, Tonband oder schriftliche Protokolle etc.). 6. Entscheidung über Zugang zu den Ergebnissen („Soll die Öffentlichkeit gleich davon erfahren, – oder erst der Schulträger, oder erst das Kollegium oder die Schüler, die Kollegen, Eltern, in welcher Form?“). 7. Interpretation von Ergebnissen („Was bedeutet die Evaluation für unser pädagogisches Konzept, fühlen wir uns bestätigt oder ist alles den Bach runter gegangen?“). 8. Ziehen von Konsequenzen („Was müssen wir verändern? Was kann bleiben? Was muss verstärkt werden? Welche Lücken müssen geschlossen werden?“ etc.)

Bei jeder Evaluation müssen gewisse *Standards* eingehalten werden: *Nutzenstandards* (ein aktueller Wissensbedarf muss befriedigt werden), *Machbarkeitsstandards* (die Evaluation muss den konkreten Bedingungen angepasst werden – fehlt z.B. das Geld für externe Evaluation, kann man diese gleich bleiben lassen), *ethische Standards* (z.B. Schutz der Rechte der Betroffenen, Schüler wie Kursteilnehmer in der Erwachsenenbildung), *Genauigkeitsstandards* (z.B. wissenschaftlicher Standard der Erhebungen, wirklich präzise verwertbare Informationen etc.).

3.5.3 »Objektiv-hermeneutische Bildungsforschung« (U. Oevermann)

Wegen der Begriffe »objektiv« und »hermeneutisch«, die einerseits an das hermeneutische Verstehen erinnern, andererseits aber das Hereinragen subjektiven Forscherwissens in die Interpretation ausschalten und so dem hermeneutischen Zirkel (s.o.) ein »objektives« Schnippchen schlagen wollen, noch eine kurze Erklärung zu diesem Verfahren (vgl. Matthes-Nagel 1995, und Wernet 2009).

Es geht um das systematische Aufdecken latenter Sinnebenen in Texten, etwa in ausführlichen Mitschnitten von Familiengesprächen am Abendbrottisch (Matthes-Nagel 1995, 283ff.). Diese werden nach der Transkription einer sog. Feinanalyse unterzogen, d.h., es folgen ein extensives Verfahren der Sinnauslegung und ein sequentielles Vorgehen. *Extensive Sinnauslegung* heißt, dass in einem Gedankenexperiment möglichst viele verschiedene Bedeutungen eines Satzes konstruiert werden, ohne dass der Forscher sein vorhandenes Wissen über den Fall einbringt. Die so gesammelten möglichen typischen Situationen, in denen z.B. die Äußerung »Mutti, wann krieg' ich denn endlich mal was zu essen, ich hab' so Hunger«

gefallen sein könnte, werden dann mit der Äußerung im tatsächlichen Kontext verglichen. So sieht man, welche der konstruierten Möglichkeiten den Interaktionskontext sinnvoll macht; hier war es z.B. eine vermutete Identitätsunsicherheit des Kindes (»Ich will noch mal klein sein und versorgt werden«). Wichtig ist, dass die Forscher »nicht Behauptungen über die psychische Realität des Kindes aufstellen, sondern Möglichkeiten konstruieren, die den Interaktionstext sinnvoll machen« (ebd., 292). Jede Äußerung wird also zunächst so interpretiert, als stünde sie für sich allein. Durch das *sequentielle Vorgehen* nun wird jede Äußerung in den Kontext der ihr vorangehenden gerückt, »sie wird als eine unter andern möglichen Bedeutungsrealisierungen des Vorangegangenen betrachtet« (ebd., 293). (Man spürt förmlich die Angst vor der Falle des hermeneutischen Zirkels ...) Wichtigstes Gebot ist, dem Interaktionsprozess nachzugehen, also nur das Wissen über je Bisheriges bei der Interpretation in Anschlag zu bringen. Innerer und äußerer Kontext (was da in der Familie wirklich passiert und was der Forscher hineindeuten könnte) werden also strikt getrennt, »was für die Nicht-Zirkularität des gesamten Verfahrens Gewähr bietet« (ebd., 294). Nur der Text selbst soll die Informationen über den Fall liefern, professionsspezifisches Wissen soll nicht instrumentalisiert werden. Objektive Daten werden erzeugt, die Vorurteilsstruktur des beobachtenden wie des wissenschaftlichen Denkens wird durchbrochen durch die Regeln der Explikation und Konstruktion einer Realität, die für den Fall selbst erfahrbar ist. Im Grunde geht es also darum, den Fall aus sich selbst heraus zu verstehen, und zwar zugleich besser, als er sich selbst versteht. Theorien sind danach »geronnene Fälle« – die Sprache der Fälle selbst. – Die objektive Hermeneutik verfährt also rekonstruktionslogisch, nicht aber subsumtionslogisch (d.h. die Erforschung eines Falles vorgegebenen Hypothesen und Theorien zu unterstellen, wobei hinten nur herauskommt, was man vorne hineingesteckt hat ...).

3.5.4 Aktionsforschung/Handlungsforschung

Und was nützt die gesamte Forschung mit allen ihren Verfahren für die Praxis, für Reformen, für den (gesellschaftlichen) Fortschritt? Im Zuge der „Bewegung“ nach 1968 wurden diese Fragen neu gestellt. Die in diesen Jahren betonte Handlungs- bzw. Aktionsforschung geht auf „action research“ (Lewin 1946) im angloamerikanischen Sprachraum zurück und zielt darauf ab, durch Forschung bereits verändernd in die gesellschaftliche, vor allem auch die pädagogische Praxis einzugreifen. Die Rolle des Forschers und die Bedeutung von Forschung wurden daher in den 1970er-Jahren neu definiert (und zwar gesellschaftskritisch mit dem Ziel der individuellen wie kollektiven Emanzipation sowie der Demokratisierung der Gesellschaft). Forscher und Praktiker sind gleichberechtigt, während des Forschungsprozesses besteht kein Subjekt-Objekt-Verhältnis zwischen Forschendem und »Erforschtem«, sondern eine Subjekt-Subjekt-Beziehung. Der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft wurde dabei vorgeworfen, dass Ergebnisse nur theoretisch analysiert, nicht aber in die Praxis überführt wurden und dass die Beforschten selbst nicht an den Ergebnissen beteiligt wurden.

Die Handlungsforschung mit ihrem Versuch, Praxisrelevanz und kritische Intentionen zu verzehnen, wurde in vielen Bundesländern als Praxisforschung und forschendes Lernen in die Prüfungsordnungen der Lehramtsstudiengänge aufgenommen.

Auch hier steht am Anfang eine Fragestellung, diese ist aber auf die pädagogische Praxis bezogen und wird von den forschenden Praktikern selbst gestellt und versucht zu beantworten. Letztendlich können Praktiker und wissenschaftliche Forscher auch zusammenarbeiten.

Die kommunikative Beteiligung der Betroffenen und die Veränderung der Praxis sind die zentralen Aspekte der Praxisforschung.

Als Erhebungsinstrumente können sowohl quantitative Verfahren (wie Fragebogen und Interviews) als auch qualitative Verfahren (wie Gruppendiskussionen oder qualitative Interviews) herangezogen werden.

Beispiel: Warum wird meine Klasse unruhig?

Wenn eine Lehrerin in ihrer Klasse feststellt, dass die Kinder zu Beginn einer Unterrichtsstunde ruhig sind und sich nach 10 bis 15 Minuten eine zunehmende Unruhe breit macht, dann wird sie Praxisforschung betreiben, indem sie sich zunächst eine geeignete Forschungsfrage stellt, wie „warum werden meine Schülerinnen und Schüler nach 15 Minuten Unterricht zunehmend unruhig?“. Sie wird den Gegenstand der Fragestellung zunächst weiter beobachten (genauer: wann werden die Schülerinnen und Schüler unruhig? wie oft kommt dies vor?), sie eventuell spezifizieren, nach entsprechenden Forschungsergebnissen in der Literatur suchen (also wissenschaftliche Expertise nutzen) usw. Dann wird sie sich nach geeigneten Erhebungsinstrumenten umsehen, also zum Beispiel zur Erfassung der Schülermotivation einen Fragebogen einsetzen, mit dem Ziel herauszufinden, ob die Unruhe durch eine abnehmende Motivation entsteht oder mit den Lernenden ein problemzentriertes Interview oder vielleicht auch eine Gruppendiskussion führen.

Wenn sie dann herausgefunden hat, dass die Unruhe daher röhrt, weil sie 20 bis 25 Minuten am Stück eine Lehrererklärung oder ein fragend-entwickelndes Gespräch führt, könnte sie als Lösung ihren Unterricht dahingehend verändern, dass sie bereits nach 10 Minuten einen Sozialformwechsel herbeiführt. Sie würde dann wiederum ihre Schülerinnen und Schüler beobachten, wenn sich damit die Unruhe legt, ist das Problem beseitigt, wenn nicht, dann muss neue Ursachenforschung betrieben werden.

Die Fähigkeit, Praxisforschung zu betreiben wird heute von einer professionellen Lehrperson in zunehmendem Maße erwartet.

3.5.5. Empirische Bildungsforschung

Die empirische Bildungsforschung stellt keine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft dar, wie vielfach diskutiert wird, sondern versteht sich selbst vielmehr als interdisziplinäres Forschungsfeld (Gräsel, 2011). Die Interdisziplinarität ergibt sich dadurch, dass in ihr auch die bildungswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen, wie insbesondere die (pädagogische) Psychologie, aber auch die Soziologie, die Fachdidaktiken, die Rehabilitationswissenschaft und die Bildungsökonomie, aktiv zum Erkenntnisgewinn beitragen (McElvany et al., 2019). Aufschwung sowie gesellschaftliche und wissenschaftliche Bedeutsamkeit erfuhr die empirische Bildungsforschung im Zuge der internationalen Schulleistungsstudien (z. B. PISA oder TIMSS) und ist seither sehr stark expandiert. Zentrales Erkenntnissinteresse dieser und der daraus entstandenen weiteren Forschungsbemühungen der empirischen Bildungsforschung sind die institutionellen, sozialen und individuellen Bedingungen von Bildungs- und Lernprozessen. Hierbei werden sowohl Bildungssystemanalysen, Schulentwicklungs-, Lehrkräfte- als auch Unterrichtsforschung betrieben (Gräsel, 2011; McElvany et al., 2019; Tillmann, 2017). Methodisch bedient sich die empirische Bildungsforschung empirischen Forschungsmethoden, um die Bildungsrealität abzubilden und Steuerungsmerkmale zu identifizieren sowie zu optimieren. Während grundsätzlich sowohl qualitative, quantitative als auch Mixed-Methods-Forschungsansätze im Rahmen des Erkenntnissinteresse möglich sind und auch angewendet werden, dominieren in dem interdisziplinären Forschungsfeld deutlich quantitative Forschungsmethoden mit großen Stichproben, die den Anspruch haben, möglichst generalisierbare Aussagen über Bildungsprozesse zu treffen (Gräsel, 2011; Tillmann, 2017).

Ein gutes Beispiel für die empirische Bildungsforschung stellt das COACTIV-Programm dar (Kunter et al., 2011). Als eine Art Erweiterungsstudie des PISA-Projektes spiegelt es die Expansion der empirischen Bildungsforschung über die internationalen Schulleistungsstudien hinaus wider. Ziel war es, ein Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften theoretisch zu entwickeln und empirisch zu überprüfen. Hierfür wurden die Mathematiklehrkräfte, deren Klassen an der PISA-Studie 2004 teilnahmen, zu ihrem professionellen Wissen, motivationalen Orientierungen, beruflichen Überzeugungen sowie selbstregulatorischen Fähigkeiten befragt und getestet. Aus diesem Forschungsdesign ergab sich die gewinnbringende Möglichkeit, die verschiedenen Merkmale der Lehrkräfte in Bezug zur Leistung ihrer Schülerinnen und Schüler zu setzen. So konnten Erkenntnisse über die Bedeutung der Teilstudien professionalen Handlungskompetenz der Lehrkräfte für das Lernen und die Leistung ihrer Lernenden auf Basis einer großen und repräsentativen Stichprobe generiert werden (Baumert & Kunter, 2011; Kunter et al., 2011).

Dieses Vorgehen hat zu einem immensen Aufschwung der Lehrkräfteforschung in Deutschland sowohl in den anderen Fachdidaktiken (z.B. Weschenfelder, 2014)

als auch der Erforschung der Entwicklung dieser professionellen Handlungskompetenzen im Studium (z.B. das BilWiss-Projekkt Terhart et al., 2012) oder in den Praxisphasen (z. B. Ulrich & Gröschner, 2020 und Bauer et al., 2020).

Natürlich behandelt die empirische Bildungsforschung noch eine Vielzahl weiterer Themen wie die Unterrichtsqualität, strukturelle oder institutionelle Rahmenbedingungen von Lernprozessen, individuelle Bedingungsfaktoren von Lernprozessen (wie Kognition, Motivation und Emotion), der Einfluss von sozialen und zuwanderungsbezogenen Disparitäten und dergleichen mehr (Gräsel, 2011; McElvany et al., 2019). Einen weiteren Verdienst, den die empirische Bildungsforschung für sich beanspruchen kann, ist die Erweiterung und Weiterentwicklung empirischer Methoden aus der Psychologie und Soziologie, die sie nutzt und nun im Hinblick auf die Erforschung von Bildungsprozessen optimiert. Beispielhaft sind hier die Analysen von genesteten Daten in Mehrebenenmodellen zu nennen. In unserem Schulsystem befinden sich die Schülerinnen und Schüler in abhängigen Gruppen (Klassen), die sich wiederum in weiteren Gruppen (den Schulen) aggregieren und so weiter. Diese spezielle Struktur kann mithilfe dieser neuen Methoden auch entsprechend berücksichtigt und analysiert werden (Gräsel, 2011).

Was bleibt?

Erziehungswissenschaft ist angewiesen auf eine Fülle unterschiedlicher Forschungsfelder und -methoden; methodisches Bewusstsein allerdings bedeutet Aufgeklärtheit über die Reichweite, die Grenzen und die Konsequenzen methodologischer Entscheidungen. Noch so gut gemeinte Postulate zur Kritik oder Verbesserung der Praxis nützen nichts, wenn sie nicht intersubjektiv rekonstruierbar und überzeugend begründet in ihrem Argumentationszusammenhang sind. Das gilt auch für Herrn Professor Hardline aus Mingen ...

Doch – wie sagte noch Jean Paul Sartre?

»Wenn jemand einmal eine Theorie akzeptiert, führt er erbitterte Nachhutgefekte gegen die Tatsachen.«

1. Planen Sie eine Untersuchung (möglichst mit verschiedenen Methoden) zum Thema: »Wie erfahren Lehrer die Schule? Wie erfahren Lehrerinnen die Schule?« (oder: »Wie erfahren Diplompädagogen und Diplompädagoginnen (bzw. Hochschulabsolventen mit BA oder MA) die Arbeit in einer Drogenberatungsstelle?«) Wie könnte eine erste Skizze zu einem Forschungsvorhaben aussehen? Das Thema ist absichtlich so allgemein und zunächst schwammig formuliert, damit Sie gleich auf den ersten Schritt aufmerksam gemacht werden: Formulierung einer präzisen Forschungsfragestellung ...
2. Versuchen Sie zusammenzutragen (evtl. mit Hilfe einer Arbeitsgruppe), welche Methoden in den von Ihnen studierten Fächern angewendet werden, sofern Sie ein Lehramt oder andere Fächer studieren.
3. Zum Schluss eine kleine Herausforderung für Mutige. (Diese Aufgabe kann Sie übrigens sehr gut vorbereiten im freien Formulieren während der mündlichen Prüfung, falls Sie von einer Frage ein wenig überrascht sind!) »Der berühmte Philosoph Gadamer hat ein ebenso berühmtes Buch geschrieben mit dem Titel ›Wahrheit und Methode‹. Interpretieren Sie diesen Titel in einem Ein-Minuten-Kurzreferat!« (Ein Tipp: Vielleicht beginnen Sie mit: »Schon Pilatus stellte ja die bekannte Frage ›Was ist Wahrheit...? Gehört nicht Zweifel immer auch zur Suche nach Wahrheit? Kann man überhaupt Wahrheit methodisch erfassen? Hat nicht jeder Mensch seine eigene Sicht auf die Wahrheit? Usw.«)

Als Klassiker zur Einführung in hermeneutische Methoden gilt H. Danner: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München 2006. Allgemeine Hermeneutik, phänomenologische Verfahren und Dialektik werden ausführlich vorgestellt. Die Literatur zu empirischen Forschungsmethoden ist außerordentlich umfangreich und hoch spezialisiert. Wer sich differenzierter für Einzelfragen von Modellen und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung interessiert, orientiert sich am einfachsten an M. Häder: Empirische Sozialforschung, Wiesbaden 2015, oder bei P. Atteslander, Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin 2010. Das Werk von Zierer/Speck (Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. Stuttgart 2013) greift sowohl empirische als auch „nicht-empirische“ Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft auf. Das Buch führt in eigene erste Forschungen ein und begleitet dabei Schritt für Schritt. Eine auf die Fülle unterschiedlicher Verfahren eingehende Darstellung qualitativer Forschungsmethoden in der Pädagogik findet

Literatur

sich im umfangreichen »Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft«, herausgegeben von B. Frieberthäuser/A. Prengel, Weinheim 2013, mit weiterführender Literatur).

- Atteslander, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin 2010, 13. Aufl.
- Beller, S.: Empirisch forschen lernen. Bern 2008
- Bauer, M., Traub, S., Kunina-Habenicht, O.: Zur Stabilität und Variabilität motivationaler Orientierungen angehender Lehrkräfte im Verlauf des Integrierten Semesterpraktikums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(2), 2020, S. 367–391. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00940-2>
- Baumert, J., Kunter, M.: Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, (S. 29–54). Waxmann, 2020
- Combe, A./Helsper, W.: Was geschieht im Klassenzimmer? Weinheim 1993
- Danner, H.: *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. München 2006
- Devereux, G.: Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Frankfurt 1984
- Dilthey, W.: Gesammelte Schriften, Bd. I–VII. Stuttgart 1957/58ff.
- Dükher, H./Tausch, R.: Über die Wirkung der Veranschaulichung von Unterrichtsstoffen auf das Behalten. In: Z. f. experimentelle und angewandte Psychologie 1957, S. 384–400
- Faltermaier, T.: Sozialisation und Lebenslauf. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. S. 157–172. Weinheim 2008, 2015, 8. Aufl.
- Fickermann, D., Fuchs, H.-W.: Bildungsforschung- disziplinäre Zugänge: Fragestellungen, Methoden, Ergebnisse. Münster, New York, 2016
- * Frieberthäuser, B./Prengel, A. (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München 2013, 4. Aufl.
- Frieberthäuser, B./Seichter, S.: Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft: eine praxisorientierte Einführung. Weinheim und Basel 2013
- Fuchs-Heinritz, W.: Biographische Forschung. Wiesbaden 2009, 4. Aufl.
- Gadamer, H. G.: Wahrheit und Methode. Tübingen 1960
- Garz, D.: Biographische Erziehungswissenschaft. Opladen 2000
- Glaser E. /Keiner E.: Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Bad Heilbrunn 2015
- Gräsel, C.: Was ist Empirische Bildungsforschung? In: H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden* (S. 13–27). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93015-2_1
- Gudjons, H./Wagener-Gudjons, B./Pieper, M.: Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit. Bad Heilbrunn 2008
- * Häder, M.: *Empirische Sozialforschung*. Wiesbaden 2005, 2015, 3. Aufl., 2019, 4. Auflage
- * Haft, H./Kordes, H. (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 2: *Methoden der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*. Stuttgart 1995, 2. Aufl.
- Helmke, A.: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichtes. Seelze 2009, 2015, 6. Aufl. und 7. aktualisierte Auflage
- Hoffmann-Riem, C.: Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. In: KZfSS, Jg. 32, 1980, S. 373–386
- Kastner, M./Donlic, J./Hanfstingel, E./Jaksche-Hoffman, E. (Hg.): Lernprozesse über die Lebensspanne: Bildung erforschen, gestalten und nachhaltig fördern. Opladen, Berlin, Toronto, 2019
- Kelle, U.: Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden 2005, 2007, 8. Auflage

- Kieper, M.: Lebenswelten »verwahrloster« Mädchen. München 1980
- Klafki, W.: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 3, S. 126–153. Frankfurt/M. 1971
- Kleining, G.: Qualitativ-heuristische Forschung. Hamburg 1994
- Köller, O.: Evaluation. In: Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hg.): Beltz Lexikon Pädagogik. S. 214–217. Weinheim 2007, 2012
- König, E./Zedler, P. (Hg.): Bilanz qualitativer Forschung. 2 Bde. Weinheim 1995, 2. Aufl.
- Koller, H.-C.: Bildung und Biografie. Probleme und Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biografieforschung. In: H. 2/2016, Z. f. Päd., S. 172–184
- * Krüger, H.-H.: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen 2002, 3. Aufl., 2010, 5. Aufl.
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Leverkusen 1999
- Kuckartz, U.: Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung 2: Empirische Methoden. In: D. Lenzen (Hg.): Erziehungswissenschaft, S. 543–567. Reinbek 2004, 6. Aufl.
- Kuckartz, U.: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel 2012
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann, 2011
- Lamnek, S. (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Bd. 1 u. 2., Weinheim 2010, 5. Aufl. 2016, 6. Auflage
- Lenzen, D. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 2. Stuttgart 1995, 2. Aufl.
- Lenzen, D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Reinbek Bd. 1: 2004, 7. Aufl., Bd. 2: 2005, 7. Aufl.
- Matthes-Nagel, U.: Objektiv-hermeneutische Bildungsforschung. In: D. Lenzen (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 2, S. 283–300. Stuttgart 1995, 2. Aufl.
- Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim 1993, 2. Aufl., 2002, 5. Aufl.
- McElvany, N., Gebauer, M.M. & Gräsel, C. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung – Eine Standortbestimmung. [Themenheft]. In: *Journal for educational research online* (Bd. 11), 2019.
- Merkens, H.: Forschungsmethode. In: D. Lenzen (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1, S. 614 bis 632. Reinbek 2004, 7. Aufl.
- Merkens, H.: Empirische Pädagogik. In: Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hg.): Beltz Lexikon Pädagogik, S. 182–183. Weinheim 2012
- * Opp, K.-D.: *Methodologie der Sozialwissenschaften*. Wiesbaden 2014, 7. Aufl.
- Pfeiffer, D., Püttmann, C.: Methoden empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn 2018, 6. Auflage
- * Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. 2., überarb. Aufl. Springer VS, 2015 a.
- * Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. 2., überarb. Aufl. Springer VS, 2015 b
- Rittelmeyer, C./Parmentier, M.: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt 2006, 2. Aufl.
- Rost, I.: Lehrbuch Testtheorie/Testkonstruktion. Bern 2004, 2. Aufl.
- Roth, L. (Hg.): Pädagogik. München 1991, 2. Aufl. 2001
- Schlömerkemper, J.: Konzepte pädagogischer Forschung. Stuttgart 2010
- Terhart, E.: Verstehen in erzieherischen Prozessen. Pädagogische Traditionen und systemtheoretische Rekonstruktionen. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie, S. 259–284. Weinheim 1987

Literatur

- Terhart, E., Schulze-Stocker, F., Kunina-Habenicht, O., Dicke, T., Förster, D., Lohse-Boszenn, H., Gößling, J., Kunter, M., Baumert, J. & Leutner, D. (Hrsg.): Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung – Eine Kurzdarstellung des BiWiss-Projekts. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5, 96–106, 2012.
- Tillmann, K.-J.: Empirische Bildungsforschung in der Kritik – ein Überblick über Themen und Kontroversen. In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (S. 5–22). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13785-4_2, 2017
- Tippelt, R., Schmidt-Hertha, B.: Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden 2018, 4. Auflage
- Traub, S.: Projektarbeit – ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens? Eine vergleichende empirische Studie. Bad Heilbrunn 2012
- Tschamler, H.: Wissenschaftstheorie. Bad Heilbrunn 1978, 3. Aufl. 1996
- Ulrich, I., Gröschner, A. (Hrsg.): *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>, 2020
- Weschenfelder, E.: *Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen*. Springer VS, 2014.
- Wernet, A.: Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen 2006, 2. Aufl., 2009, 3. Aufl.
- Wosnitza, M./Jäger, R.: Daten erfassen, auswerten und präsentieren. Landau 1999, 2006, 4. Aufl.
- Wulf, C.: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München 1983
- *Zierer, K./Speck, K.: *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Stuttgart 2013
- Zirfas, J.: Einführung in die Erziehungswissenschaft. Opladen, Toronto, 2017

Kapitel 4: Geschichte der Pädagogik

● Worum es geht ...

Geschichte der Pädagogik studieren heißt: über den Tellerrand der pädagogischen Gegenwart hinauszublicken, die Vielfalt und Widersprüchlichkeit von Erziehung kennen zu lernen, die Wurzeln unserer heutigen Situation zu verstehen, aktuelle Probleme im Licht der Geschichte neu zu sehen. Nach einem kurzen Vorspann wird die Entwicklung in fünf Epochen gegliedert:

1. Der Umbruch vom Mittelalter zur Moderne.
2. Die Aufklärung oder das »Pädagogische Jahrhundert«.
3. Die »Deutsche Klassik« und die entstehende bürgerliche Gesellschaft, vor allem die Entstehung des modernen Bildungswesens.
4. Die Reformpädagogik im ersten Drittel unseres Jahrhunderts.
5. Der Nationalsozialismus und die Nachkriegszeit.

Die Ihnen bekannten Namen und Daten müssen nicht vom Staub der antiquarischen Historie überdeckt bleiben.

Die gesamte Geschichte der Pädagogik ist natürlich nicht auf wenigen Seiten darstellbar. Das folgende Kapitel setzt inhaltlich und quantitativ Akzente. Es stellt die Geschichte der Pädagogik seit der Antike nur exkursartig dar, betont die klassischen Epochen und fasst die Zeit nach 1900 dann erheblich kürzer zusammen. Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg kommt dann noch einmal im Kapitel 10 (Bildungswesen) zur Sprache.

Dabei ist unsere Darstellung überwiegend ideen- und institutionsgeschichtlich orientiert. Die realgeschichtlichen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen, den Wandel ihrer konkreten Sozialisations- und Lebensbedingungen über die Jahrhunderte einzubeziehen, würde ein eigenes Buch erfordern. Dennoch werden zwei kontroverse Interpretationen dieses Aspektes einer Geschichte der Kindheit einbezogen, indem wir die Arbeiten von Philippe Ariès und Lloyd de Mause vorstellen.

Es wäre ein Leichtes, eine historische Bildungsforschung als eine Sammlung von Kuriositäten oder skurrilen Auffassungen anzulegen. Aber Historisches muss zunächst im Kontext der Zeit verstanden werden und darf nicht vorschnell mit Kategorien bewertet werden, die einer späteren Zeit entnommen sind. Trotzdem ist manches – legt man die allgemeinen Menschenrechte zu Grunde – überholt, anderes falsch, wieder anderes wäre scharf zu kritisieren und abzulehnen (wie, z.B. eine reine „Nützlichkeitserziehung“ in Industrieschulen oder die inhumanen Erziehungsziele

des Nationalsozialismus). Dahinter steckt allerdings ein schwieriges philosophisches Grundsatzproblem, nämlich die Frage, ob es ein Naturrecht gibt, das überzeitlich gilt und aus dem man – gegen einen historischen Relativismus und moralisch indifferenten Pluralismus – „gültige“ moralische Standorte ableiten kann. Unterliegt unser heutiges moralisches Bewusstsein einem evolutionären Prozess, so dass es als Maßstab auch für vergangene Zeiten genommen werden kann?

Leitende Perspektive der Gesamtdarstellung ist das »Doppelgesicht der Erziehung« und ihre Widersprüchlichkeit: Erziehung als Menschwerdung des Menschen und Erziehung als Durchsetzung fremder Zwecke. Dabei geht es um die Frage: Welche Rolle hat »Erziehung« bei der Entstehung der »Moderne« gespielt? (Grundlegend dazu: Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte 1987ff., Benner/ Oelkers 2010)

Vorspann: Von der Antike zur Neuzeit

Die Idee der Bildung

Unser neuzeitliches Bildungsverständnis ist Erbe der antiken Welt, entstanden durch Überformung im Christentum, Säkularisierung in der Renaissance und Vernunftorientierung seit der Aufklärung. Diese weite Zeitspanne von über 2000 Jahren ist einerseits Vorgeschichte neuzeitlichen Denkens, andererseits nicht darauf reduzierbar, sondern eine eigene Welt, deren Erziehungsalltag zum Beispiel uns heute in der Regel weitgehend unbekannt ist (Tenorth 1992, 40). Grundlegend für die griechische Antike ist die Idee der *»paideia«* (= Erziehung, Bildung), wie sie in den griechischen Stadtstaaten des 5. und 4. Jahrhunderts vor Christus entstand (Jäger 1959). Paideia war damit einerseits praktische Lebensform: Sie bereitete für das gesellschaftliche Leben in der polis vor (= Stadtstaat), einer Demokratie, in der gewählte Politiker und Volk noch zusammengehörten und öffentlich-staatliches Handeln und gesellschaftliche Praxis sich nicht trennen ließen. Insofern war Bildung immer auch »politische« (polis!) Bildung.

Andererseits wurde paideia zu einem philosophisch ausformulierten Bildungsideal, wie es sich in den Hauptwerken Platons (427–347) findet. Ziel ist es, vom dumpfen Meinen zum Erkennen der höchsten Idee des guten und gerechten Lebens aller zu gelangen und dies mit den höchsten Tugenden (z.B. Besonnenheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit, Frömmigkeit) zu verbinden. Platon entwickelt dabei eine hoch-selektive Gesellschaft mit einem elitären Bildungsideal.

Dabei sind der Seele – vorgeburtlich – die Ideen des Wahren, Schönen und Guten eingeboren, wie Platon es im Dialog Menon entwickelt. Der Mensch tritt aus diesem Reich der Ideen ins irdische Leben, strebt nach Wiedererinnerung (Anamnesis) der Ideen, stirbt und geht ins Ideenreich ein – ein ewiger Kreislauf im Rahmen eines zyklischen Zeit- und Weltbildes.

In der *nachklassischen Antike* wurde dann eher der Kreis des allgemeinen Wissens (enkyklios paideia, etymologische Wurzel von »Enzyklopädie«) betont (später als die Sieben Freien Künste zum Lehrplan des Abendlandes geworden, Dolch 1971). In *Rom* wird dann das griechische Erbe mit dem eigenen Ideal der *virtus* (= Tugend) etwa durch Cicero (106–43) verschmolzen. Doch das folgende *christliche Denken* bedeutet einen radikalen Einschnitt. Die menschliche Existenz wird linear (nicht mehr zyklisch) gedacht, es gibt eine Schöpfung und ein Jüngstes Gericht. Nicht die Ideen sind das Höchste, sondern ein persönlicher Gott. Nicht die Erkenntnis weniger ist das Ziel, sondern die Erlösung aller Menschen. Die Bindung an Gott und die Vorstellung der Gottesebenbildlichkeit des Menschen (*imago dei*) werden im gesamten Mittelalter Grundlagen des Bildungsdenkens. Bildung ist Gestaltung des Lebens auf diesen Grundlagen.

Ein weiterer radikaler Einschnitt in der Geschichte der Bildungsidee ergibt sich aus den gewaltigen Umbrüchen der *Renaissance* (von der Entdeckung neuer Kontinente bis zur Erschütterung der römisch-katholischen Kirche und ihrer staatstragenden Bedeutung durch die Reformation). Immer stärker wird die Vorstellung, der Mensch könnte durch eigenes Denken die Welt gestalten, bis zum vorläufigen Höhepunkt bei Descartes (1596–1650). Sein Satz: *Cogito, ergo sum* (Ich denke, also bin ich) spiegelt das Vertrauen in die menschliche Denkkraft als Garant des Seins. Die Vorstellung Francis Bacons (1561–1626), man solle die Natur wie eine Maschine erforschen, zeigt das einsetzende mechanistische Weltbild, das zugleich Grundlage der Entstehung der neuzeitlichen Wissenschaften ist. Der Mensch nimmt das ehemals »Unverfügbare« in die eigenen Verfügungsmöglichkeiten auf.

Die Bildungsinstitution Schule

Schule im Sinne eines organisierten öffentlichen Schulwesens war in den über 2000 Jahren von der Antike bis zum preußischen Staat unbekannt (Hamann 1993, Tenorth 2010, beide mit zahlreicher weiterführender Literatur). Im *antiken Griechenland* finden wir (abgesehen von Sparta, das die Jungen und Mädchen in staatlichen Erziehungshäusern erzog) zwar private Schulen, die eine elementare musische, gymnastische und manchmal literarische Bildung vermittelten, aber sie waren nur den freien Bürgern – und dann auch nur Jungen – vorbehalten. Geistige Bildungszentren waren die Philosophenschulen (z.B. die Akademie Platons). Erst im Hellenismus (also etwa ab 300 v. Chr.) gingen fast alle Kinder (auch die Mädchen) der freien Bürger zu irgendeiner Schule (Hamann 1993, 19). Das ist verständlich, wenn man bedenkt, dass die griechische Gesellschaft weitgehend vom Handel lebte. Und das hieß: von der schriftlichen Kommunikation, also von einer hochgradigen Alphabetisierung, abhängig war.

Ein ähnliches Bild bot die *römische Gesellschaft*: Elementare Schreib- und Lese-schulen, die weiterführenden Grammatikschulen und die abschließenden Rhetorikschulen sind privates Privileg der freien Bürger, insbesondere der Oberschicht.

Die »emancipatio« (das allmähliche Herauswachsen aus der väterlichen Gewalt) ist mit dem Anlegen der ersten Toga für die 14- bzw. 17-Jährigen (Jungen!) und der schrittweisen Übernahme öffentlicher Ämter geordnet. Das Hineinwachsen in Kultur und Gesellschaft geschah für das Volk weitgehend ohne organisierte Bildungsprozesse.

Kaum ein anderes Bild im *Mittelalter*: Bildung war für die Kleriker, also den kirchlichen Nachwuchs, vorgesehen, nicht für das Volk. Kleriker waren zugleich die Gelehrten, ihre Schulen die Klöster-, Dom- und Stiftsschulen. Manche Lehrbücher blieben über Jahrhunderte im Gebrauch; was man wissen konnte, galt im Prinzip als bekannt. Grundlage waren die septem artes liberales (die Sieben Freien Künste) mit dem Trivium 1. Grammatik, 2. Rhetorik, 3. Dialektik (Logik und die Kunst des Argumentierens) und dem Quadrivium 4. Arithmetik, 5. Geometrie, 6. Musik und 7. Astronomie. Erzieherisch und unterrichtlich kam es an auf Einübung und christliche Nachfolge.

- Nicht für das Volk vorgesehen waren die mittelalterlichen *Universitäten*. An eine philosophische Durchgangsfakultät (Abschluss: Magister = Lehrbefähigung an der Universität) schlossen sich drei obere Berufsfakultäten an: Theologie, Rechtswissenschaft und Medizin (höchster Abschluss: Doktor). Dennoch: Bildung war auch hier theologisch-kirchliche Bildung.
- Bei dem weltlichen Herrenstand der *Ritter* ging es nicht um Schrift- und Gelehrtenbildung, sondern um körperliche Tüchtigkeit, Tugend, musisch-ästhetische Bildung und um Kenntnisse in der Verwaltung.
- *Handwerker* standen untereinander nicht in Konkurrenz, sondern wuchsen in ihr Gewerbe im Dreierschritt Lehrling, Geselle, Meister in der Zugehörigkeit zur Zunft hinein.
- Ein interessanter Umbruch liegt im 13. Jahrhundert bei den *Kaufleuten*: Der kaufmännische Verkehr wird zunehmend schriftlich, erst lateinisch, später auch deutsch. Also mussten die Kaufleute entsprechende Fähigkeiten erwerben, zuerst in den bestehenden Kloster-, Dom- und Stiftsschulen, später dann in eigens eingerichteten »**Deutschen Schreib-, Lese- und Rechenschulen**«, die von den aufblühenden Städten und von Privatleuten gegründet wurden. Zum Teil konnte man hier auch die benötigten Fremdsprachen lernen. In der Renaissance entstanden dann wiederum neue Schulen, nämlich *Lateinschulen*, bisweilen Gymnasium oder Gelehrtenschule genannt, die bald zu hohem Ansehen gelangten und vor allem auch dem bürgerlichen Nachwuchs ohne klerikale Zukunft eine angemessene Bildung vermittelten.
- Für das *Landvolk* gab es keine Schulen, Hineinwachsen in die Gesellschaft geschah durch Mitun, Liturgie und Brauchtum, bei dem es auf emotionale Übereinstimmung ankam, nicht aber auf »Verstehen« (Blankertz 1982, 18).

Die Wirklichkeit der Kinder

Im Gegensatz zur Geschichte großer Ideen und der Bildungsinstitutionen wissen wir über die Real- und Sozialgeschichte der Erziehung immer noch recht wenig. Wie lebten die Familien wirklich, wie gestalteten sie ihren Alltag, welche sozialen und ökonomischen Bedingungen prägten ihr Leben und damit die Erziehung der Kinder? (Kuczinski 1981, Hardach-Pinke/Hardach 1981, Wagner-Winterhager 1985)

Am Beispiel einer kontroversen Interpretation einer Geschichte der Kindheit wollen wir dazu wenigstens einige Einblicke geben. Eine berühmt gewordene Studie legte dazu der Franzose Philippe Ariès 1960 (deutsch 1975, 1998) vor, die bald eine Forschungsgruppe um Lloyd de Mause zu einer Gegenstudie (deutsch 1977) herausforderte. Worum ging es?

- Ariès stellt die These auf, dass das Mittelalter noch keine eigentlichen pädagogischen Einrichtungen kannte.

Im Laufe des 16. und 17. Jahrhunderts setzt nun eine Ausgliederung der Kinder aus dem Leben der Erwachsenen ein, spezielle Kleidung für Kinder, Erfindung besonderen Spielzeugs und eine Tendenz zur Übergabe der Kinder in spezifisch auf Lernen ausgerichtete Institutionen sind u.a. kennzeichnend. Für Ariès ist dies der Weg der Kinder aus der Freiheit und Ungezwungenheit ihrer ganzheitlichen Lebenswelt in die pädagogische Dressur der Gesellschaft mit Schule und Kleinfamilie:

- Ganz anders die Forschungsgruppe um Lloyd de Mause (1977). Den großen Wandel in den Eltern-Kind-Beziehungen durch »Entdeckung der Kindheit« (vor allem dann im 18. Jahrhundert) begreift de Mause als Beginn einer Entwicklung weg von Disziplinierung und fremdbestimmten Formungsabsichten hin zu einer befreiten Kindheit, in der Eltern ihren Kindern Empathie und Unterstützung gewähren, ohne sie vorschnell für eigene Bedürfnisse zu missbrauchen.

Vom 17. Jahrhundert an beginnt das, was wir heute eine moderne Erziehungslehre nennen würden: Man beobachtet Kinder, gewinnt ein Verständnis für die eigene Art des Aufwachsens von Kindern und den Zusammenhang von Kindheit und späterer Persönlichkeit. Erst im 20. Jahrhundert wird Kindheit in Europa allgemein als ein dem Spielen, der Entwicklung, dem Lernen dienender und von Erwerbsarbeit befreiter Lebensraum anerkannt (Wagner-Winterhager 1985, 5).

Doch bis dahin war es ein weiter Weg, der nun in den wichtigsten Epochen dargestellt wird (Grundlegend: Benner/Brüggen 2011).

4.1 Erste Epoche: Der Umbruch vom Mittelalter zur Moderne (17. Jahrhundert)

Das ausgehende Mittelalter bzw. die frühe Neuzeit (14.–16. Jahrhundert) waren die »Knaben- und Flegeljahre« einer neuen heraufziehenden Kultur (wie es der Volkskundler W.-E. Peuckert formuliert hat). Aber Renaissance und Reformation haben auf dreifache Weise das Zeitalter der »Moderne« (das man allgemein um 1750 beginnen lässt) vorbereitet:

Drei Kennzeichen der Moderne

Erstens wurden Mensch und Welt als Produkt einer eigenen Praxis (und nicht mehr allein mythologisch) begriffen.

Zweitens differenzierten sich Gelehrte und Kleriker und damit auch Wissen und Glauben.

Drittens wurde Erziehung als eigener Mechanismus der Tradierung von Lebensformen (neben Religion und Tradition) ausgeprägt (Tenorth 2010).

Auf dem Wege zur Aufklärung: Comenius und die Didaktik

Einer der Ersten, die Erziehung als ein sinnvolles Unterfangen in das Bewusstsein einer breiteren Öffentlichkeit rückten, war Johann Amos Comenius (tschechisch Komenský, 1592–1670). Comenius war Bischof der böhmischen Brüder und kam in einem von den Wirren der Zeit (Dreißigjähriger Krieg!) geprägten Leben durch ganz Europa, er erlangte dabei eine breite Anerkennung. Natürlich waren seine Vorstellungen tief religiös geprägt, aber Comenius legte Heil und Verlorenheit in die Hand des *Menschen*. Insofern war er ein Kämpfer der modernen Welt, als er dem Menschen die Möglichkeit zugestand, die Welt in Ordnung zu bringen. Und die Heilung der kranken Welt durch den »Vize-Gott« Mensch beginnt mit der Erziehung. Seine *Pansophie* (Allweisheitslehre), d.h. der Gesamtzusammenhang der Wissenschaften, ist zugleich Gottes- und Welterkenntnis und soll allen Menschen ermöglicht werden.

Comenius entwickelte dazu ein umfassendes Programm, »alle alles gründlich (auf alle Weise)« zu lehren (*omnes omnia omnino*), »das war gesellschaftspolitisch ein unerhört kühner, ja revolutionärer Anspruch« (Blankertz 1982, 35):

- *Alle* – das hieß Arme wie Reiche, Adlige wie Nichtadlige, Jungen wie Mädchen, Herren wie Knechte;
- *alles* – das meinte nicht Vielwisserei, sondern ein (jeweils altersangemessenes) vollständiges Weltbild, das sich ringförmig erweitert auf den verschiedenen Stufen der Schule – wie die Jahresringe eines Baumes;
- *gründlich* – das hieß nicht nur verbal, sondern als Sachwissen; mit dieser Betonung der Realien und der Anschaulichkeit ist eine scharfe Kritik des Verbalismus

traditioneller Bildung verbunden, eine Kritik auch der Überschätzung des Altertums und der naturwidrigen Methode des (Fremd-)Sprachenlernens.

Es lohnt sich, einmal einen Blick in den »Orbis sensualium pictus« zu werfen, eine Welt in Bildern, die als eines der ersten Realienbücher noch von Goethe bewundert wurde und unzählige Auflagen erlebte. Wie Lehren methodisch geschehen kann, stellt Comenius in seiner »Großen Didaktik« (*Didactica Magna*) dar. Er entwirft in den Kap. 13–19 zwangsfreie, am Gang der Natur orientierte Methoden, die sich auf Sicherheit, Leichtigkeit, Dauerhaftigkeit und Effektivität des Lernens beziehen, z.B. vom Leichten zum Schweren, vom Nahen zum Fernen, vom Allgemeinen zum Besonderen. Abgeschafft werden sollte auch der mittelalterliche Einzel- und Haufenunterricht: Der Lehrer widmete sich dabei immer nur einem und hielt die andern derweil durch Aufgaben und Strafen in Schach. Stattdessen sollten im *Klassenunterricht* (Comenius dachte an 100 Kinder!) alle gleichzeitig von einem Lehrer unterrichtet werden, der »wie die Sonne seine Strahlen über alle verbreiten kann« (Kap. 19). Das ist die Geburtsstunde des Frontalunterrichtes und des Systems altersgleicher Klassen.

Folglich entwarf Comenius ein *gestuftes Schulwesen* für alle Kinder:

1. Stufe – Von der Geburt bis zum 6. Lebensjahr (»Mutterschule«);
2. Stufe – Muttersprachschule als eine für alle gemeinsame Grundschule vom 6. bis 12. Lebensjahr;
3. Stufe – vom 12. bis 18. Lebensjahr reichende Lateinschule;
4. Stufe – vom 18. bis 24. Lebensjahr die Universität.

Diese vier Stufen bildeten einen Gesamtplan für ein Einheitsschulsystem, somit gilt Comenius als ein früher Vertreter gesamtschulartiger Prinzipien.

4.2 Zweite Epoche: Die Aufklärung oder das »Pädagogische Jahrhundert« (1700–1800)

a) John Locke, Immanuel Kant

Um 1700 gewinnen die bei Comenius schon angelegten Elemente auf breiter europäischer Front an Aktualität, ohne dass man von einem unmittelbaren und direkten Einfluss Comenius sprechen kann. Im 18. Jahrhundert – dem der Aufklärung – sollen alle Menschen an der Aufklärung des Verstandes teilhaben.

Durch Vernunftgebrauch erscheinen alle Lebensprobleme lösbar und ein Fortschritt der gesamten Menschheit im Sinne eines sittlichen Aufstieges, aber auch wirtschaftlicher Entwicklung möglich. Verstandesbildung mit dem Ziel der sittlichen Bildung werde – so die große Utopie der Epoche – zu einem paradiesischen Reich der Glückseligkeit und Freiheit führen.

Schon bei dem Engländer John Locke (1632–1704) ist dieser grenzenlose erzieherische Optimismus spürbar: Er fasst den menschlichen Geist als »tabula rasa« auf, den es (wie eine leere Wachstafel beschrieben wird) von außen mit Inhalten

zu füllen gilt. Locke will *alle* Stände in der gleichen Weise erziehen, sie sollen vernunftgemäß, leicht, kurz und Erfolg versprechend unterrichtet und die Menschen gleichermaßen zu Sittlichkeit und Berufstüchtigkeit geführt werden – dies in einem stetig fortschreitenden Prozess. Lockes »Gedanken über Erziehung« wurden bald zum Gemeingut der pädagogisch interessierten Gebildeten. Unvergleichlich aber formulierte Immanuel Kant (1724–1804) im Jahre 1784 die Antwort auf die Frage: »Was ist Aufklärung?«

»Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne die Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe den Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!, ist also der Wahlspruch der Aufklärung. Faulheit und Feigheit sind die Ursachen, warum ein so großer Teil der Menschen, nachdem sie die Natur längst von fremder Leitung freigesprochen, dennoch gern zeitlebens unmündig bleiben und warum es andern so leicht wird, sich zu deren Vormündern aufzuwerfen. Es ist so bequem, unmündig zu sein ...« (Kant 1968, 53)

Das ist die heute noch gültige Mitte der Aufklärung: Das Vertrauen in die Kraft der menschlichen Vernunft soll größer sein als das Bedürfnis nach Anleitung durch Traditionen und Autoritäten. Kant jedenfalls – mit der Betonung des eigenen Denkens – ist die *eine* Linie der Aufklärung. Die *andere* versteht unter Aufklärung primär die Vermittlung von Wissen und die Belehrung – eine Tendenz vor allem bei den Philanthropen und ihren Anstalten (s.u.). Die *Grundgedanken* jedoch, die sich im Zeitalter der Aufklärung für die Pädagogik insgesamt durchsetzten, fasst Blankertz (1982, 28ff.) in sechs Punkten zusammen.

Grundgedanken der Aufklärung

1. »Erziehung liegt in der Hand des Menschen.« (Bezeichnend dafür ist z.B. die Einrichtung des ersten Lehrstuhles für Pädagogik 1779 in Halle für Ernst Christian Trapp!)
2. »Erziehung führt in das wirkliche Leben, und das wirkliche Leben erfordert ausdrücklich Erziehung.« (Darum z.B. nicht Vermittlung allein von Buchwissen, sondern auch Leibes-, Handfertigkeits- und Charakterschulung.)
3. »Es gibt die Methode der richtigen Erziehung.« (Man wollte dem Gang der Natur folgen – Impuls vor allem der »didaktischen Reformer«, ausgehend von Comenius.)
4. »Erziehung kann das Kind als Kind (nicht nur als kleinen Erwachsenen) sehen.« (Hier kündigt sich Rousseaus These vom Eigenrecht des Kindes an.)

5. »Erziehungsbedürftigkeit begründet Forderung nach allgemeiner Schulpflicht.« (Gleichgültig, ob man eher eine optimistische Auffassung vom Wesen des Menschen hatte – von Natur aus gut, so Rousseau, oder eine pessimistische – seit dem Sündenfall schlecht, so der Pietist August Hermann Francke). In jedem Fall erscheint der Mensch erziehungsbedürftig, und in keinem Fall darf man die Erziehung einem Menschen vorenthalten. Im Zuge der mercantilistischen Wirtschaftspolitik – breite Förderung des Gewerbes durch den absolutistischen Staat, der Geld für Militär und Verwaltung brauchte – wurde die Schulpflicht zur Unterbindung der frühzeitigen Ausbeutung kindlicher Arbeitskraft vielerorts eingeführt, z.B. 1619 Weimar, 1640 Gotha, 1717/ 1763 Preußen.)
6. »Die Schule löst sich aus der Bevormundung der Kirche.« (Der Autonomieanspruch wurde durch die Pädagogik erstmals zum Programm erhoben.)

Macht man sich klar, dass bis dahin Erziehung kaum als ein eigener Lebensbereich – auch in seiner Bedeutung für die Entwicklung der Menschheit – gesehen wurde, dann versteht man jetzt, warum dieses Jahrhundert (1700–1800) schlechthin zu einem »pädagogischen« wurde. Die »Moderne« hatte begonnen. Sie brachte – wie es der berühmte Soziologe Max Weber herausgearbeitet hat – *drei grundlegende Systeme* als Innovationen mit jeweils eigenen Subsystemen und entsprechend eigener Entwicklungsdynamik hervor:

- das *kulturelle System*, vor allem die moderne Wissenschaft, Erziehung und Bildung;
- das *politisch-administrative System*, vor allem als zentralisierte politische Institutionen den modernen Verfassungsstaat;
- das *ökonomische System*, die beginnende kapitalistische Marktwirtschaft. Vor allem im Zusammenspiel kapitalistischer Marktwirtschaft mit moderner, auf technische Rationalität, Machbarkeit und Verfügbarkeit ausgerichteter Wissenschaft (z.B. Francis Bacon: die Welt als eine prinzipiell beherrschbare und steuerbare Maschine) liegt nicht zuletzt eine enorme Machtsteigerung und die Wurzel der modernen Allmachtfantasie des Menschen...

Erziehung und Erziehungswissenschaft haben in diesem Prozess eine widersprüchliche Funktion gehabt. *Einerseits* sind sie konstitutiver Bestandteil dieses Prozesses: Die Gesellschaft ist eine Lerngesellschaft, d.h. auf Wissenschaft und ihre Ergebnisse angewiesen; formale Bildungsgänge über die begrenzten Möglichkeiten der Familie hinaus wurden bejaht und entwickelt; mit Hilfe rational geplanter Erziehung wurde ein Konzept des Fortschritts im Sinne eines neuen Menschen unter Freien und Gleichen erhofft, Medizin, Entwicklungspsychologie, empirische Pädagogik wurden dazu nötig. *Erziehung ist unwiderruflich Bestandteil der Moderne.*

Andererseits sah man auch die negativen Auswirkungen moderner Gesellschaft, z.B. im Gefolge der bald einsetzenden Industrialisierung: Erziehung wurde zu einem Kampf gegen diese Entwicklungen, von Pestalozzis Armenerziehung über Schleiermachers Ringen um die Nicht-Aufopferung der Gegenwart des Kindes zugunsten seiner Zukunft bis hin zu den Hoffnungen der Romantik, im noch unverstellten Kind die Möglichkeit eines Neuanfangs gegen den Verlust des Menschlichen in einer sich entfremdenden Kultur zu suchen. *Erziehung ist Gegenwirkung gegen die Moderne.*

Der bis heute aktuelle Widerspruch der Erziehung a) als Eröffnung des Fortschritts, Höherbildung der Menschheit, hoffnungsvolle Aufklärung des Menschen Geschlechts (z.B. hinsichtlich der global drohenden Umweltkatastrophe, wie wir heute betonen würden) und b) als »Sozialdisziplinierung« des Kindes, nicht mehr mit äußerem Zwang, sondern als rational geplantes Eindringen in die kindlichen Seelen und ihre Identität durch Erziehung – zeichnet sich bereits in der Entstehung des pädagogischen Jahrhunderts der Aufklärung ab.

**b) Jean-Jacques Rousseau (1712–1778):
Repräsentant und Überwinder der Aufklärung**

1712 in Genf geboren, nach dem frühen Tod der Mutter bis zum 12. Lebensjahr vom Vater erzogen, aufgewachsen in der Spannung zwischen politischem Interesse und gefühlvoller Empfindsamkeit, immer wieder verjagt, in eine 12 Jahre ältere Frau verliebt, Handwerker, Musiklehrer, Komponist, Philosoph und Schriftsteller, intellektueller Wegbereiter der Französischen Revolution, die fünf eigenen Kinder ins Findelhaus gegeben, scharfer Analytiker und Erwecker des Gefühls der Naturnähe, Inspirator für die Romantik – ein Leben voller Widersprüche, die auch sein Werk kennzeichnen. (Menschling 2010)

Was in vielen Jahren dieses abenteuerlichen Lebens vorgereift war, kam durch einen äußeren Anlass gewaltsam zum Durchbruch. Rousseau erfuhr von einem Preisaus schreiben der Akademie von Dijon und wurde von der dort gestellten Frage leidenschaftlich gepackt: »Hat die Wiederherstellung der Wissenschaften und Künste zur Reinigung der Sitten beigetragen?« Er verneinte in seinem 1. Discours diese auf den gesamten gesellschaftlich-kulturellen Fortschritt der Zeit gemünzte Frage radikal – und gewann den Preis. Seine Grundthese: Der Mensch ist von Natur aus gut, allein die Institutionen machen ihn böse. Das war ein Frontalangriff gegen die verderbte Kultur, an der er kein gutes Haar ließ. Die Folge: Man müsste den Menschen erziehen, ohne ihn den schädlichen Einflüssen der Kultur und Gesellschaft auszusetzen – nur nach seiner eigenen Natur. Das wäre dann auch die beste Voraussetzung für ein Staatswesen, einen Gesellschaftsvertrag (contrat social). Bezeichnend ist nämlich, dass die beiden wichtigsten Werke Rousseaus, der »Emile« und der »Contrat social«, im gleichen Jahr, 1762, erscheinen!

Der »Contrat social« (Gesellschaftsvertrag) zeigt auf, wie die Natur und der Einzelpersonswille mit der Gesellschaft in Einklang kommen können: Jeder Mensch hat seinen Willen als Gemeingut unter die oberste Leitung eines gemeinsamen Willens« zu stellen. Das allgemeine Wohl ergibt sich aus der freiwilligen – weil vernünftigen – Unterordnung des Einzelwillens unter den gemeinsamen Willen. So weit – so gut. Aber was kann man denn nun tun, um den dazu fähigen Menschen zu erziehen? Rousseaus Antwort: »Zweifellos viel, nämlich verhüten, dass etwas getan wird ...« Wieso denn dies? Verständlich wird der Satz, wenn man ihn positiv wendet: Die Erziehung soll der natürlichen Entwicklung folgen. Die Erziehung muss also dem Gang der Natur – nicht irgendeinem von außen gesetzten Ziel – folgen.

Rousseau beginnt daher seinen berühmten Erziehungsentwurf »Emile – oder über die Erziehung« zunächst einmal kritisch mit dem grundlegenden Satz: »Alles, was aus den Händen des Schöpfers kommt, ist gut; alles entartet unter den Händen der Menschen.« Und er fährt fort: »Nichts will er [der Mensch, H. G.] so, wie es die Natur gemacht hat, nicht einmal den Menschen. Er muss ihn dressieren, wie ein Zirkuspferd ... und umbiegen wie einen Baum in seinem Garten.« Rousseaus Erziehungskonzeption setzt an beim neugeborenen Kind: Der Mensch ist gut, aber schwach. Die notwendige Hilfe aber muss strikt begrenzt werden auf die Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse, denn alle Verweichlichung macht das Kind nur abhängiger, als es ohnehin schon ist. Wenn man Rousseau dabei Härte und Askese unterstellt, übersieht man, wozu die Abhärtung und Förderung kindlicher Stärken dienen, nämlich dem Glück des Kindes. »Und glücklich vermag nur derjenige zu sein, dessen Wünsche nicht größer sind als sein Können, der stark ist, weil er sich nicht die Hilfe anderer erschmeicheln muss.« (Blankertz 1982, 73) Das Glück des Kindes zu sichern ist für Rousseau Prinzip von Erziehung überhaupt.

Die Erziehung hat sich der Natur als einer organischen, von Stufe zu Stufe fortschreitenden Entwicklung anzupassen. Anders formuliert: Der Erzieher soll sich zurückhalten, möglichst wenig eingreifen, ein Prinzip, das gemeinhin »negative Erziehung« bei Rousseau genannt wird (wenn Emile sich z.B. erkältet, weil er eine Scheibe zerbrochen hat, so braucht der Erzieher nicht strafend einzugreifen, die Halsschmerzen sind die »natürliche Strafe«). »Der Erzieher hat daher primär die Aufgabe, die Umwelt zu gestalten, pädagogische Situationen aufzubauen, für originale Begegnungen zu sorgen, die Auseinandersetzung zwischen Kind und Welt aber dem Kind selbst zu überlassen. Er greift also nur indirekt, niemals direkt in den Erziehungsprozess ein. Das meint Rousseau mit dem ›Verhüten, dass etwas getan wird‹. Die Umwelt aber muss vom Erzieher als Wissendem um die natürliche Entwicklung des Kindes pädagogisch, d.h. naturgemäß, geordnet werden. *Der Erzieher ist also Stellvertreter der Natur und des ›allgemeinen Willens.‹*« (Dietrich 1975, 35) – Es sind Dinge (später auch Menschen), die Erfahrungen, die Lernen bewegen. Die Problematik dieses Arrangements: Unter der Hand gerät Emiles Umgebung zu einer »totalen Institution« (um einen modernen Begriff des amerikanischen Soziologen Goffman zu gebrauchen), in der sich das Kind frei und aus eigenem Antrieb

entwickeln soll ... Dieser Gang der Natur wird von Rousseau in den fünf Büchern des Emile entfaltet.

Das Kind ist damit endgültig – jedenfalls in der pädagogischen Theorie – vom Objekt der Erziehung zum Subjekt geworden. Eine menschenfreundliche Erziehung kündigt sich an. Wurde sie durch die Philanthropen – die »Menschenfreunde« – eingelöst?

c) Die Philanthropen – Menschenfreunde oder Wirtschaftsfreunde?

Die Philanthropen (auch Philanthropisten), vom griechischen Wort Philanthropie = Menschenfreundlichkeit abgeleitet, waren eine Gruppe von Pädagogen, die zwischen 1750 und 1800 großen Einfluss auf die Entwicklung der pädagogischen Theorie und des Schulwesens hatten. Sie erstrebten – stark beeinflusst von Rousseau – den religiös aufgeklärten, sittlichen, wirtschaftlich vernünftigen Menschen. Ihr führender Vertreter war J. B. Basedow (1724–1790), der 1774 in Dessau das erste »Philanthropin« gründete, eine Musterschulanstalt, die deutlich an die Adresse des Staates gerichtet war: Alternative zur lateinischen Schulgelehrsamkeit, Weltoffenheit ohne kirchliche Schulaufsicht, moderne Sprachen und Naturwissenschaften, Koedukation, Sport, Schule aber auch als Stätte der Freude, des Frohsinns, utilitaristische Erziehung mit dem Ziel der Brauchbarkeit für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Welt, d.h. auch Integration von produktiver handwerklicher und landwirtschaftlicher Arbeit. Dennoch war Belehrung das entscheidende Mittel.

J. H. Campe (1746–1818) gilt dabei mit der Betreuung des 16-bändigen »Revisionswerkes« für das gesamte Schul- und Erziehungswesen als der schriftstellerische Kopf der Philanthropen. Aber auch C. G. Salzmann (1744–1811) mit seinem Philanthropin in Schnepfenthal (südlich von Gotha) und seinen zahlreichen aufklärendisch-belehrenden Schriften und F. E. von Rochow (1734–1805) als Gutsbesitzer, der sich für das Zusammenwachsen der verschiedenen Stände zu einem Volk einsetzte (und den Begriff »Volksschule« prägte), u.a. waren führende Vertreter des Philanthropismus.

Kritisch kann man fragen, ob in dieser Pädagogik nicht doch der »aufgeklärte« Mensch und das Ziel der Ausbildung aller menschlichen Kräfte stark überformt wurden durch die wirtschaftliche Brauchbarkeit des »homo oeconomicus«.

d) Die Industrieschulen

Angesichts des katastrophalen Elends des sich abzeichnenden Proletariats wird dennoch das Bildungsideal der »Industriosität«, wie es die parallel entstehenden »Industrieschulen« kennzeichnete, verständlich: Emsigkeit, Produktivsein, Fleiß, Erfindungsgabe, Geschick, Sparsamkeit waren Fähigkeiten, die als Ideal gleicher-

maßen für Bürgertum, Bauernkinder und landlose »Arme« galten. An vielen Orten (allein in Böhmen waren es über 400) wurden Industrieschulen gegründet, die das ökonomisch zu nutzende Spinnen, Stricken und Flechten der Kinder (also Kinderarbeit) mit dem Elementarschulunterricht verbanden.

Mit dem Gesamtproblem der heraufziehenden Industrie hängt sicher auch das großartige Werk August Hermann Franckes (1663–1727) zusammen (Menck 1993, 157ff.). Als überzeugter Pietist gründete er 1694 mit wenigen Mitteln eine Armenschule in Halle. In wenigen Jahrzehnten erwuchs daraus eine Waisenkinder-, Schüler- und Studentenstadt mit modernsten Gebäuden (Zentralheizung!), Manufakturen und Landwirtschaft, die schließlich 3000 Kindern eine Heimat bot. Die von einer negativen Sicht des Menschen geprägte Pädagogik Franckes (z.B. Brechung des bösen kindlichen Eigenwillens) ist obsolet, sicher umstritten, seine sozialen Leistungen sind es nicht.

Zugleich verflochten in diese komplexe Entwicklung und doch ungemein eigenständig und originär, Spiegel und Gegenpol der Zeit, gescheitert und zu Weltruhm gelangt, ist Pestalozzi, eine der größten pädagogischen Gestalten überhaupt.

e) **Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827):
Volkspädagoge und Philosoph**

Vorzeitig von der Schule abgegangen, als Landwirt kläglich gescheitert, das Vermögen seiner Frau aufgezehrt, in der Beziehung zu seinem epilepsiekranken Sohn (er hatte ihn nach Rousseau Jean-Jacques genannt ...) versagt, mit Mitarbeitern zerstritten, verarmt, in seinen Werken ein Utopist, verspottet als Träumer – das ist die eine Seite von Pestalozzis Leben. Einige Zeilen auf seinem Grabstein zeigen die andere Seite:

»Retter der Armen auf Neuhof«

Nach dem Scheitern als Landwirt nahm Pestalozzi arme Kinder (Vorläufer des späteren besitzlosen Proletariats) auf, um sie in den Fähigkeiten zu unterrichten, die sie zur Bewältigung ihres Lebens brauchten. Spinnen, Weben und Färben von Baumwolle sollte sie vor dem Bettel bewahren, zugleich sollten ihre menschlichen Kräfte entwickelt werden.

Seine ersten grundlegenden Erfahrungen fasste er zusammen in der »*Abendstunde eines Einsiedlers*« (1780) und wenige Jahre später in seinem drei Mal im Laufe des Lebens überarbeiteten Roman »*Lienhard und Gertrud*«.

In der »*Abendstunde*« geht Pestalozzi noch von einem optimistischen Menschenbild aus und sieht den Menschen sich entwickeln auf der »Bahn der Natur«: In gleichsam konzentrischen Kreisen, ausgehend von der »Wohnstube«, über den beruflichen Bereich und das Leben im Staat bis hin zum Religiösen soll sich die »allgemeine Emporbildung dieser inneren Kräfte der Menschennatur« vollziehen. [Alle Zitate nach der Kritischen Ausgabe der Werke Pestalozzis, wir verzichten in diesem Zusammenhang aus Platzgründen ausnahmsweise auf genaue Quellenangaben.]

Die Schule wird in dieser frühen Phase noch abgelehnt, weil sie eine künstliche Bildung vermittelt, die nicht dem Gang der Natur folgt. Eines der zentralen Anliegen Pestalozzis ist damit ausgesprochen: Allgemeine Menschenbildung hat *vor* aller Berufs- und Standesbildung zu stehen: »Erst bist du, Kind, Mensch, hernach Lehrling deines Berufs.«

»Prediger des Volkes in Lienhard und Gertrud«

In seinem rasch berühmt gewordenen Roman »Lienhard und Gertrud« (1781 bis 87) entwickelt Pestalozzi dann die Utopie einer Gesellschaft, die – noch ganz vom »Vatersinn« des aristokratischen Regenten ausgehend – die notwendigen umfassenden Bedingungen für das Hineinwachsen des Menschen in die geordnete und gute Umgebung schafft (Gudjons 1971). Später hat Pestalozzi die Bedeutung der Schule in der beginnenden Industriegesellschaft betont, aber Schule bleibt immer gebunden an die Prinzipien der mütterlichen Erziehung der »Wohnstube«.

»Zu Stanz Vater der Waisen«

Vor allem hat seine Arbeit mit verwahrlosten und verehelobten Kindern in Stans (mal mit s, mal mit z geschrieben) (1799) zu einer grundlegenden Vertiefung und Neuorientierung in Pestalozzis philosophischem Denken geführt. Dieses erreichte seinen Höhepunkt in Pestalozzis »Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts« (1797). Er hat nun, nicht zuletzt durch die Wirren der französischen Revolution und die großen Aufklärungsphilosophen beeinflusst, eine sehr eigenständige Sicht des Menschen, der Gesellschaft und der Erziehung entwickelt.

Pestalozzi entwirft drei Zustände der Menschheit, die zugleich »Schichten« in jedem Menschen sind: den »tierischen«, den »gesellschaftlichen« und den »sittlichen« Zustand. Der Mensch ist im *Naturzustand* einerseits der einfache, harmlose Wilde (wie bei Rousseau), aber er trifft auch »vom Blut seines Geschlechts« und vertraut dem »Recht seiner Keule«. Als *gesellschaftliches Wesen* passt er sich dann durchaus den andern an und entwickelt zivilisierten Umgang, aber der »gesellschaftliche Zustand ist in seinem Wesen eine Fortsetzung des Kriegs aller gegen alle«. Doch der Mensch spürt: »Das gesellschaftliche Recht befriedigt mich nicht, der gesellschaftliche Zustand vollendet mich nicht.« Erst der Mensch als »Werk seiner selbst«, d.h. als Wesen, das seine eigene Kraft zur *Sittlichkeit* entdeckt hat, veredelt sich selbst: »... ich vervollkommne mich selbst, wenn ich mir das, was ich soll, zum Gesetz dessen mache, was ich will.« Der Mensch besitzt einen sittlichen Willen – und der kann durch die Erziehung entwickelt werden. Die Erkenntnis dieses zwiespältigen, widersprüchlichen Wesens des Menschen führt Pestalozzi zu der Erkenntnis, dass sich menschliches Leben ohne Erziehung nicht vollenden kann.

Aber was ist aus der Einsicht geworden, dass der Mensch in seinem Verhalten ganz wesentlich Produkt seiner sozialen Umwelt ist? Pestalozzi antwortet: »So viel sahe ich bald, die Umstände machen den Menschen, aber der Mensch macht auch die Umstände, er hat eine Kraft in sich selbst, selbige vielfältig nach seinem Willen

zu lenken.« Damit ist die Dialektik zwischen »Milieupädagogik« (der Mensch ist Produkt seiner Umstände) und sittlicher Autonomie (der Mensch als Werk seiner selbst) eindrücklich beschrieben. In dem kleinen Ort Stanz hat Pestalozzi beides versucht: eine Umwelt zu schaffen, die erst Erziehung ermöglichte, den Kindern die Läuse zu entfernen und sie zugleich »für das rechtliche und sittliche Gefühl allgemein zu beleben.«

Der berühmte Stanzer Brief

Pestalozzis Stanzer Brief gilt als ein Dokument für realisiertes erzieherisches Ethos schlechthin. Seine Schilderung des Elends und des bedingungslosen pädagogischen Engagements ist nicht nur in sich höchst beeindruckend, sondern auch ein großer Schritt über die vereinseitigte aufklärerische Pädagogik hinaus. Nicht Belehrung und aufklärende Unterweisung führen zu sittlichem Verhalten, sondern: Die Erfahrung von Fürsorge führt zur Dankbarkeit, das Erlebnis von Liebe zur Liebesfähigkeit, die gelebte Gemeinschaft zum Gemeinsinn: »So war es, dass ich belebte Gefühle jeder Tugend dem Reden von dieser Tugend vorhergehen ließ« – eine Erkenntnis, die die Sozialpädagogik bis zu Makarenko und bis zu den erlebnispädagogischen Segeltörns mit Strafgefangenen unserer Tage beeinflusst hat: Sozialverhalten wird durch Erfahrung gelernt, nicht durch die gut gemeinten Belehrungen der Pädagogen ...

»Gründer der neuen Volksschule und Erzieher der Menschheit«:

Burgdorf und Iferten

Das Stanzer Waisenhaus musste bald Soldaten aufnehmen. Pestalozzi setzte seine Arbeit in Burgdorf und wenige Jahre später in Iferten fort, allerdings ganz anders als Stanz: Schule, Pensionat, Lehrerseminar, Armen- und Waisenhaus – Orte des Besuches von Delegationen aus ganz Europa, einschließlich preußischer Lehrer und Pädagogen, die Pestalozzis Ideen in den Ausbau des preußischen Volksschulwesens einbrachten. Was waren diese Ideen?

In der Geschichte der Pädagogik gilt der späte Pestalozzi als der »Methodiker«. Seine Schrift »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« (1801) wurde weltbekannt.

Auch hier geht Pestalozzi wieder davon aus, dass es die Anschauung ist, die Erfahrung, die allem Lernen zugrunde liegt. Die Wesensmerkmale des in der Anschauung Gegebenen sollen erfasst werden, ihre wesentlichen Strukturen sollen erkannt werden. Manche Künstlichkeit (z.B. Pestalozzis »Lautiermethode«) mutet uns heute befremdlich an, aber sie lag gleichwohl weit über dem methodischen Niveau der Schule des 18. Jahrhunderts.

Wie sehr Pestalozzi die Verbindung von Armenerziehung, Menschenbildung, politischem Denken und Pädagogik zeitlebens integriert hat, zeigt der Satz aus einer seiner späten Schriften: »... der Anfang und das Ende meiner Politik ist Erziehung.«

Der Zusammenhang von Politik und Erziehung spielte nun im Entstehungsprozess der bürgerlichen Gesellschaft in Deutschland (zugleich die Periode der »deutschen Klassik« in der Geschichte der Erziehung) die entscheidende Rolle (Kemper 1999).

4.3 Dritte Epoche: Die »Deutsche Klassik« – Erziehung und Bildung in der entstehenden bürgerlichen Gesellschaft (1800–1900)

a) »Große Pädagogen«

Es gab wohl kaum eine Epoche in der Geschichte der Pädagogik, die eine solche geballte Konzentration pädagogischer Denker hervorgebracht hat wie die Jahrhundertwende um 1800 und die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts:

- Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen (1795), die u.a. Kunst als die Vermittlung von Sinnlichkeit und Sittlichkeit und das Spiel als authentisches Medium von Bildung entdeckten,
- Schleiermachers große »Vorlesungen über Pädagogik« (1820/21 und 1826) mit ihrer Betonung des Denkens in Gegensätzen (Erziehung als universelle und individuelle Aufgabe, wechselseitiges Verhältnis der älteren zur jüngeren Generation, Erziehung als Kulturerhaltung und -verbesserung, »Behütung« und »Gegenwirkung«, Erfüllung des gegenwärtigen Augenblicks und der Zukunftsvorbereitung u.a.m.),
- Fröbels »Menschenerziehung« (1826) mit ihrem romantischen Bild vom Kind als dem unverstellten Wesen, seinen Gedanken zur Vorschulpädagogik und seinen Spielgaben (die später den Widerspruch der Montessori-Anhänger hervorriefen),
- Herders anthropologischer Entwurf vom Menschen als dem »ersten Freigelassenen der Natur«, verbunden mit der Betonung der Freiheit und Verantwortung des Menschen (in seinen Schulreden 1784–91),
- Fichtes gewaltige »Reden an die deutsche Nation« (1807/08) mit ihrer idealistischen Vorstellung der nationalen geistigen Erziehung und Selbsttätigkeit, schließlich auch
- Herbarts Pädagogik, auf die wir später noch genauer eingehen.
- Allerdings: Die großen programmatischen Konzepte von Humboldt bis Freiherr vom Stein dürfen in ihren tatsächlichen gesellschaftsverändernden Konsequenzen nicht überschätzt werden. Von einer Demokratisierung des Bildungswesens und des Staates in unserem heutigen Sinn waren sie weit entfernt, ... (Tenorth 2007, 2012).

Viele weitere wären zu nennen: Goethe mit seiner »pädagogischen Provinz«, der Franzose Condorcet mit seinem Gesamtschulkonzept, kurze Zeit später Marx als Revolutionär oder Diesterweg als Vertreter des Volksschullehrerstandes u.a.m. (dazu: Scheuerl 1991, Bd. 1).

Den Kampf um die strukturelle Reform des Schul- und Universitätswesens in Preußen aber hat kaum ein anderer so maßgeblich beeinflusst wie Wilhelm von Humboldt als Vertreter des »Neuhumanismus«.

b) Humboldt (1767–1835) und die Folgen

Wilhelm von Humboldt, ab 1809 für kurze Zeit Leiter der Sektion Kultus und Unterricht im preußischen Innenministerium (praktisch ein Vorläufer der späteren Kultusministerien), nahm grundsätzlich Partei für den Menschen gegen dessen gesellschaftliche Vereinnahmung. (Benner 2003)

Bildung war für ihn der Weg des Individuums zu sich selbst. Dabei wollte er die »Grenzen der Wirksamkeit des Staates« (nach dem Titel einer Frühschrift) möglichst eng bestimmen: Nicht unmittelbare Verwertung des Menschen für irgendwelche Zwecke darf Leitlinie der vom Staat einzurichtenden Bildung sein, sondern: »Der wahre Zweck des Menschen ... ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.« So lautet der berühmte Satz, in dem Humboldt seine Auffassung von der allgemeinen Menschenbildung gegenüber aller Berufs- und Standesbildung zusammenfasste, sich aber auch gegen die vereinseitigte Ausbildung der Verstandeskräfte in der Aufklärung wehrte. »Kein Mensch sollte bloßer Kulturdünger sein.« (Blankertz 1982, 101)

Menschliche Bildung – vom Handwerker bis zum Gelehrten – sollte bestimmt sein durch *Individualität* (also der Innerlichkeit der eigenen Subjektivität), *Totalität* (Bildung der Kräfte zu einem Ganzen statt Füllung mit Stoffen) und *Universalität* (vgl. Humboldts beachtenswerten Satz: »Auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten.«).

Humboldt entwarf im »Königsberger« und im »Litauischen Schulplan« (nach dem preußischen Zusammenbruch 1807 gegenüber Napoleon) ein radikales Erneuerungskonzept, das die Idee der allgemeinen Menschenbildung in die Gestaltung des Bildungswesens umsetzen sollte. Es wurde von seinem Mitarbeiter Süvern, der ein Jahrzehnt im Ministerium blieb, weiterentwickelt zu einem allgemeinen Schulgesetzentwurf (1819), der zwar nicht Gesetz wurde, aber wichtige administrative Entscheidungen des Ministeriums beeinflusst hat.

Es sind vier Grundsätze, die den Kern der *Humboldt-Süvern'schen Reform* ausmachen (Blankertz 1982, 119ff.):

1. *Vorrang der allgemeinen Menschenbildung vor aller besonderen Berufsausbildung*
2. *Das Schulwesen als horizontal nach Altersstufen gegliedertes Einheitsschulsystem*
3. *Zurückdrängung des staatlichen Einflusses in der Zuständigkeit für Erziehung und Bildung*
4. *Kampf gegen die Untertanenmentalität*

c) Entwicklungen im Bildungswesen

1. Universität

1809 wird die Berliner Universität gegründet. Sie trägt Humboldts Handschrift, ihre Ideale wirken z.T. bis heute hinein in die Zeit moderner Massenuniversitäten: Wissenschaft ist ein System unabhängigen Denkens, keine andere Autorität als die des eigenen Denkens gilt. Folglich sind Studenten gleichberechtigte (wenn auch

lernende) Teilnehmer an wissenschaftlichen Gesprächen und an der Forschung. Bildung durch Wissenschaft als Philosophie steht im Mittelpunkt.

Das heißt aber auch Ablehnung der Praxis unter dem Aspekt der »Anwendung«, denn nur reine philosophische Erkenntnis dient der Selbstverwaltung des Menschen: Prinzip der »Einsamkeit und Freiheit«. Grundlegend sind ferner die Einheit von Forschung und Lehre als gemeinsame Wahrheitssuche von Professoren und Studenten und schließlich die (relative) Unabhängigkeit vom Staat (Selbstverwaltung, Autonomie der Wissenschaft). – Auch die Adelsprivilegien des Hochschulzuganges wurden weitgehend abgeschafft zugunsten der allgemeinen Reifeprüfung – ein Thema, das bis in das 20. Jahrhundert hinein als Kampf um die Hochschulzugangsberechtigung lebendig blieb.

Erst unter dieser historischen Perspektive kann man die Bedeutung des grundlegenden Satzes im »Allgemeinen Landrecht für die Preußischen Staaten« (1794) wenige Jahre vor Humboldt richtig einschätzen: »Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staats.« So heißt es wuchtig-lapidar. Dabei muss man die Macht des weit ausgedehnten preußischen Verwaltungsstaates im Blick haben.

2. Gymnasium

Die Reform der alten Lateinschule zu einem neuen Gymnasium (so der offizielle neue Titel ab 1812) war ein durchaus ambivalenter Prozess, der sich durch das ganze 19. Jahrhundert zog (Kraul 1984, Jeismann 1999).

Einerseits (das ist der Pluspunkt) war das Gymnasium geplant als zweite Stufe der allgemeinen Menschenbildung (heute würden wir sagen als Sekundarstufe) nach der Elementarschule. Während es in allen Jahrhunderten vorher keine Instanz gab, die verbindlich schulische Inhalte festlegte, wurde ein verpflichtender Lehrplan zuerst für das Gymnasium entwickelt (und 1837 erlassen). Das war das Ende regionaler und personeller Willkür. Im Mittelpunkt standen Sprach- und Mathematikunterricht (alte Sprachen und Deutsch, weniger neuere Fremdsprachen), aber auch ästhetischer und naturwissenschaftlicher Unterricht.

Bestand die Lehrerschaft der alten Lateinschulen bis dahin weitgehend aus künftigen oder verhinderten Theologen, so wurde mit der Einführung einer eigenen Berufseingangsprüfung für Gymnasiallehrer, dem »examen pro facultate docendi«, im Jahr 1810 das Unterrichten am Gymnasium zu einem eigenständigen Beruf. Diese Prüfung ist Vorläufer des heutigen Staatsexams; aber es handelte sich dabei um eine rein fachwissenschaftliche, nicht um eine pädagogische Prüfung.

Leistung statt Adelsprivileg

Es bleibt festzuhalten, dass die Reform des Gymnasiums dazu geführt hat, dass der Weg zu leitenden Staatsämtern seit der preußischen Reform für jedermann – auch für Herrn von und zu – über die Reifeprüfung als Studienvoraussetzung und über das Staatsexamen als Hochschulabschluss geführt hat: »Der Geburtschein war durch den Befähigungsnachweis ersetzt.« (Blankertz 1982, 126)

Andererseits (das ist der Minuspunkt) gibt es Kritik an der Entwicklung des Gymnasiums: Überbetonung der sprachlichen Bildung (viele glauben bis heute an die Schulung der Denkkraft durch Latein, an den Wert der »formalen Bildung«), Vernachlässigung der modernen Naturwissenschaften und der berufspraktischen und technischen Fähigkeiten und Kenntnisse, der materiell-nützlichen Arbeit, Überbetonung des Ästhetizismus mit ihrer Trennung von geistigem und handwerklichem Tun, Hoffnung auf staatliche Einheit durch Erziehung zur nationalen Gesinnung (man muss freilich wissen, dass Nation damals eher Sammelbegriff für Gesellschaft war), Abschottung gegenüber unteren Schichten und Klassen, d.h. Entwicklung zur Standesschule für Besitz- und Bildungsbürgertum und Adel, insgesamt zur staatlichen Eliteschule für die Ausbildung der beamteten Geistesaristokratie.

3. Realsschule

Zwischen Gymnasium und Elementarschule entstanden die Real- und Bürgerschulen, – ein buntes Gemisch unterschiedlicher Schulen und nur sehr grob unserer heutigen Realschule vergleichbar. Sie rekrutierten sich einerseits aus den zahlreichen Lateinschulen, die den Sprung zum Gymnasium nicht geschafft hatten, und andererseits aus den vielen neu gegründeten Realschulen. Zwar lehnte Humboldt die Realschulen noch schlichtweg ab, aber die Bürger- und Realschulen – die es nun einmal gab – kämpften Jahrzehntelang um ein eigenes Profil.

Besonders nach der gescheiterten Revolution von 1848 wurden die Realschulen von reaktionären Kreisen dann als Schulen des »Nützlichkeitskram« angegriffen. Es entstanden Realschulen I. und II. Ordnung, neunjährige mit Latein und sechsjährige ohne Latein. Einerseits gewannen lateinlose Schulen ständig an Interesse, denn im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts mehrten sich die Anforderungen von Technik und Industrie. Andererseits ging die Entwicklung in Richtung auf die Berechtigung zum Hochschulzugang, darum Latein.

Die Realschule blieb lange geprägt von diesem Konflikt zwischen Allgemeinbildung (die an der höheren Schule orientiert war) und technisch-wirtschaftlicher Realbildung. Bis heute schwankt ihr Profil zwischen »Mini-Gymnasium« und gehobener Hauptschule (vgl. Kapitel 10.2.4 Realschule).

4. Die neue Elementarschule und ihre Lehrerbildung

Man muss sich klarmachen, dass zu den bisher beschriebenen Schulen nur ein ganz kleiner Teil der Bevölkerung Zugang hatte – weniger als 10% (Schmitz 1980, 74). Bedenkt man ferner, dass sich die Bevölkerung in Deutschland zwischen 1800 und 1900 fast verdreifachte (auf fast 70 Mio.), dann wird deutlich, welche Bedeutung die Veränderungen vor allem des »niederen Schulwesens« hatten.

Gut gemeinte, aber nicht entsprechend vom Staat finanzierte *Schulpflichtverordnungen* hatte es schon früh gegeben (z.B. mit dem General-Landschulreglement

von 1763); aber erst im 19. Jahrhundert gelang es, den tatsächlichen Schulbesuch der Kinder durchzusetzen: 1816 waren von den schulpflichtigen Kindern immerhin 60% auf öffentlichen Schulen registriert, 1846 waren es bereits 82% (Herrlitz u.a. 1981, 50).

Die Reformen sollten unter dem humboldtschen Ziel der Wendung von der Kenntnishäufung zur Kräftebildung und zur allgemeinen Menschenbildung stehen. Dies sollte vor allem durch die Einführung der Methode Pestalozzis geschehen. Dazu musste man bei der Lehrerbildung ansetzen.

So wurden junge Lehrer zu Pestalozzi nach Iferten geschickt, um dort seine Methode zu lernen und in Preußen als Multiplikatoren zu wirken. Eine neue Lehrerbildung wurde durch Gründung von Musterinstituten in großem Stil begonnen. Die Reform stärkte das Selbstbewusstsein der Lehrer, die an den neuen Seminaren im Sinne einer Meisterlehre ausgebildet wurden, so dass sich der Pestalozzianismus bald in ganz Preußen ausbreitete. Bis in das Revolutionsjahr 1848 sind Volksschul- und Seminarlehrer politisch für den Aufbau der Schule des Volkes engagiert, insbesondere Diesterweg (1790–1866) ist dabei zu nennen. Stieg die Zahl der Lehrerbildungsseminare bis 1877 auf insgesamt 103, so wuchs die Zahl der Lehrer an Volksschulen von 21.000 im Jahre 1822 auf stolze 57.165 im Jahre 1878. Doch die Restauration setzte bald ein und bog auch die Reformziele wieder zurecht: Nicht mehr der freie, mitdenkende, allseitig gebildete Mensch und Bürger, sondern der staatstreue Untertan soll aus der Schule kommen. Kultusminister Altenstein fasst 1829 als Lernziele denn auch zusammen, dass das Volk »innerhalb des ihm von Gott angewiesenen, beschränkten Kreises klar und wahr denke, ... dass es lesen, schreiben, rechnen und singen lerne, ... dass es seinen Regenten und sein Vaterland liebe« (zit. nach Schmitz 1980, 76).

Ganz schlimm kommt es dann in den *Stiehl'schen Regulativen* (1854), dem ersten verbindlichen Lehrplan für die Volksschulen, wie die Elementarschulen seit einiger Zeit hießen. Die Seminararbeit wird stark eingeschränkt (z.B. Verbot von Literatur der Deutschen Klassik, des Rechnens mit Dezimalbrüchen und Wurzeln), Stoff- und Gedächtnisdrill halten in den Volksschulen wieder Einzug, der »Geist der Demut, des Gebetes, der Liebe und Gottesfurcht« sollen Lehrer und Schule bestimmen.

Erst der Kultusminister Falk erlässt im Jahr 1872 neue »Allgemeine Bestimmungen ...« für die Volksschule, in denen die Ansprüche wieder erhöht und auch neue Fächer eingeführt wurden – ein Tribut an die sich rasch wandelnden wirtschaftlichen und technischen Bedingungen. – Antwort auf die Bedürfnisse des mittleren Bürgertums und des gewerblichen Lebens ist auch die Einführung einer neuen Schule, der Mittelschule mit erweitertem Volksschullehrplan und einer Fremdsprache. Gleichwohl blieben die materiellen Bedingungen der Volksschule miserabel: 1872 betrug der Klassendurchschnitt etwa 70 Kinder, aber auch 200 Kinder sind keine Seltenheit.

Die Verbandspolitik der Lehrer wird daher stark vom Kampf der Volksschullehrer um Aufwertung und Verbesserung der Volksschule sowie Anerkennung des eigenen Standes geprägt.

Trotz der Reaktion in Preußen ist insgesamt dennoch im 19. Jahrhundert Bildung auch als Volksbildung in das allgemeine Bewusstsein eingedrungen (Tenorth 2010). Gleichwohl blieb die Schule über weite Strecken Stätte der Indoktrination, der sozialen Kontrolle, der Sicherung von Status und Privilegien.

d) Johann Friedrich Herbart (1776–1841) und die Formalstufen des Unterrichts

»Herbart hat eine für seine Zeit progressive, kritische Theorie der Schule und des Unterrichts entwickelt, deren utopischer Überschuss zum Teil bis heute noch nicht eingelöst ist.« (Meyer 1987, Bd. I, S. 166)

Erfahrung, Umgang und Unterricht bilden den Menschen nach Herbart. Erfahrung und Umgang entziehen sich der Erziehung, sie hat diese nicht in »ihrer Gewalt«. Bleibt der Unterricht. Herbart baut auf den »erziehenden Unterricht«. Grundlage dafür ist die »Assoziationspsychologie«, d.h. Vorstellungskreise des Lernenden können und müssen so aufgebaut werden, dass die Gedanken das Wollen und das Handeln bestimmen.

Herbart sieht den Charakter eines Menschen – seine Sittlichkeit – abhängig von den Vorstellungen, die den Menschen beherrschen. Daraus folgt: »Die Bildung des Gedankenkreises ist der wesentliche Teil der Erziehung«, so schreibt er in seiner »Allgemeinen Pädagogik« (1806). Entscheidend ist also die Bildung des Gedankenkreises, der zur Ausformung von Willen bzw. Gesinnung und Interessen führt. Von den Interessen gerät der Empfindungshaushalt in Bewegung, der nun die Begierde hervorruft, das Interessante auch zu wollen. Aus sittlichen Vorstellungen entsteht also der sittliche Charakter, Wissen bewirkt Haltung. Kognitive Strukturen bewirken Charakterstärke. Wir würden heute sagen: Schön wär's: Sittlichkeit durch Wissen. Welche methodische Konsequenz hat dies für den Unterricht? »Vorstellungen« sind sozusagen mit Haken und Ösen versehen (Blankertz 1982, 151), sie schließen sich aufgrund ihrer Verwandtschaft zu Ketten zusammen. Das kann der Unterricht unterstützen, wenn er nach dem Wechsel von Vertiefung und Besinnung angelegt wird. Der Aufbau eines Gedankenkreises muss nach hilfreichen Stufen organisiert werden:

1. *Stufe der Klarheit*: Der Schüler muss sich zunächst in die dargebotenen neuen Vorstellungen vertiefen, muss diese klar erfassen und verstehen, worum es geht (2. Schuljahr: Wir sprechen über den Apfel, nicht über Ernährung allgemein, sondern wir zerlegen den Apfel, klären seine Bestandteile usw.).
2. *Stufe der Assoziation*: Die zunächst noch isolierten Einzelteile müssen miteinander verbunden werden, die einzelnen Elemente werden miteinander assoziiert (z.B. Schale,

Fleisch, das Ganze des »Apfels« entsteht und wird mit ähnlichen Teilen anderer Obstsorten verknüpft).

3. *Stufe des Systems:* Das neu Aufgenommene wird mit bereits vorhandenen Vorstellungskreisen verbunden, es wird systematisiert (der Oberbegriff »Kernobst« und seine Bedeutung kommt zum Tragen, der Apfel wird »eingeordnet«).
4. *Stufe der Methode:* Der Lerngewinn wird angewendet, der Vorgang erreicht sein Ziel. (Das am Beispiel des Apfels Gelernte wird auf andere Gewächse angewendet, man beschäftigt sich mit der Familie der rosenartigen Gewächse, ihrer generellen Bedeutung, auf Kernobst folgt Steinobst etc.)

Herbart – aktuell

Herbarts Grundelemente (Aufnehmen, Denken, Verarbeiten bis zum Anwenden) sind insgesamt eine kluge Beschreibung der Aneignungsstufen für den Erkenntnisprozess. Die moderne kognitive Psychologie ist gar nicht so weit entfernt (wir sprechen heute z.B. von Vernetzungen im Aufbau kognitiver Strukturen). Man hat diese Gliederung im Anschluss an Herbart auch die »Artikulation« von Unterricht genannt: seine klare Stufung in bestimmten Ablaufschritten. Dies lernt heute noch jeder Referendar, wenn auch nach andern Kriterien. Denn Artikulation des Unterrichts ist eigentlich Standard jeder vernünftigen Unterrichtsstunde.

Die »Herbartianer« aber haben die an sich geniale Entdeckung Herbarts dann leider völlig formalisiert, sodass schließlich jeder Unterricht nach demselben Schema geplant wurde. Die Formalstufentheorie geriet so zu einem Geklapper mit leeren Begriffen.

4.4 Vierte Epoche: Der Protest – die Reformpädagogik (1900–1933)

Die reformpädagogische Bewegung wird oft festgemacht am Protest gegen diese Formalisierung des Unterrichts durch die Herbartianer. (Einführend Scheibe 1982, kritisch Oelkers 2005, 2010, Böhm/Oelkers 1999, umfassender Gesamtüberblick bei Skiera 2003, Benner/Kemper 2009) Natürlich stimmt es: Die allgemeine Situation in Erziehung und Kultur um die Jahrhundertwende war verspißert, erstarrt, die Schule hatte sich etabliert, sie machte satt, anstatt auf Bildung hungrig zu machen (Lichtwark, s.u.).

Aber das ist doch zu schlicht gesehen. Denn: »Die Reformpädagogik ... ist ... theoretisch uneinheitlich, sehr heterogene Strömungen berücksichtigend, politisch sich höchst verschieden artikulierend und nicht einmal in pädagogischer Hinsicht eine konstante Größe.« (Oelkers 1989, 7)

Die Aktualität der Reformpädagogik

Die Reformpädagogische Bewegung ist *heute* deswegen von besonderem Gewicht, weil wir aktuell um die gleichen Grundfragen ringen, die die Pädagogen damals beschäftigten, wenn auch in einer andern historischen Situation. Aber die historische Parallele ist doch frappierend: Die Praxis setzt neue Impulse, die Theorie bemüht sich um anschließende Klärung und Systematisierung (denken wir heute nur an Offenen Unterricht, Öffnung der Schule, Projektarbeit, soziale Beziehungen etc.). Die Reformpädagogik war zunächst eine »Bewegung«, d.h. Praxis, Tat, Ausbreitung standen im Vordergrund, bisweilen sogar missionarisch, erst später setzen Bemühungen um Analyse, Systematik und Resümee ein (z.B. im berühmten »Handbuch der Pädagogik« von Nohl und Pallat 1928–1933).

Allerdings darf man die Ideen und Schriften der Reformpädagogen nicht gleichsetzen mit einer umfassenden Veränderung praktischer Verhältnisse. Auch werden die bekannten „Modelle“ oft überschätzt, wobei die Reformpraxis an den Staatsschulen (sei sie noch so gering) leicht übersehen wird. (Oelkers 2010) Schließlich darf man die Reformpädagogik auch nicht in ihrer ideologischen Gebundenheit an Begriffe wie Gemeinschaft, Volk, Natur etc. unkritisch sehen. Nicht umsonst war es den Nationalsozialisten ein Leichtes, diese Tendenzen für ihre Zwecke nutzbar zu machen und die Bewegungen sukzessive ab 1933 »gleichzuschalten«.

Zahlreiche Ansätze der Reformpädagogik hatten Wurzeln in der allgemeinen Kulturkritik der 80er Jahre des 19. Jahrhunderts.

a) »Kulturkritik«

Julius Langbehn (1851–1907) war es, der mit seinem Buch »Rembrandt als Erzieher« (1890, 90 Auflagen bis 1936!) den Verfall von Bildung, Kunst und Kultur scharf kritisierte und für das Schöpferische, für Gefühl, Volk (mit deutlichen antisemitischen Tendenzen) etc. plädierte. Man gab ihm den Titel des »Rembrandt-deutschen«.

Gipfel seiner Kritik am Zustand der verstandesmäßigen Bildung war die Attacke gegen unseren Berufsstand: »Der Professor ist die deutsche Nationalkrankheit.« (Ebd., 173) (!)

Auch Paul de Lagarde (1827–1891) forderte vehement (freilich mit stark nationalischem Unterton), dass die Jugend nicht die Ideale der Großväter wiederkäuen soll, sondern ihre eigenen auf Zukunft hin entwickeln müsse. Und schließlich ist Friedrich Nietzsche (1844–1900) mit seiner Kritik am Historismus der Bildung und seiner destruktiven Moralkritik zu nennen.

Allerdings war die allgemeine »Kulturkritik« auf weite Strecken eine diffuse Protesthaltung und ein völkisch-nationales Unbehagen an der Moderne. (Oelkers 1989, 57)

b) Soziale/sozialpädagogische Bewegungen

Die Reformpädagogik war durchzogen von einem starken *sozialen Engagement*, freilich aus sehr unterschiedlichen Motiven. Schon 1833 durch Wicherns evangelische Diakonie, wenig später in der Kolping-Bewegung katholischer Gesellenvereine, durch die Boys Town des Father Flanigan in den USA bis hin zu Makarenkos pädagogischer Kolonie in der frühen Sowjetunion zeichnet sich dies ab. Bemühungen um Reformen der »Verwahrlostenerziehung« (vom Zuchthaus zum Erziehungsgedanken des Jugendgefängnisses), sozialpädagogische Fürsorge statt Kriminalisierung u.a.m. wurden z.T. von Universitätspädagogen (Herman Nohl in Göttingen, Curt Bondy in Hamburg) praktisch mitgetragen.

Aber auch die *Frauenbewegung* (vgl. das »Handbuch der Frauenbewegung« in 5 Bänden, herausgegeben 1901–1906 von den führenden Frauen Helene Lange und Gertrud Bäumer) erhielt kräftige Impulse, z.B. durch Einforderung des aktiven und passiven Wahlrechtes, Erschließung von Berufsleben und Bildungsmöglichkeiten (u.a. Hochschulzugang) für Frauen. Mädchen- und Frauenbildung werden erstmals eigene Themen auch der Geschichte der Pädagogik (Glumpler 1992).

Vor allem ist die *Jugendbewegung* zu nennen, die eine kaum beschreibbare Mischung unterschiedlichster »Bünde« und Vereinigungen umfasste: Naturfreunde, Wandervogelbewegung, Pfadfinder, Studentenbünde u.a.m.

Man war gegen Plüschtiere und Krawatten, für gemischte Jungen- und Mädchengruppen, Naturverbundenheit und Naturpflege, Gefühl, Erleben, schlug aber auch nationale Töne an und pflegte das Eliteprinzip.

c) Einzelne pädagogische Richtungen

»Das Jahrhundert des Kindes« – Ellen Key

Ein wichtiger Impuls der Reformpädagogik war das just zur Jahrhundertwende (1900) erschienene Buch der Schwedin Ellen Key mit dem o.a. Titel. Ellen Key forderte, radikal vom Kind her zu denken. Sie fasste Rousseaus natürliche Erziehung einseitig als »Wachsenlassen« auf und plädierte für die Berücksichtigung des eigenen Wesens »Kind«.

Das passte gut zur *Schulkritik* vieler Pädagogen, die von »Seelenmorden« an den Kindern sprachen. Sie kritisierten die Amtssautorität, die einseitige Zwangsschule, die Wort-, Buch- und Lernschule. Die Lehrer Gansberg und Scharrelmann z.B. forderten den »Freien Aufsatz« statt des Nachplapperns vorgegebener Themen. Die neuen *Schulgründungen* (z.B. von Rudolf Steiner) betonten das Element der Freiheit (»Freie Waldorfschulen«), das Schulleben statt der bloßen Unterrichtsanstalt, Lebensnähe und natürlichen Unterricht (der von den »natürlichen Interessen« der Kinder ausgehen sollte) und die Schüleraktivität. Hugo Gaudig sagte: »Es gilt, den Schüler aus dem Passivum in das Aktivum zu übersetzen.« Und Maria Montessori wollte die Aktivität schon im Kleinkindalter fördern.

Die Schule der Selbsttätigkeit und die »Arbeitsschule«:

B. Otto – G. Kerschensteiner – H. Gaudig

Bertolt Otto (1859–1933) übertrug seine Erfahrungen als Hauslehrer auf seine »Hauslehrerschule«, die er 1906 in Berlin schuf und die er die »freiheitlichste Schule der Welt« nannte. Bildung sollte erfolgen auf der Grundlage dessen, was die Kinder wirklich selber fragten, ohne Zwang, als »geistiger Verkehr« mit Kindern (wir würden heute sagen: herrschaftsfreie Kommunikation). Das Urbild dafür war der Familientisch, der das Fragerecht des Kindes ganz selbstverständlich als Anlass für Gespräche nimmt.

B. Otto schuf den Gesamtunterricht, der sich gegen die Zerstückelung in Fächer wandte, mindestens dreimal in der Woche sollte so der Unterricht stattfinden. Natürlich ohne Zensuren, mit völliger Lehrplanfreiheit, Kurse wurden nach den Wünschen der Kinder eingerichtet. Es gab eine Schülermitverwaltung, eine Schülervollversammlung und ein Schülergericht.

Die eigentliche »Arbeitsschulbewegung« (der uns heute ein wenig fremde Begriff betont die selbständige Schülerarbeit und nicht etwa die »Arbeit« als berufliche Tätigkeit) wurde getragen vor allem von zwei unterschiedlichen Hauptrichtungen: *Einmal* war dies der Münchener Stadtschulrat und Professor Georg Kerschensteiner (1854–1932). Er setzte gegen die Buchschule sowohl die Handarbeit als auch die eigentätige geistige Arbeit des Schülers (berühmtes Beispiel: Bau eines Starenkastens, das viele wichtige Prinzipien seiner Pädagogik vereinte: Selbstständigkeit, praktisches Tun und geistige Leistungen, Lernen an der Sache, Selbstüberprüfung des Erfolges statt sachfremder Zensuren, Praxis und fachliches Wissen, ethische Ziele wie Sorgfalt, Sparsamkeit und kooperatives Lernen u.a.m.).

Kerschensteiner schuf Werkstätten in den Schulen, rückte Beruf und Schule näher zusammen (er gilt als »Vater der Berufsschule«), betonte aufgrund seines Kontaktes mit dem Amerikaner John Dewey das Denken beim Tun (Dewey: learning by doing). Er legte großen Wert auf Charakterbildung bei der Arbeit (Selbstüberwindung, Ausdauer) und betonte den Wert der Arbeit für die berufliche Bildung (Bildung also auch über berufsbezogene Inhalte, ein Schuss vor den Bug gymnasialer Arroganz).

Kerschensteiners »Staatsbürgerliche Erziehung« weist indes einen stark ideologischen Zuschnitt auf, wenn er das Lernen sozialer Tugenden im Dienste der »Gemeinschaft« betont. Uns reicht das heute allzu sehr nach unkritischer Anpassung an gegebene soziale Verhältnisse.

Zum andern waren es die Leipziger um Hugo Gaudig (1860–1923), z.B. Lotte Müller und Otto Scheibner, die die Arbeitsschulbewegung prägten.

Sie entwickelten eine Reihe praktischer Methoden (Arbeitstechniken) für jeden Unterricht, die das eigentätige Erarbeiten von Themen durch Schüler und Schülerinnen fördern sollten.

Wichtig zu betonen ist, dass in der Arbeitsschulbewegung die Grundgedanken des philosophischen Vaters der Projektmethode, John Dewey (1859–1952), sehr wohl

bekannt waren (Kerschensteiner hat Dewey übersetzt) und dass zahlreiche Querverbindungen bestanden, z.B. zu Freinet, Peter Petersen und anderen.

Politische Schulreformkonzepte

Zielte die Arbeitsschule noch auf eine Verbesserung des Unterrichts ohne radikale Schulkritik, so gingen andere Entwürfe weiter und nahmen den Grundcharakter der Institution Schule aufs Korn. Der Russe Blonskij (1884–1941) entwarf eine »Produktionsschule«, die (stark beeinflusst durch Dewey) den bildenden Wert der Industriearbeit betonte und Schule als Arbeitsstätte nach industriellem Muster verstand.

Ebenso entwickelte der »Bund der entschiedenen Schulreformer« in Deutschland unter Führung Paul Oestreichs (1878–1959) die Idee einer »Elastischen Einheitsschule«, die brüderliche Erziehung im Sinne des ethischen Sozialismus zum Ziel hatte, und zwar durch eine Schule mit elastischer Differenzierung, Kern-Kurs-System, Mitbeteiligung von Schülern, Eltern und Lehrern, kollegialer Schulleitung, Integration von handwerklicher und geistiger Bildung – ein früher Entwurf der grundlegenden Gesamtschulkonzeption unserer Tage! – Bedeutender Vertreter dieser Einheitsschulbewegung ist auch der Berliner Lehrer Heinrich Tews (1860–1937), der einen Plan entwickelte »Vom Kindergarten bis zur Hochschule«.

Ein umfassendes Reichsschulgesetz scheiterte, aber die einheitliche Grundschule von heute (durch Abschaffung der gymnasialen Vorschulen!) ist immerhin ein wichtiger Erfolg der Reichsgrundschulkonferenz von 1919 (Hansen-Schaberg/Schonig 2002)

Kunsterziehungsbewegung

Die Kunsterziehungsbewegung wurde wesentlich initiiert von dem Hamburger Lehrer und Direktor der Kunsthalle Alfred Lichtwark (1852–1914). Er betonte die Prinzipien der Originalität, der Phantasie, des Empfindens und des eigenen Darstellens (statt der kunstgeschichtlichen Belehrung durch den Lehrer). Gewagt wurde der Dilettantismus gegenüber der Akademisierung der Kunst, mit Kunsterziehung als Prinzip (statt als Fach). Die Kunsterziehungsbewegung strahlte auf viele andere »Fächer« aus.

Landerziehungsheimbewegung

Bei diesem Wort mag mancher an Erziehungsheime für verwahrloste Kinder und Jugendliche denken. Das wäre völlig falsch. Einerseits waren es Nobelinternate, die nicht selten in landschaftlicher Idylle lagen. Andererseits wollte die Landerziehungsheimbewegung gerade mit völlig neuen Erziehungsversuchen auf dem Lande die Utopie einer besseren Gesellschaft und Schule prototypisch vorleben. »Gründerfiguren« waren: Hermann Lietz (Schloss Biberstein in der »freien Natur« der Rhön existiert bis heute), Gustav Wyneken (Freie Schulgemeinde Wickersdorf/Thüringen), Paul Geheeb (Odenwaldschule als Gesamtschulmodell bis in unsere

Tage), Kurt Hahn (Salem am Bodensee und Internat an der Nordsee mit dem Akzent des Berg- und Seenotdienstes) und als Frau Minna Specht (Landerziehungsheim Walkemühle bei Melsungen, mit Ausstrahlung auf Dänemark und England). Sie alle wehrten sich gegen die krank machenden Bedingungen der modernen Großstadtzivilisation wie z.B. Anonymität, Hektik, Reizüberflutung, Konsumorientierung u.a.m. Man setzte auf die Einheit von Schule und Heim, auf Erziehung vor Unterricht, auf Handarbeit, Werkstätten, Koedukation. Das Familienprinzip sollte das Zusammenleben bestimmen (Lehrerehepaar als »Eltern«), – durchaus als Schule, aber in jugendgemäßer Lebensform.

Auch die Erlebnispädagogik (z.B. Segeltörns, Bergsteigen, Rettungsdienste u.a.m.) hat hier einige Wurzeln (noch heute spiegeln viele dieser Tendenzen die »Zeitschrift für Erlebnispädagogik« Hg.: J. Ziegenspeck, Lüneburg, vgl. auch Michl 2015).

Risse im Denkmal „Landerziehungsheime“

Inzwischen gibt es eine heftige Diskussion darüber, ob Prinzipien wie „innige persönliche Beziehungen“, „Kameradschaft“, ein enges persönliches Verhältnis charismatischer Lehrer zu ihren Schülern, die Betonung des „pädagogischen Eros“ nicht sexuellen Missbrauch geradezu begünstigen, wie es der Odenwaldschule angelastet wird (Oelkers 2010).

Zahlreiche weitere Bewegungen und Impulse

Es war die Zeit vieler Versuchsschulen, der Schulneugründungen – obwohl Millionen Kinder weiter die alte Schule der Kaiserzeit besuchten. Die Jena-Plan-Schule von Peter Petersen (1884–1952) mit dem »Kleinen Jena-Plan« (Lebens- Gemeinschaftsschule, jahrgangsgübergreifender Unterricht statt Jahrgangsklassen, Wochenarbeitsplan statt Normalstundenplan, Helfersystem von Schülern, Gruppenarbeit, Versetzung nach Selbsteinschätzung der Schüler, Betonung von Fest und Feier u.a.m.) – sie ist wohl das herausragendste Beispiel.

Doch die jüngste Forschung hat ein gänzlich neues Licht auf Peter Petersen geworfen. (Orthmeyer 2009, Hert 2009) Danach war Petersen nicht nur entschiedener Gegner der (demokratischen!) Weimarer Republik, sondern auch antisemitisch, rassistisch, antiliberal und antiindividualistisch. Letzteres hat man auch schon früher vermutet, als man seine „Führungslehre des Unterrichts“ las. Petersen hat sich auch nach 1945 nicht vom Nationalsozialismus distanziert. Das ist heute für viele Schulen, die sich nach diesem pädagogisch so beeindruckenden „Idol“ benannt hatten, eine Katastrophe. Inzwischen haben sich wohl die meisten umbenannt.

Weiter sind zu nennen:

Die Gründungen von Volkshochschulen (Laienbildung, Wilhelm Flitner!), die Einrichtung von Volksbüchereien (Buchausleihe als pädagogische Aufgabe!) – öffentliche Bücherhallen sind uns heute selbstverständlich –, Maria Montessori mit ihren berühmten Materialien z.B. zur Vorschulerziehung oder zum Le-

senlernen, Adolf Reichwein, Dorfchullehrer, Professor, von den Nazis wieder zum Dorfchullehrer gemacht, hingerichtet wegen seiner Widerstandstätigkeit in Plötzensee 1944, der in seinem Buch »Schaffendes Schulvolk« das Vorhaben (dem Projekt ähnlich) beschreibt, oder Janusz Korczak (1878–1942), Kinderarzt, Schriftsteller und Waisenhausleiter, der mit seinen Kindern nach Treblinka ging – die Zahl der Reformimpulse und ihre Richtung ist vielfältig. Wir verweisen darum nachdrücklich auf die genannte Literatur zur Reformpädagogik.

4.5 Fünfte Epoche: Nationalsozialismus – Nachkriegszeit – DDR – Gegenwart (1933–2012)

Von einer »Epoche« beim Nationalsozialismus zu sprechen fällt schwer. Zu nah (oder etwa schon zu fern?) sind uns die Greuel des Faschismus (Gamm 1984, Herrmann 1985, Herrmann/Oelkers 1989, Giesecke 1993, Keim 1995, Horn/Link 2011). Wir haben auch Schwierigkeiten, die Grundsätze des Nationalsozialismus als »Pädagogik« oder „Erziehung“ zu bezeichnen, ging es doch um Drill und rigide Rollenanpassung. Insofern ist diese Epoche ideengeschichtlich mit einem Fragezeichen zu versehen. Die Erziehung zum faschistischen Staat, die militaristische Erziehung für Jungen (Jahnke 2003) und die mutter- und dienstideologisch aufgeladene Erziehung für Mädchen (Miller-Kipp 2001), die Ausbeutung des Gemeinschafts- und Geselligkeitsbedürfnisses, das »Erziehungsprinzip« von Führung und Gefolgschaft/Gehorsam, die Betonung von Körperlichkeit letztendlich zur Wehrertüchtigung und zur Gebärfähigkeit – kurz: die gesamte braune »Pädagogik« hat als Antwort Theodor W. Adornos Forderung verdient, es habe zukünftig oberstes Ziel aller Erziehung zu sein, dass Auschwitz nicht noch einmal sei.

In der *bildungspolitischen Praxis* konzentrierte sich der Nationalsozialismus vor allem auf vier Schwerpunkte.

1. Das Schulwesen wurde inhaltlich und organisatorisch vereinheitlicht.
2. Eingliederung der Jugend in Parteiverbände, um deren Bindung an den Führerstaat und deren politische Erziehung unabhängig von Schule und Elternhaus zu betreiben.
3. Negative Selektion »rassisch minderwertiger« und positive Selektion befähigter deutscher Kinder.
4. Aufbau eines Systems von außerschulischen Fort- und Ausbildungsstätten für Partei- und Beamtennachwuchs.

Auf dem Weg in die Gegenwart

Jedenfalls setzte die *nach 1945* mögliche generelle Neuorientierung und Aufarbeitung des Faschismus (die deutsche »Unfähigkeit zu trauern« – Alexander Mitscherlich) sehr zögerlich ein. Inzwischen liegen aber die entsprechenden Bände des Handbuches der deutschen Bildungsgeschichte vor, die ausführlich auf die Entwicklungen nach 1945 (allerdings mit Akzent auf dem Westen) eingehen (Führ/Furck 1998).

| | | |
|------|---|--|
| | | Griechisch-römische Antike Mittelalter |
| | 1. Epoche Umbruch vom Mittelalter zur Moderne | J.A. Comenius (1592-1670) Didactica Magna, Orbis pictus J. Locke (1632-1704) Gedanken über Erziehung |
| 1700 | | |
| 1750 | 2. Epoche das "pädagogische Jahrhundert" | J.J. Rousseau (1712-1778) Emile, Contrat social I. Kant (1724-1804) Was ist Aufklärung? Philanthropen (Basedow, Salzmann, Rochow, Campe) Industrieschulen J. H. Pestalozzi (1746-1827) Lienhard und Gertrud, Stanzer Brief Nachforschungen |
| 1800 | | F. D. Schleiermacher (1768-1834) Vorlesungen J.F. Herbart (1776-1841) Allg. Pädagogik F. D. Fröbel (1782-1852) Die Menschenerziehung W. v. Humboldt (1767-1835) Humboldt/Süvern'sche Reformen, Universität, Lehrerseminar, Gymnasium, Elementarschulen A. Diesterweg (1790-1866) Realschulen Herbartianismus |
| 1850 | | E. Key Das Jahrhundert des Kindes |
| 1900 | | H. Lietz, G. Wyneken, P. Geheeb Landerziehungsheime; Jugend-, Frauen-, Sozialpädagogik-Bewegung(en) |
| 1933 | 4. Epoche Reform- pädagogik (bis 1933) | B. Otto, G. Kerschensteiner, H. Gaudig, P. Oestreich Schulreform |
| 1945 | Nationalso- zialismus Wiederaufbau Gegenwart | Nationalsozialismus Zentralistische Staatspädagogik Restaurationsperiode Bildungsreformversuche |
| 2007 | | |

Abb. 7: Geschichte im Überblick

Die *50er Jahre* gelten allgemein als Epoche einer generellen Restauration, d.h. der Wiederherstellung traditioneller Bildungsstrukturen auf ganzer Linie.

Erst in den *60er und vor allem 70er Jahren* kommt es zu einem erheblichen »Modernisierungsschub«: Kritik herkömmlicher Bildungseinrichtungen von der Schule bis zur Hochschule setzt ein (bei der feierlichen Immatrikulation von Studierenden durch die in Roben einmarschierenden Professoren wurde 1968 in Hamburg das berühmte Schock-Transparent enthüllt: »Unter den Tälaren – Muff von tausend Jahren«). Die allgemeine Reformwelle erfasst auch die Schulen, den Lehrplan und die Unterrichtsgestaltung.

Die *80er Jahre* bringen aufgrund der Finanzsituation (»Diktat der leeren Kassen«) u.a. den totalen Einstellungsstopp von Pädagogen, ein weiteres Abbeben der Berufsverbote wegen der Zugehörigkeit zu verfassungsfeindlichen Organisationen (z.B. der heute längst vergessenen DKP), den Kampf um die Erhaltung der wenigen bildungspolitischen Reformen.

Die *90er Jahre* schließlich kann man als »Ökonomisierung« des Bildungswesens bezeichnen: Effizienz, Standort Deutschland, Exzellenz, Kosten-Nutzen-Rechnungen u.a.m. sind Schlagworte, die »Bezahlbarkeit« und »maximale Optimierung« zu verbinden suchen.

Nach der Jahrtausendwende ist in Deutschland ein umfassender bildungspolitischer Reformschub festzustellen (vgl. Kapitel 10: Bildungswesen).

Entwicklung in der DDR

Die Entwicklung des Bildungswesens in der ehemaligen DDR seit 1949 war geprägt von der Etablierung der marxistisch-leninistischen Weltanschauung als herrschender Ideologie. (Zum Folgenden: Geißler 2000, Benner/Kemper 2009, Tenorth/Tippelt 2012) Bildung und Erziehung standen unter dem politischen Auftrag, die kollektivistische „sozialistische Lebensweise“ mittels einer Fülle von Institutionen und Praktiken durchzusetzen. Weit über die allgemeinbildenden Schulen hinaus verfügten daher die SED, die Einheitsgewerkschaft, die FDJ und das Militär über ein ausgebautes Schulungswesen. Gleichermassen umfassend war auch die Kooperation der allgemeinbildenden Pflichtschule mit den in ihrem Umfeld arbeitenden Trägern „sozialistischer Erziehung“, – von Kinder- und Jugendorganisationen über staatseigene Betriebe bis zu Kultur-, Sport- und Freizeiteinrichtungen. Der Zugriff des Staates auf die heranwachsende Generation wurde zudem flankiert durch geheimdienstliche Disziplinierung („Stasi“).

Immerhin hatte die DDR-Verfassung von 1949 das gleiche Recht auf Bildung festgeschrieben, um soziale Bildungsberechtigungen aufzuheben, zugleich aber eine systemkonforme Jugend zu schaffen. Konsequent wurden z.B. Bildungszugänge und Schulangebot auf dem Lande verbessert, das Prinzip der Unentgeltlichkeit in den Institutionen des Bildungswesens eingeführt, alte Muster von Diskriminierungen und Benachteiligungen (Landkinder, Mädchen, Arbeiterkinder) durch entspre-

chende schulische Kompensationsmöglichkeiten (so z.B. mit der Verlängerung der Grundschulzeit von vier auf acht Jahre seit 1946) abgebaut u.a.m.

Mit dem „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (1965) erhielt die allgemeinbildende Schule eine feste Struktur, die bis zur „Wende“ 1989 Bestand hatte. Kern war zunächst die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule (POS). Ausgehend von Marx wurde Polytechnik zum Bildungsprinzip: Im polytechnischen Unterricht wurden technische, natur- und gesellschaftswissenschaftliche, ökonomische und andere Inhalte mit Bezug auf betriebliche Produktionsprozesse integriert; theoretische und praktische Ausbildung (Erwerb produktiver Fertigkeiten zur Berufsvorbereitung!) waren in einheitlichen Lehrplänen eng verzahnt. An die POS schloss sich die erweiterte Oberschule (EOS), ursprünglich vier Jahre umfassend, später dann auf zwei Jahre verkürzt, an. Sie war Hauptweg zum Studium und setzte neben Leistung, Berufswunsch und Geschlecht als Selektionsprinzipien auch politische Loyalität voraus. Aussichtslos war die Situation für Bewerber, die Zugeständnisse an die Staatsdoktrin verweigerten oder aus „suspekten“ Elternhäusern kamen. Quantitativ begrenzt war der Zugang zur Hochschulreife durch die enge planerische Verkopplung von Bildungs- und Wirtschaftssystem, was besonders in den 80er Jahren einem großen Teil der individuellen Bildungswünsche zuwiderlief. Wurden anfangs Arbeiter- und Bauernkinder begünstigt und solche aus anderen Schichten zurückgesetzt, so trat diese soziale Auslese später zugunsten einer zwischenzeitlich erreichten allgemeinen „sozialistischen Intelligenz“ zurück. Die umfassend geplante sozialistische Bildung und Erziehung hat 1989 mit der von den Bürgern erzwungenen „Wende“ gezeigt, dass sie nicht in der Lage war, jenen Persönlichkeitstypus hervorzubringen, der das sozialistische System der DDR auf breiter Basis hätte tragen können. Das Bildungswesen der „Neuen Länder“ wurde dann Anfang der 90er Jahre zwar unterschiedlich, aber doch sehr stark orientiert an westlichen Formen und Prinzipien neu gestaltet. Darauf geht das Kapitel 10 (Das Bildungswesen) näher ein.

*Doch – wie sagte der englische Historiker Carlyle schon im 19. Jahrhundert? »Die Geschichte der Welt ist nichts als die Biographie großer Männer.«
Wohl auch in der traditionellen historischen Bildungsforschung ...*

Der Arbeitsvorschlag hilft Ihnen, die Geschichte der Pädagogik in den Kontext größerer Entwicklungen einzuordnen. Bitte entwickeln Sie (nach der in diesem Kapitel vorgegebenen Zeitleiste) eine eigene Zuordnung der nach Ihrer Meinung wichtigsten politischen, sozialen und realgeschichtlichen Ereignisse (z.B. Dreißigjähriger Krieg, Französische Revolution, Bismarck'sche Politik, Erster Weltkrieg u.a.m.) zu den pädagogischen Gedanken/Werken der jeweiligen Zeit.

Arbeitsvorschlag

Lesevorschläge

Grundlegend für eine Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik ist das sechsbändige »Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte«, München 1987ff. Einen guten kürzeren Überblick vermittelt H.-E. Tenorth: Geschichte der Erziehung. Weinheim 2007/2010, der die sozial- und die ideengeschichtliche Perspektive pädagogischer Geschichtsschreibung verbindet. Wer sich lieber an »großen Pädagogen« orientiert, kann deren Leben und Werk ausgezeichnet studieren bei H.-E. Tenorth (Hg.): Klassiker der Pädagogik, Bd.1 und 2. München 2010/2014

Literatur

- Ariès, P.: Geschichte der Kindheit. München 1975, 1998
- Benner, D.: Die Pädagogik Herbarts. Weinheim und München 1993
- Benner, D.: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Weinheim und München 2003
- Benner, D./Brüggen, F.: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart 2011
- Benner, D./Kemper, H.: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim 2009
- Benner, D./Kemper, H.: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Staatliche Schulreform und reformpädagogische Schulversuche in der SBZ und DDR. Weinheim 2009
- Benner, D./Oelkers, J. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim 2010
- * Blankertz, H.: *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar 1982
- Böhm, W.: Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. München 2013
- Böhm, W./Oelkers, J. (Hg.): Reformpädagogik kontrovers. Würzburg 1999, 2. Aufl.
- Buddrus, M.: Totale Erziehung für den totalen Krieg. München 2003
- Dietrich, T.: Geschichte der Pädagogik. Bad Heilbrunn 1975
- Dolch, J.: Lehrplan des Abendlandes. Darmstadt 1971, 3. Aufl.
- * Fees, K.: *Geschichte der Pädagogik. Ein Kompaktkurs*. Stuttgart 2015
- Führ, C./Furck, C.-L. (Hg.): 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland und Deutsche Demokratische Republik. (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. VI. 1 und VI. 2) München 1998
- Gamm, H.-J.: Führung und Verführung. Frankfurt/M. 1984, 2. Aufl.
- Geißler, G.: Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt/M. 2000
- Giesecke, H.: Hitlers Pädagogen. Weinheim 1993
- Glumpler, E. (Hg.): Mädchenbildung Frauenbildung. Bad Heilbrunn 1992
- Gudjons, H.: Gesellschaft und Erziehung. Pestalozzis Roman »Lienhard und Gertrud«. Weinheim 1971
- Gudjons, H.: Vierzig Jahre Geschichte der Pädagogik im Spiegel einer Zeitschrift. In: Pädagogische Beiträge H.7/8 1987, S. 6–13
- * Hamann, B.: *Geschichte des Schulwesens*. Bad Heilbrunn 1993, 2., überarb. u. erw. Aufl.
- * Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III: K.-E. Jeismann/P.Lundgreen (Hg.): 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987 – Bd. V: D. Langewiesche/H.-E. Tenorth (Hg.): 1918–1945. Die Weimarer Republik und die Nationalsozialistische Diktatur. München 1988 – Bd. IV: C. Berg (Hg.): 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges. München 1991, Bd. VI. 1: Führ, C./Furck, C.-L. (Hg.): 1945 bis zur Gegenwart. München 1998

- Hansen-Schaberg, I./Schonig, B. (Hg.): Basiswissen Pädagogik – Teilbereich: Reformpädagogische Schulkonzepte. Bd. 1–6. Baltmannsweiler 2002
- Hardach-Pinke, I./Hardach, G. (Hg.): Kinderalltag. Deutsche Kindheiten in Selbstzeugnissen 1700–1900. Reinbek 1981
- Herbart, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet (Hg. von H. Nohl). Weinheim 1965
- * Herrlitz, H.-G./Hoff, W./Titze, H.: *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*. Königstein 1981 sowie Weinheim 1993
- Herrmann, U. (Hg.): »Die Formung des Volksgenossen«. Der »Erziehungsstaat« des Dritten Reiches. Weinheim 1985
- Herrmann, U./Oelkers, J. (Hg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim und Basel 1989
- Hert, V.: Risse im Denkmal. Zur gegenwärtigen Kontroverse um Peter Petersen. Hamburg 2009
- Horn, K.-P./Link, J.-W. (Hg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn 2011
- Jahnke, K. H.: Jugend unter der NS-Diktatur. Rostock 2003
- Jäger, W.: Paideia. 3 Bde. Berlin 1959, 4. Aufl.
- Jeismann, K.-E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Bd. 1 u. 2. Stuttgart 1999 (Neuauflage)
- Kant, I.: Werke in zehn Bänden. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Bd. 9. Darmstadt 1968, 1998 (Neuauflage)
- Keim, W.: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. 1 und 2. Darmstadt 1995 und 1997, 2001
- Kemper, H.: Schule und bürgerliche Gesellschaft. Weinheim 1990, 1999
- Kraul, M.: Das deutsche Gymnasium 1780–1980. Frankfurt/M. 1984
- Kuczinki, J.: Geschichte des Alltags des Deutschen Volkes. 5 Bde. Köln 1981
- * Leschincky, A./Roeder, P.-M.: *Schule im historischen Prozeß*. Stuttgart 1976
- Mause, L. de (Hg.): Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt/M. 1977
- Menck, P.: Geschichte der Erziehung. Donauwörth 1993
- Menschling, G.: Rousseau zur Einführung. Hamburg 2010
- Meyer, H.: Unterrichtsmethoden. Bd. 1 u. 2. Frankfurt/M. 1987
- Michl, W.: Erlebnispädagogik. München 2015, 3. Aufl.
- Miller-Kipp, G.: „Auch du gehörst dem Führer“. Die Geschichte des Bundes Deutscher Mädel in Quellen und Dokumenten. Weinheim und München 2001, 2. Aufl. 2002
- * Oelkers, J.: *Reformpädagogik*. Weinheim und München 4. Aufl. 2005
- * Oelkers, J.: *Reformpädagogik*. Stuttgart 2010
- Oelkers, J.: Eros und Herrschaft. Weinheim 2011
- Orthmeyer, B.: Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Weinheim 2009
- Ramseger, J.: Was heißt »durch Unterricht erziehen«? Weinheim 1991
- Reble, A.: Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband. Stuttgart 2016
- * Scheibe, W.: *Die reformpädagogische Bewegung 1900–1932*. Weinheim 1982, 8., erg. Aufl.
- * Scheuerl, H. (Hg.): *Klassiker der Pädagogik*. 2 Bde. München 1991, 2. Aufl.
- * Schmitz, K.: *Geschichte der Schule*. Stuttgart 1980
- * Skiera, E.: *Reformpädagogik*. München 2003
- * Tenorth, H.-E.: *Geschichte der Erziehung*. Weinheim und München 1992, 2010, 6. Aufl.
- Tenorth, H.-E. (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1 und 2. München 2003, 2010/11, 2. Aufl.

Literatur

- Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim 2007 Darin: Deutsche Demokratische Republik, Bildungs- und Erziehungsverhältnisse, S. 145f., 2012
- Wagner-Winterhager, L.: Sozialgeschichte der Kindheit. In: Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichtes H.1/1985, S. 2-6

Kapitel 5: Das Kindes- und Jugendalter – Abriss der Entwicklungspsychologie

● Worum es geht ...

Reifung, Wachstum und Entwicklung sind bestimend für das Kindes- und Jugendalter. Diese grundlegenden Begriffe werden geklärt. Bestimmte Schritte oder »Phasen« sind in der Entwicklung unterscheidbar. Drei der bekanntesten Entwicklungsmodelle (Erikson, Piaget, Kohlberg) werden vorgestellt mit ihren Vorzügen und Grenzen. Die Entwicklungsaufgaben unter dem Begriff Identität stehen im Mittelpunkt des Jugendalters. Ein Überblick zur Jugendforschung und aktuelle Jugendprobleme bilden den Abschluss.

5.1 Entwicklungspsychologische Modelle

Einige Begriffe sind grundsätzlich zu unterscheiden: a) Entwicklung, b) Reifung und c) Wachstum.

- Mit *Entwicklung* ist die ganzheitliche Veränderung eines Menschen gemeint, die kognitive, affektive und sonstige Faktoren einschließt. Entwicklung erfolgt nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten und dauert lebenslang.
- Davon abzugrenzen ist der Begriff der *Reifung*, der »als der endogen, genetisch gesteuerte Anteil der Entwicklung angesehen« wird (Schraml 1990, 77). (Allerdings ist auch Reifung nicht ganz unbeeinflusst von Umweltbedingungen, wie z.B. die sog. Akzeleration zeigt: Körperliche Reife – z.B. die biologische Geschlechtsreife – verlagerte sich in den letzten 100 Jahren nach vorne: Menarchealter der Mädchen 1869 war im Schnitt 15,6 Jahre, 1967 aber bereits 13,3 Jahre, ferner nahmen Geburtsgewicht und Längenwachstum im Durchschnitt zu u.a.m. – was allgemein auf die verbesserten Lebensbedingungen wie materielle und ärztliche Versorgung oder Ernährung etc. zurückgeführt wird.) (Berndt 1982, 180)
- Unter *Wachstum* wird heute überwiegend die Größen- und Massenzunahme des Körpers oder der Körperteile verstanden (Berndt 1982, 140).

Aus »Reifungsschüben« eine *Phasengliederung* der kindlichen Entwicklung abzuleiten, wäre ein Rückfall in ein biologistisches Denken. Wenn man heute dennoch Phasengliederungen findet, dann gehen in sie auch Bedingungen ein, die Kultur und Umwelt für bestimmte Abschnitte setzen (z.B. die Schule). So erscheint es pragmatisch sinnvoll, folgende (mit Varianten doch heute generell übliche) Einteilung zu treffen:

Phasen der Entwicklung

1. Säuglingsalter (Geburt bis zum 1. Lebensjahr)
2. Kindesalter (1. bis 12. Lebensjahr)
 - a) frühe Kindheit (1. bis 6. Lebensjahr)
 - b) mittlere Kindheit (6. bis 10. Lebensjahr)
 - c) späte Kindheit (10. bis 12. Lebensjahr)
3. Jugendalter (12. bis 18.ff. Lebensjahr)
4. Erwachsenenalter
5. Alter

Neue Befunde der Säuglingsforschung (Dornes 1993, Göppel 1994, Rittelmeyer 2005) zeigen anthropologisch überzeugend, dass der Mensch von Anfang an von innen heraus Aktivität entfaltet und Erfahrungen »organisiert«. Der »kompetente Säugling« (Dornes 1993) verfügt über eine erstaunliche kognitive Ausstattung und differenzierte Wahrnehmungen, wirkt aktiv auf die Umgebung ein. Der Mensch ist also von Anfang an ein *interaktives Wesen*, das sich eine bedeutsame Welt konstruiert, »Sinn« für sich schafft.

Im Folgenden wird die Entwicklung im Kindes- und Jugendalter durch drei der bekanntesten Phasenmodelle beschrieben, die jeweils einen besonderen Aspekt akzentuieren: Eriksons psychoanalytisches Modell, Piagets Stadien der kognitiven Entwicklung und Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung. Auf die immense Fülle der empirischen Befunde der Entwicklungspsychologie kann hierbei natürlich nicht eingegangen werden (vgl. Brazelton 1995, Oerter/Montada 2008, Baacke 2003, 2004, Fend 2005, Berk 2005, Lohaus/Vierhaus 2015 – mit umfangreicher Literatur; Kienbaum/Schuhre/Ebersbach, 2019). Und: Die Entwicklung von Jungen und Mädchen wird in der neueren Forschung geschlechterdifferent betrachtet (Mertens 1992). Die Bedeutung des Geschlechtes für die Persönlichkeit, ihre Entwicklung und die Neugestaltung der Geschlechterverhältnisse, aber auch für eine geschlechterbezogene Erziehung haben Hannelore Faulstich-Wieland (2006) und andere im Rahmen von z. Zt. ca. 30 Professuren für Gender-Forschung in Deutschland umfassend entwickelt (siehe Kp. 12 Geschlechterverhältnis – Doing Gender).

Die aktuelle Entwicklungspsychologie geht seit Langem nicht mehr von einem stufenförmigen Verlauf der Entwicklung aus, sondern stellt die Bindungstheorie stärker in den Fokus der Betrachtung. Da die Phasenmodelle zur Beschreibung von Entwicklung aber über Jahrzehnte die Psychologie und die Pädagogik geprägt haben, gehören sie weiterhin zum Grundwissen eines Pädagogen/einer Pädagogin.

a) Erik H. Erikson: Entwicklung als Weg zur Identität

Erik Homburger Erikson (1902 in Frankfurt/M. geboren, Psychoanalytiker und Psychiater in den USA, gestorben 1993, zur Biographie: Conzen 1997) ist Mitte der 60er Jahre in Deutschland bekannt geworden. (Ausführliche Interpretation bei Berk 2005) Sein Modell unterscheidet sich von bisherigen psychoanalytischen Entwicklungstheorien (z.B. Freud) durch einige grundlegende Elemente:

- Er fasst menschliche Entwicklung als einen lebenslangen Prozess auf (life span development),
- Identität entsteht in einer Stufenfolge aufeinander aufbauender Krisenbewältigungen,
- diese Krisen können nur im Zusammenhang mit dem Umkreis der Beziehungspersonen (z.B. Eltern, Gleichaltrige), den Elementen der Sozialordnung (z.B. Gesetze, Wirtschaftsleben), mit psychosozialen und psychosexuellen Modalitäten (z.B. »Festhalten/Loslassen« in der analen Phase) verstanden werden (Erikson 1966/2000, 214f.).

Das Diagramm (Abb. 8) zeigt acht Krisen. Es fällt auf, dass Erikson exemplarisch für das Jugendalter mit der Krise »Identität gg. Identitätsdiffusion« in der Waagerechten angibt, was die vorherigen Krisen sozusagen an »Unterthemen« für diese Altersphase Jugend abwerfen (epigenetisches Grundprinzip, s.u.): Das Jugendalter steht nicht isoliert, sondern kann nur verstanden werden im Zusammenhang der »Ergebnisse« der bisherigen Krisenbewältigungen.

Beispiel: Wurde die Krise im Schulalter (IV) »Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl« positiv gelöst, kann die Jugendkrise auf Zutrauen zur eigenen Leistung bauen, wurde sie negativ gelöst, belastet Arbeitslähmung die Entwicklung der jugendlichen Identität. – In der senkrechten Spalte Nr. 5 ist hingegen die »Summierung« der Identitätsproblematik im bisherigen Lebensverlauf abgebildet.

Erikson legt Wert darauf, dass die Entwicklung nach einem »epigenetischen Prinzip« abläuft, also »einen *Grundplan* hat, dem die einzelnen *Teile* folgen« (ebd., 57). Alle Phasen sind insofern miteinander verbunden, als a) sie aufeinander aufbauen, b) jede Krise schon ihre Vorläufer in der Entwicklung hatte und auch nach »Bewältigung« als Thema noch vorhanden ist und c) die Lösungen der Probleme von der »richtigen Entwicklung zur rechten Zeit« (ebd., 59) abhängen.

Ein Beispiel macht deutlich, was gemeint ist: Autonomie baut auf das gewonnene Urvertrauen auf (a). Autonomiestreben ist durchaus in Vorformen schon beim Säugling beobachtbar (etwa in den zornigen Befreiungsversuchen beim Festhalten einer Hand) und ist – gleichsam in einem andern Aggregatzustand – auch im Erwachsenenalter noch relevant (b). Autonomie gegenüber Scham und Zweifel ist eine Entwicklungsaufgabe, die ihre rechte Zeit im Kleinkindalter hat (c).

Immer wieder missverstanden wird der Begriff der »Krise« bei Erikson. Krise ist nicht identisch mit Störung der Entwicklung oder einem nicht normalen Ent-

wicklungsverlauf. Jede Komponente, vom »Urvertrauen« bis zur »Integrität« im reifen Erwachsenenalter, »kommt zu ihrem Höhepunkt, tritt in ihre kritische Phase und erfährt ihre bleibende Lösung *gegen Ende* des betreffenden Stadiums« (ebd., 60). Krise in diesem Sinn ist konstitutiver Bestandteil der normalen Entwicklung. Für die Zeit bis zur Pubertät bzw. zum Jugendalter sind bei Erikson die ersten vier Stufen von Bedeutung:

- * *Stufe I – Ur-Vertrauen gegen Ur-Misstrauen:* Es ist die früheste Erfahrung des Menschen, entweder Verlässlichkeit der ersten Bezugsperson zu erleben oder mangelnde Konstanz, Unzuverlässigkeit oder Vernachlässigung. Von der Qualität der ersten Beziehung hängt es ab, ob das Kind ein Gefühl des Sich-Verlassen-Dürfens in Bezug auf die Glaubwürdigkeit anderer wie die Zuverlässigkeit seiner selbst entwickelt. Diese tief ins Unbewusste hineinreichende Ur-Erfahrung ist der »Eckstein der gesunden Persönlichkeit« (ebd., 63). Misslingt dies, gewinnt ein grundlegendes Gefühl, dass die Welt und man selbst nicht in Ordnung seien, die Überhand: Ur-Misstrauen.
- * *Stufe II – Autonomie gegen Scham und Zweifel:* Es ist die Zeit der Reifung des Muskelsystems, insbesondere der Ausscheidungsorgane, die dem Kind das Experimentieren mit den Grundmodalitäten »Festhalten« und »Loslassen« ermöglichen. Aber über die Sauberkeitserziehung hinaus entwickelt sich die »allgemeine Fähigkeit, ja das heftige Bedürfnis, mit Willen fallen zu lassen und wegzuwerfen und das Festhalten und Loslassen abwechselnd zu üben« (ebd., 76). Für die Persönlichkeitsstruktur liegt hier die Schaltstelle zur Zwanghaftigkeit, die das Festhalten (in vielerlei Hinsicht) übermäßig betont, vom extremen Konservativismus bis zu Pedanterie und Geiz. In einer gesunden Entwicklung entsteht aus »einer Empfindung der *Selbstbeherrschung ohne Verlust des Selbstgefühls* ... ein dauerndes Gefühl von Autonomie und Stolz« (ebd., 78). Greifen Eltern z.B. durch eine rigide Reinlichkeitsdressur (aber auch durch permanentes Brechen des kindlichen Trotzes) ein, verliert das Kind das Gefühl der Selbstkontrolle und Autonomie, es entsteht ein dauerndes Gefühl von Scham und Zweifel.
- * *Stufe III – Initiative gegen Schuldgefühl:* Die auch von der empirischen Entwicklungspsychologie bestätigten kräftigen Tendenzen der 4- bis 6-Jährigen zur Erweiterung der Bewegungsmöglichkeiten, der Vervollkommennung des Sprachvermögens und der Ausweitung der kindlichen Vorstellungswelt begünstigen die Entfaltung »ungebrochener Initiative als Grundlage eines hochgespannten und doch realistischen Strebens nach Leistung und Unabhängigkeit« (ebd., 88f.). Gegenpol ist die Entstehung eines Gefühls beim Kind, »dass es selbst oder doch seine Triebe ihrem Wesen nach schlecht seien« (ebd., 95), es entsteht ein Schuldgefühl, das sich »Verbrechen« zuschreibt, die es – schon rein biologisch – gar nicht begehen könnte (Inzestfantasien).
- * *Stufe IV – Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl:* Psychodynamisch gesehen ist das Kind jetzt reif für die »Schule« (wobei sich in allen Kulturen irgendwelche

Formen mehr oder minder systematischer Unterweisung in dieser Altersstufe finden). Kinder wollen jetzt »das Gefühl haben, auch nützlich zu sein, etwas machen zu können und es sogar gut und vollkommen zu machen; dies nenne ich den *Werksinn*« (ebd., 102). Kinder lernen, sich Anerkennung zu verschaffen, indem sie etwas produzieren und Fleiß aufwenden; sie haben Lust an der Vollendung eines Werkes. – Die Gefahr dieser Stufe ist die Entwicklung eines Gefühls von Unzulänglichkeit und Minderwertigkeit. (Hier zeigt sich, wie wichtig es für die Grundschule ist, Kinder nicht frühzeitig zu selektieren, sitzen zu lassen o.ä. und ihnen damit ein grundlegend minderwertiges Leistungsselbstbild zu vermitteln.)

- * *Stufe V – Identität gegen Identitätsdiffusion:* Im Zusammenhang mit den einschneidenden körperlichen Veränderungen in der beginnenden Jugendzeit stellt sich nun die Aufgabe, die in den bisherigen Krisenlösungen gesammelten Ich-Werte in eine Ich-Identität münden zu lassen. Alles kreist um die Frage: Wer bin ich, wer bin ich nicht? – Misssingt diese Aufgabe, sich selbst »zusammenzuhalten«, kommt es zur Identitätsdiffusion.
- * *Stufe VI – Intimität gegen Isolierung:* Die Fähigkeit zur Intimität, zur Aufnahme stabilerer Beziehungen, ist mit dem frühen Erwachsenenalter verbunden, ihr Negativpol ist eine generelle Distanzierung, die andere Menschen abwehrt und sich selbst isoliert.
- * *Stufe VII – Generativität gegen Selbstabsorption:* Im Erwachsenenalter bildet sich das Streben nach Generativität im Sinne eines Interesses an der Gründung und Erziehung einer neuen Generation, möglich aber auch in der Form genereller schöpferischer, »hervorbringender« Leistung. Das Gegenteil ist die Verarmung zwischenmenschlicher Beziehungen, Desinteresse an der Weitergabe kultureller Traditionen, ein Gefühl der Stagnation – von Erikson Selbstabsorption genannt.
- * *Stufe VIII – Integrität gegen Lebensekel:* Im reifen Erwachsenenalter – bis zum Tod – hat der Mensch zur Annahme seines einen und einzigen Lebenszyklus (einschließlich der Menschen, die für ihn notwendig da sein mussten) gefunden und vermag ihm Sinn zu geben – oder Enttäuschung und Verzweiflung führen zu Lebensüberdruss und Lebensekel. – In einer neueren Arbeit hat Erikson dann besonders diese späten Krisen in der menschlichen Entwicklung entfaltet (Erikson 1988).

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|--|
| I Säuglings- alter | Urvertrauen gg. Mißtrauen | | | |
| II Kleinkind- alter | | Autonomie gg. Scham und Zweifel | | |
| III Spielalter | | | Initiative gegen Schuldgefühl | |
| IV Schulalter | | | | Werksinn gg. Minder- wertigkeits- gefühl |
| V Adoles- zenz | Zeitperspek- tive gg. Zeitdiffusion | Selbstgewiß- heit gg. pein- liche Identitätsbewußt- heit | Experimentie- ren mit Rollen gg. negative Identitätswahl | Zutrauen zur eigenen Leistung gg. Arbeits- lähmung |
| VI Frühes Er- wachsenen- alter | | | | |
| VII Er- wachsenen- alter | | | | |
| VIII Reifes Er- wachsenen- alter | | | | |

Abb. 8: Entwicklung nach Erikson (aus: Erikson 1966/2000, 150f.)

| 5 | 6 | 7 | 8 | |
|---|--|--|--|---|
| Unipolarität gg. vorzeitige Selbst- differenzie- rung | | | | I Säuglings- alter |
| Biopolarität gg. Autismus | | | | II Kleinkind- alter |
| Spiel-Identifi- kation gg. (ödipale) Phantasie- Identitäten | | | | III Spielalter |
| Arbeits- identifikation gg. Identitäts- perre | | | | IV Schulalter |
| Identität gg. Identitäts- diffusion | Sexuelle Identität gg. bisexuelle Diffusion | Führungs- polarisierung gg. Autori- tätsdiffusion | Ideologische Polarisierung gg. Diffusion der Ideale | V Adoles- zenz |
| Solidarität gg. soziale Isolierung | Intimität gg. Isolierung | | | VI Frühes Er- wachsenen- alter |
| | | Generativität gg. Selbst- Absorption | | VII Er- wachsenen- alter |
| | | | Integrität gg. Lebens-Ekel | VIII Reifes Er- wachsenen- alter |

Insgesamt sollte man Eriksons Modell jedoch nicht ontologisieren (als sei dies ein geheimer Schöpfungsplan, der für alle Zeiten unabänderlich gelte), auch nicht als Mythos vom heilen Leben (der amerikanischen Mittel- und Oberschicht) missverstehen, sondern als ein heuristisches Modell betrachten, das mit seinen Hypothesen uns helfen kann, die menschliche Entwicklung – und mögliche Fehlentwicklungen! – schärfer zu sehen und besser zu verstehen (zur Kritik u.a. Murray 1986, zur Perspektive »auf Eriksons Schultern«: Krappmann 1997). Eriksons Modell hat auch zahlreiche empirische Studien (klinische Interviews) inspiriert (zusammenfassend Marcia u.a. 1993).

Einen anderen – wenn man so will spezielleren – Akzent setzt der Genfer Jean Piaget in seiner Theorie der geistigen Entwicklung des Kindes.

b) J. Piaget: Kognitive Entwicklungsphasen des Kindes

Für dieses Modell sind folgende Grundannahmen und Hauptbegriffe wichtig:

1. Für Piaget (1896–1980) (Ginsburg/Opper 2004, Katzenbach/Steenbuck 2000, Oerter/Montada 2008,) ist der Zusammenhang von *Handeln* und *Denken* grundlegend. Das Handeln des Subjekts mit Gegenständen produziert sowohl Erkenntnis als auch aufgrund entstehender Denkstrukturen neue Möglichkeiten des Handelns. (Piaget 2003)
2. In solchen Operationen (anfangs konkret, auf Gegenstände bezogen, später geistig, als formale Intelligenz) geschieht Erkennen, und indem es sich vollzieht, organisiert es sich in *Strukturen* (oder Schemata, wie Piaget auch sagt), also in allgemeinen Regeln, Mustern, Kompetenzen, Systemen.
3. Diese Strukturen entwickeln sich, haben also einen genetischen Aspekt. Piagets Werk wird darum auch als *struktur-genetische Theorie* bezeichnet. Das Denkvermögen des Menschen »reift« also nicht von sich aus, sondern entwickelt sich durch Umgang mit der Welt, ihren Gegenständen und Personen.
4. Diese Entwicklung vollzieht sich in *irreversiblen Stufen*, von denen die jeweils frühere Voraussetzung für die spätere ist.
5. In der Entwicklung spielen »Akkommodation« und »Assimilation« zusammen. Zunächst zur *Akkommodation*: Das Schema oder die Struktur des »Greifens« z.B. wird vom Kind je nach zu greifendem Gegenstand anders verwirklicht, beim Bauklotz anders als bei einer Feder – das Schema wird an den Gegenstand oder die Situation »akkommodiert«, d.h. angepasst. – Unter *Assimilation* wird die Anpassung der Umwelt an die eigenen geistigen Schemata verstanden. Wenn z.B. ein vierjähriges Kind sagt: »Die Wolken gehen sehr langsam, weil sie keine Füße und Beine haben: Sie machen sich lang wie Würmer und die Raupen, daher gehen sie so langsam« (Piaget 1969, 317), dann hat das Kind offenbar ein Konzept der Fortbewegung (hier der Würmer), an das es die Erscheinung der Wolken assimiliert – in diesem Fall führt das zu einer alterstypischen animistischen Fehldeutung. Assimilation ist also die »Einverleibung«, wie Piaget auch

sagt, die Aufnahme eines Gegenstandes in ein geistiges Schema, oder anders gesagt: die Anwendung eines Konzeptes auf ein Phänomen der Umwelt.

6. Damit wird klar, dass dieses Ineinander von Akkommodation und Assimilation zur Ausbildung und Differenzierung der Strukturen (oder Schemata) führt, z.B. Wahrnehmungs-, Orientierungs- oder Deutungsschemata. Gleichsam der Motor dieser Entwicklung ist das Streben nach *Aquilibration* (Findung von Gleichgewicht). Aus der Erfahrung eines Ungleichgewichtes, eines Widerspruchs oder kognitiven Konfliktes entsteht der Impuls zur inneren Koordination und zum Aufbau immer komplexerer Strukturen.
7. Von der Entwicklung der Intelligenz als ständige »Höherentwicklung« von Strukturen durch Interaktion mit der Umwelt her lassen sich auch Strukturierungsprozesse in *anderen Bereichen* (wie z.B. im sozialen Bereich, im Spiel, in der Sprache, im Gefühlsleben) erklären. So nimmt es nicht wunder, dass Piaget sich auch ausführlich mit der Entwicklung des moralischen Urteils beim Kind beschäftigt hat.

Entwicklungsphasen

Ohne auf Untergliederungen im Einzelnen einzugehen, lässt sich die geistige Entwicklung des Kindes in vier Hauptphasen zusammenfassen (Piaget 1972, Oerter/Montada 2008):

Entwicklungsphasen nach Piaget

1. Sensusmotorische Phase (von der Geburt bis etwa zum 2. Lebensjahr)
2. Präoperationale Phase (2 bis etwa 6/7 Jahre)
3. Phase der konkreten Operationen (7 bis etwa 11/12 Jahre)
4. Phase der formalen Operationen (ab 11./12. Lebensjahr)

Zur sensumotorischen Phase (1): Schon im frühesten Säuglingsalter (und wie wir heute wissen: auch schon vorgeburtlich) wird das angeborene Potential der Reflexe geübt, dann wird die Koordination von Reflexen und Reaktionen entwickelt (z.B. spielen sich Augenbewegung und Handbewegung aufeinander ein), sodann entdeckt der Säugling die Mittel-Zweck-Wirkung (sie oder er kann z.B. durch Stampfen ein Glöckchen klingen lassen), erworbene Handlungsschemata werden auf neue Situationen angewendet (versteckt man z.B. ein Spielzeug, beginnt der Säugling zu suchen).

Gegen Ende des ersten Lebensjahres wird aktiv selbst ausprobiert, und gegen Ende der sensumotorischen Phase kann das Kind in der Vorstellung die Ergebnisse seiner Handlung antizipieren (das Kind mag z.B. einen Stock dazu benutzen, Gegenstände in seine Reichweite zu bringen, obwohl es den Stock vorher niemals in dieser Weise verwendet hat); Handlungen scheinen innerlich vollzogen zu werden, was den Übergang zu einer neuen Form des Denkens charakterisiert.

Zur präoperationalen Phase (2): Die sensumotorische Periode ist »beendet«, wenn das Kind anfängt, Vorstellungen und Symbole in seinem Denken zu benutzen. Vor allem mit der Sprache, aber auch im Spiel lernt das Kind zunehmend, mit symbolischen Beziehungen umzugehen.

Es ist besonders zwischen zwei und vier Jahren noch egozentrisch, d.h., es kann noch nicht den Blickwinkel eines andern einnehmen und bemüht sich noch nicht, seine Mitteilungen an die Bedürfnisse des Gegenübers anzupassen. Auch im Wahrnehmungsbereich – Piaget hat dies an seinem »Drei-Berge-Versuch« (einem Modell) nachgewiesen – weiß das Kind noch nicht, dass es verschiedenen Ansichten von unterschiedlichen Perspektiven aus gibt, es hält seine aktuelle Sicht für die einzige Ansicht, nicht für eine unter vielen.

Auch die Invarianz physikalischer Konstanten der Objekte (Substanz, Gewicht, Volumen) kann das Kind noch nicht erkennen, weil es seine Wahrnehmung auf einen oder wenige Aspekte zentriert.

Dazu Piagets wohl bekanntester Versuch: Füllt man zwei gleiche Gläser mit der gleichen Menge einer Flüssigkeit, lässt sich von 4- bis 5-jährigen Kindern bestätigen, dass es sich um gleich viel »Saft« handelt, und füllt dann ein Glas um in ein höheres, schmales Glas, so wird die Mehrzahl der Kinder behaupten, dass in dem neuen Glas mehr Flüssigkeit sei, weil ja »der Saft viel höher ist als in dem andern Glas«. Erst ab 7,6 Jahren verstehen die Kinder die Invarianz der Substanz, erst ab 10,0 Jahren auch die des Gewichtes und ab 11,6 die des Volumens, was zeigt, welche enorme Steigerung der Wahrnehmungs- und Kombinationsfähigkeit in der Deutung z.B. physikalischer Phänomene in der folgenden Phase liegt.

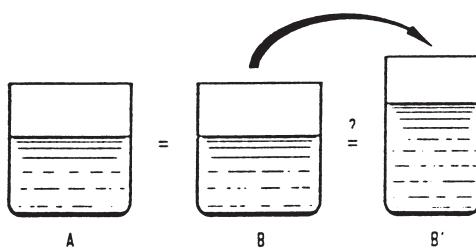


Abb. 9: Invarianz der Menge (aus: Oerter/Montada 2008)

Auch die Fähigkeit zur Klassenbildung ist bei Kindern von zwei bis vier Jahren noch nicht vorhanden, sie ordnen Figuren mit verschiedenen Merkmalen (Farbe, Größe) nicht nach einem leitenden Grundsatz, erst im Alter von fünf bis sieben Jahren bringen sie diese in Klassen zusammen (Form, Farbe, Größe). Aber sie können noch nicht reversibel mit Klassen umgehen, d.h. gleichzeitig über einen Teil und das Ganze nachdenken, Ober- und Unterklassen bilden und gleichzeitig wieder davon abstrahieren.

Dazu wieder ein Beispiel: Auf einem Bild mit Jungen und Mädchen ordnen Kinder jede Figur einer der beiden Klassen zu, aber nicht gleichzeitig zur Klasse »Kinder«. Ist nämlich gleichzeitig nach der Anzahl der Mädchen und der der »Kinder« gefragt, kann diese Frage noch nicht beantwortet werden. – Versteht man eine Operation als eine verinnerlichte, gleichsam ins Denken übergegangene (interiorisierte) Handlung, dann wird auch die Bezeichnung des in dieser Phase noch stark an die unmittelbaren Wahrnehmungen gebundenen Denkens als präoperational verständlich.

Gleichwohl experimentiert das Kind mit gelernten Regeln und Rollen. Es ist gegen Ende der präoperativen Phase auch in der Lage, die Komplementarität von Rollen einzusehen und damit die Grundlage zur Übernahme z.B. der Geschlechtsrolle zu legen.

Zur Phase der konkreten Operationen (3): Ihr Beginn fällt zusammen mit dem Beginn der Schule. Das ist sicher kein Zufall. Eine entscheidende Lernphase beginnt.

Wir sahen bereits, dass sich das Kind den Invarianzbegriff aneignet, weil es nunmehr in der Lage ist, verschiedene Relationen miteinander zu koordinieren (»was an Breite des Glases weggenommen wird, wird durch die Höhe wieder ausgeglichen«). Es lernt ebenso den Begriff der Umkehrbarkeit oder Reversibilität: Es kann in Gedanken Schritte zurückverfolgen, Handlungen »ungültig« machen und die Ausgangssituation wieder herstellen.

Der Zahlbegriff, seine Konzeptionen von Raum und Zeit entwickeln sich. Es kann eine Menge unterschiedlich langer Stäbe richtig sortieren (Seriation asymmetrischer Relationen), das Kind versteht Beziehungen (z.B. zwischen Klassen und Unterklassen s.o.), es kann einfache logische Vorgänge – Operationen – mit Hilfe von deduktiven Überlegungen von Anfang bis Ende richtig durchführen, es führt eine »innerliche Diskussion« (Piaget 1972, 227).

Im Zusammenhang mit der Erweiterung seiner Sprachkompetenz entwickelt sich auch sein Gedächtnis. – Aber seine Logik wendet das Kind nur auf konkrete Ereignisse, Wahrnehmungen und Vorstellungen von konkreten Ereignissen an. Hypothetische Fragen und abstrakte Begriffe sind ihm noch fremd. – Im sozialen Bereich (s.o.: Bedeutung der Gleichaltrigen-Gruppe!) lernt es Regelstrukturen und das Prinzip der Gleichheit.

Zur Phase der formalen Operationen (4): War das Kind in der vorigen Phase mit seinem konkret-operatorischen Denken noch beschränkt auf gegebene Informationen (seien sie konkret-anschaulich oder sprachlich, also in abstrakter Weise, repräsentiert), so ist das entscheidende Merkmal des formal-operatorischen Stadiums, dass das Denken des Kindes nun über vorgegebene Informationen hinausreicht. Der Jugendliche kann Hypothesen über mögliche Problemlösungen aufstellen und dabei viele veränderliche Faktoren gleichzeitig im Gedächtnis behalten (Mussen 1991, 64).

Der Pendelversuch (Oerter/Montada 2002) zeigt dies: Stellt man Schülern unterschiedlichen Alters die Frage, von welchen Faktoren die Frequenz eines Pendels abhängt, so wird das Vorschulkind nur eine der beiden demonstrierten Dimensionen (kurzer/schwerer Pendel oder langer/leichter) beachten, das Grundschulkind wird schon zwei Merkmale kombinieren (ein kurzer und schwerer Pendel schwingt schneller), der Sekundarstufenschüler wird sagen, dass die Frage erst dann zu beantworten ist, wenn er neben den zwei gegebenen Kombinationen

(kurz/schwer und lang/leicht) auch die andern beiden überprüft hat: kurz/leicht und lang/schwer. Der Jugendliche abstrahiert aus Beobachtungen und Aussagen mögliche Einflussvariablen. Dabei erstellt er ein System möglicher Kombinationen solcher Einflussvariablen, das prinzipiell vollständig überprüft werden muss, bevor eine korrekte Antwort gegeben werden kann. Diese Fähigkeit zur »wissenschaftlichen« Denkweise bezieht sich auch auf allgemeine Lebensprobleme, allgemeine Gesetze und Prinzipien.

Inzwischen ist Piagets Theorie auch heftig *kritisiert* worden (Einsiedler 2005, 330ff.). Zentrale Punkte: Zu schmale Basis (Kinder und Enkel statt repräsentativer Untersuchungen), kein Nachweis der globalen Sichtweise einer einheitlichen kognitiven Fähigkeit in einem Stadium, fehlender empirischer Nachweis für die qualitativen Sprünge z.B. im 6./7. und im 11./12. Lebensjahr, Überbetonung der kognitiven Seite der Entwicklung, Deutung der kindlichen Entwicklung von ihrem anzustrebenden Endstadium her (es geht um das naturwissenschaftlich-logische Denken), erhebliche Missverständnisse bei der Dechiffrierung des Sinnes kindlicher Handlungen, Kultur- und Schichtabhängigkeit der Sichtweise. Vor allem Elsbeth Stern (Stern 2002), damals Forscherin am Max-Planck-Institut, hat in empirischen Studien nachgewiesen: Kinder haben nicht wie bei Piaget allgemeine, sondern bereichsspezifische Alltagsvorstellungen, die ohne »Phasen« oder Sprünge langsam umstrukturiert werden, also ist der kumulative Wissenserwerb der Motor der Entwicklung, nicht die von Piaget angenommene kognitive Struktur. Außerdem ist das Grundschulalter durch metakognitive Kompetenz (also durch die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Lernprozesses) hochgradig beeinflussbar. Ferner: Bereits Viertklässler können durchaus abstrakte visuell-räumliche Repräsentationen (z.B. Diagramme, Koordinatensysteme) verstehen, insofern sind sogar abstrakte Symbolsysteme (allerdings immer verbunden mit konkreten Anschauungselementen) hilfreicher als die viel gerühmte Fixierung allein auf die konkrete Anschauung (Einsiedler 2005, 331).

In der aktuellen Literatur von Lohaus und Vierhaus (2010, 2015) wird die Kritik verfestigt und erweitert: Säuglinge und Kleinkinder sind kognitiv kompetenter, als von Piaget angenommen („kompetenter Säugling“). Die von ihm gestellten Aufgaben waren in der Regel relativ schwierig. Mit einfacheren Versuchsanordnungen auf der Grundlage vertrauter Erfahrungen wurden die Altersangaben häufig stark revidiert. Spätere Forschungen haben gezeigt, dass die Leistungen bei den Piagetschen Aufgaben in einem hohen Ausmaß durch Übung, kulturelle Rahmenbedingungen und Kontext beeinflusst werden. Die Befunde sprechen nicht für Phasen, in denen für alle inhaltlichen Bereiche des Denkens gleichzeitig dieselben Veränderungen auftreten. Beispiel: Die meisten 5-jährigen Kinder bewältigen die Invarianzaufgabe zur Zahl, jedoch nicht die zur Masse. Piaget interessiert sich kaum für interindividuelle Unterschiede sowie den Beitrag der sozialen Umwelt für die kindliche Entwicklung (Lohaus/Vierhaus 2010, S. 29, S. 105).

Die bleibende Bedeutung des Modells von Piaget liegt dennoch in der Erkenntnis, dass kindliche Entwicklung ein selbstkonstruktiver Prozess durch Interaktion mit der Umwelt ist, der entsprechend pädagogisch angeregt werden kann. Also ist im Unterricht Sorge dafür zu tragen, dass die Schule nicht Wissenselemente aufpflanzt, die noch gar nicht in die bestehende kognitive Struktur eingeordnet werden können. Die Sichtweise einer langsamen und in strukturierten Phasen verlaufenden Entwicklung legt nahe, Erkenntnisprozesse beim Kind sorgfältig durch »passende« Problemangebote zu fördern, – statt eine auswendig gelernte Reproduktion fremder Erkenntnisse zu verlangen: eine zentrale Begründungsbasis für den entdeckenden Unterricht! (Vgl. Kapitel 9: Didaktik)

c) L. Kohlberg: Morale Entwicklung

Der Amerikaner Lawrence Kohlberg (1927–1987) wurde angeregt durch Piagets Forschungen, nach denen der intellektuellen Kompetenz und Entwicklungslogik eine moralische entspricht (als sehr hilfreiche Einführung: Garz 1996). Durch Längsschnittuntersuchungen und interkulturelle Forschungen kam Kohlberg auf drei Stadien der Moralentwicklung, die jeweils in zwei Stufen unterteilt sind, insgesamt also sechs Stufen.

Kohlberg formulierte moralische Dilemmata (etwa das »Heinz-Dilemma«, nach dem der zahlungsunfähige Ehemann »Heinz« vor der Frage steht, ob er ein lebensrettendes Medikament für seine todkranke Ehefrau aus der Apotheke stehlen soll. Ein anderes Dilemma: »Ist es besser, das Leben einer wichtigen Person zu retten oder das Leben vieler unwichtiger Personen zu retten?«). Kohlberg untersuchte auf diese Weise die Entwicklung der Begründungen normativer Urteile und Orientierungen (Kohlberg 1974, Kohlberg/Turiel 1978, Baacke 2003, Oerter/Montada 2008, Kegan 1991).

Stadien der Moralentwicklung nach Kohlberg

Stadium I: Vorkonventionelles Niveau

Stufe 1: Orientierung an Strafe und Gehorsam

Stufe 2: Naiver instrumenteller Hedonismus

Stadium II: Konventionelles Niveau

Stufe 3: Orientierung am Ideal des »guten Kindes«

Stufe 4: Orientierung an »law and order«

Stadium III: Postkonventionelles Stadium (Moral selbst gesetzter Prinzipien)

Stufe 5: Legalistische Orientierung am Sozialkontrakt,

Anerkennung demokratischer Gesetzgebung

Stufe 6: Orientierung am Gewissen oder an universalen ethischen Prinzipien

Stufe 1 ist durch eine Orientierung an Bestrafung und Gehorsam gekennzeichnet. Es gibt noch keinen Respekt vor einer tiefer liegenden Moralordnung, Strafvermeidung im Sinne der Vermeidung physischer Konsequenzen wird gesucht (Stehlen des Medikaments führt zu → Gefängnis → Medikament verlieren). Das Verhalten des Kindes orientiert sich an Autoritätspersonen sowie deren Strafe und Lob.

Stufe 2 zeigt eine naive instrumentelle Orientierung: »Eine Hand wäscht die andere.« Maßstab für Gegenseitigkeit und für gerechtes Teilen sind die eigenen Bedürfnisse, nicht Loyalität oder das Prinzip der Gerechtigkeit, insofern kann man von Hedonismus sprechen. (Heinz mag für den Diebstahl ins Gefängnis kommen, aber er hätte immer noch seine Frau – ein 13-jähriger Proband.)

Stufe 3 ist als Beginn des konventionellen Niveaus gekennzeichnet durch eine Tendenz zur Erhaltung wichtiger Sozialbeziehungen. Nicht mehr »wie du mir, so ich dir« gilt, sondern eigenes Verhalten will auch von andern anerkannt werden, daher die Wichtigkeit der primären Gruppen als Orientierungsrahmen. Es herrscht dabei aber die Konformität gegenüber Stereotypen oder Meinungen der Mehrheit vor. (Begründung für den Diebstahl: »Liebe hat keinen Preis«, 16-jähriger Proband.) Man stellt sich auch auf den Standpunkt des andern und folgt der »Goldenen Regel« (Was du nicht willst, daß man dir tu, das füg auch keinem andern zu) (Kegan, 1991, 80).

Stufe 4 bringt dann die übergreifenden Systeme wie Staat und Religionsgemeinschaften ins Spiel. Oberstes Gebot ist die Erfüllung eines gegebenen Ordnungs- und Rechtssystems, seine Pflicht zu tun und Autoritäten anzuerkennen. Der Gehorsam gegenüber der vorhandenen sozialen Ordnung (Law-and-order-Haltung) um ihrer selbst willen ist eine erste Abstraktionsleistung, die der Fähigkeit zu formalen Operationen im Bereich der Intelligenzsentwicklung entspricht. (21-jähriger Proband: »Eine Ehe ... bedeutet auch Verpflichtung, genau wie ein gesetzlicher Vertrag.«)

Stufe 5 als erste des postkonventionellen Niveaus orientiert sich am Gesellschaftsvertrag, der prinzipiell zwischen den Beteiligten ausgehandelt – also auch verändert – werden kann. Von dieser Voraussetzung ist die Orientierung legalistisch. Wichtig sind vernünftige Erwägungen, die die Nützlichkeit einer Entscheidung für möglichst viele einbeziehen. Daher ist verständlich, dass auch die Gerechtigkeit bei der Entscheidungsfindung (z.B. nach dem Prinzip der demokratischen Entscheidung) an Bedeutung gewinnt. (Zum Sterbehilfe-Dilemma wird z.B. dem Menschenrecht auf freie Entscheidung der Vorrang eingeräumt gegenüber dem positiven Recht der ärztlichen Verpflichtung, Leben zu verlängern.)

Stufe 6 – empirisch nicht oft vorzufinden – zeigt das Bemühen, allgemein gültige, abstrakte ethische Prinzipien zu finden (z.B. Kants kategorischer Imperativ). Nicht Normenkataloge sind Bezugspunkt für Entscheidungen, sondern allgemeine, universale Verfahren zur Prüfung von Entscheidungen. Die eigene Gewissensentscheidung wird an diesen ausgerichtet.

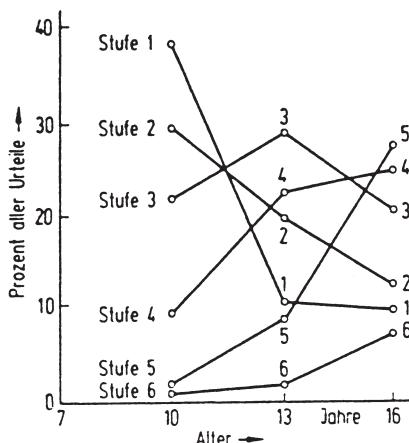


Abb. 10: Entwicklung des moralischen Urteils nach Kohlberg (aus: Oerter/Montada 2008)

Es ist allerdings mit dieser Stufenfolge nicht gesagt, dass alle Menschen sie erreichen, auch nicht, dass es eine genaue Alterszuordnung gibt, auch nicht, dass die Entwicklung »invariant« ist. Dennoch vermutet Kohlberg mit seinen internationalen Vergleichsuntersuchungen (z.B. USA, Taiwan, Mexiko), dass die von ihm entwickelte Stufenfolge generell auffindbar sei. Die Abbildung 10 (aus Oerter/Montada 2008) gibt einen groben Einblick in den Entwicklungsverlauf des moralischen Urteils bis etwa zum 16. Lebensjahr.

Die *Kritik* an Kohlberg (Lind 2000, Baacke 2003) hat außer methodischen Bedenken hervorgehoben, dass moralische Meinung und eigenes moralisches Handeln zweierlei Dinge sind. Bei Kohlberg antworteten alle: »Ich würde...« Außerdem bedarf nicht jede Lösung von Verhaltenskonflikten der höchsten Moralstufe (man geht auch schon mal in Eile bei Rot über die Ampel, wenn weit und breit keiner zu sehen ist). Frühkindliche moralische Prägungen sowie die Psychodynamik, z.B. die Emotionalität oder das Unbewusste, würden zu wenig beachtet. Es gebe auch andere Werte wie Mitleid oder Liebe, nicht nur die von Kohlberg betonte Gerechtigkeit, ferner starke geschlechtsspezifische Unterschiede. Insbesondere die Kohlberg-Mitarbeiterin Carol Gilligan (1985) hat empirisch herausgearbeitet, dass weibliche Identität geprägt ist durch das moralische Bewusstsein des »care«, d.h. der Fürsorge und Verantwortung für andere – und für sich. Das ist – obwohl nicht an ein biologisches Geschlecht gebunden, doch überwiegend bei Frauen zu finden – etwas anderes als die äußerlich-rationalistische Moral männlicher Prinzipiengerechtigkeit. Gilligan sieht den Konvergenzpunkt beider »Moralen«, die nicht gegeneinander ausgespielt werden sollten, im ökologischen Prinzip: dem Überleben der Menschheit durch ein neues Verhältnis zur Natur, in dem fürsorgliches Denken, Vernetzung und Bezogenheit ebenso nötig sind wie Rationalität und Entscheidungskraft. (Zur Gesamtdiskussion »weiblicher Moral« vor allem Nunner-Winkler 1995). Schließlich bestimme der ganz spezifische Kontext ein moralisches Urteil und nicht nur die Entwicklungslogik. Dabei sei die Parallelität von kognitiver Entwicklung (Piaget!) und moralischer Entscheidungen empirisch nicht beweisbar.

Viele dieser Kritikpunkte haben Kohlberg und seine Mitarbeiter aufgenommen, woraus sehr fruchtbare, z.T. Kohlberg widersprechende weiterführende Studien entstanden sind (Holstein 1976).

So wurden z.B. in unterschiedlichen Bereichen, Situationen und Problemen moralische Entscheidungen festgestellt, die der Annahme einer stufenweisen Gesamtstruktur widersprachen. (Keller/Malti 2008) Auch konnten die höheren Entwicklungsstufen des moralischen Urteils in asiatischen Gesellschaften (z.B. Japan, China) nicht adäquat erfasst werden, weil dort andere (stark kollektiv-familienorientierte) Werte gelten. Gegenüber die der individualistisch-westlichen Philosophie des moralischen Urteils führen sie in diesen Ländern zu fundamental unterschiedlichen Deutungsmustern (vgl. Lohaus/Vierhaus 2010, S. 213).

Inzwischen gibt es auch Versuche, Kohlbergs Modell der moralischen Entwicklung schulpraktisch zu wenden: »Just-community-schools« entwickeln die Schule als »gerechte Gemeinschaft« und fördern so die moralische Urteils- und Handlungsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen (Aufenanger/Garz 1994, Garz/Aufenanger 1995, Lind 2003), die auch zu entwicklungspsychologisch fundierten Konzepten einer moralischen Erziehung in der Schule geführt haben. (Edelstein/Oser/Schuster 2001)

d) John Bowlby: Bindungstheorie

Der Kinderpsychologe und Psychoanalytiker John Bowlby (1907 – 1990) entwickelte die sogenannte Bindungstheorie Mitte der 60-er Jahre. Sie beschäftigt sich mit den Auswirkungen frühkindlicher Beziehungserfahrungen auf das menschliche Leben (Kienbaum/Schuhre, /Ebersbach, 2019). Die beständige und intensive Bindung zu einer Bezugsperson (in der Regel Mutter oder Vater) ist in den ersten Lebensjahren für die gesunde Entwicklung eines Kindes entscheidend, so seine Auffassung, die er durch Studien an vernachlässigten und heimatlosen Kindern stützte (Bowlby, 1969; 2018). Diese Bindung ist in der Regel umweltstabil. Bereits in den 1940-er Jahren betont Bowlby die nachteiligen Auswirkungen früher Trennungen zwischen Eltern und Kindern, zum Beispiel durch Krankenhausaufenthalten der Kinder und dergleichen mehr. Dabei forschte er sehr intensiv zur Mutter-Kind-Beziehung und den Folgen durch frühe Trennungen. Bowbys Forschungen wurden ergänzt und erweitert durch seine Mitarbeiterin Mary Ainsworth (1913-1999).

Bowlby und Ainsworth kamen in ihren auf Beobachtung basierenden Forschungen immer mehr zur Auffassung, dass Menschen ein natürliches Bindungsverhalten besitzen, welches sich wohl evolutionsbedingt entwickelt hat. Unter Bindungsverhalten versteht man damals und heute beobachtbare Verhaltensweisen, die das Kind in Verbindung zu einer Bezugsperson ausübt. Als Bindungsverhalten kann man verschiedene Verhaltensweisen beschreiben, zum Beispiel das Anlächeln von Mutter und Vater, das Schreien, falls die Stimme der Bezugsperson nicht mehr gehört wird, das Berühren, Schmusen, das Krabbeln zur Bezugsperson usw. Vor allem, wenn Kinder sich nicht wohl fühlen oder neue Situationen auf sie einwirken, suchen sie die Nähe zur Bezugsperson. Dies ist bei Krankheit, aber auch dem erstmaligen Besuch des Kindergartens, der Schule oder auch in vielen anderen Situationen zu

beobachten. Wenn sich das Kind sicher fühlt und die Bezugsperson in der Nähe ist, dann kann das Kind sich anderen Dingen wie Erkunden, Spielen oder dergleichen zuwenden. Mit der Zeit löst es sich so von der Bezugsperson ab. Die Phasen der Bindung zu den Bezugspersonen werden kürzer und das Kind autonomer. Bei Kindern kommt es durch Trauer, Verlust oder mangelnder Bindung häufig zu gestörten Entwicklungsverläufen (Bowlby, 2016).

Ainsworth leitete aus ihren Studien die Komponente der mütterlichen Feinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen ihrer Kinder ab. Sie unterschied dabei vier Merkmale:

Die Wahrnehmung der Befindlichkeit des Säuglings, die richtige Interpretation, die prompte Reaktion zur Zufriedenheit des Säuglings und die Angemessenheit der Reaktion (keine Überbehütung, sondern angemessene Förderung). Je feinfühliger die Reaktion der Mütter waren, desto positiver waren die anschließenden Verhaltensweisen der Säuglinge (Kienbaum/Schuhre, /Ebersbach, 2019).

Ainsworth entwickelte dabei eine Beobachtungsstudie die sogenannte „Fremde Situation“, welches später als wichtiges Beobachtungsinstrument zur Erkennung des Bindungsverhaltens genutzt wurde. Sie konfrontierte ca. 12 Monate alte Babys mit einem Spielzeug in einer fremden Umgebung. Zunächst war die Bezugsperson dabei und konzentrierte sich auf das Spiel des Kindes, dann wurde die Bindung zunehmend abgebaut: Die Mutter interagierte mit einer weiteren fremden Person und verließ dann sogar für einige Minuten den Raum. Bei der Rückkehr verhielten sich die Kinder unterschiedlich; manche spielten nach Aufnahme der Bindung wieder weiter, andere ignorierten die Bezugsperson, waren aber ärgerlich, wieder andere weinten und klammerten sich an die Bezugsperson. Aus diesen Beobachtungen leitete Ainsworth vier Typen des Bindungsverhaltens ab, die durch die Untersuchungen von Großmann und Großmann ab 1976 in Deutschland bestätigt wurden (Großmann/Großmann, 1985):

B-Typ - Sichere Bindung: Hier ist eine Verlässlichkeit der Kinder auf ihre Bezugspersonen und deren Verhalten gegeben. Hier kann eine sichere Bindung aufgebaut werden, die Kinder haben ein höheres Selbstvertrauen und Vertrauen in die Welt. Sie sind in der Regel offener, können gut zwischenmenschliche Beziehungen aufbauen und mit anderen Menschen interagieren. Gefühle werden hier offen gezeigt. (ca. 60-70%)

A-Typ - Unsicher vermeidende Bindung: Diese Bindung ist durch Unsicherheit geprägt. Die Kinder haben Angst, dass ihre Bezugspersonen sie verlassen können, zeigen dies aber nicht und spielen eher vor, keine Angst zu haben. Sie vermeiden häufig zwischenmenschliche Kontakte und versuchen sich abzulenken. Das Selbstvertrauen ist eher gering ausgeprägt. (ca. 10-15 %)

C-Typ - Unsicher ambivalente Bindung: Auch diese Kinder haben Angst, dass die Bezugsperson sie verlassen könnte, sind deshalb extrem anhänglich und lassen die Bezugsperson nicht aus den Augen. Sie reagieren mit Unmut, Wut oder Trauer, wenn die Bezugsperson nicht da ist. Hier wird die Welt eher als bedrohlich wahrgenommen. Hilflosigkeit, aggressives Verhalten und Verlustängste sind die Folgen. 10-15 %)

D-Typ - Desorganisierte Bindung: Kinder die keine Bezugsperson haben oder keine Bindung aufbauen können, verhalten sich sehr zurückhaltend. Sie sind eher apathisch und erstarrten in ihrer Handlung. Hier kann eine normale Entwicklung kaum ermöglicht werden. (5-10%) (Berk 2005; Bowlby/Endres 2016; Bowlby 2018).

Diese Bindungsqualität konnte vor allem für die Alterskohorte zwischen 12 und 20 Monaten als valide eingestuft werden. Bei älteren Kindern kommen andere Dimensionen hinzu. Dieses Bindungsverhalten und die Zuordnung zu bestimmten Typen sind überdauernd, wie Längsschnittstudien zeigen konnten, allerdings durchaus auch Veränderungen im Laufe eines Lebens ausgesetzt.

Nach Bowlby entwickeln Menschen im Laufe der Zeit sogenannte „inner working models“, also innere Wirkungs-/Arbeitsmodelle. Diese werden immer stabiler und sind für die Psyche eines Menschen bedeutsam. Darin gespeichert sind die frühen individuellen Bildungserfahrungen sowie die Erwartungen, die Menschen bezüglich Beziehungen entwickeln. Diese auch als Bildungsschemata bezeichnenden Typen entstehen aus der Eltern-Kind-Beziehung und spiegeln damit die zwischenmenschliche Qualität. Dabei spielt die Empathiefähigkeit eine große Rolle. Die Interaktion zwischen Eltern und Kind wird prägend für die Bindungsfähigkeit der Kinder.

Vierphasenmodell der Bindungsentwicklung nach Bowlby 1969:

1. Vorphase: bis ca. 6 Wochen
2. Personenunterscheidende Phase: 6. Woche bis ca. 6./7. Monat
3. Eigentliche Bindung: 7./8. bis 24. Monat
4. Zielkorrigierte Partnerschaft: ab 2 / 3 Jahren

Eine ausführliche Darstellung der Bindungstheorie formulierte Bowlby in den Folgejahren in seinen Werken Bindung (1969), Trennung (1973) und Verlust (1980). Spätere Forschungen, vor allem auch von Ainsworth bestätigten Bowblys Theorien (Bowlby/Endres 2016; Bowlby 2018).

Auch bei den Eltern konnten verschiedene Bindungseinstellungen untersucht und verifiziert werden:

Autonome Bindungseinstellung: Diese Bezugspersonen sind durch Selbstvertrauen, Frustrationstoleranz, Respekt und Empathie gekennzeichnet, die sie gegenüber ihren Schützlingen auch umsetzen.

Kinder können hier eher dem Typ B in ihrem Bindungsverhalten zugerechnet werden.

Distanziert-beziehungsabweisende Bindungseinstellung: Diese Bezugspersonen verdrängen häufig die eigene Kindheit, können sich wenig in die Kinder hineinversetzen und möchten ihre Kinder so erziehen, wie sie es selbst erfahren haben. Kinder werden hier früh unter Leistungsdruck gesetzt, müssen sich immer wieder beweisen und erhalten wenig Unterstützung bei ihrem Tun. (Typ A)

Präokkupierte, verstrickte Bindungseinstellung: Diese Bezugspersonen haben sehr viele Erinnerungen an die eigene Kindheit, welches sie nicht frei agieren lässt, sondern die Beziehung zu den eigenen Kindern eher belastet. Sie klammern eher, können die Kinder wenig unterstützen, sich aus der Bindung zu lösen und verwöhnen ihre Kinder eher. (Typ C)

Von unverarbeitetem Objektverlust beeinflusste Bindungseinstellung: Diese Bezugspersonen leiden unter einem unverarbeiteten Trauerprozess oder haben Erfahrungen mit Misshandlungen oder sexuellem Missbrauch gemacht. Sie können ihren Kindern keinen Schutz bieten, stellen selbst eher eine Quelle von Wut und Angst dar, welche sich auf die Kinder übertragen kann. Kinder fühlen sich dann eher in der Pflicht, die Eltern zu betreuen. (Typ D)

Heute weiß man, dass die Bezugsperson nicht immer nur die Mutter sein muss, sondern auch der Vater diese Rolle übernehmen kann und dass auch gleichzeitig eine Bindung zu mehreren Bezugspersonen hergestellt werden kann, also auch zu Tagesmüttern und dergleichen mehr. Außerdem hat sich auch gezeigt, dass das Bindungsverhalten und der damit gekoppelte Typus relativ stabil ist, bindungssichere Kinder einem geringeren Risiko ausgesetzt sind, Entwicklungsstörungen zu erleiden als Kinder der anderen Typen. (Ahnert, 2004; Brisch/Hellbrügge, 2003; Grossmann, 2003; Keller 2019)

Gingen Bowlby und Ainsworth noch davon aus, dass die Bindungssicherheit über das Feingefühl der Bezugsperson beeinflusst ist, weiß man heute, dass der Charakter des Kindes, sein angeborenes Temperament für die Entwicklung eines bestimmten Typus des Bindungsverhaltens ausschlaggebend ist (Großmann/Großmann, 2003). Ebenso sind stabile soziale Unterstützungssysteme bedeutsame Faktoren für die Entwicklung eines sicheren Bindungsverhaltens. Soziale Unterstützungssysteme können neben der Familie auch andere soziale Einrichtungen oder Gruppen sein, besonders Peers haben hierbei entscheidenden Einfluss.

Berührungspunkte der Modelle

Alle Modelle haben sehr unterschiedliche wissenschaftstheoretische Voraussetzungen (vgl. Kapitel 2: Richtungen der EW). Man kann sie nicht einfach »nebeneinander legen«. Und doch haben sie Berührungspunkte. Moralisches Urteilen (Kohlberg) ist z.B. gebunden an kognitive Voraussetzungen (Piaget): Erst wer formale Operationen vollziehen kann, kann postkonventionelle moralische Urteile fällen. Oder: Sowohl das Denken als auch das moralische Urteil sind verbunden mit der bisher erworbenen Identität und der produktiven Lösung von Krisen (Erikson). Diesen Aspekt des Zusammenhangs aller drei Theorien hat besonders Kegan (1991) vergleichend hervorgehoben.

Auf der Grundlage der Phasenmodelle von Piaget und Kohlberg ging die psychologische Forschung lange Zeit davon aus, dass moralische Urteile als Ergebnis rationaler Denkprozesse zu betrachten sind. Ein Mensch kommt dadurch zu einer Entscheidung, in dem er die verschiedenen Aspekte eines moralischen Problems abwägt. Im Rahmen seines „Social Intuitionist Model“ (SIM) hat der Sozialpsychologe Jonathan Haidt (2001) diese Erklärungsversuche in Frage gestellt. Er geht vielmehr davon aus, dass das Fällen moralischer Urteile eher ein intuitiver Prozess ist, der zunächst ohne bewusste Reflexionsprozesse stattfindet.

Erst später werden dann für das Urteilen auch Begründungen geliefert. (Kienbaum, 2016) Zu Grunde gelegt wurden hier vor allem Studien mit Erwachsenen und es wurde seltener die Frage nach der Entwicklung von Moral gestellt (vgl. Haidt/Bjorklund, 2008).

5.2 Kindheit

5.2.1 Veränderungen in der Kindheitsforschung

Professionelle Pädagogen und Pädagoginnen müssen empirische Forschungsbefunde der Entwicklungspsychologie kennen und sich darauf stützen können, denn diese tragen zur kritischen Reflexion der eigenen Praxis erheblich bei (Fend 2003, Baacke 2003, 2004, Andresen/Hurrelmann 2010). Die *moderne* Kindheitsforschung umfasst auch den historischen, sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontext dieses Lebensabschnittes. Gefragt wird danach, »welche Wechselwirkungen es zwischen dem sich entwickelnden Menschen und der sich wandelnden Umwelt gibt« (Oerter/Montada 2008, V; Schneider/Lindenberger 2018). »Kindheit« ist damit zu einem interdisziplinären Forschungsgebiet geworden. Aber »Kindheit« ist zugleich ein (historisches) Konstrukt, z.B. einer symbolischen Ordnung der Generationsverhältnisse (Honig 1999).

Das kann man leicht erkennen, wenn man sich die historische Entwicklung des „Konstrukt des Kindheit“ vor Augen führt. Vier Konstrukte lassen sich unterscheiden (Rathmayr 2007).

1. Kindheit als *Unterwerfung und Gehorsamspflicht*: Von der Antike mit ihrem patriarchalischen Weltbild über das Mittelalter bis in die Frühe Neuzeit.
2. *Erziehungskindheit*: Seit der Aufklärung im 17. Jahrhundert.
3. Kinder als *sozial kompetente Akteure*: Seit den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts.
4. Als eine Art Ergänzung (um nicht zu sagen Gegenbewegung) gilt das vierte Konstrukt. Kinder brauchen ein *eigenes Kind-Erwachsenen-Verhältnis*.

Neuere Forschungen zeigen dabei die erfreuliche Tendenz, das konkrete Leben und Aufwachsen von Kindern in einer konkreten alltäglichen Lebenswelt wieder stärker zu betonen (Bründel/Hurrelmann 2003, Baacke 2003, 2004, Alt 2005, Andresen/Hurrelmann 2010). Inzwischen wurde eine Fülle von empirischen Studien zu Kindern in Deutschland (z.B. zu Bildung, Gesundheit, Armut, Multikulturalität, Aufwachsbedingungen u.a.m.) bilanziert und diskutiert. (Wittmann/Rauschenbach/Leu 2010)

Damit die Erforschung der Lebenswelt aber nicht zu einem Sammelsurium von Mosaiksteinchen gerät, bedarf es eines strukturierenden Konzeptes. Ein solches hat

Dieter Baacke im Anschluss an das Modell des Amerikaners Urie Bronfenbrenner (1981) entworfen. Es umfasst die zeitliche Struktur, die interpersonale, aber auch die räumlich-dingliche Umgebung (also z.B. Straßen, Gebrauchsgegenstände, Verkehrsmittel) und »behavioral settings« im Sinne verhaltensbestimmender, organisierter Umwelten (z.B. Läden, Parks, Kindergärten). Die vier *sozialökologischen Zonen* dieses Modells kann man sich konzentrisch von innen nach außen vorstellen:



Abb. 11: Sozialökologische Zonen (nach Baacke 2004)

Die Theorie dieses Modells zielt auf eine an Person-Umwelt-Interaktion orientierte Mehrebenenanalyse. Das Kind wird als wachsende dynamische Einheit gesehen, die die Umweltbereiche fortschreitend in Besitz nimmt und umformt. Umgekehrt werden diese Bereiche in dem Maß als entwicklungsfördernd angesehen, wie sie es dem Kind ermöglichen, an fortschreitend komplexeren Tätigkeiten, Beziehungen und Rollen teilzunehmen. Für die kindliche Entwicklung sind dabei solche Personen (als Bestandteil der Umwelt) besonders förderlich, die mehrere verschiedene Rollen in den verschiedenen Zonen innehaben und miteinander zu verbinden wissen (Schneewind 2008).

5.2.2 Der gegenwärtige Wandel der Kindheit

Die konkreten Lebensbedingungen innerhalb dieser ökologischen Zonen wandeln sich gegenwärtig außerordentlich tief greifend. Kindheit ist kein Schonraum, sondern »ausgeliefert« an eine Vielzahl gesellschaftlicher Mächte, Regelungen und Institutionen, sodass wir heute von der »Vergesellschaftung« der Kindheit sprechen (Hengst/Zeiher 2005). Exemplarisch kann man dies an den folgenden Bereichen aufzeigen (Berg 1991, Erdmann/Rückriem/Wolf 1996, Honig u.a. 1996, Rolff/Zimmermann 2001, Alt 2005, zur interkulturellen Perspektive du Bois-Reymond 1994):

- a) Die *bevölkerungsstatistische Entwicklung* zeigt einen klaren Trend zur Klein- und Teilstafamilie, verbunden mit einer erheblichen Reduktion von *Beziehungserfahrungen* für Kinder. Inzwischen wächst ein Viertel aller Kinder als Einzelkind auf. Dem stehen eine Intensivierung der Eltern-Kind-Beziehung, die Zunahme an Empathie und eine Tendenz zur Förderung von Selbstständigkeit und freiem Willen gegenüber (Fend 1988, 114).
- b) Hinzu kommt eine hochgradige Technisierung der modernen Haushalte und Wohnbedingungen, die zu einer Reduktion von *sinnlich-unmittelbaren Erfahrungsmöglichkeiten* im Umgang mit Dingen und Menschen geführt hat (z.B. Zentralheizung statt Feuermachen).
- c) Vor allem die *elektronischen Medien* zeigen, dass sich die Form der *Kulturaneignung* in der Kindheit grundlegend zu ändern beginnt. Bei diesem »allmählichen Verschwinden der Wirklichkeit« (H. v. Hentig) ist besonders eindrücklich, dass heute die »Erfahrungen aus zweiter Hand« die Primärerfahrungen zu überlagern beginnen. Dabei handelt es sich aber nicht um die unmittelbare Realität, sondern um Abbilder der Welt. Nicht die Erfahrung der »wirklichen Wirklichkeit«, sondern vorfabrizierte Deutungen und Botschaften erzeugen eine Vorstellung davon, wie die Welt sei. Interaktion und Kommunikation werden immer stärker durch Smartphones und Tablets beeinflusst.
- d) *Schule und Gleichaltrigengruppe (peers)* sind wichtige Bereiche für die allmähliche Lösung von der Familie. Der Schuleintritt ist insofern ein »ökologischer Übergang«, als das Kind nun im Gegensatz zur Ganzheit des ökologischen Zentrums und des Nahraums verstärkt *Partialbeziehungen* – zu Menschen und zu Sachen – eingehen muss. Die Lehrer-Schüler-Rolle beginnt die soziale Interaktion zu regeln, Kinder lernen die Arbeitsstruktur der modernen Gesellschaft: Dies geschieht durch wohlmotivierte, zuverlässige Erledigung extern gesetzter Aufträge innerhalb bestimmter Zeitgrenzen. (Oerter/Montada 2008; Schneider/Lindenberger 2018).

Denn nach der berühmten Theorie des Soziologen S. Eisenstadt (1966) bedarf es in der modernen Industriegesellschaft eben solcher Brücken wie der Gleichaltrigengruppe, die zwischen der partikularistischen Orientierung der Familie (z.B. Gefühlsbasis, nur wenige, dafür aber sehr nahe Beziehungen, Sympathie) und der universalistischen Orientierung der Gesellschaft (sachbetonte Beziehungen, Distanz, Gleichbehandlung) vermitteln.

Wandel der Kulturaneignung

Zusammenfassend ist für die moderne Kindheit festzustellen, dass sich die *Aneignung der Kultur bei Kindern erheblich verändert* hat. Sekundärerfahrungen, konsumorientierte Verhaltensweisen und vorinterpretierte Deutungsmuster nehmen zu. Nun ist aber nach neueren Handlungs- und Kognitionstheorien (vgl. Kapitel 8: Lernen) Eigentätigkeit die materielle Grundlage der Erkenntnistätigkeit, das Bild von Welt und Wirklichkeit ist an die aktive Auseinandersetzung mit dieser Wirklichkeit gebunden. Unterricht in der Schule müsste daher heute viel stärker die eigentätige Aneignung von Kultur betonen, z.B. durch handlungsorientierte Arbeitsweisen (Gudjons 2008).

5.3 Jugend

5.3.1 Grundlegende Begriffe: Jugend – Pubertät – Adoleszenz

»Jugend«

Meist wird heute unter Jugend eine bestimmte *Altersphase* verstanden (sehr unscharf in der Abgrenzung, in der Regel von 13 bis über 20 Jahre), manchmal auch ein gesellschaftliches *Leitbild* (Werbung!) oder eine *gesellschaftliche Gruppe* (»die heutige Jugend«). Letzteres ist so verbreitet wie falsch, denn man kann von der Jugend nicht mehr sprechen, »Jugend gibt es nur im Plural« (Liebau 1990, 6). Ein verheirateter 22-jähriger Klempnergeselle mit einem Kind ist kaum noch Jugendlicher, ein 22-jähriger Student in einer WG schon eher, ein zweimal sitzen gebliebener 22-jähriger Abiturient mit Sicherheit. Und Skinheads haben mit Autonomen so wenig gemeinsam wie Rapper mit Punks. Jugend ist also keineswegs gleich Jugend. Allein im deutschsprachigen Raum konnten etwa drei Dutzend jugendkultureller Richtungen ausgemacht werden, wobei man heute zunehmend von jugendlichen „Szenen“ spricht (Zinnecker 2007) Diese Szenen haben bestimmte Codes, die ihnen Identität geben: Man erkennt z.B. die Hip-Hop-Szene an der Summe ihrer sprachlichen musikalischen, bildlichen etc. Zeichen, die das „Design“ dieser Szene bestimmen und sie für Beteiligte und Publikum kenntlich machen.

Auch ist Jugend – wie Kindheit – ein *historisches und ein gesellschaftliches Phänomen*. Nicht alle Zeiten kannten wie wir heute eine mehrjährige Jugendzeit. Bei vielen sog. Naturvölkern findet sich ebenfalls keine ausgedehntere Jugendzeit, wie wir sie in den Industriegesellschaften kennen, vielmehr regeln eindeutige *Initiationsriten* relativ kurzzeitig Übergang und Aufnahme in die Erwachsenengesellschaft.

»Pubertät«

Der Beginn der Jugendzeit wird im Allgemeinen eindeutig mit dem Einbruch der Pubertät zwischen 10 und 13 Jahren, bei Mädchen eher als bei Jungen angenommen. »Pubertät bezeichnet ein biologisches Geschehen. Es ist durch die Vorgänge gekennzeichnet, die Entwicklung zur Fortpflanzungsfähigkeit und ihre Begleiterscheinungen ausmachen.« (Seiffge-Krenke/Olbrich 1982, 104) Als erste sichtbare Zeichen der Geschlechtsreifung gelten die erste Monatsblutung (Menarche) beim Mädchen (heute wird als Mittelwert 12,5 Jahre angenommen) und die erste Pollution beim Jungen (heute zwischen 12–14 Jahren). (Barz 2007) Solche Veränderungen werden als besonders einschneidend erlebt, treten aber keineswegs bei allen Heranwachsenden zum selben Zeitpunkt auf. Während die physiologisch-geschlechtliche Entwicklung mit 17/18 Jahren meistens beendet ist, sind ihre sozialen und emotionalen Folgen noch keineswegs verarbeitet.

»Adoleszenz«

Mit dem Begriff Adoleszenz bezeichnet man deshalb ebenjenen Gesamtzeitraum, der mit dem Einbruch der Pubertät beginnend eine länger gestreckte Phase der Entwicklung umfasst. Sie ist mit dem 18. Lebensjahr in der Regel heute noch nicht abgeschlossen, obwohl in der klassischen entwicklungspsychologischen Literatur das ungefähre Ende der Adoleszenz mit etwa 17 bis 18 Jahren angesetzt wird – immer vorausgesetzt, dass Beginn und Ende der Jugendzeit erheblich kulturell und historisch variieren (Baacke 2003). Die Einheit dieses als Adoleszenz bezeichneten Zeitraumes kann man darin sehen, dass »die selbstverständliche Welthinnahme des Kindesalters abgeschlossen wird und eine neue Einheit aus physisch-psychischen Erlebnis- und Selbsterfahrungen entsteht, die zur wachsend bewussten Entwicklung eines Ich-Gefüls führen, das die Abgrenzung von andern Personen erlaubt und gerade dadurch die Aufnahme von selbst gewählten Beziehungen auf breiterer Basis ermöglicht« (Baacke 2003, 37).

Die moderne Forschung zu Jugend, Pubertät und Adoleszenz zeigt nicht mehr auf, wie Jugend zu sein hat, sondern beschreibt und deutet die Besonderheiten dieser Lebensphase. (Fend 2005, Berk 2005, Göppel 2005) In diesem Sinne hat z.B. Helmut Fend (2005) eine Fülle an Forschungsarbeiten zusammengefasst und deutet die Entwicklung von Jugendlichen in drei großen Zugriffen:

1. Jugend als *Werk der Natur*. Gemeint ist damit die Suche nach inneren Entwicklungsprogrammen, wie sie vor allem von der klassischen Entwicklungspsychologie seit Anfang dieses Jahrhunderts erarbeitet wurden. Heute geht es aber nicht mehr um Phasentheorien, sondern um bestimmte Funktionen (z.B. körperliches Wachstum, Geschlechtsreife, kognitive Entwicklung).
2. Jugend als *Werk der Gesellschaft*. Gesellschaftliche Makrostrukturen sind gleichsam das »Gefäß« der Humanentwicklung. Vor allem die sozialhistorisch stark gewandelten Kontexte des Aufwachsens wie Familie, Nachbarschaft, Schule,

Freunde, Ausbildung und Beruf usw. bestimmen Individuation und Identitätsarbeit heutiger Jugendlicher. Ein besonderes Problemfeld bilden die Risikofaktoren: Verhaltensstörungen, Delinquenz, Drogen, Kriminalität, aber auch Depressionen und Selbstzerstörungen.

- Der Jugendliche als *Werk seiner selbst*. Hier folgt Fend detailliert dem handlungstheoretischen Konzept der Entwicklungsaufgaben (s.u.), die sich als Ringen um den eigenen Identitätsentwurf zusammenfassen lassen.

5.3.2 Entwicklungsprozesse im Jugendalter

Körperliche Veränderungen

Für beide Geschlechter bringt die Pubertät in der Regel einen erheblichen körperlichen Wachstumsschub mit sich, der bei Jungen um das Alter von 14/15 Jahren, bei Mädchen etwa 2 Jahre früher liegt.

Allerdings wachsen *nicht alle Körperteile synchron*: Kopf, Hände und Füße wachsen schneller als der Rumpf, ebenfalls die Arme und Beine – was für den Jugendlichen oft zu unangenehmen Disproportionen führt; schlaksige und ungelenke Bewegungen prägen vorübergehend das motorische Bild (Oerter/Montada 2008). Ausgelöst durch den Einfluss des Zwischenhirns (Hypothalamus) und des nachgeschalteten Hormonsystems (Hypophyse und Keimdrüsen) erhält nun auch die Sexualentwicklung einen kräftigen Schub, der als Puberalentwicklung bezeichnet wird (Berndt 1982,172).

Auch hier muss noch einmal darauf hingewiesen werden, dass es außerordentlich große *individuelle Unterschiede* gibt: Es gibt Jungen, die schon mit 10 Jahren pubertieren, und Mädchen, die zum gleichen Zeitpunkt ihre erste Monatsblutung bekommen; während beide möglicherweise schon mit 14 sexuell voll ausgereift sind, erreichen andere diesen Status erst mit 20 oder noch später. Aus solchen puberalakzelerierten oder -retardierten Entwicklungen (»Frühreife« oder »Spätentwickler«) entstehen erhebliche seelische Schwierigkeiten: z.B. werden puberalakzelerierte Mädchen anfangs bei ihren Altersgenossinnen eher abgelehnt und haben ein geringes Prestige, erst später wirkt sich die Akzeleration als Prestigevorteil aus. Umgekehrt werden spät reifende Jungen als weniger attraktiv, verkrampt, jünger und unreifer eingeschätzt (Berndt 1982,176; Oerter/Montada 2008).

Die für viele Jugendlichen nicht nur zu einem ästhetischen, sondern auch zu einem psychischen Problem werdenden Hautveränderungen (z.B. alterstypische Akne) sind ein besonders drastisches Beispiel dafür, dass die einschneidenden körperlichen Wandlungsprozesse der Pubertät nicht ohne Auswirkungen auf die *emotionale und motivationale Verfassung* bleiben. Diese Veränderungen werden von den Jugendlichen intensiv erlebt, wirken aber nicht unmittelbar kausal auf die seelischen Bereiche ein, sondern sekundär über die Wahrnehmung des eigenen Körpers. Ihre Wirkungen sind vor allem durch Interaktion vermittelt, d.h. durch die Reaktionen

der Personen, mit denen der Jugendliche in Kontakt steht, und seine entsprechenden Gegenreaktionen etc. Diese Auffassung der neueren Entwicklungspsychologie ist deshalb von großer pädagogischer Bedeutung, weil sie z.B. Eltern oder Lehrern erhebliche Handlungsspielräume für angemessene und verständnisvolle Reaktionen eröffnet, die wiederum nicht ohne Einfluss auf das Selbstbild des Jugendlichen bleiben.

Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter

Um jugendliches Verhalten verstehen zu können, muss man es also zum einen als Reaktion auf die beschriebenen einschneidenden Veränderungen begreifen, zum andern aber auch als Reflex auf gesellschaftliche Erwartungen, die z.B. als schichtspezifische oder geschlechtsrollenspezifische von Erwachsenen (und übrigens zunehmend auch von Gleichaltrigengruppen!) auf die Jugendlichen zukommen und in den Entwicklungshorizont des Einzelnen transportiert werden.

In diesem Zusammenhang stellen sich die folgenden, inzwischen zur Grundlage der Jugendforschung gewordenen klassischen Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter (formuliert nach Havighurst 1972):

Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

- Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und positives Verhältnis zum eigenen Körper (auch den werbewirksam aufgedrängten Schönheitsidealen zum Trotz);
- Erwerb der männlichen bzw. weiblichen Rolle (auch angesichts der Verunsicherungen, was denn nun ein »richtiger« Mann und eine »richtige« Frau sei!);
- Erwerb neuer und reiferer Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts, Zurechtfinden im Gewirr der Peergroups und Cliques (auch beim Risiko von Isolation, Ausgrenzung, Konkurrenz und Intrigen);
- Gewinnung emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern, aber mit ihnen verbunden bleiben (ohne zum erwachsenen Nesthocker im Hotel Mama zu werden);
- Vorbereitung auf die berufliche Welt (ohne den Slogan »Hauptsache eine Lehrstelle«);
- Vorbereitung auf Heirat und Familienleben (bei Wahrung der Option »Ehe ohne Trauschein« und »Leben in der WG«);
- Gewinnung eines sozial verantwortungsvollen Verhaltens (gibt es ein Leben ohne Kohlberg?);
- Aufbau eines Wertsystems und eines ethischen Bewusstseins als Richtschnur für eigenes Verhalten (moralische, politische und religiöse Entwicklung).

Diese Entwicklungsaufgaben bilden das gemeinsame Erlebnis- und Lebensfeld aller Jugendlichen, weshalb die neuere Entwicklungspychologie sich stark an diesen Entwicklungsaufgaben orientiert. (Fend 2005, Göppel 2005). Nachgewiesen worden ist, dass Jugendliche nicht alle anstehenden Aufgaben gleichzeitig bewältigen, sondern individuell durch Schaffung eines »Fokus« eine Reihenfolge bilden (Coleman 1974).

Hinwendung zur Gleichaltrigengruppe

In der Gleichaltrigengruppe schwächt sich der »Satellitenstatus« des Jugendlichen um die Eltern ab, ohne dass eine vollständige Autonomie möglich ist. Es entsteht ein pädagogisch kaum erfassbarer Bereich, der für die Identitätsentwicklung des Jugendlichen von großer Bedeutung ist.

Peergroups (Gleichaltrigengruppen) haben eine enorme Bedeutung für die Entwicklung. Sie basieren im Gegensatz zur Schule und Familie auf freiwilliger Mitgliedschaft und sind in der frühen Adoleszenz noch nach Alter und Geschlecht getrennt (grundlegend zur Peergroup-Forschung Eckert/Reis/Wetzstein 2000, Oswald 2008). Sie haben soziologisch gesehen eine transitorische Funktion, d.h. sie sind ein Übergangsfeld zwischen der Erlebniswelt der eigenen Familie, ihren Normen, ihren Umgangsformen, ihrer Geborgenheit und den harten Anforderungen der Erwachsenenwelt mit ihren oft kalten und fremden Bedingungen.

Jungen gehen Risiken ein, erleben »action«, bestehen Autoritätskonflikte mit den Erwachsenen; Mädchen erproben ihre Beliebtheit und Wertschätzung, beide Geschlechter können solidarisch gleiche Erfahrungen machen und besprechen, können erotische Attraktivität, Führungsfähigkeit, Verlässlichkeit u.a.m. erfahren (Baacke 2003). Peergroups bilden damit ein Sicherheit und Geborgenheit vermittelndes Übungsfeld für Unabhängigkeit von der Erwachsenenkontrolle, sind Quelle der Zustimmung und Anerkennung von der Seite Nicht-Erwachsener (wobei die Schulleistung nicht im Mittelpunkt steht!), geben Raum zum Experimentieren mit kulturellen Werten und Normen und setzen gegen die »Zweckmäßigkeit« der Erwachsenenpädagogik die momentane Vitalität und Spontaneität jugendlicher Gegenwartsbetonung. Die in den Peergroups häufig verwendeten Zeichen und Symbole (von Tattoos, Frisuren und Accessoires bis zu Tanzstilen und Sprachcodes) schaffen ein besonderes Zugehörigkeitsgefühl, vielleicht gerade deshalb, weil sie als eine Art »Geheimsprache« Erwachsenen oft nicht verständlich sind (Schröder/Leonhardt 1998, 20ff.).

Es darf aber nicht übersehen werden, dass Peergroups auch erhebliche Probleme mit sich bringen können: Mancher verkraftet die Rivalitätskämpfe nicht, wird isoliert, Opfer von Lästereien und gerät in eine innere Einsamkeit. Auch können Peergroups nahezu erpresserische Konformitätszwänge ausüben und sich in manchen subkulturellen Varianten im Übergangsfeld zur Kriminalität bewegen. Oswald (2008, 325) spricht in Peer-Kontexten von der Gefahr einer „Ansteckung“ beim frühen Rauchen, bei Alkohol, illegalen Drogen, Gewalt und Delinquenz. Andererseits bieten sie gerade durch ihre strikten Konformitätsforderungen (Uniformismus

z.B. in der Kleidung, in Musikstilen, in Ritualen) Schutz vor Unsicherheit und Ängsten. Alles in allem aber formt die Gleichaltrigengruppe den Lebensstil des einzelnen Jugendlichen mit, und zwar weit über die Jugendzeit hinaus (z.B. Mode, Musikgeschmack, Lebensgefühl).

Kognitive Entwicklung

Die energieaufwendigen Entwicklungsaufgaben (s.o.) beeinflussen u.a. die Motivation, z.B. Lern- und Leistungsmotivation. Motivation ist bekanntlich ein wichtiger Faktor für die Intelligenz und ihre Entwicklung, sodass es niemand erstaunen sollte, wenn auch intelligente Jugendliche hinter das mögliche Niveau ihrer kognitiven Leistungsmöglichkeiten zurückfallen.

Wie schon im Abschnitt über Piaget ausgeführt, zeigt die kognitive Entwicklung im Jugendalter einige Besonderheiten, wie sie Mussen (1991, 64) zusammenfasst: »Der Jugendliche kann deduktiv denken, kann Hypothesen über mögliche Problemlösungen aufstellen, kann viele veränderliche Faktoren gleichzeitig im Gedächtnis behalten. Er ist fähig, wissenschaftliche Überlegungen anzustellen, Schlüsse in formaler Logik auszuführen, und er kann sich auf die *Form* einer Beweisführung beschränken, dabei den konkreten Inhalt ausschließen. Daher wählte Piaget die Bezeichnung *formale Denkoperationen*.« Mit diesen Fähigkeiten wird ein Verhalten ermöglicht, das nicht unmittelbar durch einen konkreten Anlass oder unmittelbare Operationen (wie beim Kind) bestimmt wird, vielmehr zeigen Jugendliche eine zunehmende »field-independent performance« (Baacke 2003, 100). Während ein Kleinkind z.B. nur durch Wahrnehmung sprechen lernt, beherrscht der Jugendliche die Sprache technisch, d.h., er kann unabhängig von seiner Umwelt (z.B. durch Lektüre) sein Sprach- und Sprechrepertoire erweitern.

Die Intelligenzsentwicklung ist im Jugendalter von einer zunehmenden *Differenzierung* früher als global verstandener Fähigkeiten gekennzeichnet: Das logisch schlussfolgernde Denken (reasoning) differenziert sich z.B. in einen Faktor »Inductive Reasoning« (als Fähigkeit, aus dem Konkreten allgemeine Prinzipien abzuleiten), verbunden damit nimmt der Faktor »Verbal Ability« (sprachliche Wendigkeit) an Spezifität zu (Hornstein u.a. 1975, 268). Auch stabilisiert sich im Jugendalter die Intelligenzsentwicklung (jedenfalls verstanden als das, was IQ-Messungen ergeben). Schließlich ist für die Intelligenzsentwicklung auffällig, dass sie häufig sehr individuelle Werte zeigt, d.h., dass die individuelle IQ-Entwicklung den Gruppendiffersnitten kaum entspricht. Damit hängt zusammen, dass die Jugendlichen zunehmend ausgeprägte Interessen entwickeln und bei entsprechender Förderung (z.B. durch Schule oder Familie) auch entsprechende Leistungen zeigen (Baacke 2003). Nicht zu vergessen ist dabei auch die Förderung der Kreativität als eines sowohl der Intelligenz wie auch den Persönlichkeitseigenschaften zugehörigen Bereiches, dem die Schule allerdings gegenwärtig wohl noch wenig Bedeutung zumisst.

Sexualität

Folgende Trends in der empirischen Forschung sind trotz methodologischer Vorbehalte (Selbstauskünfte Jugendlicher bewegen sich oft zwischen Scham und Imponiergehabe) allgemein festzustellen (Kluge 1998, Plies/Nickel/Schmidt 1999, Heßling 2007, Bundeszentrale... 2010, 2016):

- Im Jugendalter gibt es eine Fülle sexueller Praktiken, deren häufigste die Masturbation ist. 90% der 16-jährigen Jungen gaben an, masturbiert zu haben, bei den 16-jährigen Mädchen sind dieses 50%. „Das erste Mal“ erlebten im Schnitt Jungen mit 15,1 Jahren, Mädchen mit 14,9 Jahren (Medianwerte, Barz 2007, 4), wobei die sexuelle Aktivität Jugendlicher seit Jahren fast unverändert, ja leicht rückläufig ist. So sank z.B. bei den 14-jährigen deutschen Mädchen der Anteil jener, die bereits Geschlechtsverkehr hatten, von 12 % (2005) auf 7 % (2010); bei den gleichaltrigen deutschen Jungen von 10 % auf 4 %. (Bundeszentrale...2010) Mehr als ein Drittel der Jugendlichen bis zum Alter von 17 Jahren hatten noch keinen Geschlechtsverkehr gehabt (ebd.). Danach bestätigen sich Annahmen, wonach immer mehr Jugendliche immer früher sexuell aktiv werden, nicht! Das Motto scheint eher zu sein: „Lass uns noch warten, Schatz!“ (Bundeszentrale... 2010) Der Trend: „Immer später zum ersten Mal im Leben Geschlechtsverkehr zu haben und dabei immer früher zu verhüten“ hat sich nach der neuesten Studie der Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (2016) noch verstärkt. Danach ist das Sexualverhalten der 13- bis 17-Jährigen insgesamt trotz Diffamierungen als „Generation Porno“ verantwortungsvoller und umsichtiger geworden. Dies ist u.a. ein Verdienst der Aufklärungsarbeit in den Schulen und eines verbesserten Kontaktes zu Eltern (ebd.).

Weil Heranwachsende eine sexuell polymorphe Phase durchmachen, ist auch Homosexualität nicht selten anzutreffen, wenn auch als »vorübergehende« Neigung.

- Es gibt erhebliche schichtspezifische, ethnische und geschlechtsspezifische Unterschiede im Sexualverhalten. So sind z.B. Jungen aus Migrantenfamilien früher und häufiger sexuell aktiv als deutsche Jungen, währende Mädchen mit Migrationshintergrund deutlich zurückhaltender sind. (Bundeszentrale... 2010) 28 % der Mädchen aus Migrantenfamilien empfinden Sex vor der Ehe als „nicht richtig“ (Bundeszentrale... 2016).
- Doch insgesamt haben heute mehr Mädchen und Jungen sozio-sexuelle Erfahrungen (dating, kissing, petting) als früher. Nach zahlreichen Selbstaussagen sind diese Formen der Begegnung den meisten Jugendlichen wichtiger als der Koitus. Die sexuellen Kontakte bauen sich stufenmäßig auf, sie erstrecken sich vom »Ausgehen« (dating) über Küsse, leichtes Petting bis zu intensiveren sexuellen Reizungen z.B. der Genitalien und zum Koitus.
- Die sexuellen Umgangsweisen scheinen liberaler geworden zu sein, was keineswegs bedeutet, dass die Sexualität für Jugendliche unproblematischer geworden ist. Sicher ist jedoch, dass die Liberalisierung weder zu Promiskuität noch zur

Entkopplung von Sexualität und Partnerschaft geführt hat: Allgemeiner Standard ist »Freizügigkeit bei Liebe« (für 70% der weiblichen und 45% der männlichen Jugendlichen ist »ein fester Partner, den man liebt«, Voraussetzung für den Koitus, Oerter/Montada 2008). Sexualität steht insgesamt in deutlichem Zusammenhang mit dem Erproben des Bindungsverhaltens. Damit deutet sich ein weiteres Mal an, dass die Frage der Identität (hier: »Wer bin ich als Mann, als Frau?«) im Mittelpunkt jugendlicher Entwicklung steht. (Zur Psychologie der Geschlechter: Rendtorff 2003)

- Studien zum Sexualverhalten 16- bis 17-jähriger Jugendlicher (Schmidt 1993, Bundeszentrale... 2010, 2016) zeigte eine große Akzeptanz der jugendlichen Sexualität durch die Eltern. So sprechen z.B. 69 % der deutschen Mädchen und 58 % der Jungen mit ihren Eltern über Verhütung (Bundeszentrale... 2010) Insgesamt verarbeiten Jungen die Geschlechterfrage eher reaktiv, die Mädchen eher offensiv. AIDS hat hingegen als Motor der Veränderungen keine Rolle gespielt.

Arbeit, Beruf

Diese Sphäre beeinflusst die individuelle Entwicklung der in ihr tätigen Jugendlichen tief greifend. Denkt man an die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters (s.o.), dann dominiert der Gesamtvorgang der Anpassung an die Arbeitswelt. Es geht um wachsendes Verständnis der Struktur von Arbeit und Beruf, den Aufbau von Berufsmotivation und Handlungskompetenzen und die Einordnung der beruflichen Lebensregion in den bisherigen Lebensraum. (Oerter/Montada 2008). Vor allem frühzeitig in das Arbeitsleben eintretende Jugendliche gewinnen in starkem Maße ihre Identität aus der Arbeitstätigkeit.

Bei Jugendlichen, die in diesem Sinne der Arbeit in ihrem Lebenskonzept bereits früh einen hohen Stellenwert beimessen, steht nach neueren Untersuchungen eine inhaltlich befriedigende Tätigkeit, in der man Anerkennung findet und in die man sich als Person einbringen kann, die Selbstbestätigung und das Gefühl sozialer Integration vermittelt, im Zentrum, weniger hingegen die klassische Karriere-Orientierung mit vordringlich materiell bestimmten Interessen (Liebau 1990, 8).

5.3.3 Identität als zentrale Entwicklungsaufgabe

Die wissenschaftliche Diskussion der Identitätsentwicklung im Jugendalter weist zwei Lager auf: Auf der einen Seite steht die empirisch orientierte »Selbstkonzeptforschung« bzw. der Begriff »Selbstkonzept«. Hier wird eine relative Stabilität und Konsistenz des Selbstkonzeptes in der Entwicklung nachgewiesen, von einem krisenhaften Umbruch wie bei Erikson könne also nicht die Rede sein. (Filipp 1980, 105ff.) Auf der andern Seite steht das theoretisch anspruchsvolle, aber empirisch kaum ableitbare Identitätskonzept im Anschluss an Erikson. Nach Erikson geht es im Jugendalter um die von Krisen gebeutelte Gewinnung einer psychosozialen

Identität, d.h. einfach gesagt um die Definition einer Person als einmalig und unverwechselbar, und zwar sowohl durch die soziale Umgebung als auch durch das Individuum selbst. Dabei muss die Kindheit ebenso verarbeitet werden, wie der Blick in die Zukunft gewagt sein will. Beides ist im Prozess der jugendlichen Identitätsbildung verwoben, es entsteht »eine Art Schlachtfeld der Gefühle, auf dem Vergangenheit und Zukunft um ihre jeweiligen Rechte ringen«, wie Luise Kaplan es in ihrem Buch »Abschied von der Kindheit« (1988) im Anschluss an Erikson formuliert.

Das Zentrum der Identität

Es geht um eine Kohärenz der Identität gegenüber einer Zersplitterung im Patchwork. Dabei sind drei Aspekte wesentlich (Lenzen 2005, Bd. 2, 802):

- Die Unterschiedlichkeit der Rollen (besonders wenn sie schwer vereinbar sind) muss so bewältigt werden, dass die Jugendlichen das Gefühl der Kohärenz haben (ich bin derselbe in verschiedenen Handlungssituationen, »bin mir selbst treu« – Einheit und Selbigkeit statt Zersplittern in der Pluralität von Rollen).
- Zum andern müssen die persönlichen Leitbilder, Werte und Normen (»Ich-Ideal« als Vorstellung, wie jemand sein will) mit den in der Gesellschaft leitenden vermittelt werden, auch wenn diese »ideologischen« (hier verstanden als die gesellschaftlichen Interessen und Ordnungen legitimierenden) Charakter haben.
- Und schließlich muss so etwas entstehen wie ein biographisches Bewusstsein. Die Ereignisse des eigenen Lebens werden in eine Abfolge und in einen ersten sinnvollen Zusammenhang gebracht, ein erstes Verständnis für »mein« individuelles Leben in dieser einmaligen historisch-gesellschaftlich-sozial-kulturellen Situation entsteht. Die historische und gesellschaftliche Lage färbt jede Ich-Identität zeittypisch ein.

Heute wird oft von einer »Patchwork-Identität« gesprochen (Keupp/Höfer 2007, Keupp u.a. 1999): Das Verschiedenartige, Widersprüchliche, ständig Sich-Verändernde muss zusammengehalten und stets neu ausbalanciert werden. Das bedeutet: Identität ist nicht mehr über Inhalte (»Ich bin ein...«, – also Beruf, sozialer Status, Bildungsgrad etc.) zu definieren, sondern ist zu verstehen als gelingende Fähigkeit, Unterschiedliches und Widersprüchliches auszutarieren und in eine sich immer wieder verändernde Balance zu bringen. Gewinner des Identitätsspieles ist, wer sogar Freude aus dem Umgang mit Widersprüchen zieht... (Christa Wolf in ihren Frankfurter Vorlesungen)

Jugendliche haben, so meint Erikson, dazu eine Art »*Moratorium*« als Experimentier- und Probefehlern zur Verfügung: Rollen können ergriffen und aufgegeben,

Möglichkeiten der Identität durchgespielt werden (umfassend zum Moratoriumskonzept: Zinnecker 2000). Von daher werden auch die zahlreichen Versuche Jugendlicher verständlich, sich über die Zugehörigkeit zu bestimmten Subkulturen, die dazugehörige Musik, Kleidung, Abzeichen, Symbole, entsprechendes Rollenverhalten etc. vorläufig zu definieren: »Ich bin ein Punk«, »Ich bin ein Skinhead«, aber auch »Ich bin ein Deutscher« zu sagen, gibt ein Stück Identität, ein wenig Sicherheit gegenüber der verunsichernden Orientierungslosigkeit. (Die dabei auftretende Intoleranz bedeutet unbewusste Angstabwehr gegen die drohende Identitätsdiffusion.)

Entscheidend sind nicht primär Inhalte (also ob ein Jugendlicher z.B. ordentlich oder unordentlich ist), sondern Identität gewinnt nämlich, wer die Frage nach der eigenen Identität autonom stellt und beantwortet. (Nummer-Winkler 1990, 675) Das heißt: Wer nicht *gegen* den Willen der Eltern unordentlich ist, sondern aus *autonomer* Entscheidung; aber auch: wer nicht *gemäß* dem Willen der Eltern sein Zimmer aufräumt, sondern aus *eigener Überzeugung*. Eine eigene Identität für einen Jugendlichen ist es nicht, »wenn er zwanghaft anders sein muss als andere« (ebd. 681). Dabei heißt Autonomie: »Ich bestimme selbst, was ich wollen will, gemäß Kriterien, die ich selbst bestimmen kann.« (Ebd. 678)

Gelingt die Entwicklung einer stabilen Ich-Identität im Rahmen dieser durchaus »normalen« Krisensymptome nicht, kommt es zur totalen Diffusion. In Arthur Millers »Tod eines Handlungsreisenden« formuliert Biff dies klassisch: »Ich kann es einfach nicht zu fassen kriegen, Mutter, ich kann das Leben nirgends festhalten.« Bleibt dieser Zustand dauerhaftes Ergebnis des Jugendalters, spricht Erikson von »*Identitätsdiffusion*«.

Dieses bipolare Schema bei Erikson im Sinne eines Entweder-Oder (Identität vs. Identitätsdiffusion) im Jugendalter ist allerdings auch *kritisiert* worden (dazu Göppel 2005, 218ff.). Identitätssuche ist 1. nicht auf das Jugendalter begrenzt, sie ist als ernsthafte Identitätsarbeit ein lebenslang unabsließbares Projekt. Auch bewegt sich Identitätsarbeit 2. keineswegs allein zwischen den genannten Polen, sondern ist – wie der Erikson-Schüler Marcia (1993) entwickelt hat – ein differenzierter Prozess. Marcia hat dazu eine überzeugende Matrix erprobt, die sich auch sehr gut für empirische Forschungen umsetzen ließ: Gelingende Identitätsbildung ist 1. gebunden an die Dimension »Exploration« (d.h. eine aktive Erkundung in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Weltsichten, Lebensformen etc., bevor man eine Entscheidung für sich selbst trifft). Aber dann ist es 2. auch nötig, sich festzulegen, also vor sich selbst auch eine »Verpflichtung« einzugehen (d.h. man kann nicht auf Dauer im Diffusen und Unverbindlichen bleiben, das nennt Marcia die Dimension der »Verpflichtung«.). Wenn man beide Dimensionen in einer Matrix mit den Stufen »hoch ausgeprägt« oder »niedrig ausgeprägt« verbindet (machen Sie sich einmal eine solche Matrix!), erhält man ein Schema von vier Identitätszuständen, mit dem man Identitätsentwicklungen viel genauer erfassen kann als mit der schlichten Polarität bei Erikson. Z.B. wäre dann nur eine niedrig ausgeprägte »Exploration« (man hat keine Ahnung von der Fülle der unterschiedlichen Lebensentwürfe) in Verbindung mit niedriger »Verpflichtung« (man lässt alles im Vagen und Unverbindlichen) als Identitätsdiffusion zu bezeichnen.

5.3.4 Aktuelle Tendenzen der Jugendforschung

Die Fülle der Einzelergebnisse zur Jugendforschung kann hier nicht angemessen verdichtet wiedergegeben werden. Wir fassen neun bedeutende Trends zusammen (grundlegend: Fend 2005, Göppel 2005, Hurrelmann 2013).

1. Jugendforschung – zugleich Zeitdiagnose

Die neueren Untersuchungen zur Jugendthematik fassen Jugendforschung als Teil der *Wertewandelforschung und der gesamtgesellschaftlichen Strukturwandelforschung* auf (Zinnecker 1990). Im Zentrum stehen generationsübergreifende Fragestellungen im Zusammenhang z.B. mit »Modernisierungsschüben« der Gesellschaft. Insgesamt hat sich Jugendforschung von den objektivierenden, distanzierenden Formen (»Umfragebürokratie«) weg entwickelt, hin zur *Untersuchung des Alltags konkreter junger Menschen*, ihrer biografischen Entwürfe, ihrer Ausdrucks- und Lebensformen, wobei die Jugendlichen sehr umfangreich authentisch selbst zu Wort kommen. Herausgearbeitet wurde eine *immense Vielfalt von Erscheinungen jugendlichen Lebens* – ein Spiegelbild der Entstandardisierung und Entstrukturierung der Jugendphase (vgl. die empirischen Jugendstudien der Deutschen Shell 2000, 2004, 2006, 2010, 2015).

Seit 1981 verknüpfen die Shell-Studien quantitative und qualitative Forschungsmethoden, wodurch sie empirisch breit aufgestellt sind.

Interessant ist dabei, dass Jugend theoretisch wieder verstärkt auch als *kulturproduzierende Größe* begriffen wird (also nicht nur als Opfer gesellschaftlicher Verhältnisse oder als Phase der Übernahme kultureller Vorgaben) (Hornstein 1997, 27). Jugend ist durchaus »Trendsetter« für die Älteren und für neu entstehende kulturelle Konstellationen. Die 13-Jährige zeigt ihrem Opa, wie man chattet ...

2. Widersprüche im Jugendalter

Triviale Deutungen der Jugend als Zeit der »Pubertätsschwierigkeiten«, mit denen alles erklärbar war, finden sich in der modernen Jugendforschung nicht mehr. Die Entwicklungstrends in der Jugend sind widersprüchlich, – nur wenige Beispiele: Insbesondere der sog. *Strukturwandel der Jugendphase* signalisiert die veränderte Problemlage im jugendlichen Aufwachsen: Der traditionelle Mechanismus der »aufgeschobenen Bedürfnisbefriedigung« scheint zu zerbrechen. Früher gewährleistete er die soziale Integration der nachwachsenden Generation in die Erwachsenengesellschaft durch Verzicht, Anstrengung und Aufschub der Erwartung von sozialem Prestige, Einkommen, Konsum- und Lebensmöglichkeiten des Erwachsenenalters. Heute betrachten Jugendliche die Jugendphase stärker als eigengewichtig, eigenwertig und mit eigenem Sinn. »Leben ist jetzt«, so lautet die Programmformel. Damit durchaus vereinbar ist bei ihnen eine pragmatische Anstrengungsbereitschaft für die eigenen Zukunft (Deutsche Shell 2002, 2004, 2006, 2010, 2015). Hinzu

kommt, dass sich die Ausbildungszeit verlängert und damit die Abhängigkeit der Jugendlichen von Eltern oder andern Finanzquellen wächst, was wiederum der Tendenz zur eigenständigen Lebensführung entgegensteht.

3. Individualisierungsschub – Zwang zur Freiheit und zum Biografiemanagement

Im Gegensatz zur vormodernen, ständischen Gesellschaft gibt es heute für Jugendliche kaum mehr vorgestanzte Lebensentwürfe oder kalkulierbare Karrieren. Der »Individualisierungsschub« (Beck 1986) der modernen Industriegesellschaft hat zu ungeahnter Freizügigkeit und Chancenvielfalt in der Lebensplanung geführt, andererseits aber auch zum Zerbrechen traditionell sicherer Orientierungsmuster und Bedeutungen beigetragen. Dem Individualisierungsschub steht allerdings die zunehmende Wirkung unsichtbarer Disziplinarmächte (wie z.B. Versorgung und Kontrolle durch soziale Sicherungssysteme) gegenüber. Im Zusammenhang mit der Fülle jugendkultureller Stile wird diese enorme Pluralisierung der Lebensentwürfe unter dem Begriff der »Entstrukturierung der Jugendphase« (Baacke 2003, 41, Krüger 2007) diskutiert. Die Jugendphase enthält darum heute verstärkt einen Imperativ zur Selbstgestaltung: Aus einer gesellschaftlich vorgeformten Übergangsphase mit ihren Übergangsriten und vorgegebenen Mustern (abhängig von Schicht und sozialer Lebenswelt) wird eine Phase individueller Entscheidungsleistungen. Die persönliche Biografie muss angesichts der Fülle von Möglichkeiten, aber auch Unsicherheiten »gemanagt« werden. Inzwischen hat auch die Erziehungswissenschaft dafür einen Begriff entwickelt, nämlich den der »Biografisierung des Lebens« (Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005, 11), wohl nicht zuletzt deshalb, weil die Verantwortung des Subjektes heute erheblich steigt und der rote Faden in diesem Prozess schwieriger zu finden ist als früher. Verstärkte biografische Selbstreflexion kann dabei ein große Hilfe sein (Gudjons/Wagener-Gudjons/Pieper 2008).

4. Gewalt als Lösung?

Das Problem dabei ist, dass eine psychische Destabilisierung mit diesem Traditionenverlust einhergehen kann, für die auch Gewalt als Lösung erscheint (»Lieber brutal als niemand«). Das »Versagen« der klassischen Sozialisationsinstanzen Familie, Schule, Beruf, die ihre werte- und tugendprägende, aber auch ihre sinnstiftende Funktion zu verlieren scheinen, lässt das Problem zunehmender Gewalt nicht mehr als vorübergehendes Gewitter erscheinen: Die Erosion der Institutionen ist eher als Zerfall der zivilen Gesellschaft zu sehen – Gewalt wird frei flottierend, richtungslos, ohne ideologische Begründung (Eisenberg/Gronemeyer 1993). Zu Art und Vorkommen von Gewalt in der Schule liegen inzwischen umfangreiche empirische Untersuchungen vor (Schubarth/Kolbe/Willems 1996, Lösel/Bliesener 2003, Fuchs u.a. 2005, Hurrelmann/Bründel 2009). Insbesondere die Studie von Tillmann u.a. (2000) rückt allerdings die durch die Medien hochgespielte Gewalt-

thematik deutlich zurecht: Psychische Übergriffe nehmen zwar einen großen Raum ein, Sachbeschädigungen, körperliche An- und Übergriffe sowie Erpressungen oder Waffenbesitz sind eher Ausnahmesituationen.

Bei der alltäglichen Gewalt überwiegen nach den vorliegenden Studien leichtere und verbale Aggressionen. Allerdings bereiten jene Erscheinungsformen mehr Sorge, bei denen Schüler andere regelmäßig schlagen, treten oder bedrohen (sog. »Bullying«). Lösel/Bliesener (1999) schätzen etwa fünf Prozent der Schüler als solche Bullies ein. Bei diesen ist oft eine Kumulation der Risikofaktoren zu beobachten, die für Gewaltbereitschaft relevant sind: Genetische Dispositionen, familiäre Risikofaktoren wie Vernachlässigung oder Armut, Persönlichkeitsfaktoren wie Impulsivität, Intelligenz- oder Sprachdefizite, schulisches Versagen, Kontakt zu delinquenteren Cliquen, aggressionsfördernde Denkweisen, Lebensstilprobleme wie Alkoholmissbrauch, mangelnde berufliche Ausbildung bis hin zu ethnischen Problemen. Heitmeyer/Thome befassen sich in einem von der DFG geförderten stadtsoziologischen Forschungsvorhaben (2002 bis 2008) unter anderem mit gewalthaften Konfliktverhältnissen zwischen Ethnien im städtischen Raum. Es wird der Frage nachgegangen, ob und inwieweit soziokulturelle und ethnische Konstellationen das Auftreten von individueller Gewalt beeinflussen, begünstigen oder verhindern. Ethnische Konstellationen stehen nach dieser Untersuchung eher in einem schwachen Zusammenhang mit der individuellen Bereitschaft zu gewaltvollem Handeln. Dieses wird stärker durch Merkmale individueller Integration und durch die Einschätzung zukünftiger Lebenschancen bestimmt (Heitmeyer/Thome 2012, S. 190). Trotzdem spielen unterschiedliche Ethnien eine Rolle im Rahmen der Gewaltbereitschaft von Jugendlichen. So schließen sich immer mehr Jugendliche rechtsextremen Gruppierungen an und sind auch bereit, mit Gewalt gegen Jugendliche mit Migrationshintergrund vorzugehen. Andersherum begehen Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger Gewalttaten als deutsche Jugendliche. Allerdings sind hierfür eher soziale, denn ethnische Probleme verantwortlich.

Inzwischen gibt es zahlreiche Studien, die Vorschläge zur Gewaltprävention entwickeln. (Bründel/Hurrelmann 1994, Melzer u.a. 1995, Hurrelmann u.a. 1996, Holtappels/Heitmeyer 2008, Lösel/Bliesener 2003, Jannan 2012). Sie beinhalten ein breites Spektrum, – von sicherheitstechnischen Maßnahmen (z.B. Videoüberwachung) über Mediationsprogramme, soziale Trainingskurse, verstärkte Schulsozialarbeit, Elternbeteiligung bis hin zur Forderung kleiner Klassen und Schulen in sozialen Brennpunkten, Einrichtung von Ganztagschulen, differenzierter Umgang mit Schulversagern, Entwicklung einer gewaltfreien Schulkultur und Gestaltung des gesamten Schullebens. Gewaltprävention erschöpft sich also nicht in Einzelmaßnahmen, sondern ist eingelagert in umfassende soziale Kontexte.

5. Postadoleszenz – die erwachsenen Nesthocker

Der Student der Betriebswirtschaft, der seinen eigenen Porsche fährt und doch noch zu Hause wohnt, oder die Fachoberschülerin, die ihre Wäsche regelmäßig zur Mutter bringt, deuten auf einen neuen Typus zwischen Jugend und Erwachsensein. Es besteht ein zunehmend größer werdender Widerspruch zwischen a) den politischen, sexuellen, kulturellen Fähigkeiten Jugendlicher in einer immer länger werdenden »Jugendphase« (wenigstens bis zum Alter von 20, häufig 25, manchmal 30 und älter) und b) ihren oft noch mangelhaften eigenständigen Ressourcen zur Lebenssicherung. Man lebt in einem unentwirrbaren Gemisch aus individueller Selbstbestimmung und materieller Abhängigkeit (z.B. von den Eltern). Dieses Phänomen ist unter der Chiffre »Postadoleszenz« bekannt geworden. (Zinnecker 2000, 51).

6. Wertewandel – individueller »Wertecocktail« statt Werteverlust

Unter dem Schlagwort »Wertewandel« ist zunächst diskutiert worden, dass sich traditionelle Orientierungen wie Erfolg, Prestige, materieller Reichtum, ökonomisches Wachstum heute nicht mehr zwangsläufig mit dem Arbeits- und Erwerbsleben verbinden. R. Inglehart (1977) hatte es als »Silent Revolution« beschrieben, wie sich unter den Jugendlichen von 16 bis 25 Jahren eine deutliche »postmaterialistische« Orientierung verbreitete, deren Werte am Selbstverwirklichungs- und Sinnkriterium von Tätigkeiten ausgerichtet sind: »Ich will Solidarität, Mitmenschlichkeit, Kommunikation, Engagement für andere, ökologische Lebensweise« u.a.m.

Doch diese postmaterialistische Orientierung, gepaart mit einem Rückgang an Leistungs- und Anpassungswerten ist heute kaum noch festzustellen. Im Gegenteil: Wertewandel heißt heute: Pragmatische Orientierung an praktischen und konkreten Problemen, die mit persönlichen Chancen verbunden sind. Bei allen Differenzen hinsichtlich Geschlecht, Nationalität, Bildungsstand etc. ergaben sich für acht Wertedimensionen überdurchschnittliche Zustimmungen: 1. *Autonomie* (verbunden mit Kreativität und Konfliktfähigkeit), 2. *Menschlichkeit* (verbunden mit Toleranz und Hilfsbereitschaft), 3. *Selbstmanagement* (verbunden mit Disziplin und Einordnungsvermögen), 4. *Attraktivität* (gutes Aussehen und materieller Erfolg), 5. *Modernität* (Teilhabe an Politik und technischem Fortschritt), 6. *Authentizität* (persönliche Denk- und Handlungsfreiheit), 7. *Familienorientierung* (Partner, Heim und Kinder), 8. *Berufsorientierung* (gute Ausbildung und interessanter Job). – Jugendliche basteln sich daraus ihren eigenen »Wertecocktail« zusammen und handhaben die für sie passenden »Mischungsverhältnisse« außerordentlich flexibel (Deutsche Shell 2000, 155f.). Die Shell-Studien der folgenden Jahre bestätigen mit einigen Varianten diese Tendenzen.

In der neuesten Shell Jugendstudie von 2019 wurden 2572 Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren von unabhängigen Wissenschaftlern befragt. Sie trägt den Titel: „Eine Generation meldet sich zu Wort.“ Warum dieser Titel?

Politisches Interesse

41 % bezeichnen sich als politisch interessiert. Gegenüber den letzten Shell-Studien äußern die Jugendlichen aber vermehrt Ideen und Ansprüche an die Gestaltung der Zukunft und fordern eine politische Weichenstellung. Dieses steht im Kontext mit einer bewussten und achtsamen Lebensführung. Dabei sind Wohlstand, kulturelle Vielfalt und Frieden sehr wichtig.. Darüber hinaus geben Jugendliche zur politischen Orientierung zu 59 % an, dass sie Deutschland alles in allem als sozial gerecht ansehen. Jugendliche sind zu 77 % zufrieden mit der Demokratie in Deutschland, beklagen aber auch ein Gefühl, von den Politikern nicht gehört zu werden. Und immerhin schätzen über 90 % die Vorteile der EU. Und von einer pessimistischen Zukunftsperspektive kann keine Rede sein, denn 58 % blicken optimistisch in die Zukunft.

Digitalisierung

Zur Informationsbeschaffung nutzen 20 % Nachrichtenwebsites und News-Portale, viele auch Messenger Apps und YouTube. Zur Freizeitgestaltung nutzen 45 % der Jugendlichen Streaming von Videos, wobei die Tendenz, sich mit Leuten zu treffen, leicht rückläufig ist. 70 % gehen mit dem Smartphone ins Internet. Interessant ist auch eine deutlich kritische Tendenz gegenüber Facebook, Twitter etc.

Umwelt- und Klimaschutz

Der Umweltschutz ist mit 71 % für Jugendliche wichtiger als ein eigener hoher Lebensstandard (63 %). Dreiviertel der Jugendlichen machen sich dabei große Sorgen um die Umweltverschmutzung. Hier zeigt sich ein deutlicher Wandel gegenüber den Studien bis 2010, in denen eher die Angst vor Arbeitslosigkeit oder die Sorge um einen Ausbildungsplatz dominierten.

Wertorientierung

Jugendliche zeigen eine deutliche Toleranz gegenüber anderen Lebensformen. Allerdings ist ein Drittel zugänglich für populistische Positionen, besonders unter Jugendlichen mit generellem Benachteiligungsempfinden. Familie und Beziehungen sind für die eigene Lebensführung (ähnlich wie in vorangegangenen Studien) wichtige Orientierungspunkte. 92 % geben an, sich mit den Eltern gut zu verstehen. Wie schon früher zeigt die Wertorientierung eine Betonung von Tugenden (wie z. B. Respekt vor Gesetz und Ordnung, Fleiß, Sicherheitsstreben u.a.m.).

Religion und Kirche

Eine deutliche Mehrheit der Jugendlichen (69 %) findet es gut, dass es Kirchen gibt. Im Unterschied zu den muslimischen Jugendlichen, die immerhin mit 73 % den Glauben für wichtig halten, nimmt die Bedeutung des persönlichen Glaubens bei christlichen Jugendlichen seit Jahren kontinuierlich ab.

Insgesamt kann man feststellen, dass sich die grundlegenden Tendenzen der bisherigen Studien (natürlich bis auf Varianten) im Großen und Ganzen bestätigt haben.

7. Neonazis – Analysen

Was uns aktuell aber vor allem beschäftigt, ist eine weitere Tendenz: der zunehmende *Rechtsextremismus* bei Jugendlichen. Die beginnende sozialwissenschaftliche Forschung zu dieser Problematik hat einige Sachverhalte akzentuiert (Heitmeyer 1987, 1993, Heitmeyer/Sitzer 2007, Deutsches Jugendinstitut 1999, Möller 2000, Fromm 2008):

1. Jugendlicher Rechtsextremismus hat seine Verankerung in immer noch weit verbreiteten rechtsradikalen Orientierungen breiter Bevölkerungskreise.
2. Äußerst gefährlich sind Versuche, die »positiven Aspekte« des Faschismus historisch herauszuarbeiten.
3. Rechtsextremismus bei Jugendlichen (als internationales Phänomen!) ist der Versuch, angesichts verschärfter ökonomischer Konkurrenz und Krisen autoritäre Lösungen beim »Kampf ums Dasein« zu favorisieren. Dabei gibt es zahlreiche Überschneidungen zwischen unterschiedlichen jugendlichen Subkulturen (von Skinheads über Neonazis bis zu Cliques und Mitläufern). (Hafenerger/Jansen 2001, Wahl 2013)
4. Rechtsextremismus ist nicht nur Ausdruck mangelnden politischen Bewusstseins, sondern vor allem Ausdruck mangelnden Selbstwertgefühls und latenter Orientierungslosigkeit. Empirische Studien weisen nachdrücklich auf den Zusammenhang von negativen Anerkennungsbeziehungen (z.B. in der Schule) sowie niedrigem Bildungsgrad und rechten Orientierungen hin. (Krüger u.a. 2003)
5. Die pädagogische Antwort muss sowohl Aufklärung als auch Stärkung des Selbstwertgefühls (einschließlich des Bedürfnisses nach »Erleben« und nach »Erfahrung neuer Formen des menschlichen Miteinanders«) umfassen; die politische Antwort muss die soziale und ökonomische Perspektivlosigkeit der Jugendlichen beseitigen (Schubarth/Melzer 1995, Kuttner 2010).

8. Geschlechtsspezifische Unterschiede – das Ende der männlichen Muster

Die Forschungen zur weiblichen Adoleszenz (Flaake/King 1995) wie zur männlichen (Flaake/King 2005) beginnen die Konsistenz eines geschlechtsneutralen Konzeptes der Jugendforschung zu demontieren. Insbesondere die scheinbar selbstverständliche Messung der Jugendbiografien an männlichen Mustern (z.B. der Berufskarriere) wird in ihrem Normalitätsanspruch bestritten. Mehr und mehr junge Mädchen und Frauen entwickeln eigene und andere Vorstellungen von der Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau in der Familie, von der Vereinbarkeit von Beruf und Mutterschaft und von der Qualität des Zusammenlebens mit Partner und Kindern. Jugend kann künftig nicht mehr ohne die Perspektive »weiblich« und

»männlich« erforscht werden (Tillmann 1992). In der Jugendforschung wird daher der Blick auf die Geschlechterforschung intensiver, hierbei geht es vor allem um Fragen der Anerkennung, der Gerechtigkeit und Chancengleichheit, aber auch um Verschiedenheit und Einzigartigkeit (Andresen 2005, 133).

9. Jugend heute – das Ende einer Jugendpädagogik?

Jugendpädagogik (Zinnecker u.a. 2003) kann nicht einzig von den Vorstellungen Erwachsener über eine »gelingende Jugend« ausgehen, sondern muss ansetzen beim Zuhören, Beobachten, Wahrnehmen. Vor allem haben Erwachsene ihre eigenen unbewussten Projektionen auf die Jugend (eigene nicht gelebte Fantasien, geheime Ängste vor „schrill“, bedrohlich, unangepasst etc.) zurückzunehmen. Eine künftige *Jugendpädagogik* muss diese Sichtweise berücksichtigen (Brenner/Hafenerger 1996, Fend 2005, 461ff.): Die Jugendlichen müssen selbst zur Sprache kommen. Jugendpädagogik kann dann weder traditionelle Bewahrpädagogik noch Vorbild- und Führungspädagogik sein. Jugendliche begleiten, anregen und innen angelegte Richtungen verstärken, aber auch Risikobearbeitung und Risikoprävention, vor allem Förderung der Möglichkeiten, mit den o. a. Entwicklungsaufgaben produktiv umzugehen – das sind Paradigmen einer modernen Jugendpädagogik. Sie muss ebenso feste Rahmenbedingungen schaffen wie sie Aufrichtigkeit und Verständnis der Erwachsenen einschließt. Scheu vor klaren Bildungs- und Erziehungsvorstellungen seitens der Erwachsenen ist ebenso unangebracht wie die Vernachlässigung des Gemeinschaftsbedürfnisses der Jugendlichen. Jugendliche brauchen, wie Kegan (1991) betont, das In-der-Nähe-Bleiben der Erwachsenen ebenso wie den Mut, Jugendlichen Widerstände entgegenzusetzen, sie zu ihren eigenen Wegen zu ermutigen, dies mit Humor und Gelassenheit.

*Doch – was sagte noch Jean Paul (1763–1825)?
 »Kinder und Uhren dürfen nicht beständig aufgezogen werden.
 Man muss sie auch gehen lassen.«*

1. Sammeln Sie konkrete Beispiele, an denen sich die These vom Wandel der Kindheit belegen lässt (Familie, Wohnumwelt, Medien, SpieLEN etc.). Sie können danach die Abschnitte über Kindheit noch mal durchgehen unter der Fragestellung: »Wo finde ich die Theorie in der Praxis wieder? Wo würde ich widersprechen? Welche Fragen sind für mich offen?«
2. Hat die These von der Postadoleszenz etwas zu tun mit Ihrer persönlichen Lebenssituation als Studierende/r? Wo finden sich die strukturellen Widersprüche in ihrer Jugendzeit, die vermutlich noch nicht lange zurückliegt?

Lesevorschläge

Sowohl die Arbeiten des Deutschen Jugendinstitutes (siehe Literaturverzeichnis und Homepage im Internet) als auch die Bücher von S. Andresen/K.Hurrelmann: Kindheit. Weinheim 2010 sowie C. Alt: Kinderleben, Wiesbaden 2005 bieten einen guten Überblick über die sich wandelnde Kindheit. – Das Buch von H. Deckert-Peaceman/C. Dietrich und U. Stenger: Einführung in die Kindheitsforschung. Darmstadt 2005 gibt eine grundlegende Einführung, beginnend mit einer Begriffsdefinition, über einen historischen Abriss bis zu heutigen Forschungen. Außerdem werden qualitative und quantitative Methoden, die in der Kindheitsforschung zur Anwendung kommen, beispielhaft dargestellt. Das Buch von S. Andresen: Einführung in die Jugendforschung, Darmstadt 2005 stellt das Pendant für den Bereich der Jugend dar. Beide Bücher sind systematisch konzipiert und gerade für Studierende und Lehrende gut les- und verstehtbar. – Die drei vorgestellten Entwicklungsmodelle werden unter der Perspektive der Entwicklung des Menschen als einem »Bedeutung schaffenden Wesen« verglichen bei R. Kegan: Die Entwicklungsstufen des Selbst. München 1991. Als Klassiker der Entwicklungspsychologie gilt immer noch das Buch von R. Oerter/L. Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 2008, 6. Aufl. Eine Integration psychologischer, soziologischer und pädagogischer Fragestellungen hat D. Baacke in seinen drei Büchern über die Entwicklung von 0 bis 18 Jahren erarbeitet (s. Literaturliste). – Vor allem aber das Lehrbuch von H. Fend: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen 2005, 3. Aufl. bietet eine immense Fülle von empirischen Daten und theoretischen Befunden. Man kann es sehr gut als Nachschlagewerk zu einzelnen Problemfragen benutzen. Lebendig durch zahlreiche Selbstzeugnisse Jugendlicher und zugleich ungemein informativ ist das Buch von R. Göppel: Das Jugendalter. Stuttgart 2005. – Im Buch von Hella Schick (Entwicklungspsychologie der Kindheit und Jugend. Stuttgart 2011) wird entwicklungspsychologisches Basiswissen vermittelt. Dabei geht es auch um die Entfaltung von körperlichen, intellektuellen, motivationalen, emotionalen und sozialen Funktionen und Fertigkeiten sowie der Persönlichkeit in Bezug auf pädagogisches Handeln. – Das Lehrbuch von Lohaus/Vierhaus/Maass (Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. Berlin und Heidelberg 2013) beantwortet grundlegende Fragen der „Entwicklungspsychologie“. Dabei wird auf die Bereiche Motorik, Sensorik, Kognition, Intelligenz, Emotion, Sprache, Selbstkonzept, Moral, Eltern-Kind-Beziehung ebenso eingegangen wie auf entwicklungspsychologische Theorien, Methoden und Diagnostik. Unterstützt wird das Buch durch Fallbeispiele und Kontrollfragen, sowie

einer Randspalte mit den wichtigsten Aspekten. Eine Website enthält Lerntools für Studierende und komplette Foliensätze für Dozierende. Besonders geeignet für Pädagogikstudierende scheint auch das Buch von Kienbaum/Schuhreke/Ebersbach (2019), da es die psychologische Sicht auf Entwicklung immer durch Praxisanteile veranschaulicht.

Literatur

- Ahnert, L. (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München 2004
- Albert, M./Hurrelmann, K./Quensel, G.: Jugend 2019 eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim 2019
- Andresen, S.: Einführung in die Jugendforschung. Darmstadt 2005
- Andresen, S./Hurrelmann, K.: Kindheit. Weinheim 2010
- Alt, C. (Hg.): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 1 und 2. Wiesbaden 2005
- Allerbeck, K./Hoag, W.: Jugend ohne Zukunft? München 1985
- Aufenanger, S./Garz, D.: Moraleische Sozialisation in der Schule. Opladen 1994
- Baacke, D.: Die 0–5-Jährigen. Weinheim 1999
- * Baacke, D.: *Die 6–12jährigen. Weinheim 2004 (Neubearbeitung)*
- * Baacke, D.: *Die 13–18jährigen. Weinheim 2003, 8. Aufl.*
- Baacke, D.: *Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. Weinheim und München, 2004, 4. Auflage, 2007, 5. Aufl.*
- Baacke, D./Heitmeyer, W. (Hg.): Neue Widersprüche. Jugendliche in den 80er Jahren. Weinheim und München 1985
- Barz, H.: Adoleszenz und Identität im Jugendalter. In: Tenorth/Tippelt (Hg.) 2007, a.a.O. S. 4–7
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Frankfurt/M. 1986
- Berg, C.: Wandel der Kindheit in der Industriegesellschaft. In: Neue Sammlung H. 3/1991, S. 411 bis 435
- Berk, L. E.: Entwicklungspsychologie. München 2005, 3. Aufl.
- Berndt, J.: Physiologische Grundlagen der Entwicklung. In: W. Wieczorkowski/H. zur Oesteste (Hg.): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Bd. 1, S. 137–194. Düsseldorf 1982
- Bois-Reymond, M. de, u.a.: Kinderleben. Opladen 1994
- Bowlby, J.: Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. München, 2018, 4. Auflage
- Bowlby, J./Endres, M.: Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. München 2016
- Brazelton, T. B.: Ein Kind wächst auf. Stuttgart 1995
- Brenner, G./Hafenerger, B. (Hg.): Pädagogik mit Jugendlichen. Weinheim 1996
- Brisch, K.H./Hellbrügge, T. (Hrsg.): Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. Stuttgart 2003
- Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981
- Bründel, H./H. Hurrelmann, K.: Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? München 1994
- Bründel, H./Hurrelmann, K.: Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim 2003, 2. Aufl.
- Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung: Jugendsexualität 2010. Köln 2010
- Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung: Jugendsexualität 2015. Köln 2016

Literatur

- Coleman, J. S.: Relationship in Adolescence. London 1974
- Conzen, P.: Erik H. Erikson – Leben und Werk. Stuttgart 1997
- Deckert-Peaceman, H./Dietrich, C./Stenger, U.: Einführung in die Kindheitsforschung. Darmstadt 2010
- Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2000. Bd. 1 + 2. Opladen 2000
- Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2002. Frankfurt/M. 2002
- Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2004. Frankfurt/M. 2004
- Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2006. Frankfurt/M. 2006
- Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2010. Frankfurt/M. 2010
- Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2015. Frankfurt/M. 2015
- Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2019. Frankfurt/M. 2019
- Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Literaturreport 1998. Jugend und Rechtsextremismus in Deutschland. Jugend und Gesundheit in Europa. Leverkusen 1999
- Dornes, M.: Der kompetente Säugling. Frankfurt/M. 1993
- Dornes, M.: Die frühe Kindheit. Frankfurt/M. 1997
- Eckert, R./Reis, C./Wetzstein, T.: »Ich will halt anders sein wie die anderen.« Abgrenzung, Gewalt und Kreativität bei Gruppen Jugendlicher. Opladen 2000
- Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (Hg.): Moraleische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim 2001
- Einsiedler, W.: Unterricht in der Grundschule. In: Cortina, K. S. u.a. (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, S. 285–340. Reinbek 2005, 2. Aufl.
- Eisenberg, G./Gronemeyer, R.: Jugend und Gewalt. Reinbek 1993
- Eisenstadt, S. N.: Von Generation zu Generation. München 1966
- Erdmann, J. W./Rückriem, G./Wolf, E. (Hg.): Kindheit heute. Bad Heilbrunn 1996
- Erikson, E. H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M. 1966, 18. Aufl. 2000
- Erikson, E. H.: Der vollendete Lebenszyklus. Frankfurt/M. 1988
- Faulstich-Wieland, H.: Einführung in Genderstudien. Opladen 2006, 2. Aufl.
- Fend, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt/M. 1988
- * Fend, H.: *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen 2005, 3. Aufl.
- Filipp, S.-H.: Entwicklung von Selbstkonzepten. In: Z. f. Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1980, S. 105–125
- Flaake, K./King, V. (Hg.): Weibliche Adoleszenz. Frankfurt/M. 1995
- Flaake, K./King, V. (Hg.): Männliche Adoleszenz. Frankfurt/M. 2005
- Fromm, R.: Schwarze Geister, Neue Nazis. München 2008
- Fuchs, M. (Hg.): Gewalt an Schulen: 1994 - 1999 – 2004, Wiesbaden 2012, 2. Auflage
- Fuchs, M. u.a.: Gewalt an Schulen. Wiesbaden 2005
- Garz, D.: Lawrence Kohlberg zur Einführung. Weinheim 1996
- Garz, D./Aufenanger, S.: Was sagen die Kinder? Die Just Community aus der Sicht der Schüler – eine ethnographische Analyse. In: Eberwein, H./Mand, J. (Hg.): Forschen für die Schulpraxis, S. 73–87. Weinheim 1995
- Gilligan, C.: Die andere Stimme. München 1985, 2. Aufl.
- Ginsburg, H./Opper, S.: Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. Stuttgart 1975, 8. Aufl. 1998, 2004, 9. Aufl.
- * Göppel, R.: *Das Jugendalter*. Stuttgart 2005, 2019 erweiterte Auflage
- Grossmann, K.E./Grossmann, K.: Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart 2003
- Gudjons, H.: Handlungsorientiert lehren und lernen. Bad Heilbrunn 2008, 7. Aufl.
- Gudjons, H./Wagener-Gudjons, B./Pieper, M.: Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit. Bad Heilbrunn 2008, 7. Aufl.; 2020, 8. Auflage

- Hafeneger, B./Jansen, M.: Rechte Cliquen. Weinheim 2001
- Haidt, J. & Bjorklund, F.: Social intuitionists answer six questions about moral psychology.
In: W. Sinnott-Armstrong (Ed.), Moral psychology, Vol. 2. The cognitive science of morality: Intuition and diversity (p. 181–217). MIT Press, 2008
- Havighurst, R. J.: *Developmental Task and Education*. New York 1972, 3. Aufl.
- Heitmeyer, W.: Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Weinheim 1987
- Heitmeyer, W. u.a.: Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie. Weinheim 1993
- Heitmeyer, W. u.a.: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim 1995
- Heitmeyer, W./Sitzer, P.: Rechtsextremeische Gewalt von Jugendlichen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 37, 2007, S. 3-10
- Heitmeyer, W./Thome, H.: Gewalt in öffentlichen Räumen. Wiesbaden 2012, 2. Auflage
- Hengst, H./Zeicher, H. (Hg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden 2005
- Hentig, H. v.: Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. München 1985
- Heßling, A.: Jugendsexualität. Köln 2007, 3. Aufl.
- Holstein, C. B.: Irreversible Stepwise Sequence in the Development of Moral Judgement: A Longitudinal Study of Males and Females. In: Child Development 47 (1976), S. 51–61
- Holtappels, H.-G./Heitmeyer, W. u.a. (Hg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim 1997, 2008, 5. Aufl.
- Honig, M.-S.: Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt/M. 1999
- Hornstein, W.: Auf der Suche nach Neuorientierung: Jugendforschung zwischen Ästhetisierung und neuen Formen politischer Thematisierung der Jugend. In: Z. f. Päd. H.1/1989, S. 107–125
- * Hornstein, W.: *Aufwachsen mit Widersprüchen – Jugendsituation und Schule heute. Rahmenbedingungen – Problemkonstellationen – Zukunftsperspektiven*. Stuttgart 1990
- Hornstein, W.: Jugendforschung – Jugendpädagogik. In: 36. Beiheft der Z. f. Päd. 1997, S. 13–50
- Hurrelmann, K./Bründel, H.: Gewalt an Schulen. Weinheim 2009
- Hurrelmann, K./Rosewitz, B./Wolf, H. K.: Lebensphase Jugend. Weinheim 2005, 8. Aufl.; 2013, 12. korrigierte Auflage; 2016
- Hurrelmann, K. u.a. (Hg.): Gegen Gewalt in der Schule. Ein Handbuch für Elternhaus und Schule. Weinheim 1996
- Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim 2008; 2015, 8. Auflage
- Inglehart, R.: The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles in Western Publics. Princeton N. J. 1977
- Jannan, M.: Gewaltprävention an Schulen. Weinheim 2012
- Julius, H./Gasteiger-Klicpera, B./Kißgen, R.: (Hrsg.): Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen. Göttingen 2009
- Kaplan, L. J.: Abschied von der Kindheit. Stuttgart 1988
- Katzenbach, D./Steenbuck, O. (Hg.): Piaget und die Erziehungswissenschaft heute. Bern u.ö. 2000
- Kegan, R.: Die Entwicklungsstufen des Selbst. München 1991, 2. Aufl.
- Keller, M./Malti, T.: Sozialisation sozio-moralischer Kompetenzen. In: Hurrelmann/Grundmann/Walper (2008), a.a.O. S. 410-423
- Keller, H.: Mythos Bindungstheorie: Konzept, Methode, Bilanz. Das Netz, Weimar 2019
- Keupp, H./Höfer, R. (Hg.): Identitätsarbeit heute. Frankfurt/M. 2007. 4. Aufl.
- Keupp, H. u.a.: Identitätskonstruktionen. Reinbek 2006, 4. Aufl.
- *Kienbaum, J./Schurke, B.: *Entwicklungspsychologie der Kindheit*. Stuttgart 2010

Literatur

- Kienbaum, J.: Moral. In: Steinebach, C. /Süss, D. / Kienbaum, J. /Kiegelmann, M.: Basiswissen Pädagogische Psychologie, S. 118-132. Weinheim und Basel, 2016.
- *Kienbaum, J. /Schuhrke, B. /Ebersbach,: *Entwicklungspsychologie der Kindheit. Stuttgart 2019*
- Kluge, N.: Sexualverhalten Jugendlicher heute. Weinheim/München 1998
- Kohlberg, L.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt/M. 1974
- Kohlberg, L./Turiel, E.: Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: G. Portele (Hg.): Sozialisation und Moral. Weinheim 1978
- Krappmann, L.: Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht. In: Keupp, H./Höfer, R. (Hg.) 2007, a.a.O. S. 66–92
- Krüger, H.-H. (Hg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen 1988
- Krüger, H.-H.: Jugend und Jugendforschung. In: Tenorth/Tippelt (Hg.) 2007, a.a.O. S. 370-373
- Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen 2002, 2010, 2. Auflage
- Krüger, H.-H. u.a.: Rechte politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen. In: Z. f. Päd. H. 6/2003, S. 797-816
- Kuttnar, O.: Rechtsextremismus in der Schule. Hamburg 2010
- Lenzen, D. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 8: Erziehung im Jugendalter – Sekundarstufe I. Stuttgart 1993, 2. Aufl.
- Lenzen, D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1 Reinbek 2004, 7. Aufl., Bd.2 Reinbek 2005, 7. Aufl.
- Liebau, E.: Jugend gibt es nur im Plural. In: PÄDAGOGIK, H. 7/8 1990, S. 6–9
- Lind, G.: Ist Moral lehrbar? Berlin 2000
- Lind, G.: Moral ist lehrbar. München 2003
- Lösel, F./Bliesener, T.: Germany. In: Smith, P.K. et al. (Eds.): *The nature of school bullying: A cross-national perspective*, S. 224-249. London 1999
- Lösel, F./Bliesener, T.: Aggression und Gewalt unter Jugendlichen. Neuwied 2003
- *Lohaus, A./Vierhaus, M. /Maass, A.: *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. Berlin und Heidelberg 2013, 2. Auflage, 2019, 4. Auflage*
- Marcia, J. E. u.a.: Ego identity. A handbook of psychosocial research. New York 1993
- Marotzki, W./ Nohl, A.-M./Ortlepp, W.: Einführung in die Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 2005
- Melzer, W. u.a. (Hg.): Gewaltlösungen. Schüler '95. Seelze 1995
- Mertens, W.: Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität. Bd. 1: Von der Geburt bis zum 4. Lebensjahr. Stuttgart u. ö. 1992
- Möller, K.: Rechte Kids. Eine Langzeitstudie über Auf- und Abbau rechtsextremistischer Orientierung bei 13–15jährigen. Weinheim 2000
- Mussen, P.: *Einführung in die Entwicklungspsychologie. Weinheim 1991, 9. Aufl.*
- Nunner-Winkler, G.: Jugend und Identität als pädagogisches Problem. In: Z. f. Päd. H.5/1990, S. 671-686
- Nunner-Winkler, G.: Weibliche Moral. München 1995
- * Oerter, R./Montada, L.: *Entwicklungspsychologie. München und Weinheim 1987, 5. Aufl. 2002, 6. Aufl. 2008*
- Oswald, H.: Sozialisation in Netzwerken Gleichaltriger. In: Hurrelmann/Grundmann/Walper (Hg.) 2008, a.a.O. S. 321-332
- Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Zürich 1954
- Piaget, J.: Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart 1969
- Piaget, J.: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Wien u. ö. 1972
- Piaget, J.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1975 (Studienausgabe)

- Piaget, J.: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Herausgegeben und mit einer Einführung versehen von R. Fatke. Neuausgabe. Weinheim 2003
- Pinquart, M., Schwarzer, G. / Zimmermann, P.: Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter. Göttingen 2012, 2018, 2. Auflage
- Plies, K./Nickel, B./Schmidt, P.: Zwischen Lust und Frust. Jugendsexualität der 90er Jahre. Leverkusen 1999
- Rathmayr, B.: Kindheit. In: Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hg.) 2007, a.a.O. S. 398-401
- Rendtorff, B.: Jugend und Geschlecht. Weinheim 2003
- Rolff, H. G./Zimmermann, P.: Kindheit im Wandel. Weinheim 1985, erweiterte Neuausgabe 2001
- Schick, H.: Entwicklungspsychologie der Kindheit und Jugend; Ein Lehrbuch für die Lehrerausbildung und schulische Praxis. Stuttgart 2011
- Schmidt, G.: Jugendsexualität. Sozialer Wandel, Gruppenunterschiede, Konfliktfelder. Stuttgart 1993
- Schneider, W. / Lindenberger, U.: Entwicklungspsychologie. Weinheim und Basel. 2018
- Schneewind, K. A.: *Sozialisation in der Familie*. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S.(Hg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. S. 256-273. Weinheim 2008, 2015, 8. Aufl.
- Schraml, W. J.: *Einführung in die moderne Entwicklungspsychologie*. Stuttgart 1990, 7. Aufl.
- Schröder, A./Leonhardt, U.: Jugendkulturen und Adoleszenz. Neuwied 1998
- Schubarth, W.: Gewalt und Mobbing an Schulen. Stuttgart. 2012, 2. Auflage, 2019, 3. Aufl.
- Schubarth, W./Melzer, W. (Hg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Opladen 1995, 2. Aufl.
- Schubarth, W./Kolbe, F.-U./Willems, H. (Hg.): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Quantitative und qualitative Untersuchungen in den alten und den neuen Ländern. Opladen 1996
- Schwarzer, G./Jovanovic, B.: Entwicklungspsychologie der Kindheit. Stuttgart 2015
- Seiffge-Krenke, J./Olbrich, E.: Psychosoziale Entwicklung im Jugendalter. In: W. Wieczerskowski/ H. zur Oeveste (Hg.): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Bd. 2, S. 99–144. Düsseldorf 1982
- Slivka, A.: Pädagogik der Jugendphase. Weinheim und Basel, 2018
- Stern, E.: Wie abstrakt lernt das Grundschulkind? Neuere Ergebnisse der entwicklungspsychologischen Forschung. In: H. Petillon (Hg.): Handbuch Grundschulforschung, Bd. 5, S. 22-28. Leverkusen 2002
- Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim 2007, 2012
- Tillmann, K.-J. (Hg.): Jugend weiblich – Jugend männlich. Sozialisation, Geschlecht, Identität. Opladen 1992
- Tillmann, K.-J. u.a.: Schülergewalt als Schulproblem. Weinheim/München 2000, 2007, 3. Aufl.
- Wahl, K. (Hg.): Skinheads, Neonazis, Mitläufer. Opladen 2003
- Wittmann, S./Rauschenbach, T./Leu, H. R. (Hg.): Kinder in Deutschland. Weinheim 2010, 2011
- Z. f. Päd. H. 3/1996: Kindheit
- * Zinnecker, J.: *Jugendkultur 1940–1985*. Opladen 1987
- Zinnecker, J. (1990): »Was haben die Jugend-Surveys der 80er Jahre erbracht?« [Vortrag auf dem 12. Kongress der DGfE 1990 in Bielefeld]
- Zinnecker, J. (2007): Jugendkultur. In: Tenorth/Tippelt (Hg.) 2007, a.a.O. S. 374-375
- Zinnecker, J.: Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. In: 42. Beiheft der Z. f. Päd. 2000, S. 36-38
- Zinnecker, J. u.a.: null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen 2003, 2. Aufl.

Kapitel 6: Sozialisation

● Worum es geht ...

Der Sozialisationsbegriff richtet sich gegen ein zu enges Verständnis von „Erziehung“. Zum Mitglied einer Gesellschaft wird der Mensch durch Institutionen und in Interaktionsprozessen: Wird dabei das Subjekt eher passiv oder produktiv-handelnd gesehen? Um diesen Prozess zu erklären, werden Stand der Sozialisationsforschung, die wichtigsten Schwerpunkte sowie Theorien (Kernaussagen und Kritik) vorgestellt. Als Beispiele zentraler Sozialisationsinstanzen werden Familie und Schule beschrieben.

6.1 Was heißt »Sozialisation«?

Stellen Sie sich vor, Sie sind auf einer Party. Die Gastgeberin räumt jeden benutzten Teller sogleich weg, bietet nur spiegelblaue Gläser an und mokiert sich über die Bier aus der Flasche trinkenden Männer. Bis einer leise zum anderen sagt: »Typisch kleinbürgerliche Mittelschichtsozialisation, findest du nicht auch?«

Der *Begriff Sozialisation* ist heute weitgehend in die Alltagssprache intellektuell geprägter Kreise eingegangen. Grob – und gar nicht so falsch – wird dabei ein Begriffsverständnis unterlegt, das mit Sozialisation die Gesamtheit der gesellschaftlichen Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen meint (Tillmann 1994/2000/2010), – genauer: die Interaktionen zwischen gesellschaftlicher Umwelt und individuellem Organismus. Aber statt bloßer Anpassung geht es um eine dynamische Person-Umwelt-Beziehung (Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008, 15).

Nur – eines wird bei dem Modegebrauch des Begriffes leicht übersehen: »Es gibt nicht ›die‹ Sozialisation, sondern es gibt lediglich sozialisationstheoretische Fragestellungen ...« (Hurrelmann/Ulich 1991, 7). »Sozialisation« ist ein begriffliches Konstrukt, ein Bündel von theoretischen Fragen und Problemstellungen, das sich in analytischer Absicht mit einem nicht unmittelbar beobachtbaren Ausschnitt der Realität beschäftigt. (Bauer/Hurrelmann 2008) Unmittelbar anschaulich ist nur das Verhalten der o.a. Gastgeberin, aber die Prozesse, die (vermeintlich) zu diesem Resultat geführt haben, sind es nicht, sie sind begriffliche Konstrukte.

Vom „Opfer“ zum Akteur

Der Begriff Sozialisation wurde von dem französischen Soziologen Emile Durkheim (1858-1917) eingeführt, um den Vorgang der Vergesellschaftung des Menschen, die (ungeplante) Prägung der menschlichen Persönlichkeit durch gesellschaftliche Bedingungen zu kennzeichnen (Überblick zum Begriff bei Zimmermann 2012, Faulstich-Wieland 2000, Baumgart 2008, Veith 2008). In den 60er Jahren gewinnt er im Zuge der sozialwissenschaftlichen Öffnung der Erziehungswissenschaft große Bedeutung, führte aber auch zu Kontroversen um das Verhältnis von »Sozialisation« und »Personalisation«. Man fürchtete, Erziehung würde nunmehr gleichgesetzt mit Vergesellschaftung. Die Gesellschaft erscheint dabei als übermächtige, den Einzelnen anpassende Macht und Sozialisationseinflüsse werden zum „Schicksal“, wobei das Subjekt als eher passiv gedacht wird. In der älteren Sozialisationsforschung spielte denn auch die Aneignung eines sozial erwünschten Repertoires an gesellschaftlich vorgegebenen Verhaltensweisen, Rollen und Orientierungen die Hauptrolle. Heute stehen dagegen die Prozesse der menschlichen Subjektwerdung, die Reflexionsfähigkeit, die aktive Steuerung der Umweltaneignung und Umweltgestaltung im Zentrum der Forschung. (Geulen 2005)

Im Laufe der Diskussion seit der ersten Auflage des „Handbuch der Sozialisationsforschung“ (1980) bis zur 7., vollständig überarbeiteten Auflage (2008) sind die unterschiedlichen Linien sozialisationstheoretischer Orientierungen immer stärker zusammengeflossen. Der aktuelle Stand lässt sich in vier Punkten zusammenfassen: 1. Ein starkes Interesse an der innerpsychischen Verarbeitung sozialer Erfahrungen, 2. stärkere Berücksichtigung der Gestaltungsprozesse der sozialen Umwelt durch die Akteure, 3. eine zunehmende Ausdifferenzierung von sozialen Umwelten (bis hin zur Analyse von Arbeitsplätzen, Schulklassen oder Nachbarschaften) und 4. die Berücksichtigung von Zusammenhängen zwischen einzelnen Sozialisationskontexten. (Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008)

Definition und wichtige Begriffe

Grundlage für die Forschung in Theorie und Praxis ist eine Definition von Sozialisation, die heute als allgemein anerkannt gelten dürfte. Sie klingt zunächst ein wenig kompliziert, erweist sich aber bei näherer Betrachtung als ausgesprochen plausibel: „*Sozialisation ist ein Prozess, durch den in wechselseitiger Interdependenz zwischen der biopsychischen Grundstruktur individueller Akteure und ihrer sozialen und physischen Umwelt relativ dauerhafte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen auf persönlicher ebenso wie auf kollektiver Ebene entstehen.*“ (Ebd. 25) In dieser Definition kommt die Verwobenheit von Individuum und Gesellschaft sehr schön zum Ausdruck, und zwar ohne dass einer der beiden Größen eine „ursprüngliche“ Bedeutung beigemessen wird!

Außerdem fließen die person-/subjektzentrierte Perspektive und die gesellschafts-/interaktionszentrierte Perspektive zusammen. Sie sind zwei Seiten einer Medaille.

Aus der Perspektive der *Persönlichkeitsentwicklung* kann erforscht werden, wie Personen durch ihre Lebensverhältnisse beeinflusst werden, aber nicht als „Opfer“, sondern in aktiver Teilhabe und Gestaltung ihrer sozialen und kulturellen Lebensverhältnisse. Auch das Subjekt wirkt im Sinne der Reziprozität (Wechselseitigkeit) auf seine Umwelt zurück. Aus der Perspektive der *Gesellschaft* lässt sich nach der Beeinflussbarkeit der Gestaltungspotenziale von Sozialisationsprozessen fragen, – einfacher gesagt: Wie etabliert sich im Zusammenleben von Personen eine gemeinsame Lebenspraxis und Lebensführung, wie groß sind dabei die gesellschaftlich-institutionellen Spielräume und Einflussmöglichkeiten, kurz: Wie muss eine Gesellschaft verfasst sein, um – auch bei Konflikten, z.B. „Alte“ und „Junge“ oder „Reiche“ und „Arme“ – sozial verträglich zu sein? Hier zeigt sich, dass Sozialisationsforschung durchaus auch ein erheblich gesellschaftskritisches Potenzial enthält. Schließlich zeichnet sich in der modernen Sozialisationsforschung im Unterschied zu früher eine klare Anerkennung der genetischen (d.h. biologischen) Bedingungen von Sozialisationsprozessen ab (Asendorpf 2008).

Fazit: Im Mittelpunkt neuerer Sozialisationsforschung steht das Modell des »produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts« (Hurrelmann/Ulich 1991, 9). Die beiden großen Analyseeinheiten „Gesellschaft“ auf der einen Seite und „Organismus/Psyche“ auf der anderen finden ihren Schnittpunkt in der »Persönlichkeit« bzw. Persönlichkeitsentwicklung. Der Vermittlungsprozess zwischen beiden geschieht wesentlich durch Interaktion, Kommunikation und Tätigkeiten. Daraus ergibt sich die Strukturskizze der verschiedenen Ebenen und Komponenten als Gesamtzusammenhang (Abb. 12).

| Ebene | Komponenten (beispielhaft) |
|-----------------------------------|--|
| (4) Gesamtgesellschaft | ökonomische, soziale, politische, kulturelle Struktur |
| (3) Institutionen | Betriebe, Massenmedien, Schulen, Universitäten, Militär, Kirchen |
| (2) Interaktionen und Tätigkeiten | Eltern-Kind-Beziehungen; schulischer Unterricht; Kommunikation zwischen Gleichaltrigen, Freunden, Verwandten |
| (1) Subjekt | Erfahrungsmuster, Einstellungen, Wissen, emotionale Strukturen, kognitive Fähigkeiten |

Abb. 12: Struktur der Sozialisationsbedingungen (aus: Tillmann 2000/2010)

Die Skizze zeigt auf einfache Weise, dass die Gesamtgesellschaft (4) nicht gleichsam »direkt«, sondern »vermittelt« über Institutionen (3) und Interaktionen (2) das Subjekt (1) beeinflusst. Die jeweils doppelseitigen Pfeile deuten an, dass der Einfluss nicht deterministisch von oben nach unten verläuft (obwohl die nächsthöhere Ebene immer die Bedingungen für die nächstniedrigere setzt), sondern dass die jeweils niedrigere auch umgekehrt auf die nächsthöhere zurückwirkt.

Unterschieden werden heute differenzierte Sozialisationsinstanzen (z.B. Schule, Familie, Organisationen, Berufsmarkt, Massenmedien u.a.m.), Sozialisationseffekte (z.B. politische Sozialisation, Identitätsentwicklung) und individuelle Sozialisationsphasen (oder Prozesse): *primäre* Sozialisation (z.B. Familienbeziehungen, Kindergarten, Erziehung), *sekundäre* Sozialisation (z.B. Gleichaltrigengruppe, Schule) und *tertiäre* Sozialisation (z.B. Beruf, Weiterbildung, Alter). Sozialisation wird also als lebenslanger Prozess aufgefasst. Biografieforschung und Sozialisationsforschung können sich dabei wechselseitig ergänzen. (Bauer/Hurrelmann 2007) Ein deutlicher, neuer Akzent liegt dabei in der Erforschung sozialer Ungleichheit und der daraus resultierenden Bildungsbenachteiligung.

Sozialisation und Erziehung

Der bis hierher skizzierten Sozialisationsbegriff ist dem Begriff Erziehung logisch übergeordnet. Während der Sozialisationsbegriff ein breites Interaktionsgeschehen beinhaltet, werden mit Erziehung (nur) »die Handlungen und Maßnahmen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, auf die Persönlichkeitsentwicklung anderer Menschen Einfluss zu nehmen, um sie nach bestimmten Wertmaßstäben zu fördern, ... also die bewussten und geplanten Einflussnahmen« (Hurrelmann 1998,14). Der entscheidende Unterschied liegt also darin, dass Erziehung gebunden ist an Absicht/Intention (vgl. Kapitel 7: Erziehung und Bildung), während Sozialisation eine allgemeine Beeinflussung bezeichnet. Somit ist Erziehung *ein Teil von Sozialisation*.

6.2 Die wichtigsten Theorien

„Eine allgemein akzeptierte Theorie der Sozialisation gibt es nicht.“ (Veith 2008, 32) Um sich aber eine Vorstellung vom Gegenstandsbereich zu machen, ist es hilfreich und sogar wichtig, die Kernanliegen der unterschiedlichen Sichtweisen und theoretischen Zugänge zu kennen (siehe auch Kp. 8: Lernen). Dabei werden übereinstimmend (z.B. bei Hurrelmann 1998/2002/2006 und Tillmann 2000/2010) zwei große klassische Theoriebereiche unterschieden:

- die psychologischen (Basis-)Theorien: im wesentlichen Lern- und Verhaltenspsychologie, Psychoanalyse, kognitive (Entwicklungs-)Psychologie und ökologischer Ansatz;
- die soziologischen (Basis-)Theorien, im wesentlichen strukturfunktionale Theorie, interaktionistische Theorie und Gesellschaftstheorien

Über diese beiden Bereiche hinaus werden von Veith (2008) zahlreiche (auch historisch) bedeutsame Theorien vorgestellt: z.B. die Arbeiten der „Frankfurter Schule“ (Horkheimer, Adorno) zur Charakterbildung, die Arbeiten des Soziologen Arnold

Gehlen (1904-1976) zur Unverzichtbarkeit der Kultur für das „Mängelwesen“ Mensch, die Aneignungs- und Tätigkeitstheorie der sowjetischen Psychologie (Wygotski, Leontjew, Galperin), die Erforschung der sozialen und biografischen Konstruktion von Verstehensleistungen (Schütz, Berger, Luckmann), materialistische Sozialisationstheorie (Lorenzer, Holzkamp), die Systemtheorie (Luhmann), die Renaissance der Bindungstheorie (John Bowlby) sowie die bereits genannte Biografieforschung.

6.2.1 Psychologische Theorien

a) Lern- und Verhaltenspsychologie

Kernaussagen

Lernen wird im klassischen *Behaviorismus* verstanden als Entstehung von Reiz-Reaktions-Verbindungen: Das Verhalten wird erklärt als Ergebnis einer Reaktion des Menschen auf Impulse (= Reize) der Umwelt. Weder generische Einflüsse noch innere Reifungsprozesse sind entscheidend, vielmehr wird das Verhalten als Verarbeitung von Erfahrungen von Umwelteinflüssen erforscht. Zentrale Konzepte dabei waren das »klassische Konditionieren« (Pavlow) und das »operante Konditionieren« (synonym »instrumentelles Lernen«) (Skinner). Nach Skinner gilt der Mensch als grundsätzlich aktivitätsbereit, sein »operantes« Verhalten hat zunächst den Charakter von Versuch und Irrtum, wobei positive Verstärkungen oder negative Verstärkungen über den Erwerb von Verhaltensweisen (Lernen) entscheiden. Man kann unter sozialisatorischem Aspekt die Vielfalt pädagogischer Interaktionen z.B. zwischen Eltern und Kind als Reiz-Reaktions-Verbindungen verstehen, wobei über selektive Verstärker (nur Erwünschtes wird »belohnt«) Verkettungen von Einzelementen („Guten Morgen“, „Danke“ sagen) zu komplexen Verhaltensmustern (»Höflichkeit«) werden.

Kritik

Kritisch ist dazu anzumerken, dass diese Ansätze ein sehr mechanistisches Modell menschlichen Verhaltens und Lernens zeigen, dass innerpsychische Vorgänge schlachtweg einer nicht erforschbaren »black box« zugeordnet werden, dass nur kurzzeitige Lernsequenzen untersucht werden, die weder zu einem Entwicklungsmodell im Sinne der Ontogenese des Menschen noch zu einem umfassenden Persönlichkeitsmodell führen, und dass die gesellschaftliche Seite der so zentralen Umweltbedingungen nicht kritisch gesehen wird.

Eine wesentliche *Weiterentwicklung* liegt in den neueren Arbeiten Albert Banduras (etwa ab 1979) zum *Modell-Lernen* (s. auch Kapitel 8: Lernen). Die Übernahme des Verhaltens eines Modells (das auch medial z.B. durch einen Film vermittelt sein kann) ist aber nicht bloße Imitation. Im Umgang mit anderen Menschen (sozialen Modellen) bauen wir kognitive Schemata und Regelsysteme auf, die unser Verhalten steuern. Damit bleibt das Lernen (gemäß dem behavioristischen Ausgangspos-

tulat) zwar von sozialen Einflüssen und Beziehungen abhängig, aber es wird sowohl die menschliche Eigenaktivität stark betont als auch die kognitive Verarbeitung hervorgehoben. Gleichwohl hilft die Verhaltenspsychologie zu verstehen, warum manchmal bei uns Verhaltensweisen „automatisch“ oder unwillkürlich ablaufen.

b) Psychoanalyse

Kernaussagen

Die klassischen Inhalte der Psychoanalyse sind inzwischen so bekannt, dass sie hier weitgehend vorausgesetzt werden können (Brenner 1991, Mertens 1996). Für alle psychoanalytischen Schulen gilt als zentrales Element, dass sie die Bedeutung des *Unbewussten* für die menschliche Persönlichkeit, ihre Entstehung und ihr Verhalten hervorheben. Hintergrund für scheinbar absichtsvolle und rationale Handlungen sind uns verborgene unbewusste Zusammenhänge. Wer dieses Kernstück der Psychoanalyse nicht akzeptiert/begreift, findet keinen Zugang zu psychoanalytischem Denken. Auch die sozialisatorische Aneignung von gesellschaftlichen Standard, ja Kultur überhaupt, geschieht über weite Strecken unbewusst.

Psychische Strukturen bilden sich durch die zwischen Eltern, Kindern und Umwelt ablaufenden Prozesse der sinnlich-emotionalen *Interaktion* heraus. Daher markiert Mertens (1996, 78) als den spezifischen Blickwinkel der psychoanalytischen Sozialisationsforschung: »Der entscheidende Schwerpunkt liegt ... in der Betonung des transaktionellen Vorganges und in der Einbeziehung unbewusster Erwartungen und Phantasien.« Die Entstehung von – konflikthafter – Subjektivität geschieht danach in einem ständigen Interaktionsprozess, d.h., die Affekte, die Kognitionen und die Handlungssubstitutionen eines Menschen werden als Niederschlag von Interaktionsszenen betrachtet (ebd., 96). Vor allem mit der Ausbildung des *Über-Ich*, in dem sich die elterlichen Gebote, Verbote und Normen fortsetzen, internalisiert das Kind die elterlichen – und damit die von ihnen gesellschaftlich, kulturell und sozial repräsentierten – Werte. »Die Errichtung des Über-Ichs erweist sich als Einfallstor für gesellschaftliche Werte und Normen in die kindliche Psyche.« (Tillmann 1994, 59) Das Ich hat dabei zu vermitteln zwischen Über-Ich und Es (also der Triebebene) und zwischen Es und Realitätsprinzip. Die Entwicklung von Ich-Stärke gewinnt daher hohe Bedeutung. Insbesondere mit dem Mechanismus der *Identifizierung* erschließt sich der Mensch die soziale und dingliche Objektwelt. Denn im Zuge der Internalisierung werden auf diese Weise die zunächst äußerlichen gesellschaftlichen Normen und Werte Teil der innerpsychischen Realität, der Persönlichkeit, und damit für das Individuum handlungsanleitend.

| Psychosexuelle Entwicklung des Kindes | |
|--|-----------------------------|
| <i>Phasen</i> | <i>Psychische Instanzen</i> |
| 1. <u>orale Phase (1. Lebensjahr)</u> erogene Zone: Mund Befriedigung: Saugen Objektbeziehung zur Mutter | ES |
| 2. <u>anale Phase (2.-3. Lebensjahr)</u> erogene Zone: After Befriedigung: Festhalten, Loslassen | ES, ICH |
| 3. <u>phallische Phase (2.-5. Lebensjahr)</u> erogene Zone: Penis bzw. Klitoris Befriedigung: Masturbation wird beendet durch die <u>ödipale Situation</u> Identifikation mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil, damit psychische Geschlechtsdifferenzierung | ES, ICH, ÜBER-ICH |
| 4. <u>weitere Phasen:</u> Mit dem Austritt aus der ödipalen Situation tritt das Kind in die sexuelle Latenzphase ein, die durch den Eintritt in die Pubertät (ca. 13. Lebensjahr) beendet wird | |

Abb. 13: Phasen der psychosexuellen Entwicklung (aus: Tillmann 1994, 61)

Von großer Bedeutung für Fragestellungen der Sozialisationstheorie ist auch das *Phasenmodell* der psychosexuellen Entwicklung. Es orientiert sich bekanntlich am Verlauf der libidinösen Besetzungen verschiedener Körperregionen und integriert zugleich die eben skizzierten Instanzen. Eine kompakte und verständliche Zusammenfassung bietet die vorstehende Abbildung.

Kritik

Man muss allerdings darauf hinweisen, dass die neuere Psychoanalyse die grundlegenden Entwürfe Freuds erheblich korrigiert, erweitert und variiert hat. Dies lässt sich z.B. an der Entstehung der Geschlechtsidentität zeigen, die bereits nach der Geburt beginnt und für die die ödipale Phase keineswegs allein ausschlaggebend ist und für die neben den Identifikationen auch kognitive Selbstkategorisierungsprozesse berücksichtigt werden müssen (Mertens 1996, 85). Neben einer generellen Kritik der Triebtheorie und des patriarchalischen Gesellschaftshintergrundes ist vor allem die ödipale Problematik der Ansatzpunkt feministischer Kritik und Veränderung der Psychoanalyse. – Gleichwohl hat die Psychoanalyse sich fruchtbar weiterentwickelt, denkt man an die Entwicklungspsychologie (Erik H. Erikson, Peter Blos, Margret Mahler u.a.), die Verbindung mit gesellschaftskritischem Denken (Erich Fromm, Herbert Marcuse, Alfred Lorenzer u.a.) oder kulturvergleichende Arbeiten (Mario Erdheim).

c) Kognitive Entwicklungspsychologie

Kernaussagen

Anders als in der Psychoanalyse ist die menschliche Entwicklung in dieser maßgeblich von Jean Piaget (1896-1980) begründeten Richtung nicht »Triebschicksal«, auch nicht – wie in der Verhaltens- und Lernpsychologie – Formungsprozess durch Außenkräfte und erst recht nicht wie in biologischen Reifungstheorien ein durch genetisch vorgegebene Programme festgelegtes Geschehen. Vielmehr wird von der generellen Tendenz des Subjekts ausgegangen, sich gegenüber der dinglichen wie der sozialen Umwelt aktiv aneignend zu verhalten. Sozialisation ist ein komplexes Zusammenspiel von Reifungsprozessen, gegenstandsbezogenen Tätigkeiten, sozialen Interaktionspraktiken und der innerpsychischen Fähigkeit, immer wieder das nötige Gleichgewicht zu organisieren. Das Kind vollzieht seine Entwicklung selbst, aber es tut dies nicht völlig frei und ungebunden, sondern ist gegenüber der Umwelt adaptiv. Es tut dies ferner in einer bestimmten Reihenfolge von vier Phasen (s. Kapitel 5: Kindes- und Jugendalter). Anders als in der Lerntheorie wird hier die Stufenfolge und ihre Gesetzmäßigkeit betont; die kognitiven Strukturen bilden sich struktur-genetisch.

Die strukturge netische Entwicklungstheorie gilt nämlich keineswegs isoliert für die (von Piaget in den Vordergrund gestellte) Intelligenz entwick lung, sondern für den *Gesamtzusammenhang z.B. kognitiver, moralischer, sozialer Entwicklung*. Ein Kind auf der prä-operationalen Stufe, das noch keinen Begriff von der Invarianz der Menge hat (siehe Saftbeispiel S. 130), wird bei seiner moralischen Urteilsbildung seine eigene Wahrnehmung nicht zurückstellen können zugunsten der Wahrnehmung des anderen Menschen, so wie dieser wirklich ist; es ist ihm auch nicht möglich zwischen einer Tat und dem Motiv des Täters zu unterscheiden (Kegan 1991), was Kohlberg in seinen Arbeiten zur moralischen Entwicklung Stufe 1: »Orientierung an Strafe und Gehorsam« nennt.

Kritik

Kritisch ist zu Piagets Ansatz angemerkt worden, dass es kaum eine Rolle spiele, welche Gestalt die soziale und materielle Umwelt habe, welche Qualität die sozialen Interaktionen in sozialen Gruppen hätten und wie die materiellen und sozialen Lebensbedingungen konkret gestaltet werden müssten, »denn die Umwelt wird nur als eine Art Medium der Persönlichkeitsentwicklung verstanden ...« (Hurrelmann 1998, 32). Kohlberg hat allerdings betont, wie wichtig die qualitative Gestaltung der sozialen Umwelt für das Erreichen der höheren Stufen moralischer Entwicklung ist.

d) Ökologischer Ansatz

Kernaussagen

Die Theorieerichtung der ökologischen Entwicklungspsychologie, wie sie vor allem von Urie Bronfenbrenner (1981, 2005 – Näheres: Kapitel 5: Das Kindes- und Jugendalter) entwickelt wurde, kann als Übergang zu den soziologischen Theorien der Sozialisation verstanden werden. Von Piaget übernommen wird die Vorstellung vom aktiven, sich die Umwelt kreativ aneignenden Menschen. Aber weil auch die Umwelt Einflüsse ausübt, wird ein Prozess gegenseitiger Anpassung nötig und möglich im Sinne einer echten Gegenseitigkeitsbeziehung. Im sozial-ökologischen Ansatz wird die komplexe und interdependente »*Verschachtelung*« von sozialisationsrelevanten Systemen erforscht, die die materiellen Faktoren (etwa die Straße, die Wohnbedingungen, die Spielplätze) ebenso einschließt wie die Personen (Eltern, Gleichaltrige) mit ihren Rollen und Beziehungen zum Kind, aber auch die Tätigkeiten und ihre sozialen »Bedeutungen«. Diese »horizontalen« Sozialisationsbedingungen werden in den »vertikalen« Zusammenhängen mit gesellschaftlichen Bedingungen höheren Allgemeinheitsgrades (z.B. Erziehungs-, Sozial- und Gesundheitswesen, Wirtschaft, Recht, Politik etc.) analysiert. Anders als das Zwei-Personen-Modell in der Sozialisationstheorie geht Bronfenbrenner von drei zentralen Punkten aus: 1. Eine zunehmend wechselseitige, sich über einen längeren Zeitraum erstreckende Anpassung eines menschlichen Organismus und seiner Umwelt. 2. Umwelt als gleichsam »ineinander verpackte Anordnung von Strukturen, von denen jede in der nächsten eingeschlossen ist« (Bronfenbrenner 1976, zit. nach Faulstich-Wieland 2000, 190). Um die verschiedenen Ebenen zu unterscheiden, werden sie u.a. als Mikro-, Meso- und Makrosystem bezeichnet. 3. Diese Systeme haben simultane und synergistische Effekte.

Die zentrale Hypothese dabei ist, dass das entwicklungsfördernde Potenzial eines Lebensbereiches mit der Zahl der unterstützenden Verbindungen zu anderen Lebensbereichen wächst (Hurrelmann 1998, 36). Bronfenbrenner hat diese Erkenntnis auch praktisch umgesetzt durch Gründung des Projektes »Head Start«, eines groß angelegten Programms in den USA zur Förderung benachteiligter Kinder (Faulstich-Wieland 2000, 187).

Weiterentwicklung und Kritik

Nach ersten Versuchen der Umsetzung der ökologischen Sozialisationsforschung in den 70er Jahren (Faulstich-Wieland 2000, 192ff.) war es vor allem die Arbeit von Barbara Dippelhofer-Stiem (1995), die mit Schwerpunkt auf der Kleinkindentwicklung Bronfenbrenners Ansatz weiterführte. Ursula Nissens Arbeit (1998) konkretisiert die sozial-ökologische Perspektive für die geschlechtsspezifische Aneignung von sozialräumlichen Bedingungen im Prozess des Aufwachsens. Möglicherweise hat sich der Ansatz ökologischer Sozialisationsforschung damit als ein tragfähiges Erklärungsmodell gezeigt. Abzuwarten ist, ob künftige Forschungen einerseits dem hohen Komplexitätsanspruch des Bronfenbrenner'schen Theorieansatzes genügen können, sich andererseits aber nicht auf Analysen des Ist-Zustandes beschränken,

sondern gemäß Bronfenbrenners Selbstverständnis Sozialisation – auch sozialpolitisch – gestalten, d.h. optimale Bedingungen für die Kinder benennen werden.

6.2.2 Soziologische Theorien

a) Struktur-funktionale Theorie

Kernaussagen

Diesen kompliziert klingenden Begriff versteht man am ehesten, wenn man sich die zentrale Fragestellung des Begründers dieser Theorie, Talcott Parsons' (1902 bis 1979), klarmacht: Wie ist bei der unendlichen Vielzahl sozial Handelnder z.B. in der riesigen Gesellschaft der USA überhaupt eine gesellschaftliche Ordnung möglich? Welches sind die Bedingungen für die Stabilität des gesellschaftlichen Systems? Diesem Problem kommt man auf die Spur, wenn man postuliert, dass jedes System (und jedes Subsystem wie z.B. das Schulwesen) eine Struktur hat. Der Begriff der *Struktur* bezeichnet den statischen Aspekt des Systems (also wie z.B. das Schulwesen als gesellschaftliches Subsystem aufgebaut ist, wie es organisiert ist etc.). Der Begriff der *Funktion* hingegen meint den dynamischen Aspekt, also welchen Beitrag ein Subsystem für die Stabilität des Gesamtsystems leistet (die Schule sorgt z.B. durch ihre Auslesefunktion für soziale Verteilung von Chancen, durch ihre Qualifikationsfunktion für das Erlernen der benötigten Inhalte und Fähigkeiten und durch ihre Legitimationsfunktion für die Vermittlung der wichtigsten Normen und Werte, die diese Gesellschaft überhaupt »legitimieren«).

Eine strukturell-funktionale Analyse soll also klären, ob und wie die Abläufe in Subsystemen und die Austauschprozesse zwischen den Subsystemen zur Stabilität des Gesamtsystems und zu seinem »Funktionieren« beitragen oder ob sie diese Integrationsprozesse gefährden. Das soziale Handeln des Individuums tritt dabei nicht isoliert auf, sondern immer in bestimmten Konstellationen, spezifischen Verbindungen: den Systemen. Parsons' Theorie des sozialen Systems zielt damit fast auf eine umfassende »Supertheorie«, um »die Mikroperspektive der individuell-psychischen Dynamik und die Makroperspektive gesellschaftlicher Sozialstrukturen in eine Synthese zu bringen« (Hurrelmann 1998, 41).

Parsons unterscheidet verschiedene Systeme.

- Mit dem organischen System der menschlichen Persönlichkeit meint er die physiologischen Grundfunktionen.
- Das psychische System hat die Aufgabe, diese Antriebsenergien des Menschen in gesellschaftlich akzeptierte Bahnen zu lenken. Zur Erklärung dieses Teils seiner Theorie lehnt sich Parsons eng an Freuds psychodynamische Entwicklungstheorie an.
- Das soziale System meint das (oder die) Beziehungsmuster zwischen den Handelnden, also die Rollen, in denen sie aufeinander bezogen interagieren (und damit auch die Struktur von Institutionen: die Schule wird u.a. durch die Lehrer-

und die Schülerrolle charakterisiert, nicht nur durch einen idealistischen »pädagogischen Bezug«).

- Das umfassendste System ist das der Gesellschaft.

Entscheidend ist: Das Hineinwachsen in die Gesellschaft geschieht durch das Erlernen von *Rollen*. In den Rollen verdichten und konkretisieren sich die normativen Erwartungen, die von den Mitgliedern sozialer Gruppen an den Handelnden gerichtet werden: Die Rolle des Vaters umfasst z.B. die Erwartung der Fürsorge, des Schutzes, der Anleitung eines Kindes, nicht aber seine Berufsausbildung, die Führung einer Personalakte oder das gemeinsame Besäufnis. Der Prozess der Sozialisation ist also die Übernahme einer wachsenden und immer differenzierter werdenden Zahl von Rollen, über die der Mensch die Wertsetzungen und Normen der sozialen Umwelt verinnerlicht, sodass sie schließlich zu Zielen und Motivierungskräften des eigenen Handelns werden: von der Mutter-Kind-Beziehung über die Kernfamilie, die Gleichaltrigengruppe, Schule, Jugendgruppen bis zu Beruf und gesellschaftlichen Rollen. Die für die gesamte Theorie zentrale Kategorie der Rolle ist damit unmittelbar angesiedelt am Schnittpunkt zwischen Persönlichkeit und Gesellschaft. Damit sind wir zur Eingangsfrage zurückgekehrt: Mit der Übernahme von Rollen in das Persönlichkeitssystem wird das Handeln der Menschen kalkulierbar. Diese Abstimmung zwischen den Systemen Organismus, Persönlichkeit und Gesellschaft zielt nämlich auf mehr oder weniger stabile Gleichgewichtszustände, wobei Sozialisation ein gleichgewichtsstabilisierender Mechanismus ist.

Kritik

Sozialisation meint letztlich doch einseitig die Vergesellschaftung, denn die reife Persönlichkeit ist Spiegelbild der Gesellschaftsstruktur. Das „Gelingen“ von Sozialisation sollte nach Parsons am Grad der Übereinstimmung mit geltenden Normen ablesbar sein, - Konformität als Indiz für personale Autonomie? Trotz der Kritik hat dieser Ansatz große Bedeutung auch für die Pädagogik, weil er uns nachdrücklich darauf hinweist, dass Institutionen wie z.B. Schule oder Heim sich nicht allein nach pädagogischen Gesetzen ausrichten (lassen), sondern in einen gesellschaftlichen Funktionszusammenhang eingebunden sind.

b) Symbolischer Interaktionismus

Kernaussagen

Während die strukturfunktionale Theorie Sozialisation gleichsam aus der Zuschauerperspektive (oder auf der Makro-Ebene) betrachtet, geht der Interaktionismus von der Perspektive der Teilnehmer (oder von der Mikro-Ebene) aus. Die alltägliche Interaktion steht im Mittelpunkt. Ausgehend von dem ungemein bedeutsamen Werk des Begründers George Herbert Mead (1863–1931, dt. 1968) haben bedeutende Autoren wie Goffman und Blumer in den USA die Theorie des Symbolischen Interaktionismus entwickelt, die Ende der 60er Jahre in Deutschland aufgegriffen und zu einer der wichtigsten gesellschaftskritischen Sozialisationstheorien weiterentwickelt

wurde (u.a. von Jürgen Habermas, Lothar Krappmann, Klaus Mollenhauer, Micha Brumlik). Mead macht den Grundcharakter menschlicher Interaktion am Unterschied zwischen *Mensch und Tier* klar: Tiere reagieren auf den Reiz (oder die »Geste«, wie Mead sagt) eines anderen Tieres, ohne nach dessen Intention oder Bedeutung zu fragen (die Demutsgeste eines Hundes löst beim Angreifer instinkthaft die Beißhemmung aus). Anders die Menschen: Wir gehen in der alltäglichen Interaktion davon aus, dass die sprachlichen (als dem wichtigsten Symbolbereich) Äußerungen eines anderen intendierte und von mir verstehbare (also gemeinsame) Bedeutungen haben. Entscheidend ist dabei, dass ich (Ego) mich in die Sichtweise des anderen (Alter) versetzen kann, die Kommunikation also mit dessen Augen sehen kann (*Perspektivübernahme*). Ego antizipiert also die Sichtweisen und Erwartungen des Alter, kann so »einschätzen«, wie Alter reagiert. Dasselbe tut Alter. Wir interpretieren also wechselseitig in der Interaktion unsere Rollen und handeln entsprechend: Diesen Prozess nennt Mead *role-taking*.

Die Übernahme von Rollen ist damit etwas grundlegend anderes als bei Parsons, bei dem Rollen weitgehend festgelegte Muster sind, die sich wie Topf und Deckel zur beiderseitigen Befriedigung ergänzen. Bei Mead hingegen erfolgt das Rollenhandeln interpretativ, ist also potentiell immer von Brüchen bedroht, eröffnet aber gleichzeitig einen Handlungsspielraum und setzt – als Idealmodell – die Gleichberechtigung beider voraus.

Die eigene Handlung wird also in ihrer Bedeutung für den anderen eingeschätzt, dessen Reaktion also – sozusagen »blitzartig« – vorweggenommen und einkalkuliert. Entsprechend gestaltet Ego seine Rolle, bringt also seinen eigenen Identitätsentwurf mit ein, der nicht deckungsgleich sein muss mit dem, was Alter ihm ansinnt, Ego »macht« die Rolle: Mead nennt diesen Prozess *role-making*. Alter muss entsprechend sich auf dieses role-making von Ego einstellen und seinerseits reagieren. Entweder es kommt zur einverständigen Aushandlung der wechselseitigen Rollen oder zum Abbruch der Kommunikation.

Die Chancen für diese Freizügigkeit sind in den unterschiedlichen alltäglichen Situationen und Institutionen sehr verschieden: Ein Pärchen, das sich auf einer Party kennen lernt, hat ein größeres Interpretationsfeld als ein Strafgefangener in einem Gefängnis, ein Lehrling im Betrieb oder ein Angeklagter vor Gericht. Aber Goffman hat nachgewiesen, dass selbst ein minimales Aushandeln von Rollen noch in totalen Institutionen wie Strafanstalten als Grundbedingung zur Wahrung der eigenen Identität zu finden und auch unabdingbar ist.

Damit wird klar, dass in »role-taking« und »role-making« ein handlungstheoretisches Konzept von Sozialisation liegt, das vom Menschen als prinzipiell kreativ und produktiv seine Umwelt gestaltenden und verarbeitenden ausgeht. Er kann dies aber nur, weil er auch auf gemeinsam geteilte Bedeutungen bauen kann, denn er hat es ja nicht immer nur mit einem einzelnen Interaktionspartner zu tun, sondern muss sich auf »geteilte Bedeutungen« verlassen können.

Wie im Spiel jeder Akteur ja nicht nur mit seinem unmittelbaren Mitspieler oder Gegner zu tun hat, sondern das übergeordnete Ganze – die Spielregeln und den Sinn des Spiels – voraussetzt. Mead spricht davon, dass wir auch alle Mitglieder eines Kollektivs zu so etwas wie einem »generalisierten Anderen« zusammenfassen und dann dessen Perspektive einnehmen können.

Aber wie entsteht nun aus solchen einzelnen Interaktionen ein Gesamtprozess der Entwicklung der Persönlichkeit, so etwas wie »*Identität*«? Persönlichkeit entsteht aus dem Zusammenspiel zweier Größen, dem »I« als einer psychischen Komponente, das »Spontaneität, Kreativität und die Triebausstattung ... mit konstitutionellem Antriebsüberschuss« (Joas 1991, 139) beinhaltet, und dem »Me« als der eher sozialen Komponente, welche die Vorstellung von dem Bild meint, das der andere von mir hat. Da ich dieses Bild verinnerlicht habe, ergeben sich daraus handlungsleitende Orientierungen. Weil ich aber mehreren bedeutsamen Bezugspersonen gegenüberstrete, gewinne ich sozusagen verschiedene »Me«s. Diese müssen aber ein konsistentes Verhalten ermöglichen, müssen darum zu einem einheitlichen Selbstbild synthetisiert werden: das »Self« entsteht als ein Produkt beider Größen, des I und des Me (was deutsch mit Identität übersetzt wird). Die folgende Skizze zeigt dies am Beispiel einer Lehrer-Schüler-Interaktion.

Goffman hat die zeitliche Linie dieses Vorgangs als die »*personale Identität*« bezeichnet, während die Einbindung in unterschiedliche Gruppen- und Rollenstrukturen zur »*sozialen Identität*« führt: »Aus der Balance von personaler und sozialer Identität wiederum ergibt sich die *Ich-Identität*.« (Tillmann 1994, 137) Damit wird die Ich-Identität eine immer wieder in sozialen Interaktionen neu zu erbringende Leistung.

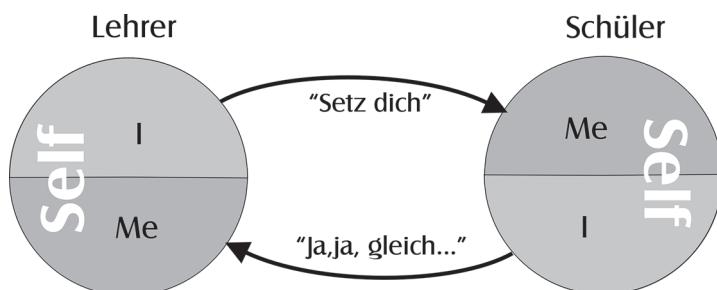


Abb. 14: Zusammenspiel von I, Me und Self in der Symbolischen Interaktion

Hier zeigt sich, dass der Symbolische Interaktionismus Persönlichkeitsentwicklung begreift als ein gemeinsames Wechselspiel von Vergesellschaftung und Individuation, bei dem die gesellschaftlichen Bedingungen die Bewusstseins- und Handlungsstrukturen des Menschen wohl beeinflussen, aber nicht determinieren.

Kritik

Kritisch wird eingewendet, dass diese Position »kein analytisches Instrumentarium für festgeschriebene Macht-, Einfluss- und Konfliktlinien industrieller Gesellschaften« zur Verfügung stellt (Hurrelmann 1998, 53). Die sozialen Strukturen haben sich aber hier von ihren Schöpfern losgelöst und haben eine eigene Dynamik, womit sie eine eigene Realität darstellen, die sich nicht darin erschöpft, was das Subjekt an Wissen und Interpretation von ihr besitzt. Auch die Zweigeschlechtigkeit der sozialen Welt hat Mead nur unzureichend gesehen. (Tzankoff 1995). Bereits in der Frage, welche vorfindlichen (z.B. pädagogischen) Interaktionen und Institutionen günstige Bedingungen für die Identitätsentwicklung enthalten oder wo diese restriktiv, unterdrückend und hinderlich sind, liegt ein kritisches Potenzial des Symbolischen Interaktionismus für die Pädagogik. Es bot sich daher an, ihn erziehungswissenschaftlich zu rezipieren (Krappmann 1971, Brumlik 1973). Man kann ihn auch als die sozialisationstheoretische Wendung der emanzipatorischen Pädagogik bezeichnen (Tillmann 1994, 142).

c) Gesellschaftstheoretische Ansätze

Als Beispiel für ein sozialisationstheoretisch hochrelevantes Gesellschaftskonzept ist zunächst auf die Arbeiten von *Jürgen Habermas* zu verweisen.

Kernaussagen

Habermas (1968/1973, 1988) verbindet eine grundlegende Kritik an der strukturfunktionalen Theorie Parsons' mit einer Anknüpfung an den Symbolischen Interaktionismus, einer Einbeziehung von Psychoanalyse, Entwicklungs- und Handlungstheorien und gesellschaftsphilosophischen Analysen. Im Längsschnitt der menschlichen Entwicklung werden die anfänglich symbiotischen Bindungen des Säuglings gelockert, der Heranwachsende lernt dann in erweiterten Beziehungssystemen Rollen und Regeln. Im frühen Erwachsenenalter wird die Fähigkeit erworben, das eigene Handeln im Licht allgemeiner Werte und Normen zu reflektieren. Diese Selbst-Reflexivität ist entscheidende Bedingung für die Ich-Entwicklung.

Habermas fragt auch nach den Grundqualifikationen der Subjekte, die für ein Handeln im Rahmen des interaktionistischen Konzeptes nötig sind. Dabei handelt es sich neben der Sprachfähigkeit und einem grundlegenden Einfühlungsvermögen (»Empathie«) vor allem um Folgende:

- Viele Rollen ermöglichen den Akteuren nur eine geringe Befriedigung, sie müssen aber gleichwohl die Interaktion aufrechterhalten: Dies macht die Fähigkeit zur »Frustrationstoleranz« erforderlich, also den »Frust« geringer Bedürfnisbefriedigung auszuhalten (ein Lehrling erträgt den stets befehlenden Meister).
- Da Rollenerwartungen oft diffus und grundsätzlich interpretationsbedürftig sind (»Rollenambiguität«), ist eine Fähigkeit, solche Unklarheiten und Mehrseitigkeiten zu ertragen, nötig: »kontrollierte Selbstdarstellung« (Habermas) oder »Ambiguitätstoleranz« (Krappmann) (eine Erzieherin soll großzügig und zugleich juristisch einwandfrei handeln).

- Subjekte handeln nicht aus bruchlos verinnerlichten Rollenübernahmen heraus, sondern haben prinzipiell ein »reflektierendes Verhältnis« gegenüber der Rolle. Die Fähigkeit, sich von einer bekannten (und gekonnten, d.h. internalisierten) Rolle kalkuliert zu distanzieren, wird als »autonomes Rollenspiel« (Habermas) oder »Rollendistanz« (Krappmann) bezeichnet (ein Lehrer weigert sich, Noten zu verteilen).

Sozialisation und Repression

Damit ist ein analytisches Instrumentarium markiert, mit dem Interaktionen auf Dimensionen gesellschaftlicher Herrschaft untersucht werden können, auf z.B. Repressivität (nur geringe Befriedigung, die zudem noch erzwungen wird), Rigidität (starre Rollen werden verlangt) und soziale Verhaltenskontrolle (die Autonomie zur Rollendistanz wird verweigert). Die Freiheitsgrade des sozialen Handelns von Menschen in verschiedenen Lebensbedingungen lassen sich so erfassen.

In seinem umfassenden Werk zur »Theorie kommunikativen Handelns« (1981) entfaltet Habermas dann u.a. den Begriff der »kommunikativen Kompetenz«, der gleichbedeutend mit dem der Ich-Identität ist. »Kommunikative Kompetenz bezeichnet ... die Fähigkeit zum flexiblen und zugleich prinzipiengeleiteten Rollenhandeln wie auch die Fähigkeit, in Diskursen in kompetenter Weise über Geltungsansprüche verhandeln zu können.« (Tillmann 1994, 221) Damit ist ein von Ungleichheit und Unterdrückung freies Modell gegeben, das sich als Prüfstein für alle Versuche anwenden lässt, Ungleichheit und Herrschaft normativ zu begründen.

Dieser Kontext einer gesellschaftstheoretischen Analyse führt dann zu der Frage, unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen Ich-Identität – kommunikative Kompetenz – möglich oder gar notwendig wird. In einer historischen Analyse des Spätkapitalismus hat Habermas herausgearbeitet, dass die Anforderungen dieser hochkomplexen Gesellschaftsform sich einerseits optimal mit einer entwickelten Ich-Identität erfüllen lassen, dass aber andererseits aufgrund sozialstruktureller Veränderungen die Kernbestandteile der bürgerlichen Ideologie (z.B. Gleichheit, Freiheit, Demokratie) einer schlechenden Erosion ausgesetzt sind: Der Spätkapitalismus gerät in eine sich verschärfende »Legitimationskrise«.

Kritik

Eine so umfassende Theorie zur Persönlichkeitsentwicklung in Auseinandersetzung mit den gesellschaftlich vermittelten Lebensbedingungen ist kaum zu kritisieren, sieht man einmal von dem dümmlichen Vorwurf ab, es handle sich um eine neomarxistische Theorie. Zwar ist die einseitige Betonung der sprachlichen Kompetenzdimension gegenüber z.B. der emotionalen kritisiert worden, aber die generelle Konstruktion von Kompetenz wird (vor allem in der Theorie kommunikativen Handelns) doch als Rekonstruktion gerade jener intensiven sozio-emotionalen Beziehungen der Kindheit verstanden, die der Mensch dann in andere Beziehungen überträgt.

Schließlich ist *Pierre Bourdieu* (1930-2002) zu nennen mit seinen viel beachteten Arbeiten zum Habitus-Konzept z.B. bei der Bildungsbenachteiligung von Arbeiterkindern oder zum Konzept männlicher Herrschaft (Bourdieu 1982, Veith 2008, Faulstich-Wieland 2008).

Kernaussagen

Bourdieu hat vor allem ein differenziertes Begriffinstrumentarium zur Analyse der Reproduktionsbedingungen sozialer Ungleichheit entwickelt. Seine Grundannahme ist, dass sich der Sinn sozialer Handlungen nur zu einem Teil aus den Absichten der Akteure erschließen lässt. Vielmehr geschieht Handeln in Feldern (oder sozialen Räumen), die durch Interessengegensätze und oppositionelle Positionen bestimmt sind (Arme und Reiche, Herrschende und Beherrschte, Wissende und Nicht-Wissende etc.). Die Position im sozialen Raum bestimmt Wahrnehmung, Werthaltungen und Denken. Dabei sind die Akteure mit unterschiedlich symbolisch verwertbaren Ressourcen ausgestattet. Bourdieu nennt sie verschiedene Formen von „*Kapital*“: ökonomisches Kapital, soziales und kulturelles Kapital. Mit dieser unterschiedlichen Ausstattung lernen die Einzelnen, vor allem über den Körper und elementare Gewohnheitssysteme sich auf die „Spielregeln“ in Handlungsfeldern einzustellen. Insofern ist Sozialisation positionsgebunden, erfahrungsorientiert und biografischer Lernprozess.

In der Sozialisation geht es aber um mehr als (nur) die Übernahme von Werten und Normen. Wenn man die erforderlichen Routinen, Fertigkeiten, Schemata und Einstellungen zur Selbstbehauptung in den verschiedenen Feldern (z.B. der Schule) lernt, verfestigen, differenzieren und entwickeln sich kulturspezifische Körperbewegungen und -haltungen (z.B. Stillsitzen), kognitive Deutungsmuster, moralische Haltungen, ästhetische Geschmacksurteile u.a.m. Sie bestimmen die „*Doxa*“ (griechisch: Meinungen, Glaubenssätze) und werden als Selbstverständlichkeiten vom Kind zunächst nicht hinterfragt. Bourdieu nennt diesen tiefgreifenden Prozess „*Inkorporierung*“. Er strukturiert den „*Habitus*“, der alle vergangenen Erfahrungen integriert und wie eine Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmatrix funktioniert. Dabei bleiben die habitusbildenden Prozesse weitgehend unterhalb der Bewusstseinsschwelle!

Kritik

Das äußerst komplexe Begriffinstrumentarium Bourdieus kann wegen seiner Eigenwilligkeit kritisiert werden. Möglicherweise sind aber auch Übersetzungsprobleme nicht ganz ausräumbar. Nicht überzeugend erscheint uns die im Rahmen der sozialen Ungleichheit entwickelte Konzeption (hier nicht dargestellt) von einer grundsätzlichen (nahezu unaufhebbaren) männlichen Herrschaft in der Geschlechterbeziehung. Dazu gibt es inzwischen doch zu viele Gegenbewegungen mit Ansätzen zur Gleichberechtigung der Geschlechter und Neuorientierung traditioneller Rollen.

Über die hier vorgestellten Sozialisationstheorien hinaus gibt es inzwischen zahlreiche neuere Arbeiten zu aktuellen Schwerpunkten der Sozialisationsforschung (Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008). Zu nennen sind: Der historische Wandel von Sozialisationskontexten, die Bedeutung enger Bindungen und Beziehungen, die Sozialisation im Lebenslauf, Bedeutung der Gesundheit in der Sozialisation, Generationenverhältnis, vor allem Arbeiten zum Schwerpunkt sozialer Ungleichheit (Sozialstruktur der Gesellschaft und Sozialisation, Bildungsbenachteiligung, Armut, Migrationssituation, Geschlecht). Auch zu bedeutsamen Sozialisationsinstanzen liegt eine Fülle von Forschungsergebnissen vor, die hier nicht alle dargestellt werden können (z.B. Krippe und Kindergarten, Hochschule, Weiterbildung, räumliche Umwelt, Gruppen und Organisationen, totale Organisationen, Massenmedien u.a.m.).

6.3 Instanzen der Sozialisation

6.3.1 Beispiel Familie

Zu der Pluralität der Lebensformen in der modernen Gesellschaft zählt auch die Familie. Ein wichtiger Wandel liegt heute bereits darin, dass – im Unterschied zur traditionellen Bedeutung der Familie in den vergangenen Jahrhunderten – die Familienphase (tendenziell als Kleinfamilie) nur noch ein Viertel der Lebensspanne ausmacht. (Nave-Herz 2015) Vorher liegen die unterschiedlichsten Formen nicht-ehelichen Zusammenlebens (oder Alleinlebens), ebenso lang ist der postfamiliale Lebensabschnitt.

Für die Sozialisation des Nachwuchses ist die Familie von höchster Bedeutung (Nave-Herz 2015, Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005, zum Folgenden: Schneewind 2008, 2010). Die Familie wirkt als *System* mit folgenden Merkmalen: Es grenzt sich von anderen Systemen (z.B. Nachbarn) ab, bildet spezifische Beziehungsmuster zwischen den Mitgliedern aus, es gibt Subsysteme, Koalitionen und Allianzen. Auch ist das System eine sich ständig im Lebensverlauf wandelnde und entwickelnde Einheit, die ein inneres Gleichgewicht zu halten hat. Es hat sich ständig anzupassen, z.B. an innere Veränderungen (z.B. Beziehungskrisen) und äußere (z.B. Wiedereintritt der Frau ins Berufsleben). Das System wird auch von Kindern (und Eltern) je nach »Eintrittszeitpunkt« eines Kindes unterschiedlich erlebt. Das drittgeborene Kind findet ein Beziehungsnetz und Umweltbedingungen vor, die sich erheblich von denen des erstgeborenen unterscheiden (non-shared environment). So wird dieselbe Familie zu unterschiedlichen »Familien«.

Im Kontext der Familie kommen den Eltern als zentrale Aufgaben zu: Aufbau entwicklungsförderlicher Beziehungen, Pflege, Erziehung und Bildung (Eltern beeinflussen nicht nur die sozio-emotionale, sondern auch die kognitive Entwicklung der Kinder erheblich!), wobei die Kinder als nicht zu unterschätzende Akteure das

Geschehen in der Familie mitgestalten. Darüber hinaus ist (begrifflich kontrovers) eine Selbstsozialisation bzw. -erziehung zu beobachten (z.B. beim Alleinspielen von Kindern).

Im Mittelpunkt der Sozialisation durch die Familie stehen die „kindbezogenen Entwicklungseffekte“ (Schneewind 2008, 259ff.). Sie lassen sich (über die Wirkung des Gesamtfamilienstems hinaus, s.u.) als Wirkungen von drei Subsystemen darstellen.

- a) *Eltern-Kind-Subsystem:* Von zentraler Bedeutung für die kindliche Entwicklung sind zwei Verhaltensmuster der Eltern in der Interaktion mit ihren Kindern: *Responsivität* (also angemessenes und promptes Reagieren auf kindliche Signale) und *Wärme* (also Bekundung positiver Emotionalität im Umgang mit dem Kind), – beides aber im rechten Maß und situationsangemessen! Die Beziehungsqualität muss auch für eine sichere *Bindungsbeziehung* sorgen, ein Aspekt, der in der neueren Bindungsforschung stark betont wird (Fuhrer 2008). Ganz praktisch zeigt sich diese Qualität im elterlichen *Erziehungsstil*. Am günstigsten ist ein „autoritativer“ Erziehungsstil, (Eltern stellen hohe Anforderungen, sind aber zugleich emotional zugewandt), gegenüber einem „autoritären“ Stil (Eltern stellen hohe Anforderungen, bleiben dabei aber emotional in einer ablehnenden Haltung) und einem „permissiven“ Stil (Eltern stellen geringe Anforderungen, kombiniert mit einer liebevollen Haltung) (Schneewind 2008, 263).
- b) *Auswirkungen des Ehe-/Eltern-Subsystems auf die Kinder:* Vor allem chronisch ungelöste Konflikte der Eltern sind gehäuft Ursache von Verhaltensauffälligkeiten von Kindern (aggressiv, antisozial, aber auch scheu und depressiv). Dies gilt umso mehr, wenn Kinder selbst Konfliktgegenstand sind. Belegt sind auch abträgliche Effekte anhaltender Elternkonflikte in Scheidungsfamilien auf die Entwicklung von Kindern (ebd. 265). Im Gegensatz dazu tragen harmonische und emotional warme (auch mit dem Element konstruktiver Konfliktlösung!) Eltern-Kind-Triaden zu positiven Entwicklungseffekten bei (übrigens auch bei geschiedenen Eltern).
- c) *Geschwister- und Eltern-Geschwister-Beziehungen:* Geschwisterbeziehungen untereinander und die Beziehung, die Eltern zum jeweils anderen Geschwisterkind pflegen, können zu entwicklungshemmenden Auswirkungen führen. Insbesondere ein chronischer Geschwisterkonflikt kann Verhaltensstörungen begünstigen. Aber es gibt auch gesicherte Belege für positive Effekte (ebd. 266): gegenseitige Unterstützung in belastenden Situationen (Todesfall in der Familie, Arbeitslosigkeit), ältere Geschwister als Tutoren im Problemlöseverhalten der jüngeren, frühere Fortschritte in der sozial-kognitiven Entwicklung bei Geschwisterkindern.

Nicht übersehen werden darf natürlich die Wirkung des *Gesamtsystems* Familie, z.B. ist das „*Familienklima*“ mitverantwortlich für die Förderung von Kontrollüberzeugungen (also wieweit man sich selbst für verantwortlich für das eigene Handeln hält); der *Anregungsgehalt* einer Familie beeinflusst maßgeblich die sozio-emotio-

nale und die kognitive Entwicklung der Kinder (intellektuelle Leistungsfähigkeit und intrinsische Motivation); schließlich sind *Familienrituale* (z.B. Geburtstagsfeiern) wichtig für das eigene Selbstwertgefühl von Kindern und (vor allem positive) *Familiengeschichten* fördern das familiäre Selbstbewusstsein und das Werteprofil. Erfreulich ist auch der Wandel der *Erziehungsziele*, die in den letzten Jahrzehnten einer erheblichen zeitgeschichtlichen Dynamik unterworfen waren: Hatte in den 50er und 60er Jahren noch ein erheblicher Anteil der Eltern Gehorsam und Unterordnung für die höchsten Ziele gehalten, so sind es heute eher Selbstständigkeit und freier Wille. Empirische Studien (Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005) zeigen den damit verbundenen Wandel der Familie vom „autoritären Befehlshaushalt“ zum „Verhandlungshaushalt“ mit eigenen Freiräumen für die Kinder.

- Besonders kritisch für das System Familie sind „Übergangsphasen“, z.B. die Phase des Übergangs von der Zweierbeziehung zur Elternschaft. Dabei hat sich z.B. die Qualität der Beziehung während der Schwangerschaft als von hohem prognostischem Wert für die Einschätzung positiver sozialer Kompetenz des Kindes z.B. im Vorschulalter erwiesen! Die Fülle der »Beziehungsaufgaben« in dieser schwierigen Umbruchphase liegt auf der Hand, wobei vor allem die Rolle des Vaters als wichtiger Stabilitätsfaktor erkannt wurde.
- Eine weitere gravierende Veränderung liegt in der Phase, in der Kinder ins Jugendalter übergehen. Die Eltern müssen ihre Rolle als Beschützer (aber auch als Kontrolleure) verändern, aber die Familie als sozialisierendes System darf dabei nicht gefährdet werden. Oft erleiden in dieser Phase die Mütter den größten Verlust an Zufriedenheit.
- Schließlich birgt die zunehmende doppelte Einspannung der Eltern zwischen den Kindern und den gebrechlicher werdenden eigenen Eltern für die Generation der mittleren Erwachsenen ein Belastungsfeld.

Über diese Tendenzen hinaus gibt es natürlich eine Fülle von Ergebnissen zu den aktuellen Problemen der Familie – von Alleinerziehenden über Scheidungsanstiege bis zu besonderen Konfliktlagen in (immer noch nicht voll legitimierten) neuen Formen familialen Zusammenlebens (Grundmann/Huinink 1991, Hoffmeister 2000, Nave-Herz 2015), auf die hier nur kurz hingewiesen sei.

6.3.2 Beispiel Schule

Die Schule ist der konsequenteste Ausdruck der Institutionalisierung von Erziehung und Bildung in arbeitsteilig organisierten und hochkomplexen Gesellschaften. (Zum Folgenden Horstkemper/Tillmann 2008, 2016)

Daraus ergeben sich für die Sozialisationsforschung zwei Blickrichtungen: Zur gesellschaftlichen Seite hin ist zu fragen, welche Funktionen die Schule zu erfüllen hat und welche Rollenerwartungen an die Beteiligten sich daraus ergeben. Zur Seite der Subjekte hin ist zu fragen, wie sich dies auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirkt. In dieser Doppelperspektive liegt eine erhebliche Relativierung aller idealistisch-pädagogischen Vorstellungen, denn: »Die Schule – als Institution – erzieht« (Siegfried Bernfeld).

Sozialisation geschieht in der Schule nicht allein durch fachliches und planvolles Lernen, sondern auch und vor allem durch das Alltagsleben, hier wiederum in den Interaktionen Lehrer/Schüler und Schüler/Schüler. Dabei ist das Einüben in Verkehrsformen der Institution Schule (z.B. Konkurrenz, Hierarchien, Eigenvorteile) und in das Beziehungsgeflecht der peergroup (z.B. Anerkennung, Solidarität, Beliebtheit) wichtig, wie der Begriff des „heimlichen Lehrplans“ (Zinnecker 1975) signalisiert. Auch im Schulleben lernt man einen jeweils spezifischen „Habitus“, der im Sinne des französischen Soziologen Pierre Bourdieu (s.o.) Individuen hervorbringt, die mit dem System der unbewussten (Verhaltens-) Schemata einer Gesellschaft/Kultur ausgerüstet sind, in denen sich sozusagen sublim das kollektive Erbe in eine individuelle (und damit wiederum kollektive!) Haltung verwandelt. Arbeiten zur „Schulkultur“ (Gudjons 2007) betonen: Schüler und Schülerinnen erleben die von „oben“ kommende Bildungsreform immer zunächst ganz unten, auf der Ebene „ihrer“ Einzelschule. Die Einzelschule ist ihr Lebensraum, sei es in den Pausenspielen, den Rauchercliquen, im heimlichen Drogenkonsum, in entstehenden Freundschaften oder im Stil des Umganges untereinander, – dann aber auch in der Art, wie in *dieser/irrer* Schule Bildungsreformmaßnahmen umgesetzt werden. Die Einzelschule ist – weit über Unterricht hinaus – eine subjektiv angeeignete Sozialumwelt. In je spezifischer Weise wird „Leben“ gelernt: Auf einer informellen „Hinterbühne“ in ungesteuert wachsenden und oft problematischen Formen (z.B. in gewaltorientierten Konfliktlösungen, in sexistischen Ritualen, in machtgebundenen Hierarchien), – *oder* in einer bewusst pädagogisch gestalteten umfassenden Schulkultur. Dies führt allerdings nicht selten auch zur Bildung von „Schulmythen“ einzelner Schulen („unsere Schule ist im Stadtteil sehr beliebt“). Aus der Fülle der *Forschungsergebnisse* zur konkreten Sozialisation durch die Schule (Belege bei K. Ulrich 1991, 377ff., Fend 1997, vor allem Horstkemper/Tillmann 2008, 2016) hier nur wenige neuere Befunde.

Die Wirkungen der schulischen Sozialisation umfassen folgende Hauptbereiche:

- *Schule überhaupt*: Aus Schülersicht hat die Schule oft ein negatives Gesicht: Schülerinnen und Schüler haben Schwierigkeiten mit lebensfremden Unterrichtsinhalten, sinnlosen Regeln, geringem Freizeitangebot, Prüfungsangst und -stress, wenig Mitbestimmungsmöglichkeiten und Leistungsangst. Lernende stellen die Existenz und Legitimität der Schule für den Erwerb von Zertifikaten allerdings grundsätzlich nicht in Frage! Dabei gibt es beträchtliche Unterschiede zwischen erfolgreichen Schülern und Schulversagern, ebenso zwischen Jungen und Mädchen, zwischen verschiedenen Schulformen, Regionen und Nationalitäten (Näheres bei Fend 1997, Horstkemper/Tillmann 2008).
- *Schulsystem*: Veränderungsversuche der dreigliedrigen Struktur durch Einführung der Gesamtschule haben bei weitem nicht zu den erhofften sozialisatorischen Wirkungen geführt; es bleibt abzuwarten, wie die gegenwärtigen Reformen (z.B.

mit der Gemeinschaftsschule und der Integration von Haupt- und Realschule zur Regionalschule, s. Kapitel 10: Bildungswesen) sich auswirken;

- das *Schulklima*: Forschungen (Schweer 2000) zeigen einen erstaunlichen Zusammenhang zwischen Klima und dem Erreichen kognitiver, affektiver und sozialer Lernziele, wobei sich Anonymität, Disziplindruck- und Leistungsdruck negativ, hingegen Unterstützung, Hilfe und Mitbestimmung positiv auswirken. Die Schulklimaforschung hat eindrücklich auf den engen Zusammenhang von Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung einerseits und dem sozialen Klima einer Schule hingewiesen;
- die *Schüler-Schüler-Beziehung*: Schüler müssen vor allem ausbalancieren zwischen Konkurrenz- und Gemeinschaftsnormen. Herausgearbeitet wurde in Studien (Krappmann/Oswald 1995), dass eine eigene Welt der Kinder existiert, die von den Erwachsenen ziemlich wenig beeinflusst wird und in der Prozesse des „Aus-handelns“ eine große Bedeutung besitzen;
- die *Lehrer-Schüler-Beziehung*: Die Interaktionsstruktur ist »versachlicht« und vor allem prinzipiell asymmetrisch, was (über Jahre hin als Hierarchie internalisiert) gesellschaftlich seine Früchte trägt, wobei Lehrerinnen und Lehrer leistungsstarke und konforme Schülerinnen und Schüler bevorzugen und günstiger beurteilen;
- aber die *Lehrerinnen und Lehrer* haben es auch nicht leicht, denn aus Schülersicht sollen sie einerseits Gleichberechtigung und demokratische Entscheidungen ermöglichen, andererseits sollen sie Autorität sein, einerseits persönliche, individuelle Beziehungen ermöglichen, andererseits alle gleich und gerecht behandeln.
- *Kommunikationsprozesse*: Sie zeigen, dass Lehrerinnen und Lehrer faktisch eine passiv-reaktive Schülerrolle bevorzugen;
- *Inhalte des Lernens*: Sie haben wenig mit dem außerschulischen Leben zu tun, was Ulich (1991, 388) formulieren lässt: »Genau darin, nämlich in der Forderung und Förderung einer abstrakten, eben inhaltsunabhängigen, Leistungsbereitschaft, liegt der wahrscheinlich wichtigste Sozialisationseffekt von Schule.«
- System der *Leistungsforderung und -beurteilung*: Leistungsdruck, Folgen von Leistungsbewertung für die Beurteilung des Schülers als Person, hoher Zusammenhang mit Schulangst, negatives Selbstbild bei Schulversagern. Schulische Norm-verstöße führen zu Etikettierungsprozessen durch die Lehrerinnen und Lehrer (Näheres im Kapitel 10: Schultheorien);
- schließlich hat die Schule auch für die *Lehrerinnen und Lehrer* bedeutsame Sozialisationswirkungen. Vor allem die Kluft zwischen pädagogischen Leitzielen und Unterrichtspraxis mindert die Berufszufriedenheit. Isolation, inhaltliche Routinisierung, Bürokratisierung und Verrechtlichung können zu einer »deformation professionelle« führen, »burn out« fördern und lassen bei älteren Lehrerinnen und Lehrer die Reformbereitschaft deutlich gegenüber jüngeren sinken.

Doch – wer Sozialisation immer noch für den totalen Zugriff der Gesellschaft auf das Individuum hält, möge sich von folgendem Zitat (das wir bei M. Foucault gefunden haben) trösten lassen:

»Sehr gut«, sagte der Großfürst Michael einmal von einem Regiment, nachdem er es eine ganze Stunde das Gewehr hatte präsentieren lassen, »sehr gut, aber sie atmen!«

Arbeits- und Lesevorschläge

Als *Arbeitsvorschlag* empfehlen wir folgende (in Seminaren erprobte) Anregung: Sammeln Sie konkrete Beispiele zur Frage: »Wie wird ein Junge zum Mann, wie ein Mädchen zur Frau – durch Prozesse der Sozialisation?« Zur Diskussion von Rollen und vor allem rollenspezifischer Klischees als „Produkte“ von Sozialisationsprozessen eignen sich auch szenische Spiele in einer Seminargruppe (knapp mit Rollenvorgaben ausgearbeitet und strukturiert), z.B.: Eine Familie beim Abendessen – „alles stimmt...“; eine Szene Gast und Kellner – der Kellner „fällt aus der Rolle“; typische Szenen für Rollen von Mann und Frau in anderen Kulturen etc. Reizvoll, wenn auch schwierig ist dabei die Einbeziehung der vorgestellten Sozialisationstheorien im Hinblick auf ihre Erklärungskraft. Einen umfassenden Einblick in Theorie und Forschungsergebnisse bietet das umfangreiche „Handbuch Sozialisationsforschung“ (herausgegeben von K. Hurrelmann/M. Grundmann/S. Walper), Weinheim 2008, 7. vollständig überarbeitete Auflage. Die 8. Auflage 2015 gibt einen Überblick über die zentralen Theorien, Methoden und Ergebnisse der Sozialisationsforschung und bezieht auch die jüngsten Forschungszweige und Ansätze ein. Klassische Texte zu Sozialisationstheorien finden Sie vor allem bei F. Baumgart: Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn 2008. Über wichtige Sozialisationstheorien informieren drei lesenswerte Werke: 1. Klaus Hurrelmann: Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim 2006, 9. Aufl. Im Mittelpunkt steht das (gegen ein passives Anpassungsmodell gerichtete) Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjektes in der Sozialisation. 2. Klaus-Jürgen Tillmann: Sozialisationstheorien. Reinbek 1996/2000, 10. Aufl. Tillmanns Schwerpunkt ist einerseits die Abwehr biologistischer Vorstellungen vom Menschwerden, andererseits die unterschiedliche Sozialisation von Jungen und Mädchen. 3. Als lesedidaktisch hervorragend konzipiertes Lehrbuch ist geeignet Hannelore Faulstich-Wieland: Individuum und Gesellschaft. Sozialisationstheorien und Sozialisationsforschung. München/Wien 2000. Vor allem der Aspekt geschlechtsspezifischer Sozialisation wird durchgehend verfolgt. Ein umfangreiches Literaturverzeichnis gibt Hinweise zum gezielten Weiterstudium.

- Abels, H./König, A.: Sozialisation. Über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingungen von Identität. Wiesbaden, 2016
- Asendorpf, J.B.: Genetische Grundlagen der Sozialisation. In: Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008, a.a.O. S. 70-81
- Bauer, U./Hurrelmann, K.: Sozialisation. In: Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hg.) 2007, a.a.O. S. 672-675
- Baumgart, F. (Hg.): Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn 2008, 4.. Aufl.
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M. 1982
- Bredenstein, G./Kelle, H.: Geschlechteralltag in der Schulkasse. Weinheim 1998
- Brenner, C.: Grundzüge der Psychoanalyse. Frankfurt 1991
- Bronfenbrenner U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981
- Bronfenbrenner, U. (Ed.): Making human beings human. Thousand Oaks 2005
- Brumlik, M.: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Frankfurt/M. 1973
- Dippelhoff-Stiem, B.: Sozialisation in ökologischer Perspektive. Eine Standortbestimmung am Beispiel der frühen Kindheit. Opladen 1995
- Faulstich-Wieland, H.: Individuum und Gesellschaft. Sozialisationstheorien und Sozialisationsforschung. München/Wien 2000
- Faulstich-Wieland, H.: Sozialisation und Geschlecht. In: Hurrelmann/Grundmann/Walper (Hg.) 2008, a.a.O. S. 240-255
- Fend, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt/M. 1988
- Fend, H.: Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Bern/Stuttgart 1997
- Fend, H.: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen 2000, 3. Aufl. 2005
- Flaake, K.: »... die eigenen Grenzen akzeptieren«. Überforderungstendenzen bei Lehrerinnen. In: PÄDAGOGIK H. 1/1993, S. 25-27
- Führer, U.: Die Rolle enger Bindungen und Beziehungen. In: Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008, a.a.O. S. 129-140
- Geulen, D.: Subjektorientierte Sozialisationstheorie. Weinheim 2005
- Geulen, D./Hurrelmann, K.: Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann/ Ulich (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980 [1.Aufl.], S. 51-67
- Gudjons, H.: Schulleben als Schulkultur – Lernumgebungen gestalten. In: PÄDAGOGIK H. 7/2007, S. 42-47
- Grundmann, M./Huinink, J.: Der Wandel der Familienentwicklung und der Sozialisationsbedingungen von Kindern – Situation, Trends und einige Implikationen für das Bildungssystem. In: Z. f. Päd. H. 4/1991, S. 529-554
- Habermas, J.: Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation (1968). In: Ders.: Kultur und Kritik, S. 118-194. Frankfurt/M. 1973
- Habermas, J.: Theorie kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt/M. 1981 und 1988
- Horstkemper, M./Tillmann, K.-J.: Sozialisation in Schule und Hochschule. In: Hurrelmann/Grundmann/Walper (Hg.) 2008, a.a.O. S. 290-305
- Horstkemper, M./Tillmann, K.-J.: Sozialisation und Erziehung in der Schule. Bad Heilbrunn 2016
- * Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim 1986, 6. Aufl. 1998, 8. Aufl. 2002, 9. Aufl. 2006
- * Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim 2008. 7. vollständig überarbeitete Aufl.; 2015, 8. Aufl.

Literatur

- Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980 [1.Aufl.]
- Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991, 5. Aufl. 1999
- Hurrelmann, K./Ulich, D.: Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann/Ulich (Hg.) 1991, a.a.O., S. 3-20
- Joas, H.: Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann/Ulich (Hg.) 1991, a.a.O., S. 137-152
- Kegan, R.: Die Entwicklungsstufen des Selbst. München 1991, 2. Aufl.
- Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1971
- Krappmann, L./Oswald, H.: Alltag der Schulkinder. Weinheim 1995
- Marotzki, W./Nohl, A.-M./Ortlepp, W.: Einführung in die Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 2005
- Mead, M. H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M. 1968
- Mertens, W.: Psychoanalytische Theorien und Forschungsbefunde. In: Hurrelmann/Ulich (Hg.) 1991, a.a.O., S. 77-97
- Mertens, W.: Psychoanalyse. Stuttgart 1996, 3. Aufl.
- Nave-Herz, R.: Familie heute. Darmstadt 2009, 4. Aufl.; 2016, 4. Aufl.
- Nave-Herz, R.: Ehe- und Familiensoziologie. München 2006, 2. Aufl.
- Nissen, U.: Kindheit, Geschlecht und Raum. Weinheim 1998
- Oswald, H.: Sozialisation, Entwicklung und Erziehung im Kindesalter. In: 36. Beiheft der Z. f. Päd. 1997, S. 51-75
- Paus-Hasebrink, I.: Langzeitstudie zur Rolle von Medien in der Sozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender: Lebensphase Jugend, Baden-Baden, 2017
- Popp, U.: »Sozialisation« – ein substanzialer Begriff oder anachronistische Metapher? In: Z. f. Päd. H. 6/2002, S. 898-917
- Schneewind, K.A.: Familienpsychologie. Stuttgart 2005, 2010, 3. Aufl.
- Schneewind, K.: Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008, a.a.O. S. 256-273
- Schweier, M.K.W. (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Opladen 2000
- Spengler, A.: Das Selbst im Netz: zum Zusammenhang von Sozialisation, Subjekt, Medien und ihre Technologien, Baden-Baden, 2018
- Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim 2007
- *Tillmann, K.-J.: Sozialisationstheorien. Reinbek 1989, 4., vollst. überarb. Neuauflage 1994, 7. Aufl., 1996, 10. Aufl. 2000, Neubearbeitung 2010
- Tillmann, K.-J.: Söhne und Töchter in der Familie. Zur geschlechtsspezifischen Sozialisation im Jugendalter. In: PÄDAGOGIK H. 7/8 1990, S. 10-15
- Tzankoff, M.: Der Symbolische Interaktionismus und die Zweigeschlechtlichkeit der sozialen Welt. Opladen 1995
- Ulich, K.: Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann/Ulich (Hg.) 1991, a.a.O., S. 377-396
- Veith, H.: Theorien der Sozialisation. Frankfurt/M. 1996
- Veith, H.: Die historische Entwicklung der Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann/Grundmann/Walper (Hg.) 2008, a.a.O. S.32-55
- Vogel, P.: Scheinprobleme der Erziehungswissenschaft: Das Verhältnis von »Erziehung« und »Sozialisation«. In: Z. f. Päd. H. 4/1996, S. 481-490
- *Zimmermann, P.: Grundwissen Sozialisation: Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Opladen 2012
- Zinnecker, J. (Hg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim 1975

Kapitel 7: Erziehung und Bildung

● Worum es geht ...

Muss der Mensch erzogen werden? Aus anthropologischen Forschungen scheint sich die generelle Erziehungsbedürftigkeit des Menschen belegen zu lassen. Doch was ist eigentlich »Erziehung«? Klärungsversuche des Erziehungsgriffes werden vorgestellt. Erziehung ist nicht ohne Ziele, Normen und Werte möglich. Welche Modellvorstellungen zum Erziehungsprozess gibt es? Oder sollte man den Erziehungsgriff in einer immer komplexer werdenden Gesellschaft durch den der Bildung ersetzen? Der Begriff Bildung wird als Grundkategorie beschrieben, Umrisse eines modernen Bildungskonzeptes werden entwickelt.

7.1 Warum ist der Mensch auf Erziehung angewiesen? – Anthropologische Grundlagen

Wer pädagogisch handelt, hat ein (mehr oder weniger bewusstes) »Menschenbild«. Wer z.B. den Menschen für ein biologisches »Mängelwesen« hält, zudem triebhaft und instinktunsicher, das nur durch Kultur überleben kann, wird anders erziehen als jemand, der den Menschen für die Krone der Schöpfung hält, in dem alle Fähigkeiten und Anlagen schlummern und sich von selbst entfalten ...

Spätestens seit Beginn des »pädagogischen Jahrhunderts« (18. Jahrhundert) wird die pädagogische Anthropologie als Begründung und Rechtfertigung von Erziehung und Bildung verstanden (Oelkers 1994, 195). Die menschliche »Natur« bedürfe des »kulturellen Überbaues«, damit der Mensch zum Menschen werde. Erziehung wird zur humanisierenden Kraft. Nur: Das seit Rousseau bekannte Basisproblem (vgl. Kap. 4: Geschichte) gerät aus dem Blick, »wonach nicht «erzogen» werden kann, was sich von Natur aus *selbst* entwickelt ...« (ebd. 195). Übersehen wird auch leicht, dass *Lernbedürftigkeit* nicht gleichbedeutend sein muss mit *Erziehungsbedürftigkeit*, denn mit »Erziehung« ist untrennbar Normativität verbunden (versuchen Sie mal, ein Kind zu erziehen ohne Vorstellungen von »gut für das Kind/schädlich für das Kind«; s.u. Ziele, Normen, Werte)! Und ob Normen aus der »Natur« des Menschen(kindes) gültig ableitbar sind, ist äußerst umstritten.

Fend und Berger machen in ihrem Buch „Die Erfindung der Erziehung“ deutlich, dass sich aus wenig strukturierteren Umgangswisen zwischen Kindern und Erwachsenen immer stärker durchdachte Erziehungsformen entwickelt haben. Sie sprechen von einer „Methodisierung von Erziehung. Außerdem werden die Erziehungsmethoden im Laufe der Zeit zunehmend humaner und der kindlichen Entwicklung zugewandert.“

Die uralte Frage der Anthropologie (anthropos = der Mensch, logos = Lehre oder Wissenschaft) heißt: »Was ist der Mensch?« und beschäftigt unterschiedliche Wissenschaften (von der Biologie über die Psychologie, die Medizin und Kulturanthropologie bis zur Philosophie und Theologie). Die pädagogische Anthropologie sucht deren Fragestellungen und Ergebnisse für die Erziehungswissenschaft fruchtbar zu machen und pädagogisch weiterzudenken (Wulf 2001, Rittelmeyer 2002, Kluge 2003, Wulf 2004, Zirfas 2005). Zu fragen ist auch, welchen Beitrag die Pädagogik zu einer allgemeinen Anthropologie leisten kann (der Mensch als erziehungsbedürftiges, erziehbares und verantwortlich erziehungsfähiges Wesen).

7.1.1 Biologische Aspekte

Klassiker

a) Zu den bedeutsamsten Befunden gehört die Auffassung des Aachener Kultursociologen Arnold Gehlen: Der Mensch ist – im Vergleich zum Tier – ein »*Mängelwesen*«. Ihm fehlt weitgehend die verhaltensleitende Instinktausstattung der Tiere, seine Organausstattung (keine Flucht- oder Schutzorgane oder natürlichen Waffen) ist ungenügend, die meisten Tiere verfügen über schärfere Sinnesorgane, ohne Haarkleid und ohne Schutz vor Witterung ist er weitgehend schutzlos usw. Er ist – mit einem Wort Nietzsches – ein »nicht-festgestelltes Tier«.

Trotzdem überlebt der Mensch, am Nordpol wie in der Sahara. Warum? Statt instinktgeleitet lebt der Mensch handelnd in der Welt; er schafft sich – gleichsam als zweite Natur – eine »künstlich bearbeitete und passend gemachte Ersatzwelt ... Er lebt gleichsam in einer entgifteten, handlich gemachten und von ihm ins Lebensdienliche veränderten Natur, die eben die Kultursphäre ist.« (Gehlen 1961, 48) Er verfügt kompensatorisch über eine hochgradige Lernfähigkeit. Der Mensch lebt von den Resultaten seiner voraussehenden, geplanten und gemeinsamen Tätigkeit – er ist ein »Kulturwesen«. Das zeigt sich besonders in der Bedeutung der Sprache.

Die vom Menschen geschaffenen Institutionen (wie z.B. Eigentum, Familie, Recht, Staat) sind angesichts der hochgradigen Plastizität und Verhaltensunsicherheit des Menschen für Gehlen »stabilisierende Gewalten« (ebd., 71), die den Menschen vom permanenten Druck, andauernd neue Entscheidungen treffen zu müssen (was er nicht aushalten würde), entlasten.

Die immense pädagogische Bedeutung dieser Sachverhalte liegt auf der Hand: Der Mensch muss um des Überlebens willen zur Kultur erzogen werden. Ebenso deutlich ist aber auch der vielfach kritisierte konservative Grundzug dieser Anthropo-

logie: Die Sprengung von kulturellen Traditionen ist sozusagen »überlebensgefährlich« für den Menschen ...

- b) Von großer Bedeutung ist auch die These des Baseler Zoologen Adolf Portmann (1951) von der Sonderstellung des Menschen durch die Tatsache der »*physiologischen Frühgeburt*«.

Verglichen mit andern Säugetieren braucht das Menschenkind rund ein Jahr nachgeburtlicher Entwicklung, um die bei Tieren vorhandenen Fähigkeiten zu erwerben (ein Kalb kann z.B. nach der Geburt gehen und stehen). Der Mensch wächst in einem »extra-uterinen Frühjahr« auf, in welchem er durch Umgang mit der menschlichen und kulturellen Umwelt die typisch menschlichen Merkmale (aufrechter Gang, Anfänge der Sprache, Handlungsfähigkeit) erst entwickelt. Auch das menschliche Gehirn weist ein Wachstum auf rund 400% bis zum Erwachsenenalter auf.

Dies alles sind Hinweise auf die hochgradige Lernfähigkeit und zugleich Unabdingbarkeit der Förderung durch die Erwachsenen (die man vorläufig weitgefasst auch »Erziehung« nennen kann). Der Mensch ist für Portmann im Gegensatz zum umweltgebundenen und instinktgesicherten Tier »weltoffen« und »entscheidungsfrei«.

- c) Schließlich sind Tiere nach Jacob von Uexküll (1956) auf eine *spezifische Umwelt* hin ausgestattet.

Uexküll veranschaulicht dies eindrücklich am Beispiel der Zecke (Holzbock). Sie reagiert, auf einem Baume (sozusagen „wartend“), auf den Duft von Säugetieren, um sich fallen zu lassen und deren Blut zu saugen. Ihre nur wenige Sinne umfassende Ausstattung ermöglicht ihr nur ein Leben in einer genau passenden Um-Welt.

Der Mensch hingegen hat nicht Um-Welt, sondern »Welt«, er ist »umweltungebunden« und »weltoffen«. Der instinktarme und nicht-festgelegte Mensch bedarf daher der menschlich-kulturellen Einwirkung zur Ausbildung seines Menschseins, der Vermittlung derjenigen Verhaltensweisen und Normen, die ihm das Leben in seiner Gruppe erst ermöglichen.

- d) Ferner gibt die *stammesgeschichtliche Entwicklung* des Menschen (Phylogene) wichtige Hinweise auf die gewachsene Lernfähigkeit des Menschen.

Wir profitieren in unserer Ontogenese (Liedtke 1993, 2002) als Einzelne vom tradierten und selektierten Wissen aller vorigen Generationen, um zu überleben; uns bleibt aber auch nur die Chance, nicht allein den Genen zu vertrauen, sondern einem Lernen, das die Gene überschreitet.

- e) Ergebnisse der *Verhaltensforschung*, insbesondere der Humanethologie (ethos = Verhalten) (Neumann 1994, Eibl-Eibesfeldt 1999) legen nahe, den Menschen und

sein Verhalten unter dem Aspekt eines Produktes der evolutionären Tierreihe zu sehen. Um die Eigenarten des Menschen zu verstehen, werden Mensch-Tier-Vergleiche angestellt und Verhalten von Tieren zum Verständnis menschlichen Verhaltens herangezogen, ja auf ihn übertragen. Die universelle Verbreitung menschlicher Verhaltensweisen (z.B. Mimik im Sexualkontakt, Begrüßungsrituale, Revierverteidigung u.a.m.), vor allem auch bei sog. Naturvölkern, soll die Verankerung menschlicher Reaktionen in der evolutiven Vergangenheit belegen. Eine dichotomische Sichtweise von Mensch und Tier (der Mensch sei nur verstehbar im *Unterschied* zum Tier) wird abgelehnt.

Neuere Tendenzen

f) Evolution und Pädagogik:

Neben der Humanethologie spielt in der neuesten Diskussion die Einbeziehung *evolutionstheoretischer, neurophysiologischer und soziobiologischer Forschungen* in die Erziehungswissenschaft eine Rolle (Evolutionäre Pädagogik 2002). So hat z.B. die Düsseldorfer Pädagogin Gisela Miller-Kipp (1992) die biologischen Grundlagen als materielle Basis von »Bildung« herausgearbeitet. Wir wissen heute ferner, dass es hochsensible Phasen für die Ausprägung der synaptischen Verknüpfungen im Gehirn des werdenden Menschen gibt (Dichgans 1994).

Das gilt z.B. für die *sprachliche Entwicklung*: Kommt ein Ausländerkind z.B. aus Japan oder China nach Abschluss der hochsensiblen plastischen Phase der Sprachentwicklung nach Deutschland, wird es zeitlebens »R« und »L« weder hörend noch sprechend unterscheiden können (Dichgans 1994, 233).

Für die Pädagogik heißt das: Die Natur des Menschen ist das tragende Fundament jedes kulturellen Überbaues, also auch der Erziehung. Man sollte diese natürlichen Grundlagen kennen, um abschätzen zu können, wie effektiv pädagogische Idealvorstellungen überhaupt sind. Dennoch gibt es keine »präzise Antwort auf die Frage, wie weit die stammesgeschichtlichen Programmierungen im Einzelnen gehen und in welchem Ausmaß die kulturelle Entwicklung zu einer ›zweiten Natur‹ des Menschen geführt hat, die die Wirkungen instinktiver Programme begrenzt oder verformt« (Neumann 1994, 218).

Gleichwohl lässt sich evolutionsbiologisch nachweisen, dass »Erziehung« eine Funktion der Überlebensoptimierung von höheren Lebewesen – Menschen – ist (Treml 2004): Ein Lebewesen, das in einem speziellen Prozess (»Erziehung«) seine angeborenen Begabungen (die phylogenetisch entwickelt wurden) entfaltet, den Erfahrungsschatz der Kultur »anzapft« und seine individuellen Kompetenzen in einem ontogenetischen Lernprozess erweitert, hat einen erheblichen Selektionsvorteil (Treml 2000, 11ff.). Treml entfaltet Erziehung damit von ihren Ergebnissen (= lebens- und bestandssichernde Funktion für die Menschen), nicht von den »Absichten« der Menschen. Zweck ist die Systemerhaltung, auch wenn einzelne Elemente untergehen.

Schließlich brachte die *Soziobiologie* (Voland 2000) einen veränderten Blick z.B. für den »Altruismus« bei Tieren und Menschen: Wir alle sind gar nicht so selbstlos, vielmehr dient die Sorge für andere dazu, unsere eigenen genetischen Grundlagen an möglichst viele Nachkommen weiterzugeben; wir folgen dem Gesetz, »das dem Individuum eine maximale Anzahl überlebender Nachkommen sichert« (Neumann 1994, 209). So wird z.B. das Phänomen der Fremdenfeindlichkeit nach dieser Theorie damit erklärt, dass für die Artenerhaltung ein Abspaltungsprozess erforderlich sei.

Kritisch wurde dagegen eingewendet, dass die moderne Soziobiologie die Ergebnisse der Verhaltensforschung im Sinne eines gefährlichen neuen Sozialdarwinismus deute: Auch Menschen (= Männer) hätten dann als Ziel, ihre Gene zum Zwecke einer optimalen Reproduktion der Gattung an möglichst viele attraktive Weibchen weiterzugeben, Konkurrenz, Dominanzverhalten, Aggression, Imponiergehabe etc. sicherten dabei den Vorteil zur Fortpflanzung der eigenen Gene. Kriege, Unterdrückung, Machtgefälle, Kontrolle von Frauen etc. seien dann evolutionär-biologisch bedingte Reproduktionsstrategien, die den Besten zur Fortpflanzung helfen würden. Seien Familien dann nur noch »Reproduktionsgemeinschaften aus kopulationsstrebenden Männchen, brutpflegenden Weibchen und abhängigen Genkopien?« (Schües/Ostbomk-Fischer 1993, 18, ferner Scheunpflug 2000).

Zwei Grundauffassungen vom Menschen

Die anthropologische Diskussion zeigt also insgesamt *zwei differierende Grundauffassungen*: Der Mensch als Mängelwesen – Kultur ist Kompensation seiner Schwäche. Andererseits: Der Mensch als »geistbegabtes« Wesen – Kultur ist Ausdruck seines Reichtums. Doch: »Ob der Mangel oder der Reichtum des Menschen zum anthropologischen Ausgangspunkt genommen wird, was seine Mängel ausmacht, ist gleichzeitig sein Reichtum: die Kehrseite seiner Lern- und Erziehungsbedürftigkeit ist seine unendliche Lern- und Erziehungsfähigkeit« (Roth 1966, 149).

7.1.2 Philosophische Aspekte

Philosophisch formuliert haben wesentliche Aspekte vor der modernen Biologie bereits Herder (1744–1803) in der Formel vom Menschen als dem »ersten Freigelassenen der Schöpfung« und Kant (1724–1804) mit seiner Feststellung: »Der Mensch kann nur zum Menschen werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht ...« Die spätere philosophische Anthropologie hat z.T. die biologischen Fragen aufgegriffen, wenn z.B. der Philosoph und Soziologe Max Scheler (1928) den Menschen als »Geistwesen« auffasst, das »umweltfrei« und »weltoffen« ist und über »Selbstbewusstsein« verfügt. Und der Anthropologe und Philosoph Helmuth Plessner (1975) begreift den Menschen als reflexives Wesen, das sich selbst betrachten und »Ich« sagen kann und damit eine »exzentrische Stellung« in der Naturordnung hat. – Im Übrigen hat die philosophische Anthropolo-

gie ein ungemein breites Spektrum von Einsichten erarbeitet, das wir hier nicht annähernd darstellen können. Es reicht von der Ich-Haftigkeit und Reflexivität über die Sinnverwiesenheit, die Freiheit, die Interpersonalität, die Leiblichkeit, die Sinnsuche bis zur Geschichtlichkeit und grundsätzlich »offenen Frage« des Menschsein (Überblick bei Hamann 1998, Wulf 2001, 2007).

7.1.3 Enkulturation: das grundlegende Lernen von Kultur

Ohne Kultur – kein menschliches Überleben, so können wir zusammenfassen. Der grundlegende Prozess des Hineinwachsens in die Kultur, also das Erlernen der Teilnahme an Sprache, gefühlsmäßigen Ausdrucksformen, Rollen, Spielregeln, Arbeits- und Wirtschaftsformen, Künsten, Religion, Recht, Politik usw., wird nach Loch (1968) als Enkulturation bezeichnet. Wir verstehen den Begriff hier (mit Loch 1968 und Fend 1969) als einen der Sozialisation übergeordneten Begriff. Nach Fend bezieht sich Sozialisation »auf das Lernen einer *besonderen Klasse* kultureller Inhalte: das Lernen der moralischen Ordnung einer Gesellschaft«. (1969, 48) Kurz gefasst: In der Enkulturation lernt das Kind z.B. die deutsche Sprache, in der Sozialisation, dass es die Sprache nicht zum Fluchen benutzen soll. – Erziehung betont dabei den intentionalen Aspekt dieses Prozesses.

Zusammengefasst: »Erziehung wird als ‚Sozialmachung‘ beschrieben, Sozialisation als ‚Sozialwerdung‘, beide als Moment der ‚Enkulturation‘ ...« (Tenorth 1992, 17). Unter dem Aspekt der *Individuation* gewinnt der Mensch dabei seine singuläre, ja persönliche, einzigartige Individualität.

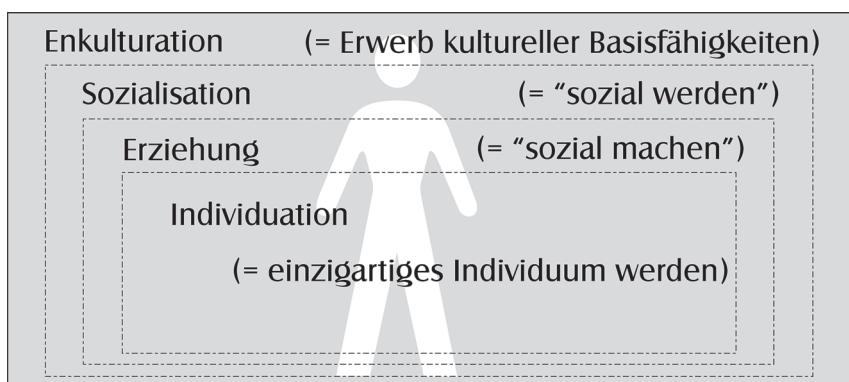


Abb. 15: Enkulturation, Sozialisation, Erziehung, Individuation

Aber: Wenn die unter anthropologischem Aspekt geschilderte hochgradige Abhängigkeit des Menschen zugleich die Bedingung (und Chance) für die Entwicklung des Menschen ist – dann deutet sich hier zugleich die prinzipielle Widersprüchlichkeit des erzieherischen Prozesses an: Wie kann aus Abhängigkeit Autonomie wer-

den, aus einem Verhältnis von Hilflosigkeit und Angewiesensein Unabhängigkeit und Eigenständigkeit? (Zur Autonomieproblematik grundlegend: Schäfer 2005)

7.1.4 Der pädagogische Grundgedanke (Benner)

Der Mensch muss also aus seiner »Anlage« überhaupt erst etwas machen: An die Stelle des Begriffes der Anlagedetermination tritt in einer *pädagogischen* Argumentation der Begriff der »Bildsamkeit«. Der Mensch muss aber auch seine Umwelt gestalten: An die Stelle des Begriffs der Umweltdetermination tritt das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit.

Folgt daraus bei aller Unterschiedlichkeit des Verständnisses von Erziehung so etwas wie eine Eigentümlichkeit pädagogischer Problemstellung, ein »pädagogischer Grundgedanke«? Dietrich Benner (1987, 1997, 2001, 2005, 2010, 2012) hat auf diesem Schnittpunkt von Anthropologie und Pädagogik einen solchen allgemeinen Entwurf der Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns entwickelt. Grund dafür ist, dass uns heute in der Vielzahl pädagogischer Einzeltätigkeiten sonst »kein gemeinsames Verständnis von den Aufgaben und Möglichkeiten pädagogischen Handelns verbindet« (Benner 1997, 284).

Aus der »Imperfektheit« (der Mensch wird nicht »perfekt« geboren), also aus seiner Erziehungsbedürftigkeit, folgt die Notwendigkeit der Erziehung als »Praxis« (wie Politik, Ethik, Arbeit, Religion und Kunst als weitere »Praxen«). Insoweit wendet die »Erziehungspraxis« die Not der Imperfektheit; der Mensch ist also zum Menschwerden der Erziehung bedürftig und fähig. Aber er gewinnt andererseits seine substantielle Bestimmung erst durch diese Praxis. »Zu erziehender und erzogener Mensch verhalten sich nicht zueinander wie Kaulquappe und Frosch ..., vielmehr wird die Bestimmtheit, die der Mensch im Erziehungsprozess erst erlangt, durch die Erziehung selbst produziert.« (Benner 1997, 291) Es ist also nicht möglich, aus der Tatsache der Erziehungsbedürftigkeit unmittelbar individuelle Bestimmungen abzuleiten.

Benner entwirft daher vier allgemeine Prinzipien der »Erziehungspraxis« (Abb. 16, s.u., zur Kritik an Benners Begriff der Bildsamkeit: Giesinger 2011). Die ersten beiden bestimmen die individuelle Seite der Erziehungspraxis:

1. Bildsamkeit des Menschen zur Selbstbestimmung;
2. Aufforderung zur Selbstständigkeit bzw. Selbsttätigkeit (denn das erste Prinzip entfaltet sich nur durch die Mitwirkung des Heranwachsenden). Die nächsten beiden beziehen sich auf die gesellschaftliche Seite:
3. Überführung gesellschaftlicher Determination (der Erziehungspraxis) in pädagogische Determination (d.h., die gesellschaftliche Einflussnahme muss pädagogisch geprüft, kontrolliert, korrigiert werden, z.B. in den Institutionen wie Schule, aber auch Straßenverkehr);
4. Zusammenhang aller menschlichen Praxen und gemeinsame Aufgabe der Höherentwicklung der Menschheit.

Die Prinzipien 1 und 4 beziehen sich auf die Aufgabenbereiche und den Zweck der Erziehungspraxis im Rahmen der menschlichen Gesamtpraxis, die Prinzipien 2 und 3 auf die richtige Art und Weise der Erziehung im Zusammenhang von individueller und gesellschaftlicher Einwirkung auf die Erziehung (ebd., 298).

| | | <i>Die Prinzipien pädagogischen Denken und Handelns</i> | |
|---|---|---|--|
| | | Konstitutive Prinzipien der individuellen Seite | Regulative Prinzipien der gesellschaftlichen Seite |
| A | <i>Theorie der Erziehung</i> (2) : (3) | (2) Aufforderung zur Selbstständigkeit | (3) Überführung gesellschaftlicher Determination in pädagogische Determination |
| B | <i>Theorie der Bildung</i> (1) : (4) | (1) Bildsamkeit als Bestimmen des Menschen zu Freiheit, Sprache und Geschichtlichkeit | (4) Nichthierarchischer Ordnungszusammenhang der menschlichen Gesamtpraxis |
| | C | <i>Theorie pädagogischer Institutionen und ihrer Reform</i> (1)/(2) : (3)/(4) | |

Abb. 16: Prinzipien pädagogischer Fragestellung (nach Benner 2001)

»Richtige Art und Weise der Erziehung«? Ist das nicht doch bloß eine Neuauflage normativer Erziehung, die den Heranwachsenden nach ganz bestimmten Zielen (Intentionen) beeinflusst (z.B. »Selbsttätigkeit«, s.o. 2. Prinzip)? Keineswegs. Benner grenzt seinen Begriff pädagogischen Wirkens grundsätzlich und deutlich ab von normativer Erziehung, die nämlich ihren Weg und ihre Mittel ohne Rücksicht auf die Mitwirkungsmöglichkeiten und -leistungen des Heranwachsenden festlegt (obwohl Giesinger Benner einen normativen Begriff von Bildsamkeit vorwirft – Giesinger 2011). Im Gegensatz zur landläufigen Vorstellung von Erziehung als intentionaler Beeinflussung betont Benner, »dass reflexive, zu neuen Erfahrungen, Nachdenken und Selber-Handeln anregende Wirkungen nur durch Aufforderung zur Selbsttätigkeit bewirkt«, niemals aber unmittelbar oder direkt herbeigeführt, angestrebt, veranlasst oder erzeugt werden können« (Benner 2001, 17). – Genau dies Erziehungsverständnis spiegelt der bekannte Satz eines Kindes gegenüber der Reformpädagogin Maria Montessori: »Hilf mir, es selbst zu tun!« Wenn wir im folgenden Text von Intentionen in der Erziehung schreiben, dann ist immer dieses Grundverständnis gemeint: anregen, helfen – zum Selber-Tun. Mit diesem sehr weit ausgreifenden, theoretisch anspruchsvollen Entwurf will Benner der gegenwärtigen Auflösungstendenz der Erziehungswissenschaft, aber auch der Erziehungspraxis entgegenwirken.

7.2 Was ist Erziehung?

7.2.1 Die »Auflösung« des Erziehungsbegriffs und das »Kontingenzproblem«

»Was man im Allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen«, so begann Schleiermacher (1768–1834) 1826 seine pädagogischen Vorlesungen. Das stimmt heute noch, wenn man an das alltägliche Erziehungsverständnis breiter Bevölkerungskreise denkt. Und es stimmt heute überhaupt nicht mehr, wenn man sich die Situation der Erziehungswissenschaft ansieht:

Benner (s.o.) und Winkler (2010) sprechen von Auflösungsercheinungen, Tenorth (1992) von Begriffswirrwarr, Brezinka (1988) von Sprachverwilderung, Schwenk (2004) von Auflösung des Begriffs, Oelkers (1991) vom Zerfließen des »Gegenstands« Erziehung, der paradox, dilemmatisch und selbstgefährdet sei (Oelkers 2001), Treml (1991) von Fiktion, Heid (2004) von Verworrenheit usw. Andererseits: Auch heute wird in Buchtiteln gefragt: »Was ist Erziehung?« (Menck 1997) oder es geht um ein »Plädoyer für Erziehung« (Prange 2000). Fend und Berger (2019) erfinden gar die Erziehung. Fazit: Es gibt weder in der Praxis noch in der Erziehungswissenschaft „eine einheitliche und allseits anerkannte Theorie der Erziehung“ (Miller-Kipp/Oelkers 2007, 204) Dieses spiegeln auch neuere Diskurse zum Erziehungsbegriff (Marotzki/Wigger 2008).

Die Gründe sind vielfältig: *Erstens* hat der Begriff »Erziehung« nicht selten den Geruch von Fremdbestimmung, des illegitimen Eingreifens in das Werden eines oder einer Heranwachsenden, Beschniedigung der Freiheit etc., weshalb Andreas Flitner (1982, 61) in diesem Sinne mahnt, »das ganze Teufelszeug *nicht* Erziehung zu nennen, was sich hinter diesem Namen verbirgt: die Lohn- und Strafpraktiken, die Verbote, Drohungen und Beschimpfungen, auch die hinterlistigen Lenkungstechniken, die Verhaltenswissenschaftler entwickelt haben ...«

Zweitens war Erziehung in der Geschichte keineswegs immer auf die Hervorbringung des sittlich autonomen Menschen gerichtet (wie es der Begriff der paideia bei Platon meinte, vgl. Kap. 4: Geschichte der Pädagogik), sondern oft auch Mittel der Unterwerfung des Menschen unter religiöse, politische oder weltanschauliche Herrschaftssysteme (Heid 2004).

Drittens wird mit dem Begriff so Unterschiedliches und Vielfältiges gemeint, dass er seine Kontur verliert. Wenn Bernfeld (1927/1967, 51) Erziehung »die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache« nennt, dann müsste auch das Herstellen von Kinderschuhen (als eine solche Reaktion) Erziehung sein. Ferner wird kreuz und quer in der Literatur unter Erziehung verstanden: Ein Prozess wie dessen Ergebnis, eine Absicht wie ein Handeln, ein Zustand wie dessen Bedingungen, eine (deskriptive) Beschreibung und eine (präskriptive) Wertung, eine absichtsvolle Handlung (intentional) wie absichtlose gesellschaftliche Einflüsse (funktional), ein historisches Phänomen wie ein überzeitliches usw. Dies zeigt: »Erziehung« ist ein semantisches Konstrukt, nicht aber gleichsam ontisch vorgegeben (Wimmer 1996).

Oelkers (1985) hat in einer Untersuchung des Erziehungs begriffs aus der Sicht der analytischen Philosophie überzeugend herausgearbeitet: »Erziehung« als Begriff bezieht sich auf kein einheitliches Sein, d.h., der Begriff hat keine eindeutige Referenz.« (Ebd., 75) Wegen dieser fehlenden Referenz muss man im Falle des Erziehungs begriffs »zugleich auf die Umgangssprache reflektieren« (ebd., 68). Erziehungstheorien sind in diesem Sinne »Mischtheorien«. Ein instruktives Beispiel dafür ist Tremls (2000, 2004) pädagogisches Theoriekonzept, das die biologischen Aspekte von Erziehung auf die verschiedenen Handlungsfelder »durchbuchstabiert«.

Prinzipiell bezieht sich der Erziehungs begriff nicht eindeutig auf einen »Gegen stand«, er ist vielmehr ein »marker« der Kommunikation, der sehr unterschiedlich theoretisiert werden kann. – Daraus folgt, dass Erziehung (wo sie organisiert erscheint), keinen Zugriff auf die Persönlichkeit des Kindes hat, sondern immer nur der Versuch der Verbesserung *einzelner* Qualitäten sein kann (Oelkers 1991, 238). Die klassische Formulierung in der Geschichte des pädagogischen Denkens lautet dafür: Unverfügbarkeit der Erziehung, die neuere Fachsprache nennt es »Kontingenzenprinzip« (es kann alles auch ganz anders sein – Treml 1991, 349).

7.2.2 Bilder von Erziehung

Tagtäglich wird erzogen. Ein erster Zugang zum Begriffsverständnis ist daher zunächst immer wieder über alltägliche Bilder, Analogien und Metaphern versucht worden. Scheuerl (1959, 211ff.) hat fünf Bilder vorgestellt: Erziehung als Wachsenlassen eines Samenkorns, als Prägung einer Wachstafel (*tabula rasa*), als Geburts hilfe, als Führen auf der rechten Bahn, als Erweckung oder Erleuchtung. – Kron (2001) stellt sechs Bilder vor: Ziehen, Führen, Regieren, Wachsenlassen, Anpassen, Helfen. In jedem Bild steckt als alltagssprachliche Erfahrungsbasis sicher ein Körnchen Wahrheit über das, was Erziehung ist und sein kann. Doch alle Bilder lassen sich letztlich auf zwei Grundverständnisse von Erziehung zurückführen (Treml 1991, 347; 2000, 177ff., ergänzt durch die Metapher des Führers und Begleiters):

Zwei Grundverständnisse von Erziehung

- Erziehung als ein »*herstellendes Machen*, analog zur handwerklichen Produktion eines Gegenstandes«, der Erzieher gleicht dem Handwerker, der »einen angestrebten Zweck mit Hilfe bestimmter Mittel und Methoden *handelnd anstrebt*«. (Technizismus)
- Das Kind entfaltet sich auf eine mehr oder weniger natürliche Art selbst, »analog zum organischen Wachstum«, wie eine Pflanze, »Erziehen heißt hier *begleitendes Wachsenlassen*.« Der Erzieher gleicht dem Gärtner (oder Bauern), »der pflegend und schützend bei einem Entwicklungsprozess hilft, der – als ein natürlicher – von selbst geschieht«. (Naturalismus)



Abb. 17: Metaphern vom Erzieher: der Bildhauer und der Gärtner

Diese beiden Grundverständnisse haben als Paradigmen hauptsächlich die Geschichte des Erziehungsbegriffs bestimmt, natürlich nicht ausschließlich, aber doch als »mainstream« (Oelkers 1991b): Die eine Linie führt von Lockes »Essay Concerning Human Understanding« (1693) mit seinem Sensualismus (alles dringt von außen über die Sinne in den Menschen) über die utilitaristische Pädagogik des 18. Jahrhunderts bis Montessori und die lernpsychologischen Konzepte von Erziehung im 20. Jahrhundert. Die andere Linie geht von Rousseaus Emile mit seinem Konzept der natürlichen Entwicklung über die Romantik und Reformpädagogik bis auf heutige Konzepte von Entschulung und Nicht-Erziehung (Oelkers 1991b).

Eine Chance zur Verbindung beider Konzepte liegt in der berühmten Arbeit von Theodor Litt über »Führen oder Wachsenlassen« (1927). Es wäre sicher klug, Litts dialektischer Verschränkung dieses Gegensatzpaars zu folgen: Erziehung allein als Wachsenlassen hebt sich selbst auf, Erziehung allein als Führen schafft keine Mündigkeit und wird totalitär.

7.2.3 Die Verwendung des Erziehungsbegriffs in der Fachsprache

Eine Auflistung der in pädagogischen Werken gebrauchten Erziehungsbegriffe würde ein eigenes Buch füllen (z.B. Weber 1976, Masschelein/Ruhloff/Schäfer 2000). Eine Übersicht über die unterschiedlichen Begriffsverwendungen in der wissenschaftlichen Diskussion der letzten Jahrzehnte findet sich bei Brezinka (1999, 2007). Danach sind acht Bedeutungen zu unterscheiden, die in Gegensatzpaaren dargestellt werden:

- a) *Prozessbedeutung versus Produktbedeutung*. Im Prozess ist Erziehung ein Vorgang, als Produkt aber ein Resultat. Der Einwand gegen den Produktbegriff

lautet nach Brezinka, dass niemals sicher ist, ob ein Resultat tatsächlich Ergebnis einer bestimmten Einwirkung ist oder ob es nicht auch ohne diese, u. U. sogar trotz dieser, zustande gekommen ist.

- b) *Deskriptiver versus programmatisch-präskriptiver Begriffsgebrauch.* Ein deskriptiver Gebrauch gibt (lediglich) die Merkmale an, mit denen Erziehung als Tatsache des gesellschaftlichen Lebens von anderen Bereichen der Wirklichkeit abgegrenzt werden kann. Er enthält keine Wertungen. Programmatisch-präskriptive Erziehungsbegriffe enthalten Vorschriften darüber, was durch die Erziehung erreicht werden soll.
- c) *Absichts-Begriffe versus Wirkungs-Begriffe.* Für Erstere wird die Intention, die Absicht, als wesentlich angesehen. Ob eine entsprechende Handlung auch den gewünschten Erfolg hat, ist für die Definition belanglos. Der Wirkungsbegriff hingegen hat das Merkmal, dass der Erfolg als wesentlich angesehen wird. Ausschließlich die Wirkung ist Prüfstein dafür, ob etwas Erziehung genannt wird. Eine Zuordnung von Determinanten zu eingetretenen Wirkungen ist nahezu unmöglich.
- d) *Handlungs-Begriffe versus Geschehens-Begriffe.* Die häufigste Bedeutung des Wortes Erziehung ist die, mit ihm eine bestimmte Klasse von Handlungen zu meinen, die das Merkmal der Förderungsabsicht haben (je nachdem, was man für fördernwert hält). In dieser Intention werden sie ausgeführt. Der Geschehensbegriff hingegen meint, dass die erzieherischen Handlungen innerhalb der Gesamtmenge der menschenformenden Einflüsse nur eine kleine Teilmenge bilden.

Man kann in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ferner idealtypisch folgende Begriffsverständnisse unterscheiden (Lenzen 2002, 166ff.).

1. *Prinzipienwissenschaftliches Verständnis:* Erziehung ist Hilfe bei der Menschwerdung des Menschen und dem Erreichen von Mündigkeit. Der Mensch hat als mündiges Wesen prinzipiell die Verpflichtung zum sittlichen und selbstverantwortlichen Handeln.
2. *Geisteswissenschaftliches Verständnis:* Idealtypisch festgemacht an der Beziehung eines Erwachsenen zu einem Heranwachsenden wird wertfrei die Funktion dieses Förderungsprozesses für die Kultur und Gesellschaft als Erziehung verstanden.
3. *Empirisches Verständnis:* Erziehung ist die absichtsvolle Veränderung der psychischen Dispositionen von Menschen. Damit wird der Charakter von Handlungen empirisch so beschreibbar, dass sie als erzieherische erkennbar sind (Brezinka, s.u.).
4. *Erziehung aus der Sicht kritischer Erziehungswissenschaft:* Erziehung wird als Repression verstanden, die in dem Maße (als ideologisch) kritisiert werden muss, wie sie unnötige Repression ist.

5. *Erziehung aus strukturalistischer Sicht:* Die strukturelle Tätigkeit, durch die Menschen Weltstrukturen so »transformieren«, dass lernende Menschen einen Aufbau ihrer kognitiven Strukturen (selbst) in optimaler Weise vornehmen können, wird Erziehung genannt.
6. *Systemtheoretische Sicht:* Erziehung ist die Funktion von gesellschaftlichen Teilsystemen, dabei aber auf Intention zurechenbares Handeln.
7. *Reflexive Erziehungswissenschaft:* Lernenden Individuen wird in ihrem Selbstorganisationsprozess die Möglichkeit verschafft, sich dort selbst zu begrenzen, wo die Aura (bzw. das Leiden) des Anderen beginnt. Eine Integration dieser teils benachbarten, teils sich widersprechenden Begriffsverständnisse von Erziehung in eine umfassende Erziehungstheorie erscheint m.E. heute aber eher als Utopie, wenn nicht als Illusion.

7.2.4 Eine deskriptive Begriffsdefinition (Brezinka)

Wolfgang Brezinka hat in seinem grundlegenden Erziehungsbegriff versucht, aus einem weiten Spektrum diejenigen Begriffsmerkmale auszuwählen, die eine wissenschaftliche Präzisierung des Begriffes »Erziehung« ermöglichen.

Ein deskriptiver Erziehungsbegriff

Brezinkas Definition des Erziehungsbegriffs lautet: »Unter Erziehung werden soziale Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten.« (Brezinka 1999) Oder in kürzester Formulierung: »Als Erziehung werden Handlungen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern.« (Ebd.)

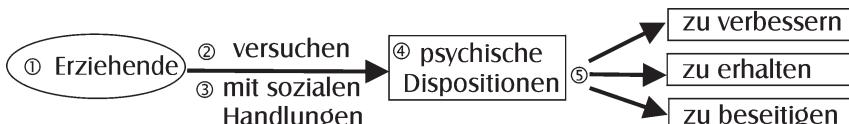


Abb. 18: Der Erziehungsbegriff nach Brezinka

Dieser Begriff enthält also mindestens fünf Bestimmungsmerkmale:

1. Erziehende sind *Menschen* (nicht Sachen oder Landschaften oder soziale Gegebenheiten).
2. Sie *versuchen ...*, das bedeutet: Erzieherische Handlungen können eben auch misslingen, denn die Leistung des Lernens (= Veränderung der psychischen Dispositionen) kann nur der/die Lernende selbst vollbringen, erzieherische Handlungen können nur dazu beitragen.

3. Soziale *Handlungen* setzen ein zielgerichtetes, zweckbestimmtes Verhalten voraus, dessen man sich subjektiv bewusst ist, wobei *sozial* meint, dass diese Handlungen auf andere bezogen sind (»Selbsterziehung« wäre Lernen).
4. Mit psychischen *Dispositionen* sind nicht flüchtiges Erleben und Verhalten gemeint, sondern relativ dauerhafte Bereitschaften zum Erleben und Verhalten (das können Kenntnisse, Haltungen, Einstellungen, Interessen etc. sein).
5. *Verbessern* oder erhalten (oder neue schaffen oder als schädlich gewertete beseitigen) meint, dass einem vorgestellten Soll-Zustand vom erzieherisch Handelnden Wert zugeschrieben wird (den die Wissenschaft allerdings nicht bestimmen kann = wissenschaftlicher Wertrelativismus).

Zur Kritik Brezinkas

Brezinka weist selbst auf den hohen Allgemeinheitsgrad und die hohe Generalisierungsstufe dieses Erziehungsgriffes hin. Danach kann auch die Förderung der Fähigkeit zum Taschendiebstahl in einer Subkultur, wie bei Charles Dickens in »Oliver Twist« geschildert, ein Fall von Erziehung sein (ebd. 91). Ferner werden »psychische Dispositionen« auch von Fernsehmoderatoren, Werbestrategen und diktatorischen Gehirnwäschnern verändert. Mit diesem Allgemeinheitsgrad ist schon der offensichtliche Vorteil, nämlich formal Erziehung mit dieser Definition präziser bestimmen zu können, von begrenztem Wert. Es fragt sich, ob man nicht besser beraten wäre, den Begriff Erziehung zu streichen und stattdessen gleich von psychologischer »Dispositionsmodifikation« zu sprechen. Außerdem: Wenn laut Begriffsdefinition Erziehung (nur) als Versuch (ohne das Merkmal des Erfolges) gelten kann, dann ist fraglich, wie das Aufdecken von Kausalbeziehungen (nomologisches Wissen im Sinne der Gesetzmäßigkeit von Einwirkung und Erfolg, siehe Kapitel 2: Richtungen der EW) als wissenschaftliche Aufgabe möglich ist. (Zur Kritik vor allem Herzog 1988, 104.)

Auch suggeriert diese Begriffsbestimmung »einen geschichtslosen Wesenskern von Erziehung« (Hierdeis/Hug 1992, 108). Sie erfasst weder alles, womit sich die »Erziehungs«wissenschaft beschäftigt, noch nimmt sie die vielen voneinander abhängigen Themenbereiche im Zusammenhang mit dem Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in den Blick. Insofern kann man sagen, dass der Vorteil der Präzision mit dem Nachteil einer erheblichen Reduktion erkauft wird. Ferner ist der »Adressat« pädagogischer Einwirkungen eher ein *Objekt* fremden Wollens: Er wird als aktiv Wirkender gleichsam »herausgekürzt« (Heid 2004). Auch die absichtsvolle Einflussnahme von Erwachsenen auf Erwachsene ist nach Brezinka Erziehung (ebd., 92), was von manchen Autoren geteilt (z.B. Dietrich 1992, 46), von andern abgelehnt wird (z.B. Giesecke 1991, 70).

7.2.5 Ein handlungstheoretischer Erziehungsgriff (Heid)

Zwischen einseitigem Absichtsbegriff und einseitigem Wirkungsbegriff hat der Regensburger Pädagoge Helmut Heid als »Idealtypus« des Erziehungsgriffes for-

muliert, dass von *Erziehung* nur dann gesprochen werden kann, wenn (zumindest mit hoher Wahrscheinlichkeit zufallsfrei) Absicht und Erfolg übereinstimmen, d.h., wenn »von erzieherisch intendiertem Handeln eine der Absicht entsprechende ›Wirkung‹ erwartet werden kann« (Heid 2004, 57). Nur so wird Erziehung ein rationales, planbares und verantwortbares Handeln, bei dem weder nur »Absichten« im Mittelpunkt stehen (aber die Erfolge nicht nachweisbar sind) noch sich Wirkungen einstellen, von denen wir gar nicht genau wissen, ob sie auf unsere erzieherische Intention zurückzuführen sind. Daher plädiert Heid (2004) für einen handlungstheoretischen Erziehungsbegriff, der »Absicht« und »Erfolg« zusammen denkt. (Ähnlich Ludwig 2000).

Im Unterschied zum Sozialisationsbegriff wird heute unter Erziehung überwiegend ein intentionales, geplantes und normativ orientiertes Handeln verstanden, i.d.R. mit Akzentsetzung auf den Bereich Heranwachsender: »Erziehung meint also immer nur das, was bewusst und planvoll zum Zwecke der optimalen kindlichen Entwicklung geschieht.« (Giesecke 1991, 70) Damit erweist sich die Kontroverse um »Erziehung« und »Sozialisation« als »Scheinproblem der Erziehungswissenschaft«. (Vogel 1996)

Aber: Was ist »optimal«? Wie kann man den »Zweck« inhaltlich bestimmen? Wozu soll erzogen werden? Damit sind wir bei dem für jedes Verständnis von Erziehung unausweichlichen Problem der Erziehungsziele, der Normen und Werte, die dieses Geschäft bestimmen, seien sie unausgesprochen, verdeckt mitgedacht oder offensiv vertreten. Die Ziel-, Norm- und Wertefrage gehört zu den ältesten und spannendsten Problemen pädagogischen Denkens.

7.3 Ziele, Normen und Werte in der Erziehung

7.3.1 Unterscheidung von Zielen, Normen und Werten

Zunächst: Was sind Ziele, was sind Normen und Werte? Wie kann man sie unterscheiden? Oft werden die Begriffe Ziele, Normen und Werte synonym gebraucht, oft aber auch mit sinnvoller Unterscheidung (Klafki 1970, Tröger 1974, Benden 1982 [mit weiterführender Literatur], König 1991 [weiterführende Literatur], Dietrich 1992). Eine vernünftige Unterscheidung liegt darin, eine Art »Stufung« anzunehmen.

- Danach dienen *Ziele* im engeren Sinne konkreten Zwecken und beschreiben praktische Handlungsintentionen (»Kinder sollen in der Schule aufmerksam sein«, »Respektiere die kulturelle Eigenart ausländischer Mitschüler«, oder auch als Lernziele: »Überblick über die deutsche Geschichte gewinnen«). Ziele gelten bisweilen nur für Untergruppen, nicht für den gesamten Kulturreis und werden in verschiedenen Schichten unterschiedlich bestimmt.

- Normen sind dann hinter den Zielen liegende Überzeugungen/Soll-Vorstellungen, die sich in längeren Zeitabschnitten entwickelt haben und für einen größeren Kulturkreis gelten, wie z.B. die Menschenrechte oder die Zehn Gebote oder die Norm, dass man die Wahrheit sagen soll. Man könnte auch sagen, dass Normen die pragmatische Form von Werten sind.
- Von Normen kann man schließlich Werte unterscheiden, die ihnen zugrunde liegen (auch Grundwerte genannt), wie z.B. Ehrfurcht vor dem Leben, das »Prinzip Verantwortung« (Hans Jonas) für das Überleben der Menschheit, aber auch die Wertungen von etwas als gut/schlecht, richtig/falsch (König 1991, 220). Man sieht deutlich, dass die Pädagogik angewiesen ist auf philosophisch-ethische Grundlagenreflexion, ohne die die Ziel-, Norm und Grundwertproblematik nicht geklärt werden kann. Doch Werte bleiben in der Erziehung kontrovers (PÄDAGOGIK H. 7–8/1994), obwohl alle Heranwachsenden Werte lernen sollen (Giesecke 2005).
- Schließlich gibt es, unabhängig von den genannten Unterscheidungen, seit alters den Begriff der *Tugenden*, also jener praktischen Verhaltensweisen und Mittel, mit deren Hilfe man sich der Werte versichert (von der Tapferkeit und Besonnenheit bei Platon über Lern- und Arbeitsfleiß bis zur Verantwortlichkeit, Kooperations- und Solidaritätsfähigkeit in der neueren Diskussion – v. Hentig 1993, 134, und v. Hentig 1999 u. 2007). Die Tugend der »Fairness« z.B. zeigt sehr anschaulich, wie in ihr (objektive) Grundwerte, (subjektive) Werthaltungen und pragmatische Normorientierungen verbunden sind.

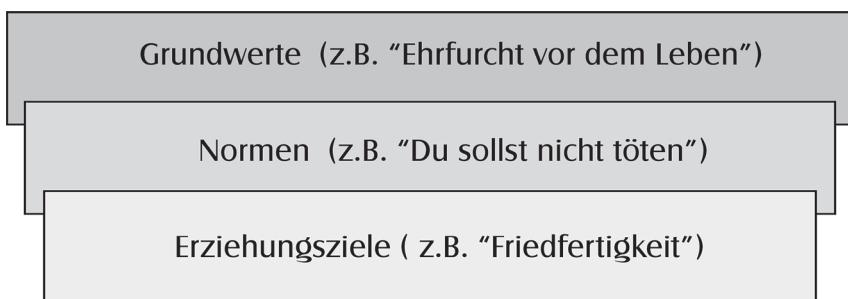


Abb. 19: Ziele, Normen und Werte

7.3.2 Funktionen und Eigenarten von Erziehungszielen

Nach den oben genannten anthropologischen Grundlagen ist jede Erziehung angewiesen auf Beantwortung der Frage, wozu denn das instinktunsichere, weltoffene, entscheidungsfreie und hochgradig formbare Wesen Mensch erzogen werden soll. Jede Generation nimmt dabei die in der Kultur entwickelten und überlieferten Ziele, Normen und Werte auf und verändert sie gegebenenfalls, in sog. einfachen

Kulturen weniger als in Gesellschaften, die von Pluralismus, Wertewandel und Individualisierung gekennzeichnet sind. Aber prinzipiell ist Handeln nicht ohne Ziele möglich; Entscheidungen in der Erziehungspraxis werden im Blick auf bestimmte Ziele – und die dahinter liegenden Normen und Werte – getroffen: Eltern wollen z.B. für ihr Kind eine hohe Bildung (Ziel), damit es später einmal einen zukunftsreichen Beruf ergreifen kann (Norm), denn viel Geld zu verdienen und dabei noch zufrieden zu sein, ist für sie das Wichtigste im Leben (Wert).

Erziehungsziele orientieren also das pädagogische Handeln. Sie müssen aber – um einen Maßstab für die Erfolgskontrolle abzugeben – als *Produktbegriffe* formuliert werden (nicht als ein Vorgang wie z.B. »Entfaltung der Persönlichkeit«). Erziehungsziele sind zu ihrer Verwirklichung auf bestimmte *Erziehungsmittel* angewiesen (die von Loben/Tadeln, Belohnen/Bestrafen, Beraten/Gebieten über Vorbild, Arbeit, Gespräch und Spiel bis zu Büchern, Gebäuden und Institutionen usw. reichen können, dazu: Brezinka 1976/1999, Geißler 1982). Erziehungsmittel dürfen aber nicht technologisch missverstanden werden, weil Erziehung nie auf eine bloße Zweck-Mittel-Relation reduziert werden kann. Sie werden deshalb auch »Erziehungsformen« genannt. (Prange/Strobel-Eisele 2014)

Es besteht auch eine Verbindung zwischen Erziehungsziel und *Erziehungsstil*, denn wer junge Menschen zu demokratischen und selbstständig handelnden Bürgern erziehen will, erreicht mit einem autoritären Erziehungsstil (vermutlich) das Gegenteil.

Erziehungsziele können sich auf verschiedene Dimensionen (kognitiv, affektiv, sozial) beziehen und auf unterschiedlichen Ebenen formuliert sein (Richtziele, Grobziele, Feinziele wie in der curricularen Didaktik), oder aus einem allgemeinen Erziehungsziel (z.B. Achtung vor dem Eigentum) folgen mehrere Teilziele (man soll nicht stehlen, Fundsachen ins Fundbüro bringen, Geliehenes zurückgeben usw.). Auch ihr Internalisierungsgrad (also die verinnerlichte Aneignung und Identifizierung mit einem Ziel) ist unterschiedlich: Allgemeine Ziele sollen allmählich als Haltungen (*habits*) übernommen werden (Toleranz gegenüber anderen Kulturen), während Teilziele sozusagen Wegmarken sind, die den richtigen Weg zu diesem Ziel signalisieren (das Kopftuch bei türkischen Mädchen akzeptieren, den Bau eines Asylbewerberheimes unterstützen usw.) (Kaiser 1998, 50).

7.3.3 Erziehungsziele und Werte heute

In den 80er und 90er Jahren hat es eine breite öffentliche und bildungspolitische Diskussion darüber gegeben (z.B. auf zahlreichen ministeriell unterstützten Kongressen in nahezu allen Bundesländern), wie man auf einen »Wertewandel« reagieren solle, sei es durch verstärkte Moralerziehung, »Value-education«, Wertebildung in der Schule, z.B. Ethikunterricht, oder Stärkung der Jugendarbeit, der Familien usw. (Horster/Oelkers 2005) Viel war vom »Werteverfall« die Rede. Dagegen wurde geltend gemacht, dass sich keineswegs die Werte gewandelt hätten, sondern vielmehr die Mittel, mit denen man sich ihrer versichert, also die »Tugenden« (v. Hentig 1993, 133ff.).

Diese müssen angesichts veränderter gesellschaftlicher Bedingungen andere sein als früher. Setzt man nämlich an die Stelle von Sparsamkeit, Arbeitsfleiß, Keuschheit, Gehorsam, Pflichterfüllung etc. etwas Neues, nämlich »urteilen und denken, prüfen und zuhören, beobachten und improvisieren, geduldig und genau sein, Verlässlichkeit und Verantwortlichkeit, die Fähigkeit zur Kooperation und zu selbstständigem Handeln, zum Austragen von Konflikten ...« (ebd. 135), dann erscheint der angebliche »Werteverfall« in völlig anderem Licht. Auch die moderne Jugendforschung hat die undifferenzierte These vom »Werteverfall« nicht bestätigt (vgl. Kp. 5: Jugend). Hinzu kommt, dass die heutige erziehungstheoretische Diskussion um Pädagogik und Ethik eher eine skeptische Tendenz zeigt, denn »zu lang und zu oft wurden Macht und Gewaltausübung gegenüber der nachwachsenden Generation mit Moral legitimiert« (Meyer-Drawe/Peukert/Ruhloff 1992, 7, Oelkers 1992).

Die gegenwärtige Diskussion (einführend Rekus 1993, Löwisch 1995, Liebau 1999) bewegt sich zwischen zwei Polen: *Auf der einen Seite* die Betonung von Mündigkeit (als Voraussetzung einer Demokratie: der mündige Bürger), Partizipation (im Sinne der gleichberechtigten Teilhabe an den öffentlichen Angelegenheiten) und der Emanzipation (als ein historischer Prozess der Beseitigung unterdrückender und Gleichberechtigung verhindernder Lebensbedingungen) (Giesecke 1991). Das schließt Pünktlichkeit, Ordnung, Fleiß etc. als oberste Zielvorstellungen aus, als »Wegmarken« (sekundäre Tugenden) zur Erreichung der eben genannten übergeordneten Ziele aber durchaus ein. – *Auf der anderen Seite* wird scharf kritisiert, dass heute die Skepsis vor dem Glauben, die Kritik vor der Liebe, die Wissenschaftsorientierung vor der weltanschaulichen Orientierung, die uneingeschränkte Wahlfreiheit vor der Pflichtgesinnung Vorrang hätten (Brezinka 1992, 161).

Das Normproblem – ungelöst

Hier zeigt sich, dass in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft Zielvorstellungen über Erziehung notwendig kontrovers sind. Unter wissenschaftlicher Perspektive zeigt sich aber auch »Das ungelöste Normproblem der Pädagogik« (Ruhloff 1980) in dem Sinne, dass die Pädagogik qua Wissenschaft zwar zur Kritik, Klärung und Differenzierung von Normen und Zielen beitragen kann, ihrerseits die Entscheidung über die Gültigkeit von Normen und Werten verbindlich jedoch nicht treffen kann (Legitimationsproblem der Normen).

Nachdem wir uns die Zentralelemente des Erziehungsbegriffs klargemacht haben, ergibt sich die Frage nach möglichen Theorien zum Gesamtprozess von Erziehung.

7.4 Theorien und Modelle zum Erziehungsprozess

Erziehung als Kommunikation, Interaktion und Reproduktion

In seinem »Klassiker« über Theorien zum Erziehungsprozess unterscheidet Mollenhauer (1982) drei Ansätze:

1. Erziehung als *Kommunikatives Handeln*. Kurz zusammengefasst: Wichtig sind in dieser Kommunikation ihre kognitive Struktur, die Beziehungsdefinitionen (zwischen denen am Erziehungsprozess Beteiligten), die Inhalte der Kommunikation und die symbolischen Kommunikationsmittel (z.B. die Sprache). »Jeder Erziehungsakt kann nach diesen Dimensionen analysiert werden.« (ebd., 81)
2. Erziehung als *Interaktion*. Der Theorie des Symbolischen Interaktionismus (siehe Kapitel 6: Sozialisation) folgend wird der Erziehungsprozess auf der sozialen Mikro-Ebene (gegenüber den soziologisch orientierten Theorien der sozialen Makro-Ebene) als symbolisch vermitteltes Handeln verstanden. Vor allem im unterschiedlichen Freiheitsgrad der Interpretation von Interaktionssituationen lassen sich Elemente von Herrschaft analysieren.
3. Erziehung als *Reproduktion*. Dieser Ansatz will das interaktionistische Verständnis von Erziehung materialistisch fundieren (ebd., 177). Erziehung ist damit auch Re-Produktion ökonomischer Machtverhältnisse und Bedingungen der »Produktion«.

Modellvorstellungen

Modellvorstellungen über den Erziehungsprozess abstrahieren von der Wirklichkeit, sie erfassen damit immer nur Ausschnitte eines komplexen Geschehens. Sie sind nicht mehr als begriffliche »Marker« (Oelkers, s.o.) unserer Kommunikation über Erziehung. »Auch der Begriff der Erziehung ist immer Teil eines Sprachspiels.« (Treml 2000, 59)

Eines der meistgebrauchten Modelle ist das der *intentionalen Erziehung*. Im Mittelpunkt steht die Absicht (die Intention) erziehender Menschen, die einen Prozess des aktiven Erwerbs (oder der Differenzierung) von relativ dauerhaften Lernstrukturen, Fähigkeiten, Charaktereigenschaften etc. bei zu erziehenden Menschen in Gang setzen. Allerdings weist Treml (2000, 62ff.) darauf hin, dass eine Absicht keine unmittelbar beobachtbare Handlung ist. Intentionen müssen darum indirekt erschlossen werden, sie sind oft nicht bewusst, rücken den Erzieher einseitig in den Vordergrund u.a.m. Auch wird die Vorstellung intentionaler Erziehung in der Regel an die Face-to-face-Beziehung (nur) zweier Personen geknüpft. Ihr Urbild ist darum das »*pädagogische Verhältnis*« (oder wie Nohl 1935, 169, sagte: der »*pädagogische Bezug*«). In diesem klassischen geisteswissenschaftlichen Modell ist der Erzieher immer zugleich Anwalt des Kindes und Anwalt der Kultur: Er hat die schwierige Aufgabe der Vermittlung zwischen beiden Ansprüchen. »Erziehung endet da, wo der Mensch mündig wird« (ebd., 132). Wird die Differenz zwischen Erzieher und

Zu-Erziehendem internalisiert, also zur eigenen Absicht des Zu-Erziehenden (der dann keine zweite Person mehr braucht), kann man von »Selbsterziehung« sprechen (Treml 2000, 67). Neuere Arbeiten versuchen, das pädagogische Verhältnis als Generationen-Bezug (und damit als Grundfunktion für das Weiterbestehen der menschlichen Gattung) zu interpretieren (Sünkel 1994, Liebau/Wulf 1996).

Fasst man mit dem symbolischen Interaktionismus (vgl. Kapitel 6: Sozialisation) Erziehung als *symbolische Interaktion* auf, gewinnt man eine zusätzliche modellhafte Denkfigur: Wenn es um *Interaktion* geht, wird die Vorstellung einseitiger Intentionalität auf Seiten des Erziehers und seiner Vormachtstellung zurückgenommen: Aushandeln und Teilhaben werden als Elemente in Erziehungsprozessen unverzichtbar.

Um der Enge des Modells intentionaler Erziehung zu entkommen, wurde vielfach erweiternd von *funktionaler Erziehung* gesprochen. Gemeint sind damit die Faktoren und Handlungen, die nicht den Zweck der Erziehung, gleichwohl aber Einfluss auf Kinder und Jugendliche haben. Ihr Spektrum reicht von den Massenmedien über Sitten und Bräuche bis zu sozialen Handlungen, die Reaktion auf sachliche Gegebenheiten wie Landschaft, Klima, Umweltbedingungen etc. sind. Immer geht es im Modell der funktionalen Erziehung um den Nebeneffekt einer anderen Tätigkeit oder Bedingung, der sich nicht »durch eine explizite, über die Intention eines Erziehers gesteuerte Erziehungshandlung« ereignet (Treml 2000, 68).

Treml (ebd., 68) nennt als Beispiel die Mutter in einem Naturvolk, die Wurzeln und Kleintiere zur Nahrung sammelt, während sie ständig ihr Kind bei sich trägt. Das Kind lernt über die Jahre so eine Fülle von essbaren Nahrungsmitteln sowie Fang- und Grabetechniken »nebenbei«, ohne intentionale Erziehung durch die Mutter. Erziehung wird also verstanden als latente Nebenfolge einer manifesten Handlung.

Das Modell der »*indirekten Erziehung*« (ebd., 74ff.) signalisiert eine gewisse Verbindung von funktionalem und intentionalem Erziehungsverständnis. Als Beispiel macht dies die Praxis vieler Eltern deutlich, ihre jugendlichen Kinder für ein Jahr ins Ausland zu schicken, damit sie in dieser Lernumgebung wichtige Erfahrungen machen: Die Erziehungsprozesse laufen funktional ab (Wirkungen des Auslandsaufenthaltes), die pädagogischen Absichten (Intentionen) der Eltern sind aber deutlich.

Insgesamt gerät das Modell der funktionalen Erziehung stark in die Nähe des Sozialisationsbegriffes, der allerdings ungleich stärker theoretisch differenziert ist. Auch ist auf die totalitäre Nutzung dieses Modells (z.B. durch Ernst Kriech 1932) nach dem Motto: »Alle erziehen alle zu jeder Zeit«, zu verweisen. Abgesehen davon ist dieses Modell adaptiv (bzw. reproduktiv), d.h. konservativ, weil es den Akzent auf Anpassungsprozesse legt, überkommenes Verhalten reproduziert und konserviert.

7.5 Ein Strukturmodell von Erziehung und aktuelle Fragen

Die unterschiedlichen Begriffsdefinitionen, Modellvorstellungen und Theorieansätze zur Erziehung lassen sich m.E. nur in einem offenen, d.h. für Erweiterung und inhaltliche Ausfüllung zugänglichen Modell zusammenfassen. Es kann sich nur auf generelle Strukturmomente von Erziehung beziehen als einem von anderen Lebensbereichen (»Praxen«, s.o. Benner) abgrenzbaren Handlungsfeld. Natürlich gibt es auch zahlreiche Wirkungen auf Heranwachsende, die nicht Resultat erzieherischer Handlungen sind, die aber trotzdem »erziehungsbedeutsam« (positiv = erziehungsförderlich, erwünscht; negativ = erziehungshinderlich, unerwünscht) sind (Heid 2004, 60). So lässt sich die gesamte soziokulturelle Wirklichkeit (die »Praxen« nach Benner) unter erziehungstheoretischen Gesichtspunkten beurteilen (ebd., 60).

Das folgende Modell (vgl. Abb. 20) will aber nicht festlegen, was »gute« und was »schlechte« Erziehung ist oder welche Normen und Ziele gelten sollen, sondern Elemente einer möglichen Begriffsklärung anbieten. Das enttäuscht jeden, der sich nun endlich eine klare Definition von »Erziehung« erhofft hatte ...

Es handelt sich um folgende Strukturmomente oder Bestimmungsmerkmale erzieherischen Handelns (vgl. auch König 1990, 181f., Kaiser/Kaiser 1998, 42ff.).

Ein Strukturmodell von Erziehung

1. Erziehung ist *intentional*, sie sucht Ziele, Normen und Werte zu verwirklichen. Das Erziehungsgeschehen ist – anders als »Bildung« (s.u.) – von seiner intentionalen Struktur her letztlich darauf gerichtet, sich selbst aufzuheben. Erziehung ohne Ziele und Bewusstsein gibt es nicht.
2. Das Erziehungsgeschehen ist ein *Interaktionsprozess* (auch in vermittelter, nicht-direkter Form), in dem sich Sinndeutungen und Handlungen des einen am Tun des anderen ausrichten. Erzieher und Educand treten dabei in Rollen gegenüber, deren Charakter von der gesellschaftlichen Art und Weise der Institutionalisierung von Erziehung abhängt. In der Regel impliziert dies ein Kompetenzgefälle, das zur »Symmetrisierung« (Tenorth 1988, 15) auffordert. Aber: Erziehung ohne wechselseitige Beeinflussung gibt es nicht.
3. Die dabei auftretenden Prozesse sind vielfältig *methodisch organisiert* und auf die Lernbedingungen des Adressaten ausgerichtet, der aber letztlich zur Selbst-Tätigkeit aufgefordert bleibt. Erziehung als »Machen« gibt es nicht.

4. Erziehung ist – einschließlich der Ziele und Interaktionsprozesse – eingebunden in einen umfassenden *historisch-gesellschaftlichen Kontext*, der Wandlungsprozessen unterliegt. »Die« Erziehung gibt es nicht.
5. Erziehung erfolgt in Auseinandersetzung mit *Inhalten, Gegenständen, Themen* etc., welche die kognitive Ebene (z.B. Wissen, Einsichten), die affektive Ebene (z.B. Einstellungen) oder die Handlungsebene (z.B. Fertigkeiten) in wechselseitigem Zusammenhang betreffen. Auch das nichtverbale Stirnrunzeln der Mutter bezieht sich auf ein »Thema«. Erziehung im inhaltsfreien (»luftleeren«) Raum gibt es nicht.

Die folgende Strukturskizze (Abb. 20) kann diese untereinander zusammenhängenden Strukturmerkmale noch mal veranschaulichen.



Abb. 20: Strukturmödell von Erziehung

Wir müssen heute einen »Komplexitätsschub« (Kokemohr 1988) im Zusammenhang mit der hereinbrechenden Informationsflut verarbeiten und gleichzeitig die Notwendigkeit einer an Freiheit, Mündigkeit und Verantwortung orientierten Persönlichkeitsentwicklung betonen. Das fordert pädagogisches Denken in neuen Kategorien. Wir laufen sonst Gefahr, »für eine Gesellschaft funktionstüchtig zu machen, die hätte umgestaltet werden müssen« (Peukert 1988, 14). – Die »Wiedergewinnung des Bildungsbegriffs« steht ins Haus.

7.6 Was ist Bildung?

7.6.1 Kritik und Verfallsgeschichte des Begriffs

Von der Mottenkiste ...

Doch so unbelastet ist der Bildungsbegriff in seinen unterschiedlichen theoretischen Ausformungen keineswegs! (Überblick bei Baumgart 2007, Rittelmeyer 2011) Nach 1945 noch viel gebraucht, geriet der Bildungsbegriff in den 60er und 70er Jahren plötzlich unter heftige Kritik: Er sei idealisierend-überhöht, historisch überholt und einer modernen Demokratie nicht mehr angemessen, unpolitisch, verschlissen im elitären Gebrauch, ideologieverdächtig, zusammengeschrumpft auf ein Aggregat von Kenntnissen, mit denen man zu den »Gebildeten« zählt, und für die moderne Industriegesellschaft völlig unbrauchbar (Klafki 2007). Die empirische Erziehungswissenschaft versuchte, ihn in erforschbare Einzelkomponenten zu »zerlegen«, die Kritische Erziehungswissenschaft nutzte ihn als Objekt für ideologiekritische Untersuchungen, man suchte nach Ersatzbegriffen wie Qualifikation, Lernen, Identität u.ä. (Menze 1992).

Das ist angesichts der Verfallsgeschichte dieses ursprünglich von der deutschen Aufklärung und Klassik 1770–1830 kritisch-progressiv gemeinten Begriffs verständlich (zur Begriffsgeschichte Wehnes 1991). Vor allem Humboldt hatte ihm die Stoßrichtung der umfassenden Entwicklung aller Kräfte des Menschen gegeben, als Grundrecht für alle.

Nach Humboldt lebt der Mensch in einer Mannigfaltigkeit kultureller und sozialer Beziehungen, er ist einer Fülle von Situationen ausgesetzt, in denen er sich immer wieder entscheiden und in denen er handeln muss. Jedes Individuum trägt eine Kraft in sich, die sich aber erst in der Auseinandersetzung mit der Welt entwickelt: das Individuum braucht die Welt, um seine Kräfte entfalten zu können, die Welt braucht das Individuum, um gesellschaftliche Welt sein zu können. Humboldt geht davon aus, dass die Bestimmung des Menschen darin liegt, zu seinem Wesen, zu seiner Individualität zu kommen, also seine Persönlichkeit zu entwickeln. Dies gelingt aber nur, wenn die Komponenten Freiheit und Mannigfaltigkeit vorhanden sind. Der Mensch darf weder durch Eintönigkeit abgestumpft noch durch eine zu große Fülle an Angeboten orientierungslos werden. Die Entwicklung der Individualität soll den Menschen auf eine selbstverantwortete Mitwirkung an der menschlichen Gesamtpaxis vorbereiten und zur Teilnahme an der Gründung einer neuen Öffentlichkeit befähigen (Benner 1990).

Doch im Zuge der Entwicklung des Berechtigungswesens (siehe Kapitel 4: Geschichte der Pädagogik) wurde Bildung bald zu einem Vehikel der Sicherung sozialer Privilegien des erstarkten Bürgertums. Die unheilvolle Ehe von Besitz und Bildung wurde gefestigt, Bildung wurde plutokratisch missbraucht, für den Aufstieg individualistisch verwertbar und schließlich auf den Kanon der Gymnasialfächer reduziert (Herrlitz 1988). Es ist bezeichnend, dass starke Reste dieser Entwicklung offenbar auch heute noch das Verständnis von einem »gebildeten Menschen« prägen. Bildung – eine in Trümmern liegende Kathedrale ...

7.6.2 Bildung als pädagogische Grundkategorie

... zur Grundkategorie

Doch in der Verabschiedung vom Bildungsbegriff hatte man offenbar das Kind mit dem Bade ausgeschüttet. Nur wenige Sprachen unterscheiden zwischen Erziehung und Bildung (im Englischen heißt beides einfach »education«). Wir sehen in der deutschen Tradition mit ihrem gesonderten Bildungsbegriff aber durchaus auch einen Vorteil. Gerade die gesellschaftliche Entwicklung Mitte der 70er Jahre mit ihrer zunehmenden Zersplitterung aller Lebensbereiche warf die Frage nach einem Leitbegriff auf, der als Versuch einer zusammenbindenden Sinnfindung für pädagogisches Handeln dienen konnte.

Eine solche zentrierende Kategorie als übergeordnetes Orientierungs- und Beurteilungskriterium für alle pädagogischen Einzelmaßnahmen wurde ab etwa 1975 in einer Neuformulierung des Bildungsbegriffs gesucht, und zwar quer durch die unterschiedlichsten Richtungen von links bis rechts (Tenorth 1986). Allein 1978–1988 umfasst die Diskussion über 300 Titel (Heymann/Lück 1990)!

Drei Argumentationslinien lassen sich dabei feststellen (Hansmann/Marotzki 1988a):

1. Die zunehmende spezialisierende Verwissenschaftlichung unserer Lebensverhältnisse lässt einen Abbau gemeinsamer Anschauungen, Werthaltungen und Verhaltensweisen befürchten – Allgemeinbildung soll dem (eher konservativ und ordnungspolitisch orientiert) entgegenwirken.
2. Dem beobachtbaren Pluralismus werden Vorstellungen von möglicher Konzentration entgegengesetzt, wobei u.a. Kirchen, Gewerkschaften, Parteien den Bildungsbegriff jeweils inhaltlich zu füllen suchen und unter einer solchen Leitkategorie entsprechende Lernprozesse reorganisieren wollen.
3. In der Erziehungswissenschaft wird versucht, den Bildungsbegriff stärker theoriegeleitet, historisch-systematisch zu rekonstruieren und damit neu zu formulieren (Friedrichs/Sanders 2002, Wigger u.a. 2005). Allein die Z. f. Päd. widmete in den folgenden Jahren mehrere Hefte und Beihefte diesem Thema, das auch auf den Kongressen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eine herausragende Rolle spielte. Einen in der christlichen Bildungstradition stehenden Entwurf eines bildungstheoretischen Konzeptes hat Henz (1991) vorgelegt, einen an der Kategorie des »Sinns« orientierten Entwurf Biller (1994), mit konstruktiver Absicht entwickelte Tenorth (1994) ein Verständnis von allgemeiner Bildung, das auf ein »Bildungsminimum für alle« und die »Kultivierung von Lernfähigkeit« zielt (ebd. 166).

Unverkennbar ist bei diesen Bemühungen um den Bildungsbegriff die kritische Vergegenwärtigung seiner klassischen Tradition, vor allem seit Pestalozzi und Humboldt (Klafki 2007, Uhle 1993). Bildung wird heute mehr denn je als eine kritische Kategorie gesellschaftlicher Entwicklung verstanden (Euler 2003).

Bildung meint:

- die Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung und Solidaritätsfähigkeit
- die Subjektentwicklung im Medium der Objektivationen bisheriger menschlicher Kultur; das bedeutet: Bildung ist immer als ein Selbst- und als ein Weltverhältnis auszulegen, das nicht nur rezeptive, sondern verändernd produktive Teilnahme an der Kultur meint,
- die Gewinnung von Individualität und Gemeinschaftlichkeit,
- eine allgemein gültige, d.h. für alle Menschen gleich gültige Bildung,
- Vielseitigkeit, vor allem die moralische, kognitive, ästhetische und praktische Dimension.

Damit liegt – anders als im Erziehungsbegriff – im Begriff Bildung ein genereller Maßstab, der es z.B. ermöglicht, Erziehungsziele zu beurteilen, Erziehung kritisierbar zu machen und zu bewerten.

7.6.3 Umrisse eines modernen Bildungskonzeptes

Obwohl es keine Übereinstimmung gibt, was »Bildung« ist, lassen sich doch fünf grundlegende Dimensionen des Bildungsbegriffes unterscheiden (Langewand 2002, 74ff.):

1. die *sachliche Dimension*: Bildung braucht bestimmte Bildungsinhalte, braucht »Stoffe«;
2. die *temporäre Dimension*: Der Zeitverlauf der Menschheitsgeschichte hat einen Sinn, der immer wieder ausgehandelt werden muss, Bildung braucht »Geschichte«;
3. die *soziale Dimension*: Mit Bildung sind normative Zusammenhänge der menschlichen Gesellschaft verbunden, Bildung braucht »Zustimmung«, »kommunikative Sozialität«;
4. die *wissenschaftliche Dimension*: Die Wissenschaft möchte, dass Bildung Wissenschaft – nicht Dogmatismus – braucht;
5. die *autobiographische Dimension*: Der Einzelne braucht Bildung für sein Selbstverständnis.

Was bedeutet das aber für die aktuelle gesellschaftliche Situation?

- Wenn es stimmt, dass die meisten Arbeits- und Lebensvollzüge zunehmend abstrakter, entsinnlicher und weniger anschaulich werden, wobei zugleich das anzueignende Wissen für die selbständige Alltagsbewältigung und die berufliche Qualifizierung explosionsartig ansteigt,
- wenn es andererseits stimmt, dass die Handlungsfähigkeit der Menschen gegenüber den globalen Problemen immer mehr abnimmt, Zukunft menschheitsge-

schichtlich in Frage gestellt ist, Ohnmacht, Rückzug, Gleichgültigkeit, ethischer Relativismus sich ausbreiten,

- dann findet eine moderne Bildungstheorie in diesen aktuellen Problemlagen ihren zentralen Bezugspunkt.

Bildung bezeichnet dann eine Weise, mit diesen Problemlagen umzugehen, wobei Bildung – wie alle Pädagogik – auf Zukunft zielt (Peukert 2000), ihre oberste Maxime ist die Erhaltung des Lebens (Preuss-Lausitz 1988). Sie trennt von daher nicht mehr Vernunft und Moral, Wissen und Handeln (das Machbare ist nicht mehr zugleich das Gute), entwickelt eine radikale Ethik (Peukert 2000) und hat mit Zielen wie Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (Klafki 1991) eindeutig eine normative Basis.

In einem umfangreichen Versuch, den Diskurs über eine solche erziehungswissenschaftliche Reformulierung gesamtgesellschaftlicher Problemlagen als Bildungstheorie zu initiieren, stellen Hansmann/Marotzki (1988/89, Marotzki/Sünker 1992/93) vier Kontexte in den Mittelpunkt.

1. Arbeit: Neue Technologien, Automatisierung, Zunahme des Dienstleistungssektors etc. führen zu einer rapiden Umstrukturierung der Berufswelt und der Qualifikationsprofile sowie zu einem Bedeutungswandel von Arbeit als Lebensbedingung. Die bildungstheoretische Konsequenz liegt nicht nur in der Überwindung der traditionellen Trennung von Berufsbildung und Allgemeinbildung. Elementare Bildungsprozesse müssen vielmehr an der gleichen Vernunft ausgerichtet sein, die zur Entwicklung einer solchen ökonomischen Rationalität führt, »die sich an der Schaffung gemeinsamer Lebensmöglichkeiten orientiert« (Peukert 1988, 16). Konkret: Nur profitgeleitete, umweltzerstörende Wirtschaft widerspricht demselben Vernunftsprinzip, das sowohl Kindern Zukunft ermöglichen als auch Erwachsenen den Lebensunterhalt sichern soll.

Bildungstheoretisch bedeuten diese Entwicklungen: Neben den weiterhin wichtigen allseitigen basalen Fähigkeiten und Fertigkeiten kommt es verstärkt darauf an, Heranwachsende auf den Komplexitätszuwachs im Arbeitsleben vorzubereiten: Sie müssen verstärkt analytische Kompetenzen (von Ganzheiten auf Teile und deren Bedingsungsstruktur zurückgehen, also zergliedern können) und synthetische Kompetenzen (von Teilen auf Ganzheiten und deren Vernetzung voranschreiten können) erwerben. Das ist aber nicht nur technisch gemeint (den Fehler im Videorecorder analysieren und das Gerät dann in die Multi-Media-Show vernetzen ...), sondern viel umfassender auch als soziale Kompetenzen (z.B. das Durchschauen von Herrschaftsstrukturen und der eigenen Involviertheit in das System) (Hansmann/Marotzki 1988a, 27).

2. Rationalität und Wissenschaft: Im Zuge der »postmodernen« Rationalismus- und Vernunftkritik ist das Zweck-Mittel-Denken als Grundlage des technischen Fortschritts radikal kritisiert worden, weil Naturbeherrschung in Naturzerstörung umgeschlagen ist. Diese Art von Rationalität verliert ihren Absolutheitsanspruch,

darüber hinaus geht es um neue Formen von Sinnlichkeit, Emotionalität, ganzheitlicher Lebensverfassung etc., wie sich dies in den sog. neuen sozialen Bewegungen ankündigt.

Der Bildungsbegriff hätte sich solchen, das einseitige Rationalitätsprinzip der neuzeitlichen Wissenschaft erweiternden Herausforderungen zu stellen.

3. Subjektivität und Wirklichkeitsverarbeitung: Unsere Welt wird uns zunehmend medial vermittelt, unsere Deutungsmuster sind weitgehend medial induzierte Weltbilder. Bildung zeigt sich vor allem daran, über welche Interpretationsmöglichkeiten von Erfahrung und Welt das Subjekt verfügt. Es käme auch darauf an, Differenzerfahrungen zu verarbeiten, das Fremde nicht als bedrohlich zu deuten, sondern als Anderes, Eigenständiges, Bereicherndes (interkulturelle Bildung).

Bildung hat dann eine sinnstiftende und orientierende Funktion, indem sie gerade die Pluralität menschlicher Selbst- und Weltverhältnisse fruchtbar macht. Das schließt Akzeptanz- und Toleranzbereitschaft ebenso ein wie die Relativierung des eigenen Standpunktes und Weltbildes!

4. Wertorientierung und Ethik: Die Veränderung der Wertorientierungen bei Jugendlichen und Erwachsenen ist bekannt (s.o.). Bildung vermittelt die Fähigkeit, über sein faktisches Wissen hinaus eine Orientierung seines Wollens aufzubauen und zu verantworten. In einer Welt mit zunehmenden gesellschaftlichen Widersprüchen, immer komplexeren Problemlagen und miteinander widerstreitenden Wertorientierungen werden Argumentations- und Kritikfähigkeit sowie die Fähigkeit zur Perspektivübernahme immer wichtiger.

Bildung hätte Menschen zu befähigen, in der Auseinandersetzung um ein selbstbestimmtes und mitmenschlich verantwortbares Leben ihre Stimme zu erheben.

Bildung als kritische Selbstbildung für alle

Damit hat Bildung nicht nur die Funktion, in die Gesellschaft einzuführen und in ihre Regeln einzuüben, sondern auch die Funktion, eine kritische, reflexive Distanz herzustellen (Heydorn 1980). Bildung – gelingend immer nur als Selbst-Bildung – umfasst also mehr und anderes als Wissen, »Bildungsgüter« (materiale Bildung) oder innere Kräfteentwicklung (formale Bildung). Sie umschließt existentielle Fragen: Selbstvergewisserung, Sinnkonstitution und zeitgeschichtliche Ortsbestimmung. Sie wirkt auf Verhalten und Handeln der Menschen als dimensionierende und strukturierende Kraft ein (Hansmann/Marotzki 1989, 8) und begrenzt dies weder berufsständisch noch schichtspezifisch oder alters- oder geschlechtsbezogen (Koch/Marotzki/Schäfer 1997). Damit ist die Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung überholt.

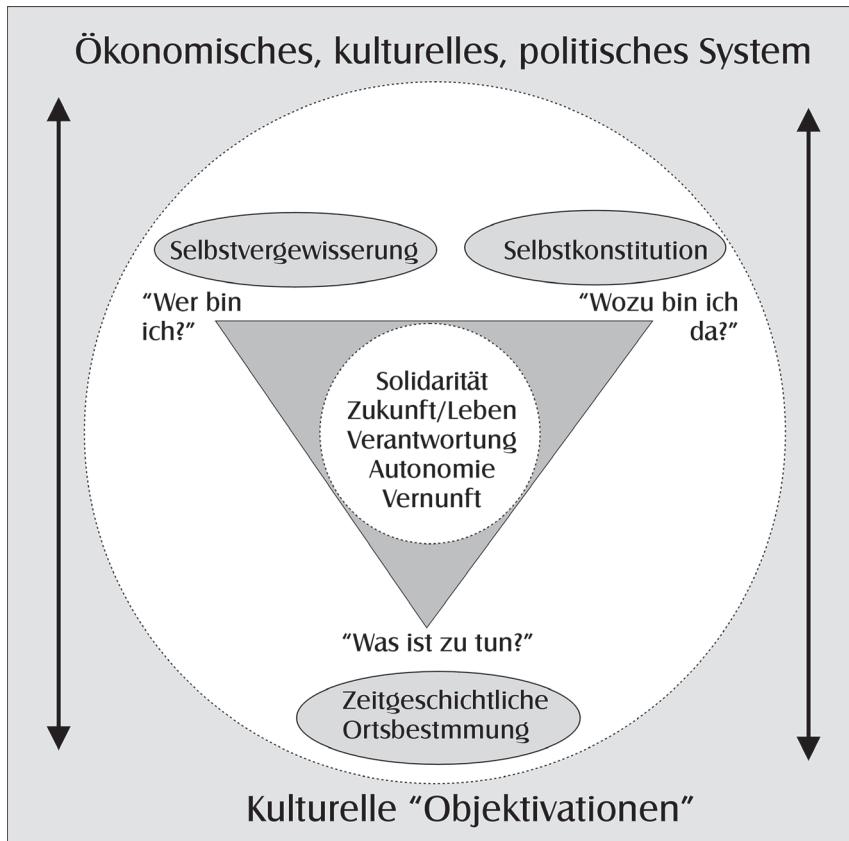


Abb. 21: Leitbegriffe und Zusammenhänge einer modernen Bildungstheorie

In der Tat – anders als Erziehung – ist Bildung ein lebenslanger Prozess. Ihre Inhalte sind nicht zeitunabhängig zu bestimmen, Bildung muss vielmehr auf die unvermeidlichen Kontingenzen (z.B. Pluralismus, offene Zukunft, keine normativ vorgestanzten Individualitätsentwicklungen) reagieren: Der Referenzpunkt von Allgemeinbildung ist sozusagen ebendiese Bewältigung von Kontingenz (Tenorth 1990). Bildung kann derzeit als Reflexion vielfältiger Differenzen und widerstreitender Erfahrungen verstanden werden, mit denen kritisch und experimentierend umgegangen werden soll. Die »Neuen sozialen Bewegungen« betonen z.B. Leiblichkeit, Sinne, menschlichere Formen von Produktion und Kommunikation, Echtheit, Selbstkongruenz, Transpersonales, Meditatives, Spiritualität u.a.m. Andererseits ist am kritischen Vernunftbegriff festzuhalten, wenn die Menschheit überleben will. Bildung betrifft immer den ganzen Menschen in der Vielfalt seiner Lebensbezüge.

Dies kann insofern zu Problemen führen, dass der Mensch sich als vernunftbegabtes Wesen nicht auf *eine* Weltsicht festlegen lässt, sondern eigene Denk- und Handlungsweisen entwickelt. Wenn es dann aber um ökonomische Vergleichbarkeit geht – wie bei der institutionellen Bildung in Schule und Universität (Vergleichsstudien!) – oder bei der Ersetzung des Bildungsbegriffes durch Qualifikations- und -kompetenzmodelle (Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger, 2009), dann kommt der Bildungsbegriff wieder einmal ins Schwanken...

7.6.4 Bildung und Schule

Was hat dieser anspruchsvolle Bildungsbegriff mit der Schule zu tun? Er ist Maßstab und Perspektive für die Beurteilung des Pädagogischen an der Bildung durch die Schule. Hartmut von Hentig hat in seinem Buch »Bildung« (1996) sowohl die Verkümmерung von Bildung zu Schulbildung vehement kritisiert als auch die Notwendigkeit einer Bildung als Selbstbildung für alle (durch gemeinsame Maßstäbe und Anlässe, durch Fächer ebenso wie als politische Bildung) herausgearbeitet. Man kann konkret vier grundlegende Funktionen des Bildungsbegriffs unterscheiden, die durch nichts zu ersetzen sind (Klassisch: Schulz 1988):

1. Seine *heuristische Funktion* hilft uns, die alltägliche praktische Schularbeit auf Möglichkeiten zu durchleuchten, die den formulierten Zielen wirklich angemessen sind, ungelöste Fragen dabei schärfer zu sehen, neue Aufgaben zu finden und neue Schwerpunkte zu formulieren. Aber Schwerpunktsetzung muss systematisch aufgebaute Lehrgänge keineswegs überflüssig machen (Klafki 1996).

Die Vermittlung abfragbaren Wissens für die nächste Klausur würde allerdings schnell problematisch ...

2. Seine *Legitimationsfunktion* fordert von uns, Ansprüche zu begründen. Nur was zur allgemeinen Bildung im Sinne eines kompetenten, selbstbestimmten, mitmenschlich verantwortbaren humanen Lebens beiträgt, ist legitim.

Vermutlich würde sich rasch der Widerspruch von hehren Zielen des Unterrichts und völlig unangemessenen Methoden zeigen ...

3. Seine *Strukturierungsfunktion* hilft uns zur Konzentration der Inhalte und der Zeit auf wirklich wesentliche Thematiken und bringt eine unverzichtbare Gewichtung in den Wirrwarr unterschiedlichster Fachaspekte; unverzichtbares Fachwissen wird integriert und vernetzt zu komplexen Sachverhalten. Klafki (1996) macht in diesem Zusammenhang auf das Prinzip des Exemplarischen aufmerksam, denn die Wissensfülle nimmt gegenwärtig überhand.

Wenn aber Rechtschreibung und Zeichensetzung mehr Zeit gekostet haben als die Auseinandersetzung mit Liebe, Frieden, Freiheit, Solidarität, Glück und Tod – und dann nicht mal gekonnt werden –, dann sollten Heranwachsende eine solche »Bildungsinstitution« nicht mehr so wichtig nehmen ...

4. Seine *kritische Funktion* ist Widerpart zum Missbrauch junger Menschen für die Zwecke anderer; sie hilft dazu, Leistung nicht zu entfremden und junge Leute in Punktesammler für die Anpassung an unreflektierte Normen anderer zu verwandeln.

Das Notensystem würde sich rasch als Disziplinierungstechnik und Gegenteil von Bildung erweisen ...

Allgemeinbildung heute

Allgemeine Bildung – im Verständnis Klafkis (2007) als Anspruch *aller* Menschen auf *allseitige* Bildung im Medium der *allgemeinen* »Schlüsselprobleme« der Menschheit heute (also nicht: kleiner Gruppen von Begabten in kognitiver Hinsicht in spezialisierten Bereichen) – hat demnach Konsequenzen für den schulischen Alltag und für die Grundstruktur von Schule.

Erziehung und Bildung spielen im heutigen Schulsystem nach wie vor eine zentrale Rolle. Nach Budde und Weuster (2017) gibt es aber immer noch eine Kontroverse darüber, ob die Schule primär als eine Bildungsanstalt oder als pädagogisch-erzieherische „kindliche Lebenswelt“ zu verstehen ist. Eine wichtige Funktion von Schule ist sicherlich die Bildung der Persönlichkeit der jungen Menschen und hierbei spielen Erziehungs- und Bildungsprozesse gleichermaßen eine Rolle.

Immer stärker wird auch das Verhältnis von Wissen und Lernen zu Bildung diskutiert und auch der Kompetenzbegriff wird immer mehr mit dem Bildungsbegriff vermischt. Letzteres ist problematisch, da das Bildungsverständnis humanistisch und emanzipatorisch geprägt ist, während der Kompetenzbegriff doch eher gesellschaftlich bzw. politisch verankert ist. Zieldimensionen von Bildung wie Selbstbestimmung, Selbstentfaltung, Selbsterkenntnis und Selbstreflexion verkümmern zur reinen selbstorganisierten Handlungsfähigkeit, die notwendig ist, um gesellschaftlich und wirtschaftlich gut aufgestellt und konkurrenzfähig zu sein. (Lederer, 2014).

*Doch – vielleicht hatte Goethe ja nicht Unrecht:
 »Narrenpossen sind eure allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu.«
 (Wilhelm Meisters Wanderjahre)*

1. Formulieren Sie mit wenigen Sätzen (max. drei) schriftlich Ihre eigene Vorstellung davon, was Erziehung ist und wie sie sich begründen lässt. Diskutieren Sie dies mit andern Studierenden.
2. Suchen Sie aus unterschiedlichen Wörterbüchern der Pädagogik Artikel zum Begriff Erziehung bzw. Bildung heraus, und vergleichen Sie diese auf ihre zentralen Aussagen und mögliche Unterschiede.
3. Kritisieren Sie das in diesem Buchkapitel vorgestellte Strukturmodell von Erziehung.
4. Die gleichen Aufgaben können Sie auch für den Bildungsbegriff nutzen.

Arbeitsvorschläge

Lesevorschläge

Um sich mit der Frage vertraut zu machen, ob es so etwas wie einen »pädagogischen Grundgedanken« gibt und wie er zu begründen wäre, liest man am besten einführend D. Benner: Allgemeine Pädagogik. Weinheim 2012. Während Benner historisch-systematisch argumentiert, entwickelt W. Brezinka: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München 1999, einen empirisch begründbaren und brauchbaren Erziehungsverständnis. Es gibt aber auch Entwürfe eines theoretischen Konzeptes von Erziehung, die sich wenig auf die einschlägige Literatur beziehen, dafür eigenständige Ideen bieten. Als Beispiele seien genannt: P. Menck: Was ist Erziehung? Donauwörth 1997, und A.K. Treml: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 2000.

Fend und Berger (2019) zeigen in ihrem Buch Wege der Methodisierung von Erziehung und Unterricht und die damit einhergehende Entwicklung zur Humanisierung auf. Formen erzieherischen Handelns werden dargestellt und helfen bei der systematischen Reflexion und kritischen Analyse erzieherischer Prozesse. Das Buch ist für angehende Erziehungswissenschaftler und -innen sowie Lehrerinnen und Lehrer sehr empfehlenswert.

Äußerst schwierig sind Leseempfehlungen zum Thema Bildung. Einen guten – weil kontrovers gehaltenen – Einblick in die grundlegende Diskussion vermittelt das zweibändige Werk von O. Hansmann/W. Marotzki (Hg.): Diskurs Bildungstheorie. Bd. 1 und 2. Weinheim 1988 und 1989. Ferner Dörpinghaus, A./Poenitsch, A./Wigger, L.: Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt 2009 sowie C. Rittelmeyer: Bildung. Stuttgart 2011. Eine der einflussreichsten Arbeiten zu einem kritisch-konstruktiven Bildungskonzept stammt von W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 2007 (in der 6., neu bearbeiteten Auflage). Systematisch wie historisch orientiert erarbeitet ein aktu-

elles Verständnis von Allgemeinbildung H.-E. Tenorth: Alle alles zu lehren. Darmstadt 1994. Die Lektüre dieser Bücher erspart aber nicht die Auseinandersetzung mit dem *eigenen* Erziehungs- und Bildungsbegriff.

Literatur

- Allgemeinbildung. 21. Beiheft der Z. f. Päd. 1987
- *Baumgart, F. (Hg.): *Erziehungs- und Bildungstheorien*. Bad Heilbrunn 2001, 2. Aufl., 2007
3. Aufl.
- Benden, M. (Hg.): Ziele der Erziehung und Bildung. Bad Heilbrunn 1982
- Benner, D.: Bildung und Kompetenz. Studien zur Bildungstheorie, systematischer Didaktik und Bildungsforschung. Paderborn, 2019
- Benner, D.: Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: D. Lenzen (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, S. 283–300. Stuttgart 1997, 2. Aufl.
- Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim 1987, 2. Aufl. 1991, 3. Aufl. 1996, 4. Aufl. 2001, 5. Aufl. 2005, Neubearbeitung 2010, 7. Aufl. 2012
- Benner, D.: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie.. Weinheim und Basel, 1990
- Benner, D.: Zur theoriegeschichtlichen Relevanz nicht-affirmativer Erziehungs- und Bildungstheorie. In: D. Benner/D. Lenzen (Hg.): Erziehung – Bildung – Normativität, S. 11–28. Weinheim und München 1991
- Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M. 1967 (1. Aufl. 1925)
- Biller, K.: Bildung – integrierender Faktor in Theorie und Praxis. Weinheim 1994
- Braunmühl, E. v.: Antipädagogik. Weinheim 1975
- *Brezinka, W.: *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München 1975 (hier zitiert), 6. Aufl. 1999
- Brezinka, W.: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. München 1976, 3. Aufl. 1999
- Brezinka, W.: Über den Nutzen wissenschaftstheoretischer Reflexion für ein System der Erziehungswissenschaft. In: Z. f. Päd. H. 2/1988, S. 247–269
- Brezinka, W.: Glaube, Moral und Erziehung. München 1992
- Brezinka, W.: Erziehungsziele: Konstanz, Wandel, Zukunft. In: Pädagogische Rundschau, H. 3/1993, S. 253–260
- Brezinka, W.: Gesammelte Werke. München 2007
- Budde, J./Weuster, N.: Erziehung in der Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv. Wiesbaden, 2018.
- Dichgans, J.: Die Plastizität des Nervensystems. In: Z. f. Päd. H. 2/1994, S. 1229–1246.
- *Dietrich, T.: *Zeit- und Grundfragen der Pädagogik*. Bad Heilbrunn 1992, 7. Aufl.
- Dörpinghaus, A./Poenitsch, A./Wigger, L.: Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt 2009, 3. Auflage; 2013, 5. Aufl.
- Eibl-Eibesfeld, I.: Grundriß der vergleichenden Verhaltensforschung. München 1999, 8. Aufl.
- Euler, P.: Bildung als „kritische“ Kategorie. In: Z. f. Päd. H. 3/2003, S. 413–421
- Evolutionäre Pädagogik. Thementeil der Z. f. Päd. H. 5/2002
- Fend, H.: Sozialisation und Erziehung. Weinheim u. ö. 1969
- Fend, H./Berger, F.: Die Erfindung der Erziehung. Stuttgart, 2019
- Flitner, A.: Konrad, sprach die Frau Mama ... Berlin 1982, 2009, 2. Aufl.
- Friedrichs, W./Sanders, O. (Hg.): *Bildung/Transformation*. Bielefeld 2002
- Gehlen, A.: Anthropologische Forschung. Reinbek 1961

- Geißler, E. E.: Erziehungsmittel. Bad Heilbrunn 1982, 6. Aufl.
- Giesecke, H.: Einführung in die Pädagogik. Weinheim 1991, 2004, 4. Aufl.
- Giesecke, H.: Wie lernt man Werte? Weinheim 2005
- Giesinger, J.: Bildsamkeit und Bestimmung. Kritische Anmerkungen zur Allgemeinen Pädagogik Dietrich Benners. In: Z. f. Päd. H. 6/2011, S. 894-910
- Grundmann, M.: Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In: R. Becker (eds), Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, 2017
- Gudjons, H. u.a.: Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit. Bad Heilbrunn 2008, 7. Aufl.; 2020, 8. Aufl.
- Hamann, B.: Pädagogische Anthropologie. Bad Heilbrunn 1998, Frankfurt 2005, 4. Aufl.
- Hansmann, O./Marotzki, W.: Zur Aktualität des Bildungsbegriffs unter veränderten Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. In: PÄDAGOGIK H. 7/8 1988 (a), S. 25–29
- * Hansmann, O./Marotzki, W.(Hg.): *Diskurs Bildungstheorie. Bd. I Weinheim 1988 (b), Bd. II 1989*
- Heid, H.: Erziehung. In: Lenzen, D. (Hg.): Erziehungswissenschaft, S. 43–68. Reinbek 2004
- Hentig, H. v.: Die Schule neu denken. München 1993, 2012
- Hentig, H. v.: Bildung. München 1996
- Hentig, H. v.: Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. München 1999, 2007
- Henz, H.: Bildungstheorie. Frankfurt/M. 1991
- Herrlitz, H.-G.: Gymnasiale Bildung und akademische Berechtigung. In: PÄDAGOGIK Heft 7/8 1988, S. 20–24
- Herzog, W.: Pädagogik als Fiktion? In: Z. f. Päd. H. 1/1988, S. 87–108
- Heydorn, H.-J.: Zum Verhältnis von Bildung und Politik. Frankfurt 1980
- Heymann, H. W./Lück, W. v. (Hg.): Allgemeinbildung und öffentliche Schule: Klärungsversuche. Bielefeld 1990
- Hierdeis, H./Hug, T.: Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Bad Heilbrunn 1992
- Horster, D./Oelkers, J. (Hg.): Pädagogik und Ethik. Wiesbaden 2005
- Horstkemper, M./Tilman, K.J.: Sozialisation und Erziehung in der Schule. Bad Heilbrunn, 2016
- Kaiser, A./R.: Studienbuch Pädagogik. Frankfurt/M. 1998, 9. Aufl., 10. Aufl. 2001
- Killius, N./Kluge, J./Reisch, L. (Hg.): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt/M. 2003
- Klafki, W. u.a.: Erziehungswissenschaft. Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 1. Frankfurt/M. 1970
- * Klafki, W.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1991, 2. Aufl., 1996, 5. Aufl. 2007 6. Aufl.*
- Kluge, N.: Anthropologie der Kindheit. Bad Heilbrunn 2003
- Koch, L./Marotzki, W./Schäfer, A. (Hg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim 1997 S. 180–189.
- König, E.: Erziehungswissenschaft. In: H. Hierdeis (Hg.): Taschenbuch der Pädagogik, Teil 1, Hohengehren 1990
- König, E.: Werte und Normen in der Erziehung. In: L. Roth (Hg.): Pädagogik, S. 219–229. München 1991
- Kokemohr, R.: Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie E. Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart. In: O. Hansmann/W. Marotzki (Hg.) Bd. I 1988, a.a.O., S. 327–373
- Koller, H.C.: Bildung anders denken. Stuttgart, 2018, 2. Auflage
- Krieck, E.: Nationalpolitische Erziehung. Leipzig 1932

Literatur

- Kron, F. W.: Grundwissen Pädagogik. München 1988, 2013, 8. Aufl.
- Langewand, A.: Bildung. In: Lenzen, D. (Hg.): Erziehungswissenschaft, S. 69–98. Reinbek 2004, 6. Aufl.
- Lederer, B.: Kompetenz oder Bildung. Innsbruck, 2014
- Lenzen, D.: Orientierung Erziehungswissenschaft. Reinbek 2002, 2. Aufl., 2003, 4. Aufl.
- Liebau, E.: Erfahrung und Verantwortung. Werteeziehung als Pädagogik der Teilhabe. Weinheim 1999
- Liebau, E./Wulf, C. (Hg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim 1996
- Liedtke, M.: Evolution und Erziehung. Göttingen 1972, 3., erg. Aufl. 1993, 2002, 4. Aufl.
- Litt, T.: »Führen« oder »Wachsenlassen«. Leipzig 1927
- Loch, W.: Enkulturation als Grundbegriff der Pädagogik. In: Bildung und Erziehung, 21. Jg. 1968, S. 161–178
- Löwisch, D.-J.: Einführung in die pädagogische Ethik. Darmstadt 1995
- Ludwig, P.: Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen erzieherischen Handelns. In: Z. f. Päd., H. 4/2000, S. 585–600
- Marotzki, W./Sünker, H. (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. 2 Bde. Weinheim 1992/1993
- Marotzki, W./Wigger, L. (Hg.): Erziehungsdiskurse. Bad Heilbrunn 2008
- Masschelein, J./Ruhloff, J./Schäfer, A. (Hg.): Erziehungsphilosophie im Umbruch. Beiträge zur Neufassung des Erziehungsbegriffs. Weinheim 2000
- Menck, P.: Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft. Donauwörth 1997
- Menze, C.: Bildung. In: D. Lenzen (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, S. 350–356. Stuttgart 1992, 2. Aufl.
- Meyer-Drawe, K./Peukert, H./Ruhloff, J. (Hg.): Pädagogik und Ethik. Weinheim 1992
- Miller-Kipp, G.: Wie ist Bildung möglich? Die Biologie des Geistes unter pädagogischem Aspekt. Weinheim 1992
- Miller-Kipp, G.: Problemlage und Aufgaben der Pädagogischen Anthropologie heute. In: Uher, J. (Hg.): Pädagogische Anthropologie und Evolution, S. 143–170. Erlangen 1995
- Miller-Kipp; G./Oelkers, J.: Erziehung. In: Tenorth/Tippelt (Hg.) 2007, a.a.O. S. 206–211
- Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972, 4. Aufl. 1982
- Mollenhauer, K.: Korrekturen am Bildungsbegriff? In: Z. f. Päd. H. 1/1987, S. 1–20
- Neumann, D.: Pädagogische Perspektiven der Humanethologie. In: Z. f. Päd. H. 2/7 1994, S. 201 bis 227
- Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M. 1935, 2. Aufl.
- * Oelkers, J.: *Erziehen und Unterrichten*. Darmstadt 1985
- Oelkers, J.: Theorien der Erziehung – Erziehung als historisches und aktuelles Problem. In: L. Roth (Hg.) Pädagogik, S. 230–240. München 1991 (a)
- Oelkers, J.: Theorie der Erziehung. In: Z. f. Päd. H. 1/1991, S. 13–18 (b)
- Oelkers, J.: Pädagogische Ethik. Weinheim 1992
- Oelkers, J.: Neue Seiten der »Pädagogischen Anthropologie«. In: Z. f. Päd. H. 2/1994, S. 195–199
- Oelkers, J.: Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim 2001
- Oelkers, J./Lehmann, T.: Antipädagogik: Herausforderung und Kritik. Weinheim 1990, 2. Aufl.
- PÄDAGOGIK Heft 7–8/1994: Werteeziehung kontrovers
- Peukert, H.: Reflexionen über die Zukunft von Bildung. In: Z. f. Päd. H. 4/2000, S. 507–524

- Plessner, H.: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Berlin 1975
- Portmann, A.: Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen. Basel 1951, 2. Aufl.
- Prange, K.: Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler 2000
- Prange, K./Strobel-Eisele, G.: Die Formen des pädagogischen Handelns. Stuttgart 2006, 2014, 2. Aufl.
- Reichenbach, R.: Ethik der Bildung und Erziehung. Stuttgart, Paderborn 2017
- Rekus, J.: Bildung und Moral. Weinheim 1993
- Rittelmeyer, C.: Pädagogische Anthropologie des Leibes. Weinheim 2002
- Rittelmeyer, C.: Bildung. Stuttgart 2011
- Roth, H.: Pädagogische Anthropologie. Bd. I Göttingen 1966, Bd. II 1971
- Ruhloff, J.: Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg 1980
- Schäfer, A.: Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim 2005, 2017, 2. Aufl.
- Scheler, M.: Die Stellung des Menschen im Kosmos. Bern 1928, 2010, 2016, 18. Aufl.
- Scheuerl, H.: Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken. In: Z. f. Päd. H. 5/1959, S. 211–223
- Scheunpflug, A.: Evolutionäre Didaktik. Weinheim 2000, 2001, 2. Aufl.
- Scheunpflug, A.: Biologische Grundlagen des Lernens. Weinheim 2001
- Schoenebeck, H. v.: Unterstützen statt erziehen. München 1982, 1993
- Schües, C./Ostbomk-Fischer, E.: Das Menschenbild im Schatten der Soziobiologie. In: Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächsführung (GWG) Zeitschrift, März 1993, S. 14–18
- Schulz, W.: Die Perspektive heißt Bildung. In: Friedrich Jahresheft IV, 1988, S. 6–11
- Schwenk, B.: Erziehung. In: D. Lenzen (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1, S. 429–439. Reinbek 2004, 7. Aufl.
- Struck, P.: Schul- und Erziehungsnot in Deutschland. Neuwied 1992
- Sünkel, W.: Im Blick auf Erziehung. Bad Heilbrunn 1994
- * Tenorth, H.-E. (Hg.): *Allgemeine Bildung*. Weinheim 1986
- Tenorth, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Weinheim 1988, 2. Aufl. 1992, 2010, 5. Aufl.
- Tenorth, H.-E.: Neue Konzepte der Allgemeinbildung. In: H. W. Heymann/W. v. Lück (Hg.) 1990, a.a.O., S. 111–127
- Tenorth, H.-E.: »Alle alles zu lehren«. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994
- Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim 2007
- Treml, A. K.: Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung. In: Pädagogisches Wissen, 27. Beiheft der Z. f. Päd. 1991, S. 347–360
- Treml, A. K.: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 2000
- Treml, A.: Evolutionäre Pädagogik. Stuttgart 2004
- Tröger, W.: Erziehungsziele. München 1974
- Uexküll, J. v.: Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen. Hamburg 1956
- Uhle, R.: Bildung in Moderne-Theorien. Weinheim 1993
- Vogel, P.: Scheinprobleme der Erziehungswissenschaft: Das Verhältnis von »Erziehung« und »Sozialisation«. In: Z. f. Päd. H. 4/1996, S. 481–490
- Voland, E.: Grundriß der Soziobiologie. Stuttgart 2000, 2. Aufl.
- Weber, E. (Hg.): Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 1976
- Wehnes, F.-J.: Theorien der Bildung. In: L. Roth (Hg.): Pädagogik, S. 256–279. München 1991

Literatur

- Wimmer, M.: Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. S. 404–447. Frankfurt/M. 1996
- Wimmer, M.: Dekonstruktion der Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Paderborn, 2016, 2. Auflage.
- Winkler, M.: Erziehung. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, S. 53–69. Opladen 2004, 6. Aufl., 2010, 9. Aufl.
- Wulf, C.: Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim 2001
- Wulf, C.: Anthropologie. Reinbek 2004
- Wulf, C.: Pädagogische Anthropologie. In: Tenorth/Tippelt (Hg.) 2007, a.a.O. S. 542–545
- Zirfas, J.: Pädagogik und Anthropologie. Stuttgart 2005

Kapitel 8: Lernen

● Worum es geht ...

Wie lernt der Mensch? Die Lernpsychologie hat verschiedene Gesetzmäßigkeiten erforscht. Die grundlegenden Lerntheorien – vom Behaviorismus bis zu kognitiven Richtungen – stehen im Mittelpunkt. Lernen wird in der neueren Kognitionspsychologie als Informationsverarbeitung (analog zum Computermodell) verstanden. Doch unter pädagogischem Aspekt ist zu fragen: Ist Lernen nicht auch individuell, selbstgesteuert, entdeckend, problemlösend und sinnhaft? Ansätze der Lerntheorie dazu sowie einige Lernhilfen werden vorgestellt.

8.1 Was heißt »Lernen«? – Einordnung von Lerntheorien

Vielleicht sind – nach dem Wort Goethes – deswegen unsere Bildungseinrichtungen »Narrenposse«, weil sie grundlegende Gesetzmäßigkeiten und Bedingungen des Lernens zu wenig beachten. Die moderne Lernpsychologie hat in der Tat wesentliche Forschungsergebnisse zu präsentieren, aus denen zum Teil direkte Lernhilfen ableitbar sind. (Übersicht über Lerntheorien vor allem bei Gage/Berliner 1996, Edelmann 2012, Seel 2003, Krapp/Weidenmann 2006 sowie Wellenreuther, 2009) Während diese Darstellungen von Lerntheorien *psychologisch* orientiert sind, bemühen sich Göhlisch/Zirfas (2007) neuerdings ausdrücklich, den *pädagogischen* Kontext von Lernen herauszuarbeiten. In diesem Zusammenhang wird auch das selbstgesteuerte, individualisierte Lernen immer bedeutsamer (Konrad 2008, Konrad/Traub 2010).

Was versteht man unter »Lernen«?

Wir lernen Rad fahren, lesen, eine fremde Sprache, rationales Argumentieren, aber auch Vorurteile, Einstellungen u.v.a. Lernen zu können ist für die Spezies Mensch Bedingung des Überlebens (vgl. anthropologische Grundlagen im Kapitel 7: Erziehung und Bildung).

Nach der klassischen, immer wieder zitierten *Definition von Bower/Hilgard* (1983, 31) bezieht sich Lernen auf »die Veränderung im Verhalten oder im Verhaltenspotential eines Organismus in einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Er-

fahrungen des Organismus in dieser Situation zurückgeht ...«. Nicht gemeint sind also angeborene Reaktionstendenzen, wie z.B. Nestbau bei Vögeln, reifungsbedingte Veränderungen, wie z.B. das tiefere Sprechen nach dem Stimmbruch, auch nicht z.B. durch Ermüdung, Triebe oder Rausch bedingte Veränderungen.

Diese Definition umfasst drei zentrale Elemente:

1. Es geht um *Verhalten* – also etwas Beobachtbares, das sich zwischen zwei Zeitpunkten t_1 und t_2 ergeben hat. Auf Veränderungen im Verhaltenspotenzial kann man nur durch Beobachtung von Verhalten (rück)schließen.
2. Die psychologische Richtung, die sich auf das direkt wahrnehmbare Verhalten eines Organismus konzentriert (einer Ratte, einer Taube, eines Schulkindes, eines Wurmes oder eines Lehrers), wird *Behaviorismus* genannt. Diejenigen, die im direkt wahrnehmbaren Verhalten einen Hinweis darauf sehen, was im Gedächtnis eines Menschen vor sich geht, werden *kognitive Psychologen* genannt (Gage/Berliner 1996, 260). Sie wagen den Blick in die »black box« und stellen darüber Theorien auf: kognitive Lerntheorien.
3. *Erfahrung* ist schwer zu definieren. Meist geschieht dies durch Ausgrenzungen: Wer eine halbe Stunde lang 50 Pfund stemmt, wird müde – auch eine Erfahrung, aber kein Lernen. Wer aus dem Hellen in einen dunklen Raum kommt, passt seine Sehfähigkeit den veränderten Lichtverhältnissen an, auch eine Erfahrung, aber nur eine physiologische Veränderung – kein Lernen. Erfahrung ist vielmehr eine (dauerhafte) Verarbeitung von Umweltwahrnehmungen (Weidenmann 2004). Kurzfristige Anpassungen sind noch kein Lernen.

Lernen und Erziehung

Lernen ist also – anders als »Erziehung« – ein *wertneutraler Begriff*. Es geht um die Kennzeichnung von *Änderungen* (nicht wie beim Erziehungsbegriff um Verbesserungen) menschlicher Verhaltensdispositionen, die durch Verarbeitung von Erfahrungen erklärt werden können.

Lerntheorien lassen sich in zwei große Bereiche einteilen (sehr guter Überblick bei Edelmann 2000, 279):

- a) *Behavioristische oder assoziationalistische Lerntheorien*, die alle den Organismus als eine Art »Reiz-Reaktions-Verknüpfungscomputer« sehen (Weidenmann 2004, 996). Ausschlaggebend ist die *Außensteuerung* des Lernens durch Reize.
- b) *Theorien der kognitiven Organisation*. Lernen meint hier Strukturierung durch Vernunft und Einsicht oder aktive Aneignung der Umwelt. Ausschlaggebend ist die *Innensteuerung* durch subjektive kognitive Strukturierungsprozesse. Insgesamt wird hier der Mensch als ein kognitiv konstruierendes Subjekt verstanden. Menschen bilden Hypothesen, verwerfen sie dann wieder, entwickeln kognitive Konzepte und Strukturen, die dann das Handeln steuern (Konrad 2008).

8.2 Das klassische Konditionieren (Pawlow)

Die eigentliche Leistung des Russen Iwan P. Pawlow um die Jahrhundertwende und seiner amerikanischen Rezipienten (wie z.B. John B. Watson) war es, zum ersten Mal Ergebnisse der Lernforschung in objektivierbarer und messbarer Form vorzulegen. Lassen wir den berühmten Pawlowschen Hund noch mal aufbellen.

Bereits beim Anblick von Fleischpulver läuft dem Hund das Wasser im Maul zusammen. Das Fleischpulver wird unkonditionierter (unbedingter) Reiz oder Stimulus (US) genannt. Der Speichelfluss wird als eine natürliche, durch das Nervensystem hervorgerufene Reaktion unkonditionierte (unbedingte) Reaktion genannt (UR). Pawlow ließ nun während der Darbietung des Fleischpulvers regelmäßig einen Ton (Summer oder Glocke) erklingen, genannt konditionierter (bedingter) Reiz (CS = conditioned stimulus). Bald darauf sonderte der Hund bereits Speichel allein auf das Glockenzeichen – ohne Fleischpulverdarbietung – ab. Diese Reaktion wird bedingte Reaktion genannt (CR = conditioned reaction). Aus einem ursprünglich neutralen Reiz (der Glocke) ist durch die raum-zeitliche Nähe zur Futtergabe (ihre mehrfache »Berührung«, genannt Kontiguität) ein bedingter Reiz geworden. Aus der natürlichen Reaktion des Speichelflusses ist eine bedingte (oder konditionierte) Reaktion geworden. Das folgende Schema (in Anlehnung an Edelmann 2000) fasst dieses Grundmuster zusammen.

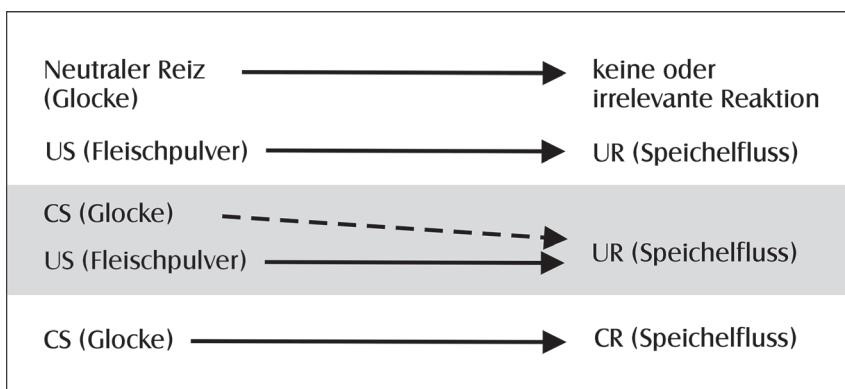


Abb. 22: Schema des Konditionierens (Pawlow)

Auf diese Weise werden auch beim Menschen viele Reize in der Umgebung zu Signalen, die eine bestimmte Reaktion hervorrufen.

Ein Beispiel: Ein Kind hat Angst vor weißen Kitteln. Immer wenn der Arzt spritzte, trug er einen weißen Kittel. Der weiße Kittel rufft nach einiger Zeit allein schon unangenehme Gefühle hervor. Der weiße Kittel (ursprünglich ein völlig neutraler Reiz) ist ein bedingter Reiz (oder ein Signal) geworden, der auch ohne Spritze die Angst (bedingte Reaktion) hervorruft. Das Kind hat also eine neue Reiz-Reaktion-Verbindung erworben. Für die Schule lässt sich

z.B. der nachgewiesene Brechreiz mancher Kinder in den ersten Schuljahren in Verbindung mit Prüfungen als bedingter Reflex erklären (Gage/Berliner 1996, 264).

Trotz der sehr begrenzten Reichweite dieses lernpsychologischen Grundmodells lassen sich einfache emotionale Reaktionen wie Erregung, Furcht oder affektive Tönung von Einstellungen im Sinne des klassischen Konditionierens erklären (Skowronek 1991, 185).

Erweiterungen

Diese Theorie wurde durch zahlreiche Gesichtspunkte beim Aufbau von Reiz-Reaktion-Verbindungen erweitert und differenziert, z.B. durch Phänomene wie *Reizgeneralisierung* (vom weißen Kittel zur weißen Kleidung) oder bedingte Reaktionen *zweiter Ordnung* (Brechreiz infolge der Verkettung mit weiteren neutralen Signalen bei Prüfungssituationen, z.B. ernstes Gesicht der Lehrerin oder des Lehrers, das dann allein schon genügt ...). Auch *Bekräftigungen* im Sinne einer sehr häufigen Kopplung sind wichtig, ebenso wie umgekehrt die *Lösung* (mehrfache Darbietung des bedingten Reizes allein – ohne den unbedingten, also weißer Kittel ohne Spritze, was zum Verschwinden der bedingten Angst führt = Extinktion).

Unter *Gegenkonditionierung* wird die Kopplung z.B. einer Angstreaktion mit einem angenehmen Reiz verstanden (z.B. die Angst vor Kaninchen wird verbunden mit der Darbietung der Lieblingsspeise, wobei die Angst unter der Bedingung aufhört, dass die Reaktion auf den positiven Stimulus Lieblingsspeise stärker ist als die negative Reaktion Angst auf den Stimulus Kaninchen). Insbesondere die Verhaltenstherapie baut zu einem Teil auf solchen Techniken auf. Doch ein Organismus ist nicht nur reaktiv. Er »operiert« auch von sich aus.

8.3 Operantes Lernen (Skinner)

Eine wesentliche Erweiterung gewann das Lernen als Reiz-Reaktion-Verbindung durch den amerikanischen Psychologen Skinner. Bei Pawlows Hund erschien der Reiz (z.B. der Glockenton) unabhängig von einer Reaktion. Bei Skinner hingegen wird ein bestimmter Reiz erst dann präsentiert, wenn der Organismus eine bestimmte Reaktion zeigt.

Berühmtes Beispiel dafür ist die Skinner-Box: Eine Futterkugel für die Taube oder die Ratte fällt immer dann in den Käfig, wenn das Tier einen bestimmten Hebel drückt. Der Organismus lernt also, dass sein Verhalten einen bestimmten Effekt hat. Das Tier muss etwas tun, um bestimmte Folgen zu erzielen: daher die Bezeichnung »operant« oder »instrumentell«. Als Erster hatte Thorndike erforscht, wie sich Tiere (z.B. Katzen) durch Versuch und Irrtum (trial and error) den effektiven Reaktionen nähern. Er formulierte die wichtigen Gesetze des Lernens am Erfolg (law of effect) und der Übung, die die Verbindung von Stimulus und

Reaktion (S-R-Verbindung) dauerhaft macht. (S = Stimulus meint hier z.B. das Aufspringen der Käfigtür, R = Response oder Reaktion: das Hebedrücken, R sollte »gelernt« werden.)

Skinner experimentierte systematisch vor allem mit dem Lernen am Erfolg, dem Lernen durch Verstärkung. Verstärker kann jedes Ereignis sein, das die Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens erhöht. Der Aufbau eines Verhaltens kann auf zwei Arten geschehen: zum einen durch Darbietung einer angenehmen Konsequenz (z.B. durch Futtergabe oder Lob), dies wird *positive Verstärkung* genannt; zum andern durch Entzug einer unangenehmen Konsequenz, dies wird *negative Verstärkung* genannt.

Ein Beispiel: Die Begegnung mit einem aggressiv bellenden Hund hinter einem Zaun löst beim Spaziergänger Angst aus, der Wechsel der Straßenseite entzieht die unangenehme Konsequenz der Angst, das Vermeiden wird belohnt und dadurch in seiner Häufigkeit verstärkt.

Negative Verstärkung darf nicht mit Bestrafung verwechselt werden, denn Strafe führt zu einer bloßen Unterdrückung oder Schwächung eines Verhaltens, ist also gerade kein »Verstärker«! Nicht-Bekräftigung (keine Belohnung, Verstärkung) eines Verhaltens führt zur *Lösung*.

Erweiterungen

Im Rahmen umfangreicher Verstärkungspläne hat Skinner herausgefunden, dass nicht nur kontinuierliche Bekräftigung, sondern auch die *intermittierende Verstärkung* das konditionierte Verhalten wahrscheinlicher macht (z.B. Futterkugel rollt nur nach jedem dritten Hebedruck). Intermittierend verstärkte Verhaltensweisen haben sich als außerordentlich resistent gegen Lösung erwiesen (Weidenmann 2004). Neben der von außen gesetzten Verstärkung gibt es auch die *Selbstverstärkung* (die z.B. in der kooperativen Verhaltensmodifikation angewendet wird, wo sich das Kind selbst für gewünschtes Verhalten belohnt).

Schließlich kann man ganze *Verhaltensketten* formen (shaping), wobei alle diejenigen Verhaltenselemente verstärkt werden, die auf dem richtigen Weg zum gewünschten Endverhalten liegen, wobei die einzelnen Verhaltensweisen und die entsprechenden Verstärker in einem Programm festgehalten werden.

Ein Beispiel: Ein unregelmäßig zur Schule kommendes Kind soll lernen, regelmäßig die Schule zu besuchen. Der Lehrer bestraft nicht das Fehlen durch Eintragen ins Klassenbuch, sondern begrüßt den Schüler bei Anwesenheit sehr freundlich, jede kleine schulische Leistung wird sofort positiv verstärkt u.a.m. Nach einigen Wochen wird der Schulbesuch regelmäßig. Neuere empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit von Bekräftigungen vor allem in der Schule haben allerdings die Vagheit dieses Konzeptes gezeigt: Schüler interpretieren Lob durch Lehrer, setzen es in Beziehung mit ihrer eigenen Bewertung von Leistungen, schätzen die Wirkung des erhaltenen Lobes auf die übrige Klasse ein etc. – mit sehr unterschiedlichen Auswirkungen auf ihr anschließendes Verhalten (Weidenmann 2004).

Kritik

Die behavioristischen Lerntheorien sind vielfach mit unterschiedlichsten Argumenten kritisiert worden (Bower/Hilgard 1983). Die wichtigsten Einwände sind: Beschränkung auf beobachtbares Verhalten (Black-box-Annahme), überwiegend eingeschränkte Laborbedingungen, Überbetonung des reaktiven, Vernachlässigung des aktiven Momentes im menschlichen Verhalten, Reduktionismusvorwurf in der Gleichsetzung von tierischem und menschlichem Verhalten, Vernachlässigung von Sinn, Wille und Motiv als Handlungsgründe, keine Beachtung der (Selbst-)Reflexivität des Menschen (er denkt darüber nach, was Verstärkung ist). Das weist nun unmittelbar auf diejenigen Theorien, die von einer eigenständigen Informationsverarbeitung im menschlichen Denken ausgehen.

8.4 Lernen am Modell (Bandura)

Bandura verbindet Elemente der S-R-Theorie mit Elementen der kognitiven Theorie. Sein zentraler Lerntyp ist das *Beobachtungslernen* oder das Lernen am Modell. Bandura selbst kommt noch aus der Verhaltenspsychologie, hat aber die inneren Prozesse der Verarbeitung differenziert herausgearbeitet. Der Mensch beobachtet seine Umwelt, interpretiert seine Eindrücke, generiert Handlungsentwürfe und wertet ihre Wirkungen aus. Eine moderne, neurobiologisch abgesicherte Bestätigung dieser Prozesse ist die Entdeckung der sog. „Spiegelneurone“ (Bauer 2006): Allein durch die Beobachtung von Handlungsabläufen (z.B. Mutter tröstet Kind,) werden genau jene neuronalen Netze beim Beobachter aktiviert, die auch aktiv wären, wenn er die Handlung selber vollziehen würde. Je öfter ein Ablauf beobachtet wird, desto stärker baut sich diese neuronale Spur auf, sodass schließlich die gespeicherten neuronalen Programme für das eigene Verhaltensrepertoire zur Verfügung stehen! Mehr noch: Spiegelneurone sind die Bedingung für Empathie, Mitfühlen und emotionales Verstehen: Wenn wir ein Kind z.B. lächeln sehen, werden bei uns genau jene neuronalen Netze aktiviert, die auch bei unserem eigenen Lächeln aktiv sind (auch wenn wir die beobachtete Handlung nicht ausführen), wir können unser Gegenüber „verstehen“, uns „einfühlen“.

Bis dahin klassische Lerntheorien konnten nicht erklären, warum der Mensch in sehr ökonomischer Weise durch Beobachtung lernt. Banduras berühmte Versuche – immer wieder variiert und erweitert – lassen sich folgendermaßen zusammenfassen (Bandura 1979):

Vorschulkinder wurden in vier Gruppen eingeteilt, die unterschiedliche Erfahrungen machten: Gruppe A machte die Beobachtung eines aggressiven Erwachsenen. Gruppe B beobachtete den gleichen Erwachsenen in einem Film. Gruppe C wurde eine als Katze verkleidete Figur in einem Film mit gleichem aggressivem Verhalten präsentiert. Gruppe D war Kontrollgruppe ohne aggressives Modell. Das aggressive Verhalten bestand in der Misshandlung einer großen Puppe. – Anschließend wurden die Kinder in einen Raum gebracht, in dem sich die Spielpuppe befand. – Die Ergebnisse sind beeindruckend: Die Kinder der Experi-

mentalgruppen A–C zeigten fast doppelt so viele aggressive Akte wie die der Kontrollgruppe. Das menschliche Filmmodell (Gruppe B) hat dabei offensichtlich die stärkste Wirkung gehabt.

Doch so einfach kann daraus nicht auf die unmittelbare Wirkung (im Sinne einer Imitation) von – hier aggressiven – Vorbildern geschlossen werden. Das tun zwar manche Medienkritiker (des Vorabendprogramms im Fernsehen), aber es ist falsch bzw. undifferenziert. Bandura und seine Forschungsgruppe haben herausgearbeitet, dass zwischen der Anregung des Verhaltens durch ein Modell und der Ausführung des Verhaltens durch den Beobachter erhebliche kognitive Verarbeitungsprozesse liegen. Unterschieden werden verschiedene Phasen:

- Aufmerksamkeitszuwendung (auf das im Modell gesehene Verhalten),
- Behaltensphase (Speicherung des Verhaltensschemas),
- Reproduktionsphase (hier wird erst das Verhalten praktiziert),
- motivationale Phase (der Effekt des Verhaltens wird ausgewertet und entschieden, ob das Verhalten wiederholt wird oder nicht).

Es gibt dabei bestimmte Bedingungen, unter denen ein Modell wirksam wird. Vor allem mussten die Kinder sich mit dem Modell identifizieren können. Das Modell musste ferner Macht oder andere sozial hoch bewertete Merkmale haben. Wichtig sind auch die Wirksamkeitserwartungen für das Verhalten, was zu einer Selbstregulation bezüglich der Nachahmung führt. Lernen findet zwar nach Bandura bereits in den ersten beiden Phasen (Aufmerksamkeit und Behalten) statt, aber das in der tatsächlichen Ausführung gezeigte Verhalten wird gesteuert durch die kognitive Repräsentation des Modellverhaltens z.B. in bildhafter oder sprachlicher Form. (Sprachliche Formulierungen des gesehenen Verhaltens unterstützen die Wirksamkeit eines Modells.)

Ob das Verhalten letztendlich gezeigt wird, hängt weitgehend von kognitiven Prozessen ab, z.B. welche Beobachtungen bereits in der Wahrnehmung selektiert werden, aber auch von der antizipierten äußeren Verstärkung des Beobachtenden (ob z.B. negative Konsequenzen erwartet werden), von der stellvertretenden Verstärkung des Modells (ob es Erfolg hat) und von der Selbstverstärkung des Beobachters (ob er es für sich als gut oder nützlich definiert), also von der Selbstregulation (Edelmann 2000, 188ff.). Lernen ist also nicht nur Imitieren, sondern eine umfassende »Person-Situation-Interaktion« (Weidenmann 1989, 1004). Äußere Verstärkung ist eine förderliche, aber keine notwendige Bedingung des Modell-Lernens. Man kann aufgrund dieser zwischengeschalteten kognitiven »Umwege« jetzt gut verstehen, warum Bandura seine Theorie als »sozial-kognitiv« bezeichnet. Wenn die im Kopf vorweggenommenen Erwartungen (»werde ich Erfolg/Misserfolg haben, bewirke ich positive/negative Folgen« etc.) eine so entscheidende Rolle spielen, werden die Überzeugungen von sich selbst wichtig: Vertraut eine Person ihrer Fähigkeit, ein gewünschtes Resultat oder Ziel *selber* zu bewirken, spricht Ban-

dura (1997) von Self-Efficacy (»Selbstwirksamkeit«). In zahlreichen späteren empirischen Untersuchungen hat Bandura deshalb die enorme Bedeutung der subjektiven Überzeugung herausgearbeitet, genügend eigene Kompetenzen zu besitzen, selber bestimmte Vorhaben umzusetzen und Aufgaben zu bewältigen. Gerade für pädagogische Arbeit ist der Aufbau von Self-Efficacy bei Kindern und Jugendlichen von höchster Bedeutung.

8.5 Kognitives Lernen

8.5.1 Wie arbeitet unser Gehirn?

Neurobiologische Grundlagen der Gehirnforschung

Dass u.a. unser Gehirn die biologische Grundlage für Lernprozesse bildet, ist eine banale Feststellung. (Überblick zur Gehirnforschung Miller-Kipp 1992, Otto 1995, Edelmann 2012, Spitzer 2006, Wellenreuther 2009, Roth 2010)

Dennoch hat die Pädagogik lange Zeit die Aufarbeitung der modernen Gehirnforschung als »biologistisch« abgetan – so als wäre die Umwelt und ihre Gestaltung der einzige relevante Faktor bei Lernprozessen. (Herrmann 2009, Terhart 2005 – sehr kritisch: Gyseler 2006, vor allem Göppel 2014) Dazu neun wichtige Punkte:

1. Das Gehirn – kein Ablagemechanismus

Wir wissen inzwischen einiges darüber, wie unser Gehirn als »System-Gigant« arbeitet. Es speichert Informationen nicht einfach in einzelnen »Abteilungen«, sondern ordnet es zu komplexen Netzen. Unser Gedächtnis ist kein einfacher Ablagemechanismus, in welchem Ereignisse in Schubladen verstaut und bei Bedarf wieder hervorgeholt werden. »Vielmehr werden die unterschiedlichen Aspekte eines Ereignisses in weit verstreuten Bereichen der Großhirnrinde gespeichert: Geräusche etwa im auditorischen Kortex hinter der Schläfe, Gesehenes in den Arealen des visuellen Kortex im Hinterhaupt, Berührungsempfindungen im Scheitellappen der Großhirnrinde und so weiter.« (Otto 1995, 61) Die hohe Leistungsfähigkeit des menschlichen Gehirns besteht in seinen beinahe unendlichen Kopplungsmöglichkeiten.

2. Emotionaler Kontext und Informationsaufnahme

Von größter Bedeutung ist dabei, dass das Gehirn neben einzelnen Bausteinen (z.B. eines Ereignisses) jeweils auch deren Kontext speichert, also *wo*, *wann* und *unter welchen Umständen* dieses Ereignis stattgefunden hat. Das gilt vor allem auch für die emotionalen Begleitumstände: Eindrückliche emotionale Begleitumstände fördern nachweislich die Gedächtnisleistung.

3. Neuronale Netze

Grundlage für den Aufbau von neuronalen Netzen sind die elektrischen und chemischen Prozesse im Gehirn (Roth 2010). Unsere ca. 1 Billion (10^{12}) Nervenzellen sind durch ein Riesennetz von Dendriten und Axonen miteinander verbunden. An den Kontaktstellen, den Synapsen, wird die neuronale Erregung übertragen; dies erfolgt entweder elektrisch oder chemisch. Während bei den (selteneren) elektrischen Synapsen die Übertragung durch direkten Kontakt der Zellwände ohne jede Verzögerung erfolgt, sind chemische Synapsen durch den sog. synaptischen Spalt voneinander getrennt; die elektrische Erregung setzt im Endknöpfchen eines Axons eine chemische Substanz frei, Transmitter, und zwar in einer der Erregung entsprechenden Menge. Dieser in den synaptischen Spalt ausgeschüttete Transmitter (oder Botenstoff) erregt oder hemmt die gegenüberliegende Membran der nachgeschalteten Zelle. Bei erregenden Synapsen entsteht in der nachgeschalteten Zelle wiederum eine elektrische Erregung, bei hemmenden Synapsen wird die nachgeschaltete Zelle kurzfristig weniger erregbar. Vermittels dieser Verbindungen können sich Nervenzellen zu funktionalen Einheiten, Nervennetzen, Kernen oder ganzen Arealen zusammenschließen. Auch kann die Erregung eines Nervennetzes zu mehreren anderen geschickt werden, sodass sich eine fast unendliche Fülle gegenseitiger Beeinflussungsmöglichkeiten von Nervenzellen und Netzen ergibt. Damit bilden *neuronale Netze* die materielle Grundlage für kognitive Leistungen und Verhaltenssteuerungen.

4. Was eine Information »bedeutet«

Nun werden die eingehenden Reize aus der Umwelt nicht einfach wertneutral abgespeichert, sondern vom Empfänger mit *Bedeutungen* versehen. Die Sinneszellen »übersetzen« das, was in der Umwelt passiert, sozusagen in die »Sprache des Gehirns«, also die Sprache der Membran- und Aktivitätspotenziale, der Neurotransmitter und Neuropeptide. (Roth 2010) Diese elektrischen und chemischen Signale sind zunächst neutral, haben also keine »Bedeutung«. Diese erhalten sie erst durch die Bedingungen, unter denen sie vom Empfänger – dem Gehirn – aufgenommen werden: Erst der Empfänger konstituiert die Bedeutung (das Gehirn interpretiert sie mit Hilfe bestimmter interner Kriterien, z.B. hinsichtlich der Intensität, der Qualität, der Modalität, der Zeitstruktur oder des Ortes der Reize). Das gesamte Gedächtnissystem und das Bewertungssystem hängen also untrennbar zusammen, Gedächtnis ist nicht ohne Bewertung möglich, und jede Bewertung geschieht wiederum aufgrund des Gedächtnisses, also früherer Erfahrungen und Bewertungen.

5. Gehirn und »Geist«

Die moderne neurobiologische Gehirntheorie bezieht daher ausdrücklich psychologisch-philosophische Begriffe (wie Bedeutung, Bewertung, Repräsentation) ein, weil ohne die Begriffe Bedeutung und (Selbst-)Bewertung die Verarbeitung von

ursprünglich neutralen neuronalen Erregungen in einem Gesamtkontext nicht verstehbar ist, ebenso wenig die Fähigkeit des Gehirns, seine Leistungen auf verschiedene Gebiete zu verteilen und somit komplexe höhere Gehirnfunktionen zu entwickeln. Solche »höheren« Funktionen sind Leistungen, die von der Neurobiologie mit *Geist* bezeichnet werden (Miller- Kipp 1992, 52). Bewusstsein, Selbstbewusstsein, aber auch „freier Wille“ (Kuhl/Hüther 2007) des Menschen haben keinen neuroanatomischen Ort, »sie haben sich vom Organgeschehen sozusagen emanzipiert« (ebd.). Solche Leistungen, die das Gehirn aus sich selbst heraus, aber *über* sich selbst hinaus erbringt, werden auch als »Emergenz« bezeichnet (Krohn/Küppers 1992). Diese Fähigkeit zum qualitativen Sprung ist auch für eine Psychologie des Wissenserwerbs und damit für Lernprozesse wichtig: Es »dämmert« uns etwas, besser noch, es »blitzt« plötzlich, wir haben etwas »begriffen«. Anders gesagt: Aus neurochemischen und neurobiologischen Prozessen ist »Geist« geworden (jedenfalls ein kleines bisschen ...).

6. Das Gehirn – ein selbstreferentielles System

Dabei ist das Gehirn ein lernendes System, das allerdings nach seinen eigenen Gesetzmäßigkeiten lernt: Es ist selbstreferentiell. Das bedeutet: Das Gehirn muss seine Kriterien, nach denen es seine eigene Aktivität bewertet, selbst entwickeln. Dies geschieht aufgrund früherer interner Bewertungen der Eigenaktivität. Lernen ist für das Gehirn also Lernen am Erfolg (oder eben auch Misserfolg) des eigenen Handelns. Auch die Kriterien für die Feststellung von Erfolg unterliegen wieder dem Lernen am Erfolg. (Roth 2010)

7. Gefühle beim Lernen

Unsere Informationsverarbeitung und unser Verhalten werden – wie wir gesehen haben – von Netzen oder Systemen gesteuert, die das ganze Gehirn durchziehen. Eines solcher zentralen Systeme ist das »*limbische System*« (mit seinem Hauptsitz ungefähr in der Mitte des Kopfes – übrigens eine schöne Symbolik! –, im Randgebiet zwischen dem Zwischenhirn und dem Großhirn). Das limbische System arbeitet aber eng mit anderen Hirnregionen zusammen (Edelmann 2000, 14). Dieses System bewertet alles, was von den äußeren Sinnesorganen und dem Gehirn wahrgenommen wird, es färbt die Eindrücke sozusagen emotional ein und ist für die emotionalen Tönungen verantwortlich, die unsere Denkprozesse begleiten.

Die Wirkungsweise des limbischen Systems kennen wir aus der Erfahrung des Alltags: An Ereignisse, die mit starken Gefühlen verbunden sind, erinnern wir uns leichter als an solche, die uns gefühlsmäßig kalt ließen (wie z.B. das Lernen lateinischer Vokabeln oder von Geschichtszahlen). Unser Gedächtnis- und Gefühlssystem wiederum ist stark mit Hippocampus und Großhirnrinde rückgekoppelt; so wird gewährleistet, dass die Welt für uns »Sinn« ergibt – die Rohdaten von den Sinnesorganen allein liefern dem Gehirn noch kein »sinnvolles« Weltbild (Otto 1995, 47).

Das Gehirn meldet seine Eindrücke und Analysen permanent in Rückkopplungsschleifen seiner »Gedächtnis- und Bewertungsabteilung« zurück, was wiederum die Bewertung neuer Sinnesdaten beeinflusst und so insgesamt dazu beiträgt, dass aufgrund der Interpretation der Daten sich das Gehirn seinen Reim auf die Welt macht.

Fazit: Lernen ist gehirnphysiologisch gleichbedeutend mit dem Aufbau oder der Umstrukturierung von neuronalen Netzwerken. Dabei werden verschiedene *Gedächtnisse* angenommen.

8. Verschiedene »Gedächtnisse«

Die Forschung unterscheidet bis zu zehn »Gedächtnissen« (Roth 2010). Hier die wichtigsten: Wir haben zunächst ein einfaches *Wiedererkennungsgedächtnis* (Rekognitionsgedächtnis), das uns z.B. hilft, einen Gegenstand, den wir nur einmal gesehen haben, wiederzuerkennen. Wichtiger ist das *Arbeitsgedächtnis* als diejenige Instanz, die von Moment zu Moment unsere wache Aufmerksamkeit mit passenden Informationen aus dem im Gehirn gespeicherten Wissensschatz zusammenbringt (wie bei Ihnen jetzt gerade während des Lesens dieses Textes): Es kann über das *Assoziationsgedächtnis* auch Informationen abrufen, die in unserem *Langzeitgedächtnis* vorhanden sind. Das zeigt noch mal, wie stark verschiedene Hirnteile bei bestimmten Gedächtnisaufgaben eingespannt sind. Unser *deklaratives oder explizites Gedächtnis* weiterhin umfasst alles, was wir an bewusstem Wissen verfügbar haben, unser *prozedurales oder implizites Gedächtnis* schließlich umfasst alle Fertigkeiten, die wir eingebütt haben und beherrschen, ohne dass man genau wissen oder sich bewusst machen muss, »wie es geht« (Otto 1995, 54).

9. Der Sinnzusammenhang von Informationen

Insgesamt ist die Wirksamkeit einer Aufnahme von Informationen über unterschiedliche Kanäle hoch, weil auch Nebeninformationen (praktische Beispiele, Erfahrungshinweise, persönliche Erlebnisse) als »Hinweisreize« fungieren können: Die Wahrscheinlichkeit, dass etwas erinnert wird, ist dann größer. Vor allem wenn die Informationen in einen Sinnzusammenhang eingefügt worden sind, der vom Lerner selbst hergestellt wurde, ist die Gedächtnisbildung erheblich verbessert. Ferner behalten z.B. Schüler begriffliches Wissen (ebenso wie Handlungswissen), das in Cluster, Kategorien oder Begriffshierarchien eingeordnet wird, besser:

In einer Studie von Dumke (1984) lernten Kinder in Grundschulklassen Inhalte zum Thema »Eichhörnchen« und »Leben der Eskimos« und ordneten Begriffe in Hierarchieordnungen ein (z.B. zu den Oberbegriffen »Lebensgewohnheiten«, »Jagen«), während Kontrollklassen lediglich im Anschluss an die Lektionen einfache Lückentexte ausfüllten. Es zeigte sich, dass die Versuchsklassen im Nachtest und noch Wochen später in den Behaltensleistungen den Kontrollklassen überlegen waren (vor allem lernschwache Schüler!). Das ist nicht verwun-

derlich, weil die Aufnahme von Informationen auf ein System von Bedeutungen bezogen bzw. an eine definierte Stelle der (bereits erworbenen) Bedeutungsstruktur angelagert wird.

Wenn dem Lerner dieser Bezug zum relevanten Kontext fehlt, dann ist Information für ihn wenig bedeutsam. Es kommt zum sog. »*trägen Wissen*«: »Wissen, das nicht zur Anwendung kommt, das in bestehendes Vorwissen nicht integriert wird und zu wenig vernetzt und damit zusammenhanglos ist« (Gerstenmaier/Mandl 1995, 867). Aktive Auseinandersetzung mit Problemen erhöht dagegen die Anwendungsqualität von Wissen.

Diese Erkenntnisse der modernen Gehirn- und Kognitionsforschung legen nun die Frage nahe, wie Lernen als Informationsverarbeitung »funktioniert«.

8.5.2 Lernen als Informationsverarbeitung

Drei Klassiker

Bahnbrechend für Theorien der Informationsvermittlung im Sinne eines Aufbaus kognitiver Strukturen sind drei »Klassiker«: Gagné (1969), Ausubel(1974) und Bruner (1974). »Beim Regellernen nach Gagné werden Begriffe als Bausteine des Wissens hervorgehoben. Das sinnvolle rezeptive Lernen nach Ausubel betont die Angliederung des neuen Lernstoffes an das Vorwissen. Beim entdeckenden Lernen nach Bruner stehen der Erwerb von Problemlösefähigkeiten und intuitives Denken im Vordergrund« (Edelmann 2000, 132). Insbesondere Bruners drei Ebenen der mentalen Repräsentation (also der Speicherung von Gelerntem) sind berühmt geworden:

- Die *enaktive* Ebene (Beispiel: Fahrradfahren) bezeichnet Repräsentationen, die sich auf den Zusammenhang von sinnlichen Eindrücken und körperlichen Bewegungen beziehen, sie sind motorisch (durch das Tun) und sensorisch (durch die Wahrnehmung) abgespeichert;
- Die *ikonische* Ebene (Beispiel: Ihr Bild von einem Dynamo) meint eine Art geistiger Bilder, Repräsentationen also, die durch visuelle Eindrücke (oder andere Sinne) zustande gekommen sind;
- Die *symbolische* Ebene (Beispiel: Ihre Erzählung von einer Fahrradtour) enthält Sachverhalte, die wir durch Begriffe, Kategorien, Regeln etc., also überwiegend abstrakt, vom konkreten Tun und von Gegenständen losgelöst durch Verbalisierung abgespeichert haben.

Jede Lehrkraft wird sich überlegen, auf welcher Ebene die zu vermittelnden Inhalte abgespeichert werden sollen und muss dann entsprechende Methoden auswählen.

Dazu werden in der modernen Kognitionspsychologie drei Strategien empfohlen (Krapp 2007):

1. *Informationsverarbeitungsstrategien*: Sie dienen der unmittelbaren Aufnahme und Speicherung von Informationen (z.B. zuhören, mitschreiben, gut gliedern), sie sind verbunden mit gedanklicher Strukturierung, aber auch mit kritischer Auseinandersetzung (näheres bei Gudjons 2011),
2. *Kontrollstrategien*, die den Einsatz zu kognitiven Strategien steuern und auf Effektivität überprüfen, ggf. Korrekturen einleiten (z.B. Metakognition = was habe ich kapiert, was kann ich noch nicht?) und immer den Vergleich von Soll- und Ist-Zuständen im Auge haben.
3. *Stützstrategien* (z.B. Aufräumen des Arbeitsplatzes, Zeitmanagement, willentliche Steuerung der Anstrengungsbereitschaft).

Man findet neuerdings auch Vergleiche des Gehirns mit einem Computer. Grundlage dafür sind sowohl mathematische Lerntheorien als auch Theorien zum Sprachlernen oder zur Computersimulation intelligenten Verhaltens. Doch Vorsicht: Bei der Analogie Gehirn – Computer muss grundlegend bedacht werden, dass das Gehirn der *Produzent*, der Computer aber immer nur ein *Produkt* ist. Insofern darf man vom Produkt nicht einfach auf den Produzenten zurück schließen, denn wir wissen aus der Neurobiologie, dass unsere Vorstellungen von den Funktionsweisen des Gehirns äußerst bescheiden und zumal überwiegend Konstrukte sind!

Wie kommt Wissen in das Langzeitgedächtnis?

Hinsichtlich des Lernens in der Schule, der Erwachsenenbildung oder anderen Zusammenhängen stellt sich die Frage, wie Informationen aufgenommen, mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft und so strukturiert werden können, dass sie im Langzeitgedächtnis verankert werden (Wellenreuther 2009, 9).

Wellenreuther unterscheidet zwei Phasen der im Gehirn ablaufenden Lernprozesse:

- *die Phase der ersten Aneignung von Wissen*

Wir Menschen haben eine riesige Speicherkapazität in unserem Langzeitgedächtnis. Allerdings muss das Wissen dort erst einmal ankommen. Dies ist gar nicht so einfach, weil unser Zugang zum Langzeitgedächtnis sehr schmal ist. In der Psychologie wird hier auch vom Flaschenhals des Arbeitsgedächtnisses gesprochen. Die Aufnahmefähigkeit des Arbeitsgedächtnisses ist auf 7 plus/minus zwei Informationseinheiten (Chunks) beschränkt. Je mehr jemand zu einem bestimmten Bereich über Vorkenntnisse verfügt, desto größer ist ein solcher Chunk (z.B. kann ein Schachexperte sich die Stellung aller Figuren auf dem Schachbrett merken, während ein Anfänger sich gerade die Stellung einer einzelnen Spielfigur einprägen kann.) Bei mehr Informationen ist das Arbeitsgedächtnis überlastet und das Lernen wird blockiert.

Wenn Ihnen jemand ein Backrezept mündlich mitteilt und die einzelnen Zutaten nacheinander aufsagt, können Sie sich zu Hause oft nicht mehr an alles erinnern.

Sie müssen nochmals nachfragen oder sich den Ablauf notieren. Informationen im Arbeitsgedächtnis müssen weiterverarbeitet werden, damit sie ins Langzeitgedächtnis gelangen und nicht verloren gehen.

- die Phase der Verfestigung und Konsolidierung bis hin zur Phase der Verflüssigung und Automatisierung von Wissen:

Das Gelernte muss immer wieder wiederholt und strukturiert sowie mit Vorwissen vernetzt werden, damit es im Langzeitgedächtnis verankert wird. Damit entsteht nachhaltiges Lernen. Das Wissen belastet dann das Arbeitsgedächtnis nicht mehr (Wellenreuther 2009).

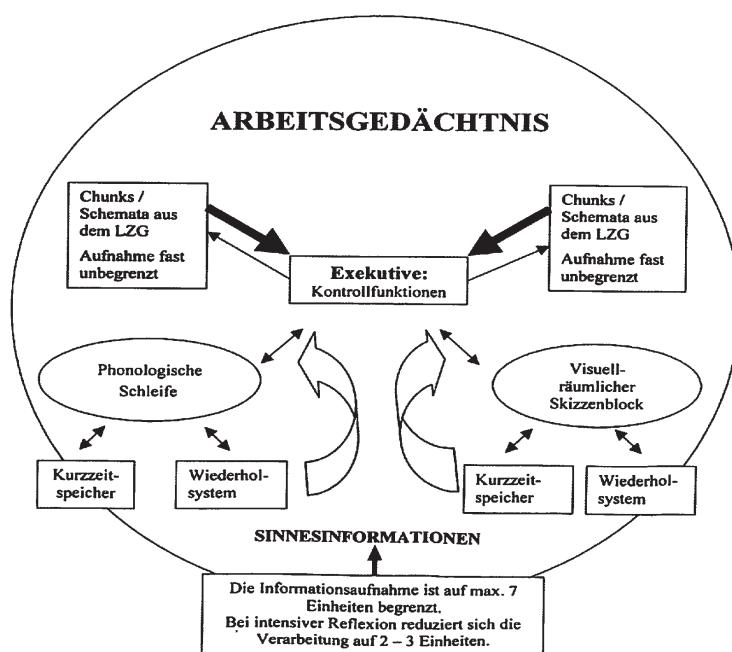


Abb. 23: Die Struktur des Arbeitsgedächtnisses (aus: Wellenreuther 2009, 11)

Sehr komplex!? Nehmen Sie sich etwas Zeit für die folgende Erklärung!

Das Arbeitsgedächtnis besteht aus drei Komponenten:

- (1) der zentralen Exekutive und den beiden (2, 3) ihr zugeordneten Hilfssystemen:
Die Exekutive koordiniert den Informationsfluss im Arbeitsgedächtnis und stellt die Verbindung zum Langzeitgedächtnis her. Sie ist auch für die Auswahl von Strategien zur Bearbeitung von Informationen zuständig;

(2) der phonologischen Schleife: Dieses erste Hilfssystem ist für die Aufnahme von verbalen Informationen und Lauten zuständig und ist deshalb für das Sprechen und Lesenlernen zentral. Sie besteht aus dem passiven, phonologischen Kurzzeitspeicher und dem aktiven, mündlichen Wiederholsystem. Sprachliche Informationen oder Laute werden im Kurzzeitspeicher aufgenommen und müssen wiederholt werden, damit sich längerfristig gespeichert und weiterverarbeitet werden können;

(3) dem visuell-räumlichen Skizzenblock: Hier werden räumliche und visuelle Informationen weiterverarbeitet, die ebenfalls im visuellen Kurzzeitspeicher zunächst aufgenommen und über ein Wiederholsystem weiterverarbeitet werden müssen.

Wird nun eine Information für dauerhaft behaltenwert erachtet, wird sie in das *Langzeitgedächtnis* transferiert. Andernfalls wird sie »vergessen« (was übrigens sehr nützlich ist, da unser Gehirn sonst völlig überfordert wäre). Bei diesem Transfer kommt es erneut zur Kodierung, d.h. zur Verknüpfung und Integration in die bestehenden, hierarchisch oder topisch strukturierten Gedächtnisstrukturen, d.h. in die dort vernetzten Fakten (Wissen über Sachverhalte) und Verfahren (Wissen, wie man etwas macht). (Wellenreuther 2009, 12)

Die Kapazität des Langzeitgedächtnisses ist – abhängig vom Grad der Organisation – sehr hoch, und das nach Bedeutung kodierte Wissen ist praktisch dauerhaft. »Erinnerungsschwierigkeiten« an relevante Wissensbestände sind also eher ein Problem nicht zureichender Such- und Abrufprozesse als ein Hinweis auf »Verfall« im Langzeitgedächtnis. Denn *logische Ordnungen* oder hierarchische Organisation des Lernmaterials (z.B. biologische Ordnungssysteme) fördern nachweislich erheblich die Erinnerungsleistungen (Gage/Berliner 1996). Im Gehirn verankert, sind sie wie Bibliotheken, in deren Ordnungssystem Erinnerungen eingebettet sind. Dazu gehört auch die Verknüpfung eines neuen Lernstoffes mit bereits vorhandenen Wissens- oder Problemlösestrukturen, vor allem unter Nutzung der Eigenaktivität der Lernenden. Je besser sich neues Lernmaterial an bestehende Schemata assimilieren lässt, desto leichter wird es gespeichert und verarbeitet.

Für schulisches Lernen eignet sich hierbei das verteilte Üben. Beim Erklären sollte mehrfachcodiert (also mit Bildern und Text und Symbolen) vorgegangen werden und es sollte die Möglichkeit gegeben werden, Wissen bewusst zu vernetzen und zu strukturieren. Hierzu bieten sich kognitive Landkarten wie Mindmap oder Struktur-Lege-Techniken an. (Wahl 2013, Konrad/Traub 2012, Traub 2016)

Sinnvolles Lernen

Entscheidend ist alles in allem also nicht das mechanische (Auswendig-)Lernen, sondern der Aufbau von kognitiven Strukturen. Es kommt auf den »Ankergrund« (Edelmann 2000, 136) für die Verankerung neuen Lernstoffes an. Damit stellt sich auch die Frage nach dem Sinn des Gelernten, denn Sinnstrukturen dürfen ein ausgezeichneter Ankergrund sein.

Der amerikanische Psychologe David P. Ausubel (1974) hat in diesem Zusammenhang eine differenzierte Theorie des sinnvoll rezeptiven Lernens entwickelt, die auf

die Notwendigkeit der unterrichtlichen Stoffvermittlung eingeht und zugleich den aktiven Vorgang der Verknüpfung neuen Lernstoffes mit bereits vorhandenen kognitiven Strukturen betont.

Dazu bietet sich der *Advance Organizer* an. Er dient vor allem der Strukturierung von Inhalten. Er wird von Lehrenden für Lernende gemacht. Die vorausgehenden Strukturierungen sollen dabei umfassender, allgemeiner und abstrakter sein als die folgenden Inhalte. Lernenden soll mit klarem und verständlichem Einführungsma- terial der Einstieg in die jeweilige Thematik erleichtert werden. Ausubel verspricht sich dadurch positive Konsequenzen:

1. Die Vorkenntnisse der Lernenden werden mobilisiert.
2. Sinnvolle Verknüpfungen zwischen schon vorhandenem und neuem Wissen werden ermöglicht.
3. Verstehen wird angebahnt (Ausubel, 1974, 147f.).

Ein Advance Organizer ist eine im Voraus gegebene Lernhilfe (in advance). Er soll Inhalte organisieren und strukturieren. Im Gegensatz zur „Osterhasenpädagogik“ („nun sucht mal schön, wo ist das Ei wohl versteckt?“) wird beim Advance Organizer zu Beginn des Lernprozesses ganz offen das Thema vor den Lernenden aus- gebreitet. Aber nicht in Form einer Aufzählung, sondern im inhaltlichen Zusam- menhang.

Der Advance Organizer ist gut erforscht und erzielt positive Wirkungen, auch wenn dies in der Originalliteratur bei Ausubel (1974) eher weniger der Fall ist. Mittlerweile zeigt eine breitere Forschung, dass der Organizer bei den Lernenden für erhöhtes Interesse, für auf das Thema gerichtete Aufmerksamkeit, für gesteigerte Selbstwirksamkeit, für eine bessere Orientierung im Themenbereich und für besseres Behalten sorgt. Auch können inhaltliche Missverständnisse vermieden werden und ein Transfer bzw. eine Problemlösung wird leichter angestrebt (Wahl 2006, 139 ff).

Entdeckendes Lernen

Zu einem Streit kam es mit seinem ebenso berühmten Kollegen Jerome S. Bruner, der Ausubels Ansatz die Notwendigkeit des entdeckenden Lernens gegenüberstellte (dazu Neber 1981, 2006). Bruner betont die Notwendigkeit, mit den Schülern vor allem Methoden der Entdeckung zu üben, also Probleme relativ selbstständig zu lösen.

Handeln und Denken

Der Piaget-Schüler Hans Aebli hat in seinen Arbeiten zur handlungstheoretischen Grundlegung schulischer Lernprozesse (1992/1994, 1997, 2011) überzeugend belegt, dass sich Denkstrukturen aus verinnerlichten Handlungen entwickeln. Selbst in Begriffen stecken noch Elemente von Handlungsschemata (Sie können etwa am Beispiel des Begriffs „Tarnfarbe“ leicht nachvollziehen, welches Netz von Tätig-

keiten in der Bedeutung dieses Begriffes steckt). Aeblis fundamentale These lautet daher: »Denken geht aus dem Handeln hervor, und es trägt – als echtes, d.h. noch nicht dualistisch pervertiertes Denken – noch grundlegende Züge des Handelns, insbesondere seine Zielgerichtetheit und Konstruktivität« (1980, 26). Denken geht aus dem Handeln hervor und wirkt ordnend auf dieses zurück (Gudjons 2014). Lernpsychologisch ist daher nicht allein der Wissenserwerb wichtig, sondern vor allem auch der Aufbau von Handlungskompetenz. Handeln, Denken, Lernen bilden eine untrennbare Einheit.

8.5.3 Problemlösen

»Problemlösen ist ein Sonderfall des planvollen Handelns.« (Edelmann 2000, 209) Beim Problemlösen ist der Transfer von Gedächtnisbeständen – sowohl von Wissen wie von Verfahren – auf verschiedenartige Lösungsmöglichkeiten gefragt. Auch Problemlösen kann man lernen: »Zunächst isolierte Wissenselemente, wie einzelne Definitionen oder zu enge Begriffsverständnisse, werden zunehmend vernetzt und mit alten Kenntnisbeständen integriert, so dass sie rascher und in größeren, strukturierten Einheiten für neue Problemlösungen abrufbar werden.« (Skowronek 1991, 191)

Was ist ein *Problem*? Vereinfacht gesagt: Man hat ein Ziel und weiß nicht, wie man es erreichen soll. Es geht also um einen unerwünschten Anfangszustand, einen erwünschten Zielzustand und dazwischenliegende Barrieren (unterschiedlichster Art). Um vom Ist zum Soll zu kommen, bedarf es einer problemlösenden Transformation (Edelmann 2000, 210ff.).

Vom Problem sind *Aufgaben* zu unterscheiden, bei denen wir in der Regel über das nötige Wissen oder Know-how verfügen, weil wir die Regeln zur Aufgabenlösung gelernt haben. Man nennt eine solche Strategie auch *Algorithmus* (= genaue Verfahrensvorschrift). Wenn aber unser bisheriges Wissen nicht reicht, vom Ausgangszustand zum Zielzustand auf direktem oder gewohntem Wege zu kommen, ist *Heuristik* gefragt: unterschiedliche Formen problemlösenden Denkens. Folgende *Problemlösungsstrategien* lassen sich unterscheiden (Edelmann 2000, 211ff., Wessels 1990, 356ff.): 1. *Versuch und Irrtum*, 2. Problemlösen durch *Umstrukturieren*, 3. Problemlösen durch *Anwenden von Strategien*, 4. Problemlösen durch *Systemdenken*, 5. Problemlösen durch *Kreativität*.

Motivation

Schließlich ist *Motivation* eine der entscheidenden Bedingungen des Lernens überhaupt. Unterschieden werden Motiv (z.B. Macht zu gewinnen, etwas zu leisten) und Motivation (die situationsabhängig und damit kürzerfristig ist). In der aktuellen Motivationspsychologie wird das Verhalten einer Person als Wechselwirkung zwischen Person- und Umweltmerkmalen gesehen. (Heckhausen 2000) Für Lernprozesse ist

die klassische Unterscheidung zwischen zwei Konzepten der *Leistungsmotivation* wichtig; *Erfolgsorientierte* Lernende werden durch Hoffnung auf Erfolg angetrieben und wählen bevorzugt Aufgaben mittleren Schwierigkeitsgrades. Hier ist das Verhältnis von Anreiz und Erfolgswahrscheinlichkeit am günstigsten („Die Aufgabe fordert mich angemessen heraus und ich werde es packen!“) *Misserfolgsorientierte* Personen bevorzugen leichte („Das mache ich mit links“) oder extrem schwere Aufgaben („Wenn ich versage, war ganz klar die Aufgabe zu schwer“); der Misserfolg wird nach außen verlagert. Generell gilt: Motivation, Emotion und Kognition hängen in der Handlungssteuerung äußerst eng zusammen. Über verschiedene Arten der Motivation, den Aufbau und die Förderung von Motivation gibt es inzwischen eine Fülle von Literatur (Überblick bei Rheinberg 2011), auf die hier verwiesen sei.

8.6 Lernen aus konstruktivistischer Perspektive

Aus konstruktivistischer Perspektive werden beim Lernen die individuellen Konstruktionsprozesse betont. Hier liegt die Vorstellung zugrunde, dass sich Lernen immer in Abhängigkeit der eigenen Vorerfahrung und der individuellen Wahrnehmungs- sowie Interpretationsprozesse vollzieht. Die beim Lernen generierten Wissensbestände können demnach nicht als objektives Abbild der Welt verstanden werden, sondern sind subjektive Konstruktionen, die sich individuell betrachtet zu diesem Zeitpunkt als sinnvoll und funktional erwiesen haben (Mietzel, 2019).

Lernen wird im Konstruktivismus stets als aktiver Prozess verstanden. Es lassen sich dabei aber zwei Sichtweisen unterscheiden: der individuelle und der soziale Konstruktivismus (Mietzel, 2019). Der individuelle Konstruktivismus gründet auf den Arbeiten von Jean Piaget (1969) zur Assimilation und Akkommodation. Hier werden die internen Prozesse der Wissenskonstruktion forciert. Piaget legt dar, dass das lernende Subjekt immer das Bedürfnis hat, neue Informationen in bestehende Strukturen einzugliedern oder diese zu erweitern (Prinzip der Assimilation). Erst wenn so genannte kognitive Dissonanzen, also Widersprüche, auftreten, die aufzeigen, dass bisherige Konzepte nicht mehr funktional sind, werden bestehende interne Konzepte, Vorstellungen oder Strukturen überarbeitet und verändert (Prinzip der Akkommodation). Dieser Prozess gilt jedoch als sehr anspruchsvoll, weshalb immer zunächst Strategien der Assimilation angewendet werden. Die Sichtweise des sozialen Konstruktivismus unterstreicht hingegen die Auseinandersetzung mit anderen Subjekten. Lernen und Konstruktionsprozesse funktionieren am effektivsten im Austausch mit anderen. Dies bestätigen auch Forschungsergebnisse und Ansätze zum kooperativen Lernen (Konrad/Traub 2016; Traub 2016). Da sich dieser Ansatz des Lernens um ein gemeinsames Verständnis bemüht, werden die individuellen Konstrukte verbalisiert und miteinander verglichen, was Konstruktionsprozesse zusätzlich begünstigt. Diese Sichtweise wird auch als dialektischer Konstruktivismus bezeichnet (Mietzel, 2019).

Des Weiteren gibt es die Unterscheidung zwischen dem gemäßigten und dem radikalen Konstruktivismus. Diese Unterscheidung ist wichtig, da sie den Umgang des Lehrenden mit dem Lernenden maßgeblich beeinflusst. Der radikale Konstruktivismus, der von Ernst von Glaserfeld und Giambista Vico geprägt wurde, zweifelt an, ob der Mensch jemals objektive Wahrheit erkennen könne, da jeder sich die Welt ganz individuell und subjektiv konstruiert. Daraus ergibt sich, dass niemand die Güte des Verständnisses eines anderen bewerten kann, da wir alle in unseren individuellen Konstruktionen gefangen sind. Wir können alle nicht wissen, was wirklich wahr ist. Wissen kann demnach nicht extern geprüft werden, sondern muss sich der internen Prüfung der Viabilität unterziehen. Das heißt, das eigene Wissen kann solange als richtig betrachtet werden, solange es noch nicht durch eigene Erfahrungen widerlegt wurde beziehungsweise solange es noch ein schlüssiges internes Gebilde darstellt (Sander, 2007). Der gemäßigte Konstruktivismus hingegen lässt die Bewertung und Klassifizierung von Wissensbeständen in richtige und falsche Konzepte zu. Hier gibt es eher die Idee einer sozial-empirischen Wahrheit. Unsere individuellen Konstrukte werden im Austausch auf den Prüfstand gestellt, in diesem ko-konstruktiven Prozess werden dabei objektivierbare Wahrheiten gebildet, die aber natürlich nicht den Anspruch enthalten, ewige Gültigkeit zu besitzen. Im Lernprozess bedeutet dies, dass der Lehrende durchaus korrigierend einwirken darf, dabei gilt aber die Prämisse, dass bewusst an den Konzepten und Vorstellungen des Lernenden gearbeitet wird. Das heißt der Lehrende soll versuchen die (Fehl-)Konzepte und unzureichenden Konstrukte nachzu vollziehen und diese durch neue Informationen, Beispiele oder Erfahrungen in bessere Konzepte und Konstrukte gemeinsam aktiv zu überführen (Mietzel, 2019).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass didaktische Prozesse in Schule, Erwachsenenbildung, Weiterbildung etc. nie allein von der Seite der Lerntheorien gesehen werden können. (Vgl. dazu Göhlich/Zirfas 2007) Lerngesetzlichkeiten wurden weitgehend unter Experimentalbedingungen ermittelt. Die neuere kognitive Psychologie hingegen fasst Lernen als *bedeutungsvollen* Prozess der Informationsverarbeitung auf. Damit wird die Grundlage für eine kognitive Unterrichtspsychologie gelegt, in der auch die Inhalte des Lernens berücksichtigt werden (Terhart 2005).

Besonders intensiv wird derzeit in diesem Zusammenhang das individualisierte Lernen diskutiert. Lernen wird als ein hochgradig individueller Prozess verstanden. Dies hängt mit den Subjektiven Theorien der Lernenden zusammen (Wahl 2013). Begriffe, Hypothesen und Theorien sind bei den Menschen unterschiedlich besetzt. Dies ist im Zusammenhang mit ihrer Biografie, ihren Interessen, ihren Fähigkeiten und Motivationen zu sehen und wird beim Lernen bedeutsam. Vorkenntnisse werden zu einem der „mächtigsten Prädiktoren“ (Wahl 2006, 100) für künftige Lernleistungen (Korrelationen zwischen Vorkenntnisse und Lernerfolg erreichen Werte bis $r=0.7$). Gute Vorkenntnisse begünstigen den Erwerb neuen Wissens, weil

sie eine Verarbeitung und Speicherung leichter und besser zulassen. Wenn Wissen nicht oder nur wenig vernetzt wird, dann verpufft es wieder.

Ein Lernen im „Gleichschritt“ ist deshalb nicht sinnvoll. Im Lernprozess müssen Phasen eingebaut werden, in denen sich die Lernenden im eigenen Lerntempo auf einzigartige Weise mit Lerninhalten auseinandersetzen können. Damit wird Lernen zu einem einzigartigen, aktiven, selbstgesteuerten, situierten und kumulativen Prozess (Wahl 2013).

Die Bedeutung des Subjekts stand bereits in den klassisch-kritischen Arbeiten von Klaus Holzkamp (1995) im Mittelpunkt. Ausgehend von seiner »Kritischen Psychologie«, entwickelte Holzkamp eine grundlegende Kritik (und Re-Interpretation) der klassischen Lerntheorien und stellte eine subjektwissenschaftliche Grundlegung in den Mittelpunkt seiner Lerntheorie. Lernen wird vom Subjekt und seinen Motiven her als Erweiterung subjektiver Erfahrungs- und Lebensmöglichkeiten, als expansives Lernen (ebd., 492), verstanden. Von daher kritisierte Holzkamp u.a. auch die »Verwahrlosung schulischer Lernkultur« (ebd., 476), die mit ihren formalisierten Lernzwängen nur ein »defensives Lernen« (ebd., 447) erlaube.

Kann die neuere Didaktik dem Subjekt und seinen Lernbedingungen zu mehr Gelung verhelfen? Darauf geht das folgende Kapitel ein.

Doch – wie sagte noch G. B. Shaw?

*»Wenn du einen Menschen etwas lehren willst,
wird er es niemals lernen.«*

Arbeits- und Lesevorschläge

Es gibt für dieses Kapitel zwei Bücher, die wir zur Lektüre besonderes empfehlen: W. Edelmann: Lernpsychologie. Weinheim 2000 und 2012. Die Gliederung der zentralen Bereiche der Lernpsychologie ist etwas anders als in unserem Kapitel. Edelmann wendet die Inhalte der Lernpsychologie praktisch auf das Buch an, so dass ein klar strukturiertes, lesedidaktisch hervorragend aufbereitetes, mit vielen Beispielen gespicktes Lehrbuch entstanden ist.

Wir empfehlen deshalb auch, die Arbeitsaufgaben dieses Buches zu bearbeiten. Die Lösungsvorschläge sind mit angegeben.

D. Wahl: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn 2013. Lernprozesse werden untersucht und auf Basis lernpsychologischer Forschung werden neue Formen des Lehrens und Lernens entwickelt. Dieses Buch ist vor allem auch für die Gestaltung von schulischen Lehr-Lernsituationen geeignet und bietet viele methodisch reflektierte Hinweise.

- Aebli, H.: Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd. 1: Stuttgart 1980, Bd. 2: Stuttgart 1981, Bd. 1: 1993, Bd. 2: 1994, 2. Aufl.
- Aebli, H.: Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1997, 9. Aufl., 2006, 13. Aufl., 2011, 14. Aufl.
- Ausubel, D. P.: Psychologie des Unterrichts. Bd. 1 und 2, Weinheim 1974
- Bandura, A.: Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart 1979
- Bandura, A.: Self-Efficacy. The Exercise of Control. New York 1997*
- Bauer, J.: Warum ich fühle, was du fühlst. Hamburg 2006
- * Bower, G. H./Hilgard, E. R.: Theorien des Lernens. Bd. 1: Stuttgart 1983. Bd. 2: Stuttgart 1984
- Bruner, J. S.: Entwurf einer Unterrichtstheorie. Berlin 1974
- Caspary, R.: Lernen und Gehirn: Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Hamburg 2012
- Dörner, K.: Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart 1979
- Dumke, D.: Die hierarchische Strukturierung von Unterrichtsinhalten als Lernhilfe in der Grundschule. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 31 (1993), S. 43–49
- * Edelmann, W.: Lernpsychologie. Weinheim 2000, 6. Aufl., 2012, 7. Aufl., 2019, 8. Aufl.
- * Gage, N. L./Berliner, D. C.: Pädagogische Psychologie. Weinheim 1986, 4., völlig neu bearb. Aufl., 5., vollst. überarb. Aufl. 1996
- Gagné, R. M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover 1969
- Gehirnforschung und Pädagogik. Thementeil der Z. f. Päd. H. 4/2004
- Gerstenmaier, J./Mandl, H.: Wissenserwerb aus konstruktivistischer Perspektive. In: Z. f. Päd. H. 6/1995, S. 867–888
- Göhlich, M./Zirfas, J.: Lernen. Stuttgart 2007
- Göppel, R.: Gehirn, Psyche, Bildung. Chancen und Grenzen der Neuropädagogik. Stuttgart 2014
- Gudjons, H.: Handlungsorientiert lehren und lernen. Bad Heilbrunn 2000, 6. Aufl., 2008, 7. Aufl., 2014, 8. Aufl.
- Gudjons, H.: Frontalunterricht – neu entdeckt. Bad Heilbrunn 2007, 2. Aufl., 2011, 3. Aufl.
- Gyseler, D.: Problemfall Neuropädagogik. In: Z. f. Päd. H. 4/2006, S. 555–570
- Hattie, J./Zierer, K.: Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler 2017
- Heckhausen, H. (Hg.): Motivational Psychology of Human Development. Amsterdam 2000
- Herrmann, U. (Hg.): Neurodidaktik. Weinheim 2006, 2009, 2. Aufl., 2020, 3. Aufl.
- Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M. und New York 1995
- Konrad, K.: Erfolgreich selbstgesteuert lernen. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis. Bad Heilbrunn, 2008.
- Konrad, K./Traub, S.: Selbstgesteuertes Lernen. Baltmannsweiler 2010, 2. Aufl., 2013, 4. Aufl., 2017, 6. Aufl.
- Konrad, K./Traub, S.: Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2018, 6. Aufl.
- Krapp, A.: Lehren und Lernen. In: Tenorth/Tippelt (Hg.) 2007. a.a.O. S. 456–457
- Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001, 4. Aufl., 2006 5. Aufl.
- Krohn, W./Küppers, G. (Hg.): Emergenz. Frankfurt/M. 1992, 2. Aufl.
- Kuhl, J./Hüther, G.: Das Selbst, das Gehirn und der freie Wille. In: PÄDAGOGIK H. 11/2007, S. 36–41
- Mietzel, G.: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen 2019
- Miller-Kipp, G.: Wie ist Bildung möglich? Weinheim 1992
- Neber, H. (Hg.): Entdeckendes Lernen. Weinheim 1973, 3. Aufl. 1981

- Neber, H.: Entdeckendes Lernen. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hg.): Handbuch Unterricht. S. 284-288. Bad Heilbrunn 2006
- Otto, B.: Ist Bildung Schicksal? Gehirnforschung und Pädagogik. Weinheim 1995
- Piaget, J.: Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart 1969
- Piaget, J.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1975
- Rheinberg, F.: Motivation. Stuttgart 2004, 5. Aufl., 2011, 8. Aufl.
- Roth, G.: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Frankfurt/M. 2002, 5. Aufl., 2010, 9. Aufl.
- Roth, G.: Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt/M. 2003
- Sander, W. (2007): Perspektivenwechsel ohne Perspektive? Was leistet der Konstruktivismus für die Didaktik und Unterrichtsforschung? Habilitationsvortrag am 22.05.1995 in Münster in der Fassung vom 01.06.2007. Abgerufen am 24.06.2020 von <https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/ew/personen/habilvortrag.pdf>
- *Seel, N.M.: *Psychologie des Lernens*. München 2000, 2003, 2. Aufl.
- Skowronek, H.: Lernen und Lerntheorien. In: L. Roth (Hg.): Pädagogik, S. 183–193. München 1991
- Spitzer, M.: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg 2002, 2006 Neuauflage
- Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim 2007, 2012
- Terhart, E.: Lehr-Lern-Methoden. Weinheim 2000, 3. Aufl., 2005, 4. Aufl.
- Traub, S.: Projektarbeit erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn 2012
- *Traub, S.: *Lehren und Lernen mit Methode – aber wie?* Baltmannsweiler 2016
- Weidenmann, B.: Lernen – Lerntheorie. In: D. Lenzen (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2, S. 996–1010. Reinbek 2004, 7. Aufl.
- Wessels, M. G.: Kognitive Psychologie. München 1990
- Wahl, D.: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom tragen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn, 2006, 2. Aufl., 2013, 3. Aufl.
- Wellenreuther, M.: Forschungsorientierte Schulpädagogik. Anleitung zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis. Baltmannsweiler 2009

Kapitel 9: Didaktik

● Worum es geht ...

Die Lehrkunst hat eine lange Geschichte. „Beygebracht“ wurde den Menschen schon immer etwas. Heute aber werden Lehren und Lernen wissenschaftlich geplant und analysiert. Die Fülle der (Lehren und Lernen bedingenden) Faktoren wird in unterschiedlichen »Didaktischen Modellen« erfasst. Einige der wichtigsten werden ebenso vorgestellt wie neuere didaktische Konzepte. Was müssen Sie bedenken, wenn Sie etwas lehren? Die moderne Didaktik zeigt ein grundlegend anderes Verständnis von Lehren und Lernen: Lernen ist Selbstkonstruktion von Inhalten und Wissen. Mit den Wandlungen der Didaktik ist eine neue Lehrerrolle verbunden, die auf aktuellem Stand vorgestellt wird.

Was ist Didaktik und welche Funktion haben didaktische Modelle?

»Didaktik« (nach dem griechischen Begriff didaktike techne) heißt wörtlich übersetzt: Lehrkunst. In der heutigen Diskussion findet sich eine *weite* Auffassung von Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen generell und eine *engere* Auffassung von Didaktik als Wissenschaft vom Unterricht, teilweise noch enger: als Theorie der Bildungsinhalte oder sogar des Lehrplans (Memmert 1995). Wichtig ist, dass Didaktik immer beide Aspekte einschließt: das Lehren und das Lernen. Da Lehr- und Lernprozesse im Raum von Bildungsinstitutionen immer als *organisierte* Lehr- und Lernprozesse angesehen werden müssen (übrigens auch im »Offenen Unterricht«!), ist *Didaktik* zu bestimmen als *wissenschaftliche Reflexion von organisierten Lehr- und Lernprozessen* (vgl. Lenzen 2004, Bd. 1, 307, Peterßen 2004, sowie Klafki 2007b, 158f., Terhart 2009). Lehner spricht neuerdings von der „handlungsorientierten Wissenschaft vom Lehren und Lernen“ und sieht in der Didaktik auch die Aufgabe, praktische Handlungsanleitungen bereitzustellen (Lehner 2009, 11). Diese Aussagen gelten zunächst einmal unabhängig vom jeweiligen Bildungsbereich (z.B. vorschulische Bildung, Schule, Hochschule, außerschulische Jugendbildung, Erwachsenen- und Weiterbildung, Altenbildung), da die Didaktik als Allgemeine Didaktik grundsätzliche Bedeutung für Lehren und Lernen hat. Didaktische Aktivitäten umfassen zum Beispiel Inhalte, die auf Zielgruppen abgestimmt werden, das Klären von Voraussetzungen der Lernenden und die methodische sinnvolle Gestaltung von Lehr-Lernprozessen (vgl. Lehner 2009).

Eine didaktische Theorie versucht widerspruchsfrei und verallgemeinerbar die Zusammenhänge eines Wirklichkeitsbereiches (Unterrichts) zu beschreiben und reduziert dabei die Wirklichkeit auf wesentliche Aspekte. Diese werden in allgemeingültigen Aussagen als Hypothesen zusammengefasst, die jederzeit auch veränderbar sind. Es ist durchaus eine sehr komplexe Aufgabe, die wesentlichen Aspekte des Unterrichts in einer Theorie unterzubringen. Didaktische Theorien sollen die Planung und Analyse von Unterricht ermöglichen, mit dem Ziel denselben zu optimieren (Frank/Zierer, 2018).

Innerhalb dieses Verständnisses von Didaktik gibt es sehr unterschiedliche Positionen, die sich teilweise in der Form von »Modellen« darstellen. Unter einem didaktischen Modell verstehen wir (mit Jank/Meyer 2008) ein erziehungswissenschaftliches Theoriegebäude, das didaktisches Handeln in Schule und außerschulischen Handlungsfeldern (z.B. der Volkshochschule) auf allgemeiner Ebene analysiert und modelliert, d.h. zur Planung, Durchführung und Auswertung hilft. Darin liegt seine unterrichtspraktische Funktion. Damit ist es aber eine (durch Abbildungen und Schemata bewusst reduzierte) Darstellung einer Unterrichtstheorie. Ein Modell hat den Anspruch, umfassend (aber konzentriert auf bestimmte Perspektiven) über Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen des Lernens und des Lehrens aufzuklären. Das ist seine heuristische Funktion.

Neben dieser Allgemeinen Didaktik gibt es viele spezielle Didaktiken, die sich dann mit übergreifenden Bereichen (z.B. Verkehrserziehung), unterschiedlichen Zielgruppen (z.B. Erwachsenen, Ausländern, Oberstufenschülern) oder Fächern und Besonderheiten eines Faches (z.B. Mathematik) befassen; letztere werden als Fachdidaktiken bezeichnet. Deren Aufgabe besteht darin, „für ein bestimmtes fachliches Lernfeld den Zusammenhang zwischen der Fachwissenschaft und der Allgemeinen Didaktik herzustellen und konkrete fachbezogene didaktische Entscheidungen zu treffen“ (Lehner 2009, 21)

9.1 Zur Geschichte didaktischer Positionen

Unterricht ist ein viel zu komplexer Prozess, um von einem einzigen didaktischen Modell angemessen erhellt werden zu können.

Die Fortschritte in der Geschichte der »Lehrkunst« dürfen nicht gering geachtet werden (Knecht-von Martial 1985, Meyer 2015, Bd. 2, Terhart 2000, 2009) – was ein knapper Gesamtüberblick zeigt: Dominierte von 1500 bis 1800 weitgehend die mechanische Pauk- und Memorierschule (Auswendiglernen kirchlicher Inhalte und elementare Schreib- und Rechenkenntnisse), so zeigte die »Schule der Aufklärung« 1750–1800 eine Fülle von didaktischen Ideen, z.B. Exkursionen bis hin zu neuen Sprachen; ab 1800 begann die Zeit der Klassik und des Neuhumanismus mit einer von kirchlicher Bevormundung emanzipierten Didaktik und Methodik, die viel geschmähten Herbartianer entwickelten immerhin eine Theorie und Praxis effektiver Stoffvermittlung.

Die Reformpädagogik propagierte und experimentierte dann viele »alternative« Unterrichtsformen. Unterbrochen durch den Nationalsozialismus wirkten einige Ideen dennoch weiter, bis (nach Wiederaufbau und Restauration in den 50er und 60er Jahren) um 1970 eine deutliche Tendenz zur Bildungsreform und damit auch zu didaktischen Veränderungen realisiert wurde.

Grundlegend dafür waren die klassischen Arbeiten des Marburgers Wolfgang Klafki, der mit seiner bildungstheoretischen Didaktik zunächst an die Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik anschloss, und von den Berlinern Heimann/Otto/Schulz, die eher erfahrungswissenschaftlich orientiert sein wollten (s.u.).

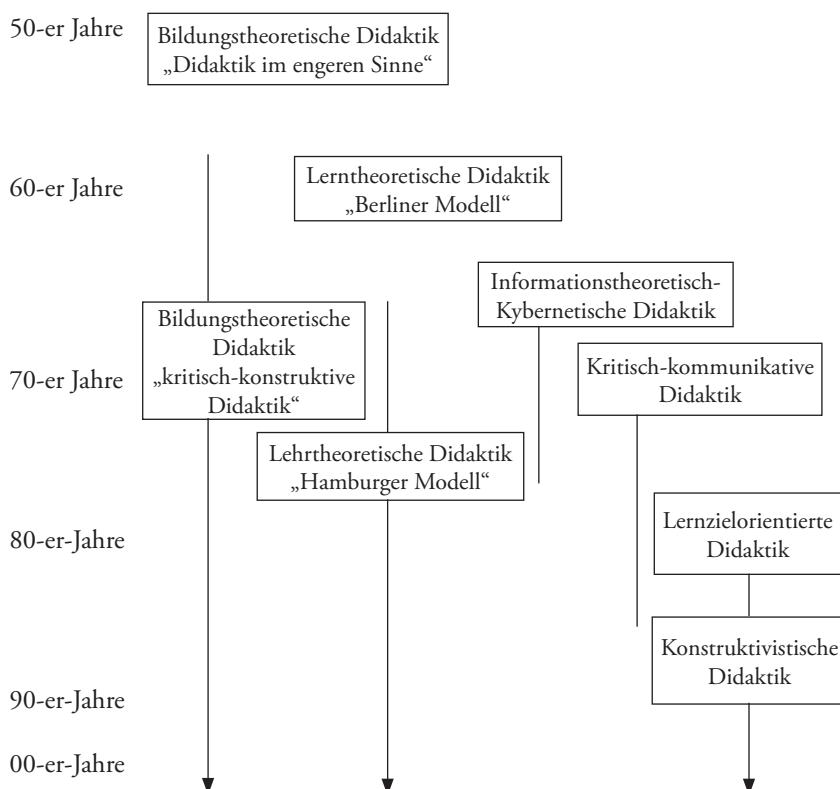


Abb. 24: Didaktische Theorien.....aus: Lehner 2009, 43

Nach dem 2. Weltkrieg sind verschiedene didaktische Theorien entstanden. Diese wurden teilweise modifiziert, teilweise verschwanden sie aber schnell wieder von der Bildfläche (siehe Abbildung 24: Didaktische Theorien). Derzeit immer noch aktuell sind

- die bildungstheoretische Didaktik
- die lehrtheoretische Didaktik
- die konstruktivistische Didaktik

Um Lehners Übersicht in Abb. 24 zu verstehen, muss die Entwicklung kurz erläutert werden. Am Anfang steht Klafkis *Bildungstheoretische Didaktik* und ihre Weiterentwicklung zur *kritisch-konstruktiven Didaktik*. Ihr „Gegenpart“ war die *lerntheoretische Didaktik* (*Berliner Modell von Heimann/Otto/Schulz*), später als *Hamburger Modell Lehrtheoretische Didaktik* von Wolfgang Schulz genannt. Als deutlichen Gegenentwurf zu allen handgestrickten Lehrbemühungen hat sich zunächst die *Curriculumforschung* verstanden, die sich in den 70er und 80er Jahren des letzten Jahrhunderts bemühte, wissenschaftlich wasserdiichte Lehrpläne (einschließlich der methodischen Umsetzung) für die Schule zu entwickeln. Konkretisiert wurde dieses in der sog. „*lernzielorientierten Didaktik*“ (C. Möller, zuletzt 2006), die viele Jahre mit ihrem Bemühen um exakte, hierarchisch geordnete Lernziele die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen in den 70er und 80er Jahren bestimmte. Weniger erfolgreich in dieser Zeit war das Modell der „*informationstheoretisch-kybernetischen Didaktik*“ (v. Cube 2006), das Lehren und Lernen am Regelkreismodell der Physik orientieren wollte. Schließlich muss die *kritisch-kommunikative Didaktik* erwähnt werden, die den Aspekt der unterrichtlichen Beziehungen, der Kommunikation und möglicher Störungen des Vermittlungsaspektes betonte. (Winkel 2006) In der Ausbildung von Referendaren hat auch die (in der Abbildung nicht erwähnte *handlungsorientierte Didaktik* von G. E. Becker (1998, 2003, 2005, 2007) eine breite Verwendung gefunden. Auf die konstruktivistische Didaktik gehen wir unten näher ein.

9.2 Die »großen« didaktischen Modelle

9.2.1 Die kritisch-konstruktive Didaktik (Wolfgang Klafki)

Zentralkategorie des Modells von Wolfgang Klafki, Marburger Erziehungswissenschaftler, ist der Begriff der »*Bildung*«: Eine solche zentrale, orientierende Kategorie ist unbedingt notwendig, wenn die pädagogischen Bemühungen nicht in ein unverbundenes Nebeneinander von Einzelaktivitäten auseinanderfallen sollen (Klafki 2007). Bildung zielt auf ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Menschheit in der Gegenwart und Zukunft, auf Einsicht in die Mitverantwortung aller und die Bereitschaft, an der Bewältigung teilzunehmen. »Bildung muß m.E. heute als selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten verstanden werden: – als Fähigkeit zur Selbstbestimmung jedes Einzelnen ..., – als Mitbestimmungsfähigkeit ... – als Solidaritätsfähigkeit ...« (Klafki 2006, 95)

Klafki bezieht seinen Bildungsbegriff inhaltlich auf »epochal typische Schlüsselprobleme« wie Friedensfrage, Umweltfrage, Entwicklungsländer, politische und gesellschaftliche Ungleichheiten und auf die informationstechnologischen Gefahren und Möglichkeiten u.a.m., an denen sich Allgemeinbildung heute festmachen lässt. Insofern ist Klafkis Position auch heute noch – nach über vierzig Jahren intensiver Weiterentwicklung – eine bildungstheoretisch fundierte (Klafki 2006, 11, Klafki/Braun 2007). Sie versteht sich aber zugleich »*kritisch-konstruktiv*«, wobei »*kritisch*« die Befähigung von Schülern und Schülerinnen zu wachsender Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (einschließlich des Abbaus hindernder Bedingungen) meint. »*Konstruktiv*« weist auf den Praxisbezug des Konzeptes, auf sein Handlungs-, Gestaltungs- und Veränderungsinteresse.

Klafki versteht den Zusammenhang von Lehren und Lernen als *Interaktionsprozess*, in dem sich Lernende mit Unterstützung von Lehrenden zunehmend selbstständiger Erkenntnisse und Fähigkeiten zur Auseinandersetzung mit ihrer historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit aneignen. Ein solches Lernen muss im Kern entdeckendes bzw. nachentdeckendes und sinnhaftes, verstehendes Lernen sein, in das Formen von Üben, Wiederholen etc. eingeordnet sind. Unterricht muss – von den eben genannten Voraussetzungen her – diskursiv gerechtfertigt und geplant werden, d.h. Mitplanung des Unterrichts durch Schüler, gemeinsame Unterrichtskritik, schülerorientierter Unterricht. Und weil Unterricht immer auch ein sozialer Prozess ist, muss er im Sinne einer demokratischen Sozialerziehung angelegt sein. Von diesen grundlegenden Voraussetzungen her entwickelt Klafki Perspektiven konkreter Unterrichtsplanung (siehe Abbildung 25).

Erläuterung: Man sollte dieses Schema zunächst einfach von oben nach unten lesen. Wir erläutern das Schema dabei durchgehend an einem ökologischen Unterrichtsbeispiel, das sich bei Peterßen (1996, 49ff.) findet: »Biologisches Gleichgewicht zwischen Feldmäusen und Mäusebussard«.

Am Beginn steht die *Bedingungsanalyse*: Welche Ausgangsbedingungen finde ich vor bei den Lernenden, also Fragen nach den sozio-kulturellen Voraussetzungen, dem Alter der Lernenden, ihrer Motivation, ihrem Lernbestand etc., aber auch die Frage nach den Bedingungen auf der Lehrerseite und schließlich die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen, die mir die Institution setzt, sowie den möglichen auftretenden Störfaktoren.

Am Beispiel: Es handelt sich um eine an ökologischen Fragen sehr interessierte 6. Klasse einer staatlichen Realschule in ländlichem Gebiet und eine ökologisch engagierte Lehrerin.

Die Pfeile unter dem ersten waagerechten Kasten bedeuten Wechselbeziehungen mit der folgenden Ebene, die vier große Fragerichtungen/Komplexe umfasst: 1. Begründungszusammenhang, 2. thematische Strukturierung, 3. Bestimmung von Zugangs- und Darstellungsmöglichkeiten und 4. methodische Strukturierung.

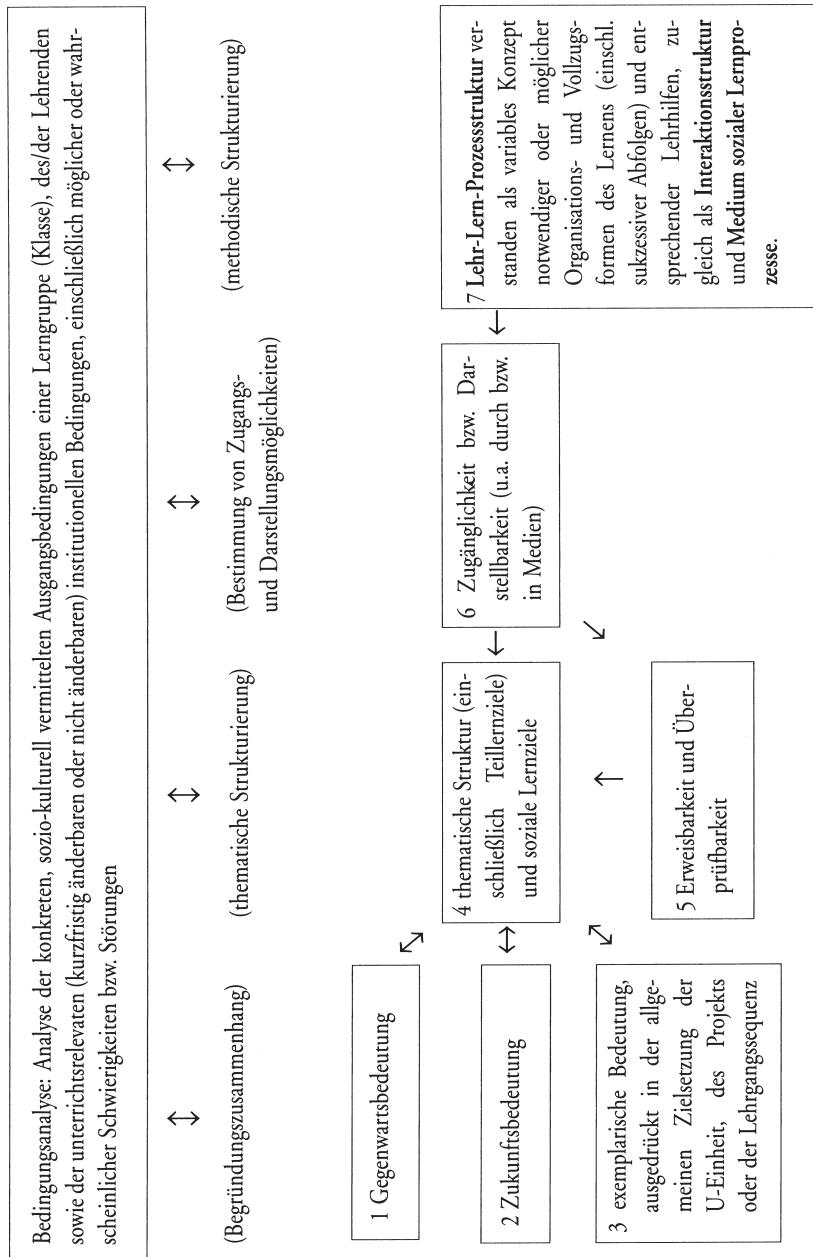


Abb. 25: Perspektiven der Unterrichtsplanung (Klafki) (nach: Peterßen 1996)

- Folgen wir zunächst dem *Begründungszusammenhang* (immer noch von oben nach unten). Im Mittelpunkt stehen drei Unterfragen: (1) nach der Gegenwartsbedeutung eines Themas (im Zusammenhang mit den von Kindern und Jugendlichen erfahrenen und praktizierten Sinnbeziehungen und Bedeutungssetzungen in ihrer Alltagswelt).

In unserm Beispiel: Kinder sind fasziniert vom Mäusebussard und kennen seine Ernährungsweise, ihnen sind aber Mäuse als landwirtschaftliche Schädlinge und die Praxis der Bauern, ihnen mit Chemie zu Leibe zu rücken, vertraut.

- (2) Die Frage nach der Zukunftsbedeutung des Themas für die Kinder und (3) nach seiner exemplarischen Bedeutung. (Welches sind die allgemeineren Zusammenhänge, Gesetzmäßigkeiten, Strukturen etc., die sich am Beispiel dieses Themas erarbeiten lassen?)

In unserm Beispiel: Exemplarisch ist das biologische Gleichgewicht zwischen Bussard und Mäusen für das biologische Gleichgewicht überhaupt und für die Problematik menschlicher Eingriffe in die Natur, die Zukunftsbedeutung liegt z.B. in der Notwendigkeit, sich als Bürger aktiv für Naturschutz einzusetzen.

- Neben dem Begründungszusammenhang finden wir als zweiten Komplex die *thematische Strukturierung*, also die Frage nach der im Thema einer Stunde oder Unterrichtseinheit enthaltenen Sachstruktur (4). Hier geht es um die Fragen, unter welcher Perspektive das Thema bearbeitet werden soll, welche immanentmethodischen Hinweise in einer Thematik stecken, in welchen größeren Zusammenhängen sie steht, welche Schichtung sie aufweist (z.B. als Oberflächen- und Tiefenstruktur), welche Begriffe und Verfahren für die Bearbeitung des Themas Voraussetzung sind oder erworben werden müssen.

Also am Beispiel: Neben den ökologischen Aspekten gibt es etwa für die Bauern auch ökonomische – Ernteverluste! –, die Chemieindustrie hat wiederum Verkaufsinteressen, ein nasser Sommer bedeutet wenig Getreide und damit wenig Futter für Mäuse, also weniger Nahrung für Jungbussarde: biologisches Gleichgewicht stellt sich ein u.a.m. – Damit wird auch deutlich, dass es für das Thema durchaus kontroverse Interessen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen gibt.

Auf die so zu gewinnende thematische Strukturierung ist dann (5) die Frage nach der »*Erweisbarkeit*« bzw. *Überprüfbarkeit* eines erfolgreichen Aneignungsprozesses bezogen: An welchen erworbenen Fähigkeiten oder Erkenntnissen, Leistungen etc. soll sich zeigen und soll beurteilt werden, ob der Lernprozess erfolgreich war?

Soll also in unserm Beispiel am Ende ein Test geschrieben werden, oder soll das Anschluss-thema »Jagd und Hege« erweisen, inwieweit die Kinder gewonnene Einsichten anwenden können usw.?

- Der dritte Komplex umfasst dann die Bestimmung von *Zugangs- und Darstellungsmöglichkeiten* (6), also z.B. den Einsatz von Medien, Erkundungen, Handlungsmöglichkeiten u.a.m.

Zu unserem Beispiel gibt es einen Film, vielleicht sind Beobachtungen im Feld möglich, aber auch Tierpräparate oder Bücher können einbezogen werden. Es zeigt sich rasch, wie stark die Bedingungen von Schule als Institution hier ebenso einschränkend wie fördernd wirken können.

- Der vierte Komplex zielt auf die Erarbeitung einer *Lehr-Lern-Prozessstruktur* (7), also auf die konkrete, aber flexible Organisation und den Ablauf der Unterrichtseinheit, einschließlich der Lernhilfen, Sozialformen des Unterrichts (z.B. Gruppenarbeit, Frontalunterricht oder Partnerarbeit) und der methodischen Einzelelemente. All dies dient nicht nur als »Transportband« für das Thema, sondern muss auch die notwendigen sozialen Lernprozesse berücksichtigen.

Klafki betont, dass diese vier Komplexe nicht einfach nacheinander »abgehakt« werden dürfen, sondern in Wechselbeziehung stehen, d.h., die Unterrichtsplanung wird sozusagen immer hin- und herspringen zwischen den einzelnen Komplexen und Unterfragen. Dies deuten die verschiedenen Pfeile zwischen 1 und 7 an: Es handelt sich um die These »von der Interdependenz, also von der wechselseitigen Abhängigkeit und Beeinflussung aller für den Unterricht konstitutiven Faktoren« (Klafki 1996, 259).

Was dieses Schema nicht zeigt, sondern erst die Lektüre des erläuternden Textes von Klafki (2006, 17ff.), ist Folgendes. Die Intentionen, die ich mit einem Thema verbinde, lassen sich konkret durchaus als *Lernziele* formulieren. Klafki entwirft dazu vier Lernzielebenen: Die erste Ebene enthält die allgemeinsten Lernziele (z.B. s.o. »Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit«), die zweite deren nähere Bestimmung durch weitere Qualifikationen (z.B. »Kritikfähigkeit«, »Kommunikationsfähigkeit«), die dritte dann bereichsspezifische Konkretisierungen (was heißt z.B. Kritikfähigkeit im Bereich naturwissenschaftlich-technischer Zusammenhänge) und die vierte schließlich Lernzielbestimmungen im Bereich einzelner Fächer (wo bei auch hier wieder Hierarchien von generellen zu speziellen Zielen formulierbar sind).

Man kann aber auch das Gesamtschema von links nach rechts den Pfeilen folgend lesen. Dann zeigt sich, dass es durchaus auch als konkrete Planung einer Unterrichtseinheit oder -stunde gelten kann: Nach der allgemeinen Bedingungsanalyse folgen Planungsschritte, die

vom Begründungszusammenhang zur thematischen Strukturierung führen und weiter zur Bestimmung der Zugangsmöglichkeiten und schließlich zur methodischen Strukturierung. Die wechselseitigen Pfeile bedeuten, dass die einzelnen Entscheidungen immer im Wechselzusammenhang mit den jeweiligen »Kästchen« stehen – dies also immer eingedenk der o.a. Interdependenzthese!

Ein Modell zum Finden und Lösen der Probleme

Zusammengefasst versteht Klafki sein Modell als ein »*Problematisierungsraster*«, das durch Benennung genereller Kriterien der Unterrichtsplanung begründete konkrete Entscheidungen in praktischen Situationen ermöglicht. Es muss auch jeweils durch fachdidaktische Überlegungen konkretisiert werden. – Schließlich soll es Lehrende zu flexiblem Unterrichtshandeln befähigen, denn der Maßstab für erfolgreichen Unterricht ist nicht »Planerfüllung«, sondern die Ermöglichung produktiver Lernprozesse.

Insgesamt liegt die bleibende Stärke dieses Modells in seiner Akzentuierung des Bildungsbegriffes: Ohne Bildungstheorie keine Auswahl und Begründung von Inhalten in der Schule, keine Sinnstiftung von Unterricht. Weiterhin aber auch in der laufenden Einbeziehung von Elementen der Lernpsychologie, der lernzielorientierten Curriculumtheorie (s.u.), der Interaktions- und Kommunikationsforschung u.a.m.

9.2.2 Die lehrtheoretische Didaktik (»Hamburger Modell« – Wolfgang Schulz)

Ursprünglich als lernpsychologisch-technologisch und zweckrational-empirisch ausgerichtetes Konzept hat das „Berliner Modell“ von Heimann/Otto/Schulz (1965/1979, 1997) dann als „Hamburger Modell“ vor allem bei Schulz stark ideologiekritische und subjektnahe Akzente erhalten. Über viele Jahre hatte das Berliner Modell Anklang besonders in der zweiten Phase der Lehrerbildung gefunden, weil es als kompakt, praxisbezogen und anwendungsorientiert galt. Heute ist seine zentrale Voraussetzung eine Auffassung von Erziehung »als Dialog zwischen potentiell handlungsfähigen Subjekten ..., nicht als Unterwerfung eines Unterrichts- und Erziehungsobjektes unter die Absichten des Lehrers und Erziehers« (Schulz 2006, 31). Das Modell setzt ferner die Möglichkeit voraus, die Widersprüche zwischen Demokratiepostulat und immer wieder sich erneuernder Ungleichheit in der Gesellschaft »zum Problem der Schularbeit zu machen« (Schulz 2006, 30). Damit liegt die Stärke dieses Modells in seiner Offenheit für die empirische Lehr-Lern-Forschung und seinem zugleich emanzipatorischen Anspruch.

Schulz verbindet die engagierte Parteinahme für die Schüler und Schülerinnen mit generellen Intentionen, die der Unterricht haben sollte. Die drei zentralen Begriffe sind:

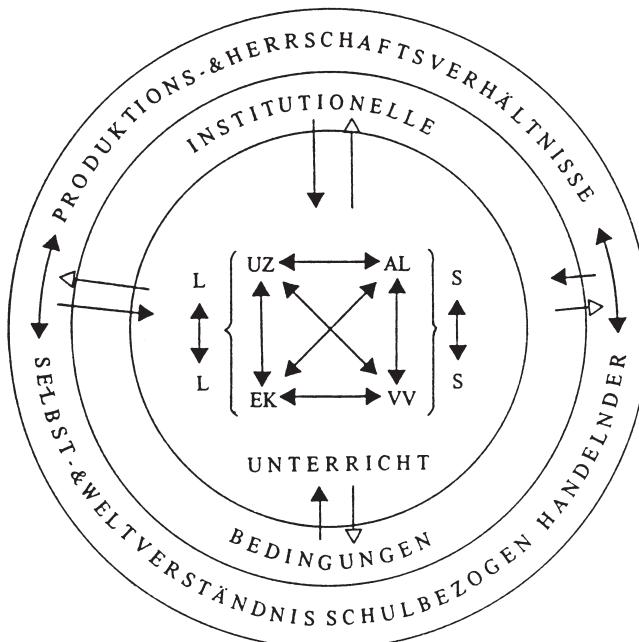


Abb. 26: Handlungsmomente didaktischen Planens in ihrem Implikationszusammenhang
(aus: Schulz 1981, 83)

Kompetenz, Autonomie und Solidarität. Diese Intentionen werden verbunden mit drei Themenbereichen/Erfahrungsfeldern: *Sach-, Gefühls- und Sozialerfahrungen*. Stellt man sich das Ganze in einer Matrix vor (obere Querzeile: die drei Intentionen, dazu in einer senkrechten Zeile die Erfahrungsfelder), so erhält man ein Suchschema für das Auffinden und Ordnen von Richtzielen einer emanzipatorischen Didaktik. Schulz spricht von diesem komplexen heuristischen Schema sehr bescheiden: »... eine Art Wunscheroute ist die Matrix, nichts weiter.« (Schulz 1981, 35)

Im Mittelpunkt des didaktischen Modells steht dann eine Systematik der *Strukturmomente des didaktischen Handelns*, wie es die folgende Abbildung zeigt. (Auch hier dient das Modell zugleich der Analyse und der Planung von Unterricht.) Erläute-

rung: Diese kompakte Skizze umreißt das gesamte didaktische Handlungsfeld. Die Mitte der Zeichnung bilden vier didaktische Fragen:

- Was soll gelernt/gelehrt werden? Es handelt sich um die Unterrichtsziele (UZ), die sowohl die Intentionen als auch die Themen betreffen (Beispiel: Ich kann das Thema Assuan-Staudamm mit durchaus unterschiedlichen Intentionen/Absichten behandeln: Aufzeigen der Vernichtung einer Kulturlandschaft, Begeisterung wecken für die gewaltigen Möglichkeiten der Stromerzeugung, Demonstration des Wettkaufs zwischen Ost und West in der Entwicklungspolitik usw. – Und umgekehrt: Ich kann für meine kritisch-ökologische Intention auch ein »besseres« Thema wählen, etwa den Main-Donau-Kanal, darum der Doppelaspekt Intentionen und Themen.).
- Intentionen und Themen beziehen sich immer auf die Frage: Wer lernt hier etwas, mit wem als Lehrer? Damit ist die konkrete Ausgangslage (AL) der Unterrichtsteilnehmer (Schüler wie Lehrer) gemeint, z.B. ihre Beweggründe, Vorerfahrungen, Kenntnisse oder Einstellungen u.a.m.
- Es schließt sich die Frage an: Auf welche Weise wird das, was für Menschen mit dieser Ausgangslage als Ziel ermittelt wurde, am besten erreicht – mit welchen Vermittlungsvariablen (VV)? Diese Frage umfasst Entscheidungen über methodische Großformen wie Lehrgang, Projekt oder Diskurs, konkrete methodische Schritte, Sozialformen und mögliche Medien. (Soll ich das Thema Assuan- Staudamm eher über Filme, Bilder, Texte erschließen oder ein Modell bauen? Wann ist Gruppenarbeit sinnvoll? Soll ich Experten einladen? Eine bei uns zugängliche Talsperre besichtigen? In welcher Reihenfolge? usw.)
- Das vierte Moment gilt der Frage, wie ich denn nun feststelle, ob der Unterricht erfolgreich war – Erfolgskontrolle (EK). Woran soll der Lernfortschritt erkannt werden, wer überprüft ihn, mit welchen Evaluationsverfahren? (Können wir vielleicht eine Ausstellung über den Assuan-Staudamm veranstalten, Ergebnisse unserer Arbeit Eltern oder Mitschülern mitteilen? Es gibt eben nicht nur die Klassenarbeit, vielmehr sollen die Lernenden an diesem Prozess beteiligt werden, auch beim Üben und Trainieren sind Selbst-Kontroll-Verfahren möglich.)

Die Wechselpfeile (offenbar ein beliebtes Symbol der Didaktiker ...) weisen auf den Implikationzusammenhang aller Momente hin. Die ebenfalls mit Wechselpfeilen angedeutete Verständigungsnotwendigkeit von Lehrern ($L \leftrightarrow L$) und Schülern ($S \leftrightarrow S$) klingt selbstverständlich, ist aber in der Realität der Unterrichtsplanung (um diese Ebene nicht ganz zu vergessen) sicher noch Seltenheit. Didaktisches Handeln zielt aber auf diese Verständigung von Lehrenden und Lernenden (jeweils auch untereinander) über die Unterrichtsziele (UZ), die Ausgangslage (AL), die Vermittlungsvariablen (VV) und die Erfolgskontrolle (EK) – zentrale Bedingung für die Planungsbeteiligung der Schüler und Schülerinnen –, mithin ein entscheidender Prüfstein für die Demokratisierung des Unterrichtes und den »respektvollen Dialog«, den Schulz betont.

Nun gilt es freilich, die *Bedingungen* zu beachten, die diesen skizzierten Lehr-/Lernprozess bestimmen. Damit sind wir beim *ersten Ring: institutionelle Bedingungen*, sie reichen von den curricularen Vorgaben der Lehrpläne und den Beschlüssen der Fachkonferenz über die Schülerrekrutierung und Unterrichtsorganisation bis zu den ganz konkreten räumlichen und materiellen Ausstattungsfaktoren und zur Zusammensetzung der Lerngruppe. Diese Bedingungen wirken auf die UZ, AL, VV und EK bisweilen sehr massiv ein (schwarze Pfeilspitze!), andererseits können innovative Unterrichtsversuche auch auf diese Rahmenbedingungen verändernd zurückwirken (weiße Pfeilspitze!). Schließlich zeigt der *äußerste Ring* die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auf, sie umfassen etwa die Produktions- und Herrschaftsverhältnisse, aber auch das Selbst- und Weltverständnis aller schulbezogenen Handelnden (also z.B. auch der Kultusadministration, die die Lehrpläne erlässt).

Längerfristige Planungsebenen

Ein weiteres wichtiges Kennzeichen des Hamburger Modells sind *vier zentrale Planungsebenen* des Unterrichts auf der »Zeitschiene«, die Schulz entwickelt: langfristige Perspektivplanung, konkretisierende Umrissplanung, detaillierter Ablauf als Prozessplanung und immer wieder die Planungskorrektur. Damit greift Schulz auf eine wichtige – in der bisherigen Diskussion vernachlässigte – Tradition zurück, nämlich die Einbettung einzelner Unterrichtsstunden und -einheiten in die große Perspektive des insgesamt angezielten Bildungsprozesses über ein Schuljahr oder sogar über die gesamte Schulzeit.

Die gesamte unterrichtliche Interaktion wird – analog zum Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI, Ruth Cohn) – aufgefasst als ein Dreieck mit den Ecken: Sachansprüche, Personansprüche und Gruppenansprüche, die ständig in einer dynamischen Balance zu halten sind.

Die beiden bisher dargestellten Modelle enthalten umfangreiche erziehungstheoretische Reflexionen und beziehen die Notwendigkeit wertorientierter Zielsetzungen ausdrücklich ein.

9.2.3 Konstruktivistische Didaktik

„Wie wirklich ist die Wirklichkeit?“ (Watzlawick) – so lautet die Kernfrage des Konstruktivismus, der in Kapitel 8 (Lernen) dargestellt wurde. Danach ist „Wirklichkeit“ immer vom Menschen konstruierte Wirklichkeit, zugespitzt formuliert: Wirklichkeit wir nicht *ge-*, sonder *er-funden...* (Jank/Meyer 2008, grundlegende Kritik bei Terhart 1999, 2009).

Einige wichtige Prinzipien konstruktivistischen Denkens sind in didaktischen Überlegungen aufgegriffen worden, z.B.:

- Lernen ist nicht machbar. Lernen ist bloß anregbar.
- Lernen kann nur jeder für sich. Von außen zwar angestoßen, vollzieht jeder seinen Lernprozess für sich selber.
- Nicht Bilder einer Außenwelt werden beim Lernen aufgenommen und verinnerlicht. Von außen lösen Reize in Lernenden Energieprozesse aus, durch die subjektives Wissen gestaltet wird und eine eigene Wirklichkeit entsteht.
- Lernen findet immer in sozialen Kontexten und durch Interaktionen statt (Siebert 2005, Peterßen 2005, Jank/Meyer 2008).

Um sich selbstständig Wissen anzueignen ist es für Lernende unabdingbar, Prozesse zu beobachten, Sachverhalte zu betrachten, um daraus dann entsprechende Konsequenzen zu ziehen: Was mache ich, wo stehe ich, wohin will ich? Aus der *Beobachtung* heraus kann die Konstruktion der Wirklichkeit erfolgen. Damit wird neben der Selbstdynamik, Selbstbestimmung und dem Selbstwertgefühl auch die Beobachtungsfähigkeit zu einem wichtigen Kriterium selbstgesteuerten Lernens. Wie kann Konstruktivistischer Unterricht (*Dubs* 1995, 890f.) praktisch aussehen? Er orientiert sich

- an *komplexen, lebens- und berufsnahen, ganzheitlich zu betrachtenden Problembereichen*. (Besser als eine Lektion über Stadtgeographie ist demnach z.B. das Erkunden einer Neubausiedlung).
- Lernen ist ein *aktiver Prozess*. (Besser als ein Lehrervortrag über Gentechnologie ist daher z.B. die Analyse von Markenkennzeichnungen von Nahrungsmitteln im Hinblick auf genetisch manipulierte Substanzen durch Schüler.)
- Durch *kollektives Lernen* (z.B. in Gruppen) erst wird die individuelle Interpretation und Sinngebung überdacht und neu strukturiert. (Besser als einsames Lernen zu Hause ist also z.B. eine Debatte in der Lern- oder Arbeitsgruppe.)
- Dabei sind *Fehler* erlaubt, ja bedeutsam, weil ihre Besprechung und Korrektur Verständnis fördernd wirkt und zur besseren Konstruktion des verstandenen Wissens beiträgt. (Besser als die korrekte Lösung von Buchaufgaben ist also z.B. das Experimentieren mit ungewissem Ausgang.)
- Für die Lerninhalte sind *Vorerfahrungen und Interessen* der Lernenden wichtig. (Ob man vielleicht an Erfahrungen Jugendlicher mit Liebe und Sexualität anknüpfen kann statt ihnen gesicherte Ergebnisse der Sexualforschung zu präsentieren?)
- *Gefühle und persönliche Identifikation* sind bedeutsam und müssen einbezogen werden.
- *Die Evaluation* (Überprüfung, Auswertung) richtet sich nicht allein auf die Lernprodukte, sondern auch auf die Fortschritte im Lernprozess, auf Methoden und Lernstrategien.

Man sieht auch hier leicht: Die konstruktivistische Didaktik knüpft durchaus an reformpädagogische Modelle (entdeckendes Lernen, erfahrungsbezogenes Lernen, Eigentätigkeit u.a.m.) an.

Kritik

An die konstruktivistische Didaktik kann allerdings die radikale Frage gestellt werden: Schrumpft (z.B. in der Verbindung mit den Riesenmöglichkeiten der neuen Informationstechnologien) die Allgemeine Didaktik dann zur Autodidaktik? Wenn das selbsttätige und selbstständige Lernen die alte Lehrkunst des „Beybringens“ ablöst, – wozu braucht man dann noch Lehrer, Dozenten oder Professoren? Vielleicht nur noch als Verfasser von Lernmaterialien für Lernende oder Studierende? Wenn Lernende zunehmend in der Lage sein sollen, ihr Lernen selbst zu planen, zu organisieren, durchzuführen und zu bewerten, dann bedeutet das auch eine neue Rolle der Lehrenden: Sie sind weniger Vermittler oder Präsentatoren von Wissen, sondern mehr Mitgestalter von Lernumgebungen und Unterstützer von Lernprozessen, – kurz gesagt: „Lernbegleiter“. Ein weiteres Bedenken lautet: Konstruktivismus ist eher eine Form des Wissens, aber nicht eine Form des Unterrichtens. Unterricht kann auf instruktionale Elemente nicht verzichten (s.u.). Natürlich werden auch allgemein notwendige Wissensbausteine im Unterricht individuell variiert gelernt, aber ihre sachliche Substanz bleibt erhalten (Satz des Pythagoras, die Buchstaben und Zahlen, Vokabeln); anders gesagt: Man muss etwas wissen, um eigenständig Erkenntnisse zu konstruieren. Wer nichts weiß, kann auch nichts konstruieren...

9.2.4 Eklektische Didaktik

Der Begriff Eklektik umschreibt das Zusammenführen und bewusste Auswählen sich unterscheidender Positionen. Die eklektische Didaktik versucht eine Neuausrichtung der allgemeinen Didaktik. Sie differenziert sich dabei auf eine wissenschaftstheoretische und eine allgemeindidaktische Traditionslinie aus. Wissenschaftstheoretisch muss zunächst einmal ausgewählt werden zwischen verschiedenen Auffassungen, die sich durch Pluralität und Vielfalt auszeichnen, durchaus miteinander konkurrieren, letztendlich sich aber auch gegenseitig ergänzen und befruchten können. Im Anschluss daran versucht die Eklektik das Ausgewählte miteinander zu verbinden und zu integrieren. Auch bei Hattie (2013) lässt sich ein solches Vorgehen nachweisen: Auswahl und Integration sind leitend für die Synthese seiner Meta-Analysen.

Dieses Vorgehen lässt sich gut auf die allgemeine Didaktik übertragen. Hier zeigt sich, dass viele verschiedene, sich aber durchaus überlappende didaktische Ansätze im Laufe der Zeit entwickelt wurden und dadurch eine fast schon unüberschaubare Vielfalt entstanden ist. Dabei fokussiert sich die eklektische Didaktik vor allem auf die zwei „großen“ didaktischen Theorien: auf die kritisch-konstruktive Didaktik von Wolfgang Klafki und auf die lehr-lerntheoretische Didaktik von Heimann/Schulz. Die eklektische Didaktik versucht diese beiden Didaktiken zu modellieren und zu integrieren. Dabei stützt sie sich auch auf das didaktische Dreieck. Sie stellt dabei eine allgemeindidaktische Theorie dar, basiert auf wissenschaftlichen Metho-

den zur Auswahl und Integration konkurrierender Positionen, greift bestehende Aspekte der Allgemeinen Didaktik auf und bietet eine grundlegende Modellierung für die Analyse und Planung von Lehr-Lern-Situationen an (Frank/Zierer, 2018, S. 63)

Die Grundhaltung des eklektischen Vorgehens sind Offenheit und Toleranz sowie die Konzentration auf die Sache.

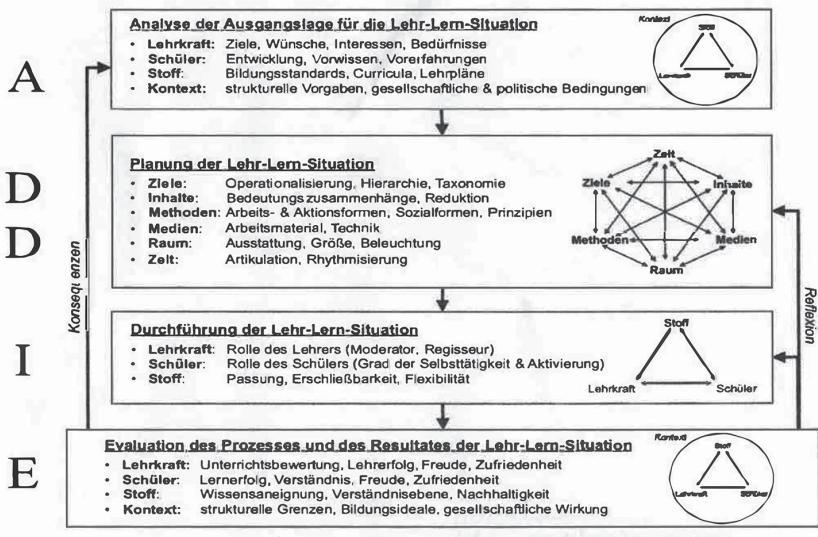


Abb. 27: Das eklektische Modell in Verbindung mit seinen Theorieelementen (entnommen aus Frank/Zierer, 2018, S. 66)

Im Zentrum der eklektischen Didaktik steht das didaktische Dreieck, welches gekennzeichnet ist durch die Interdependenz zwischen der Lehrkraft, dem Schüler und dem Stoff. Diese wird durch weitere Bedingungsfaktoren wie Umwelt, strukturelle Vorgaben usw. beeinflusst. Erweitert wird das didaktische Dreieck durch das didaktische Sechseck: Zielperspektive, Inhaltsperspektive, Methodenperspektive, Medienperspektive, Raumperspektive und die Zeitperspektive kommen hinzu (Frank/Zierer, 2018). Diese Faktoren sind sowohl in der kritisch-konstruktiven als auch in der lehr-lerntheoretischen Didaktik mit eingeschlossen. Hier findet also eine Integration der Ansätze statt.

Das Modell wird durch „ADDIE“ ergänzt. Dieses Akronym steht für „Analyze, Design, Develop, Implement, Evaluate“. Die wichtigsten Handlungsschritte für die Planung und Durchführung von Unterricht sind hiermit angesprochen. Zunächst muss die Lehr-Lern-Situation analysiert werden, dazu gehören die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler,

die Voraussetzungen der Lehrkraft, die Rahmenbedingungen in der Schule und im Unterricht selbst. Im zweiten Schritt geht es dann um die Festlegung der Lernziele, die Auswahl der Medien und Methoden und die Umsetzung der einzelnen Lernschritte. Im dritten Schritt müssen die Materialien vorbereitet und eventuell hergestellt und im vierten Schritt muss der Unterricht dann umgesetzt werden. Danach wird er reflektiert und evaluiert im Hinblick, auf das was war und was zukünftig sein muss (Frank/Zierer, 2018, S. 65). Auch hier ist eine hohe Verbindung zu den beiden großen Didaktiken erkennbar und wiederum der Versuch einer Vereinheitlichung.

Die eklektische Didaktik versteht sich als empirisch entwickelt und evaluiert. Sie möchte die allgemeine Didaktik internationaler und anschlussfähiger machen. Dabei möchte sie die vielfältigen didaktischen Ansätze zusammenführen und ein evaluiertes Arbeitsmodell nutzbar machen.

Wenn man sich empirische Befunde zur Anwendung und Umsetzung der didaktischen Modelle anschaut, dann erhält man interessante Ergebnisse:

In einer Stichprobe (N=351), durchgeführt bei Studierenden im Praktikum, bei Referendaren und Lehrkräften wurden folgende Bewertungen abgegeben (auf einer 5-wertigen Skala) (vgl. Frank/Zierer, 2018, S. 72-80; dort ist die ausführliche Studie dargestellt):

Perspektivenschema:

Darstellung: 3,26 Mittelwert; Inhalt: 3,77; Verständlichkeit: 3,67; Praxisnähe: 3,49

Berliner Modell:

Darstellung: 3,53; Inhalt: 3,24; Verständlichkeit: 3,49; Praxisnähe: 3,07

Eklektisches Modell:

Darstellung: 3,89 MW; Inhalt: 3,59; Verständlichkeit: 3,75; Praxisnähe: 3,71

Insgesamt kann festgehalten werden, dass alle drei Modelle positiv bewertet werden, wobei die eklektische Didaktik durchweg besser evaluiert wird und damit vielleicht tatsächlich ein Planungsmodell der Zukunft werden könnte.

9.3 Weitere didaktische Konzepte

Subjektive Didaktik

Eine sehr umfassende, u.a. am Konstruktivismus ausgerichtete Alternative zur herkömmlichen Didaktik hat der Freiburger Schulpädagoge Edmund Kösel (3 Bde. 2002-2007) vorgelegt.

Lehrkunst

Der Marburger Didaktiker Hans Christoph Berg (Berg/Schulze 1993, 2003) hat die Tradition der »Lehrkunst« seit Comenius (1638) wieder entdeckt, die viele Meisterstücke unterrichtlicher Beispiele rekultiviert und in Kooperation mit zahlreichen

Lehrergruppen und -initiativen erprobt. Er hat gezeigt, dass »Kunst« und »Wissenschaft« in der Didaktik kein Gegensatz sind.

Bildungsgangdidaktik

Die von M. Meyer u.a. (Meyer/Reinartz 1998, Hericks u.a. 2001) entwickelte »*Bildungsgangdidaktik*« bezieht das Schulcurriculum stärker als bisherige Konzepte auf die Entwicklungsaufgaben und -möglichkeiten im Lebenslauf von Schülern und Heranwachsenden.

Evolutionäre Didaktik

Diese von Annette Scheunpflug (2001) entwickelte Didaktik wendet biowissenschaftliche Evolutionstheorie und Systemtheorie auf Unterricht und Didaktik an.

Dialogische Didaktik

In der reformorientierten schulpädagogischen Praxis erfreut sich seit einiger Zeit das Modell der Schweizer Pädagogen Urs Ruf und Peter Gallin (1998) großer Beliebtheit: Dialogische Didaktik. Lernen vollzieht sich danach auf unterschiedlichen Wegen, sehr häufig auf Umwegen, meist spiral- oder kreisförmig als hermeneutischer Prozess.

9.4 Allgemeine Didaktik und empirische Lehr-Lern-Forschung

Nach einer schönen Formulierung von Ewald Terhart (2002) sind Allgemeine Didaktik und empirische Lehr-Lern-Forschung zwei sich fremde Schwestern. Beiden geht es um Lehren, Lernen und Unterricht. Lehr-Lern-Forschung benennt als Gegenstandsbereich grundsätzlich alle Lehr-Lern-Situationen innerhalb und außerhalb institutioneller Kontexte, so dass sie sich mit sämtlichen Aspekten und Prozessen von Lehr-Lern-Situationen befasst.

Im Unterschied zur Allgemeinen Didaktik handelt es sich hier aber um einen Forschungsbereich innerhalb der Pädagogischen Psychologie, während die Allgemeine Didaktik ein Element des Bildungsprozesses z.B. angehender Lehrerinnen und Lehrer darstellt (Terhart 2009, 157).

Die Lehr-Lern-Forschung befasst sich also mit der „theoriegeleiteten Beschreibung, Erklärung und Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen“, während die Allgemeine Didaktik sich um „die Theoretisierung und operative Gestaltung von Lehren und Lernen im Kontext von Ausbildung für den pädagogischen Beruf des Lehrers“ beschäftigt (Terhart 2009, S. 158)

Außerdem kommen bei der Allgemeinen Didaktik vor allem auch der normative Aspekt von Schule und Unterricht und die konkreten Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung hinzu.

Beide können bis in die Gegenwart offensichtlich im theoretischen Diskurs nicht viel miteinander anfangen. Über die traditionelle Allgemeine Didaktik hinaus hat aber gerade die neuere empirische Lehr-Lern-Forschung sehr aufschlussreiche Arbeiten über die tatsächliche Wirkung verschiedener Unterrichtsbedingungen und -verfahren erbracht.

Damit wurden zugleich unterrichtspraktische Leitlinien zur Gestaltung von Lernumgebungen entwickelt. Allerdings muss bedacht werden, dass unterschiedliche Bildungsziele ganz unterschiedliche Lehr-/Lern-Arrangements erfordern, dass Lehrperson, Unterrichtsprozess und unterrichtlicher Effekt (»Output«) erst zusammen betrachtet über guten oder schlechten Unterricht entscheiden, dass es auf die Wechselwirkung (d.h. das Zusammenspiel) einzelner Faktoren ankommt und dass schließlich Merkmale guten Unterrichtes keine Handlungsvorschriften sind, sondern allenfalls die Wahrscheinlichkeit von Effekten erhöhen. (Helmke 2004) Um dies an wenigen Beispielen zu zeigen, fassen wir Forschungen über Unterrichtseffektivität sehr konzentriert mit sieben Merkmalen für effektiven (allerdings überwiegend an kognitiven Lernleistungen interessierten, instruktionsorientierten) Unterricht zusammen (ausführlicher Gudjons 2011, ähnlich Helmke 2004 und Meyer 2004):

7 Merkmale effektiven Unterrichtes auf empirischer Grundlage

1. Merkmal: Klare Strukturierung des Unterrichtsprozesses, deutliche Leistungserwartungen. Dazu gehören u.a. eine effiziente Unterrichtsführung, ein gutes Classroom-Management, ein unterstützender Kontrollstil und ein klarer roter Faden im Unterrichtsgeschehen.
2. Effektiver Umgang mit der Lernzeit. Dazu gehören u.a. Pünktlichkeit, Zeitabsprachen, die auch eingehalten werden, und die unspektakuläre Unterbindung kleiner Störungen.
3. Methodenvielfalt, funktionaler Wechsel der Sozial- und Arbeitsformen, – also nicht nur methodische Abwechslung, sondern eine didaktisch stimmige Integration unterschiedlicher Elemente.
4. Gezieltes und sinnhaftes Üben, – also mit zahlreichen Transfer- und Anwendungsbispieln.
5. Positives Unterrichtsklima und vielfältige Motivierung – förderliche Arbeitsatmosphäre, also gute Kohäsion der Lerngruppe und verantwortlicher Umgang miteinander, aber auch Pflege lernrelevanter Motive (von der Neugier bis zum Leistungswillen).
6. Gesprächs- und Feedback-Kultur; Meta-Unterricht und Meta-Kognition. Bewusst geübt und gepflegt wird das Sprechen im Unterricht; regelmäßiges Feedback ist Bedingung für Schülerorientierung und Unterrichtsentwicklung; der Unterricht wird ab und zu »von oben« (= meta) angesehen; die Reflexion der individuellen Lernwege der Schüler und Schülerinnen wird gefördert.

7. Individuelle Diagnostik und Förderung aller Lernenden. Also kein Unterricht im Gleichschritt, sondern mit individuell abgestimmten Aufgaben, passenden Lernstrategien und fachlicher Beratung. »Passung« von Voraussetzungen der Schüler und Art des Unterrichtes.

Die Frage, was die Qualität von Unterricht ausmacht, lässt sich aus drei unterschiedlichen Perspektiven beantworten:

Zum einen kann man den Unterricht selbst – das was im Klassenzimmer geschieht – zum Gegenstand der Beurteilung machen, man kann ihn also aufgrund von normativen Vorstellungen bewerten: gut ist ein Unterricht dann, wenn er bestimmte unterrichtsmethodische Forderungen erfüllt (Kriterien der Lehr-Lernforschung) oder man kann überprüfen, welchen Effekt dieser Unterricht hat: Welche Wirkung hat der Unterricht auf die Lernenden, auf deren Lernerfolg (Output) im Vergleich zu dem, was in den Unterricht eingegeben wird (Input)?

Andreas Helmke (2017) entwickelte auf Grundlage dieser Überlegungen ein Angebot-Nutzungs-Modell, welches weniger als Planungsmodell, sondern eher als Reflexionsmodell eingesetzt werden soll. Helmke geht hierbei davon aus, dass Lehrkräfte ein Angebot auf Grundlage des Bildungsplanes (Input) und unter Berücksichtigung der Qualitätsmerkmale entwickeln müssen, dass es aber auch von verschiedenen Faktoren abhängig ist, ob dieses Angebot seitens der Schülerinnen und Schüler sinnvoll und effizient genutzt werden kann (Output).

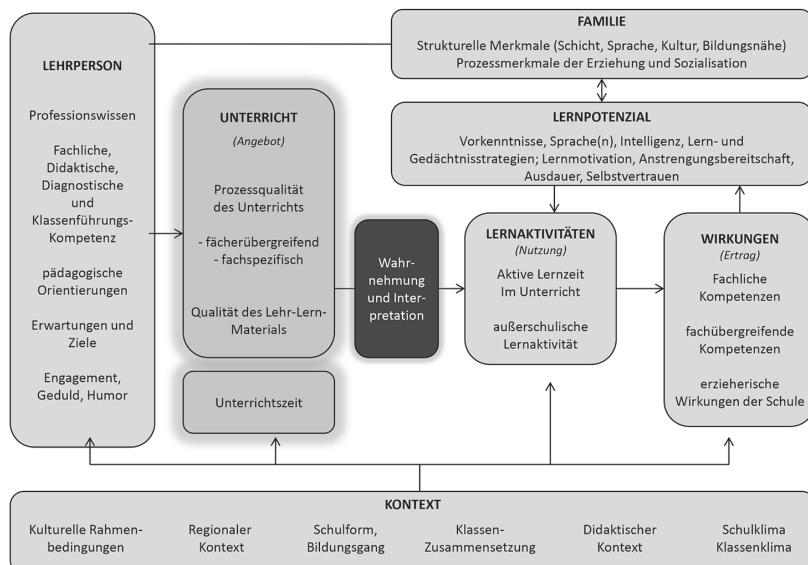


Abb. 28: Das „Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts“ (Helmke, 2015, S. 71; eig. Darstellung)

Der von der Lehrperson durchgeführte Unterricht repräsentiert in seiner Gesamtheit ein Angebot, das nicht notwendigerweise direkt zu den Wirkungen führt, sondern dessen Wirksamkeit von zweierlei Typen von vermittelnden Prozessen auf Schülerseite abhängt:

1. davon, ob und wie die Erwartungen der Lehrkraft und unterrichtliche Maßnahmen von den Schülerinnen und Schüler überhaupt wahrgenommen und wie sie interpretiert werden und
2. ob und zu welchen motivationalen, emotionalen und volitionalen Prozessen sie auf Schülerseite führen (Mediationsprozesse). Vom Ausgang dieser Prozesse hängt es ab, ob und welche Lernaktivitäten auf Schülerseite einsetzen (vgl. Helmke, 2017, S. 69-102).

Unterricht ist also lediglich ein Angebot; ob und wie effizient dieses Angebot genutzt wird, hängt von einer Vielzahl dazwischen liegender Faktoren ab.

Die Lehrperson beeinflusst die Qualität des Unterrichts durch ihre fachwissenschaftliche und fachdidaktische Expertise sowie ihre Klassenführungs- und diagnostische Kompetenz. Dabei spielen auch personale Merkmale wie Geduld und Humor eine wichtige Rolle. Besonders bedeutsam für die Prozessqualität sind die effiziente Klassenführung, die kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung der Schüler und Schülerinnen. Auch die Qualität des Unterrichtsmaterials trägt zum erfolgreichen Lernen bei. Die tatsächlich genutzte Unterrichtszeit, wirkt sich positiv auf den Lernerfolg aus. Auch die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler wie Vorkenntnisse, Lernstrategien, Sprachfähigkeiten, Leistungsbereitschaft usw. sowie das Elternhaus tragen zum Erfolg bzw. Nicht-Erfolg bei. Je nachdem ob und wie die Lernenden das Angebot annehmen, es also mit den eigenen Lern- und Denkprozessen verknüpfen können, sich auf das Lernen konzentrieren und sich dafür motivieren können, entscheidet letztendlich über den Aufbau von Wissen und damit über den Lernerfolg. Helmke spricht hierbei von Mediationsprozessen. Jeder Unterricht erfordert demnach eine individuelle Planung unter der Berücksichtigung der genannten Faktoren und anschließend eine präzise Reflexion, um Unterricht optimieren und für Lernende jeweils effizient gestalten zu können (Helmke, 2017).

Insbesondere die Forschungsgruppe um den Psychologen Heinz Mandl in München hat in zahlreichen, empirisch ausgerichteten Arbeiten kognitivistische Unterrichtsmodelle (instruktionsorientiert, darbietend, unterstützend, anregend) mit konstruktivistischen Ansätzen verbunden (siehe unten: „Sandwich-Modell“).

Instruktion und Konstruktion beim Lernen – zwei Feinde?

Ursprünglich stand das *Konzept der Instruktionspsychologie* in scharfem Gegensatz zu konstruktivistischen Modellvorstellungen: Um Wissen zu vermitteln, übernehmen Lehrende den aktiven Part, Lernende eher den passiven. In der Anlage von Lehr-/Lernprozessen ist dann systematisch-schrittweise vorzugehen. Im Mittelpunkt steht eine Auffassung von Lernen, „die den Prozess des Wissenserwerbs als einen streng regelhaft ablaufenden Prozess der Informationsverarbeitung interpretiert, der sich

eindeutig beschreiben und damit auch erfolgreich steuern lässt“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, 606). Die Rolle des Lehrenden besteht also im wesentlichen in der Funktion eines *didactic leader* (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, 607), der die Wissensinhalte präsentiert, erklärt, die Lernenden anleitet und ihre Lernfortschritte überwacht (systematische Überprüfung, zu welchen Ergebnissen die eingesetzten Instruktionsstrategien und -methoden geführt haben). Eine eigene Strukturierung des Lernstoffes durch die Lernenden ist nicht erforderlich. Nimmt man als Kriterium die messbaren Lernzuwächse bei Schülern, so ist der Erfolg dieses Konzeptes (vor allem für lernschwache Schüler) empirisch durchaus belegt. (Terhart 2009, 191)

Inzwischen wird aber die Notwendigkeit und auch die Möglichkeit einer Integration von Instruktion und Konstruktion gesehen. Die Rede ist von „konstruktivistischen Instruktionsansätzen(n)“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, 617) Instruktion und Konstruktion beim Lernen sind nämlich nur ein vermeintlicher Gegensatz. Ein pragmatisches Konzept integriert beide Ansätze. Dies geschieht im sog. „*wissensbasierten Konstruktivismus*“: Hier wird nämlich Lernen „als eine persönliche Konstruktion von Bedeutungen interpretiert, die allerdings nur dann gelingt, wenn eine ausreichende Wissensbasis zur Verfügung steht. Zu deren Erwerb kann jedoch auf instruktionale Anleitung und Unterstützung nicht verzichtet werden“ (ebd. 626). Es geht also nicht um ein theoretisches oder praktisches Entweder-Oder, sondern um „eine Balance zwischen expliziter Instruktion durch den Lehrenden und konstruktiver Aktivität durch den Lernenden“ (ebd. 627).

Zusammenfassend ist die Kontroverse zwischen instruktionsorientierter und konstruktivistischer Didaktik durch drei Einsichten überwunden:

- * *Die erste Einsicht: Jeder braucht seine eigenen Lernwege.*
- * *Die zweite Einsicht: Der Weg zur Autonomie führt über die Anleitung.*
- * *Die dritte Einsicht: Die Lernmethoden müssen den Schülerfähigkeiten angepasst werden.*

Ein oft zu hörender *Einwand* gegen das selbstgesteuerte Lernen lautet: Wird das »Was« der Sache hier nicht doch weniger wichtig als das »Wie« des Lernprozesses nach dem Motto: »Hauptsache eigenständig gelernt, was dabei herauskommt, ist weniger wichtig? Doch das relativierende Fazit eines einschlägigen Forschungsberichtes über Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens (Schiefele/Pekrun 1997, 249) stellt fest: »Auch selbstgesteuertes Lernen ist nur bedingt in Reform realisierbar«. Auch auf dem Weg zu mehr Selbststeuerung der Lernprozesse durch die Lernenden gilt: *Die Sache der Schule ist die Sache!* (Terhart 1999, 642) Bei allem Bemühen um prozedurale Elemente des Lernens (Strategien, Lernwege, Verfahren, Fertigkeiten) bleibt eine Bildungstheorie unverzichtbar, die sich um die Begründung, die Auswahl und die Anordnung der Sachen, der Inhalte, des Lernstoffes müht (Hopmann/Riquarts 1995). Schule wird also nicht aufgelöst in einen allein

durch Schülerautonomie bestimmten Selbstbedienungsladen von Bildungsinhalten. Zu diesem Bildungsverständnis trägt auch ein neues Konzept des Frontalunterrichtes bei, das ihn in offene Unterrichtsformen integriert (Gudjons 2011). Inhalte werden vermittelt in unterschiedlichen Unterrichtsformen. Das Zusammenbringen dieser Überlegungen ist auch ein Ziel des Buches von Konrad/Traub (2013). Hier haben sich ein Psychologe und eine Schulpädagogin zusammengetan, um Erkenntnisse aus der Psychologie für die Schulpraxis fruchtbar zu machen.

9.5 Neuere Unterrichtsformen – »Theorie aus der Praxis«

Es gibt eine Fülle von Unterrichtsformen, die sich bündeln lassen unter der Perspektive, dass sie ohne allgemeindidaktischen Theorieanspruch jeweils ein (oder mehrere) *Defizite* der Schule von heute zu überwinden suchen. (Eine Übersicht findet sich bei Heursen 1997, Peterßen 2005, Gudjons 2003, Jank/Meyer 2008.) In jüngster Zeit wurden vor allem folgende Unterrichtsformen entwickelt (deren Anknüpfung an die Reformpädagogik im ersten Drittel unseres Jahrhunderts z.T. leicht erkennbar ist), sozusagen »Didaktik zum Anfassen« (Gudjons 2003):

- *Offener Unterricht*: Auf der Grundlage eines aktiven Lernbegriffes, der Anknüpfung an Offene Curricula, des Prinzips der Öffnung von Schule und Unterricht u.a.m. finden sich (vor allem in Grundschulen, zunehmend aber auch in der Sekundarstufe) folgende charakteristische Bausteine und Merkmale: eine anregende Lernumwelt in der Klasse mit Werkstattcharakter, freie und flexible Lernorganisation mit wenig Frontalphasen, kreative, selbsttätige Lernmethoden, akzeptierende Lernatmosphäre, Dokumentation von Lernergebnissen im Klassenraum, Tages- und Wochenplan (für eine transparente, selbsttätige und individuelle Arbeit), Freie Arbeit gemäß eigener Entscheidung der Kinder, projektorientiertes Arbeiten, eine Fülle von Arbeitsmitteln, die Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit ermöglichen, der Stuhlkreis (zur Besprechung gemeinsamer Angelegenheiten) u.v.a. (Wallrabenstein 1997, Bohl 2010, kritisch: Heid 1996, Günther 1996).
- *Freiarbeit*: Freiarbeit umfasst eine bestimmte Unterrichtszeit mehr oder weniger selbstgesteuerten Lernens, in der die Lernenden ihre Lernarbeit selbst planen, einteilen und eigenverantwortlich durchführen. Es steht dafür von der Lehrperson didaktisch aufbereitetes Material zur Verfügung. Die Fachgrenzen sind meist aufgehoben.

Freiarbeit ist durch drei Prinzipien gekennzeichnet:

1. Prinzip der Wahlfreiheit: Die Lernenden können Entscheidungen treffen bezüglich der Inhalte, der Sozialform, der Fächer, ihrer Interessen und in Bezug auf die Zeiteinteilung. Außerdem bestimmen sie die Methode der Bearbeitung selbst, alles im Rahmen der Vorgaben durch die Lernumgebung.

2. Prinzip der Selbsttätigkeit: Die Lernenden teilen sich selbst die Lernarbeit ein, arbeiten eigenverantwortlich nach eigenen Vorstellungen. Sie organisieren ihre Lernprozesse selbstständig, die Lehrperson fungiert nur als Berater.
3. Prinzip der Selbstkontrolle: Die Materialien verfügen in der Regel über Selbstkontrollmöglichkeiten, so dass sich die Lernenden selbst überprüfen und ihre Lernarbeit reflektieren können. (Vgl. Traub 2000)

Je stärker die Lernenden mit eigener Lernarbeit selbstgesteuert umgehen können, das heißt, je mehr sie über Methoden-, Sozial und Gesprächskompetenz verfügen, desto freier (heißt mit weniger Anleitung) kann die Freiarbeit verlaufen. Die *Wochenplanarbeit* ist eine sinnvolle Vorstufe der Freiarbeit; allerdings überwiegt hier die Anleitung gegenüber der freien Wahl. Traub schlägt daher ein Stufenkonzept für Freiarbeit vor, in dem die Lernenden je nach Kompetenz mit eher angeleiteten Formen der Freiarbeit (Konzept A) oder mit freieren Formen (Konzept C) umgehen. Allen Konzepten ist gemein, dass insgesamt die Freiheit über der Anleitung und Zuweisung von Aufgaben steht (vgl. Traub, 2000).

- *Projektunterricht*: Nach dem »Siegeszug« der Projektwochen, die zwar zentrale Elemente des Projektunterrichts aufnehmen, insgesamt aber eine Verkürzung der Projektidee sind, beginnt sich der Projektunterricht als eine reguläre Grundform von Unterricht (die wie die anderen Grundformen: Lehrgang, Unterrichtseinheit, Training ihren Stellenwert und ihre Grenzen hat) durchzusetzen (zur Projektdidaktik Näheres bei Gudjons 2014). In einem Projekt geht es um die handelnd-lernende Bearbeitung einer konkreten Aufgabenstellung/eines Vorhabens mit dem Schwerpunkt der Selbstplanung, Selbstverantwortung und praktischen Verwirklichung durch die SchülerInnen. Hierbei ist es wichtig, dass die Lernenden schrittweise auf die Projektarbeit hingeführt werden und dass sie Strategien entwickeln können, durch die sie zunehmend selbstgesteuert bestimmte Problemstellungen bearbeiten können (zum schrittweisen Vorgehen: Traub 2012). Ohne diese Vorbereitung erleben sich die Lernenden eher wenig selbstgesteuert in der Projektarbeit und eher mehr überfordert, was inzwischen empirisch belegt ist (vgl. Traub 2012).
- *Erfahrungsbezogener Unterricht*: Hier wird versucht, gegen die Entfremdung schulischen Lernens die Aufarbeitung der von den Schülern und Schülerinnen gemachten (sozialen, politischen, familialen) Erfahrungen in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen. Scheller (1987) hat dazu einen Gliederungsrahmen für den Aufbau von Unterrichtseinheiten entwickelt, der die Schritte »Aneignung der Erfahrungen« (zu einem Thema), »Verarbeitung« und »Veröffentlichung« umfasst. Heute wird erfahrungsbezogener Unterricht auch als situiertes oder problemorientiertes Lernen bezeichnet (vgl. Wahl 2013).
- *Handlungsorientierter Unterricht*: Mit diesem Begriff wird ein Unterrichtskonzept bezeichnet, das den SchülerInnen einen handelnden Umgang mit den Lerngegenständen ermöglichen soll, bei dem materielle oder soziale Tätigkeiten der

SchülerInnen den Ausgangspunkt des Lernprozesses bilden. Ziel ist, durch diese aktive Auseinandersetzung die Trennung von Schule und Leben ein Stück weit aufzuheben (Gudjons 2014).

- *Freinet-Pädagogik*: Bei diesem von dem Franzosen Celestin Freinet (1896 bis 1966) entwickelten Konzept geht es um eine »aktive Schule« mit eigenen Unterrichtstechniken und Arbeitsmaterialien wie z.B. Druckerei, freien Texten, Klassenzeitung, Korrespondenz mit anderen Schulen, Sachblättern, fachlichen Lern- und Arbeitstechniken (Ateliers), Wochenplanarbeit, Lehrerkooperativen, gemeinsamer Verantwortung durch die Klassengemeinschaft, insgesamt um forschendes, gegenständliches und möglichst freies Arbeiten (Dietrich, 1995).
- *Problembasiertes Lernen*: Lernende arbeiten hier in Kleingruppen an einer Problemstellung. Zur Lösung dieser müssen Informationen beschafft und bearbeitet werden. Die Lernenden müssen sich die Problemstellung selbst suchen. Wichtig dabei ist, dass die Vorkenntnisse der Lernenden und ihre Interessen berücksichtigt werden. Die Lehrperson agiert als Coach und unterstützt das Klären von Begriffen, die Analyse und Lösung des Problems und die Reflexion. (vgl. Lehner 2009, 49). Das problembasierte Lernen ist eng mit einer Projektarbeit verbunden.
- Weiterhin wären zu nennen: *Entdeckendes Lernen*, das sich auf die Kognitionspsychologie Bruners bezieht (Neber 1981, Aepkers/Liebig 2002), das *Selbstorganisierte Lernen* (SOL) mit vielen erprobten Techniken (Herold 2005), *genetisches Lernen*, das statt Einverleibung des Fertigproduktes ein Thema als Entstehungsprozess einer Lösung/einer Sache behandelt (Wagenschein 1991, besonders für den naturwissenschaftlichen Unterricht), *Gestaltpädagogik*, die sich um die erlebnisorientierte, d.h. auch emotionale Erschließung von Themen bemüht (Bürmann/ Heinel 2000), die *Themenzentrierte Interaktion* als Konzept eines lebendigen Lernens (Cohn/Terfurth 2007) u.a.m.
- Das Aufstellen multimediafähiger Computer im Klassenzimmer und die Nutzung des Internets, von Lernprogrammen und medialer Kommunikation allein ist zwar schwerlich als Unterrichtsform zu bezeichnen. Dennoch bieten diese *neuen Medien* ein erhebliches Innovationspotenzial zur Unterstützung neuer Lehr- und Lernformen und fördern das Arrangieren neuer Lernsituationen. (Einführend Hendricks 2000, Herzig 2001, Stadtfeld 2004)
- *Sandwich-Prinzip*: Dieses von Diethelm Wahl (Weingarten) entwickelte Lehr-Lern-Konzept wird für Lernen immer bedeutsamer. Gemeint ist damit, dass zwischen kollektive Lernphasen (Vermittlungsphasen, in denen die Lehrperson Wissen vermittelt oder erläutert oder in denen Medien Wissen transportieren oder in denen Wissen im Lehrgespräch erarbeitet wird) Phasen der subjektiven Auseinandersetzung geschoben werden. In diesen können die Lernenden sich individuell in ihrem Lerntempo mit den Inhalten nochmals auseinandersetzen, sie können diese mit ihren Vorkenntnissen verknüpfen oder Unverstandenes nochmals nacharbeiten.

Ähnlich wie bei einem Sandwich, bei dem zwar die Brötchenhälften immer die gleichen sind, jeder Mensch diese aber anders belegt (die einen bevorzugen Salat, die anderen Käse, die dritten Wurst), können im Sandwich-Prinzip die Lernenden diese subjektiven Phasen ebenfalls selbst gestalten. Damit wird trügerisches Wissen vermieden. Zugleich werden theoretische Überlegungen zu einer „pragmatischen Lernumgebung“ (Lernen zwischen Instruktion und Konstruktion) in einem handhabbaren Lehr-Lern-Konzept umgesetzt.

Der Einstieg in ein Sandwich kann mit Hilfe eines Advance Organizers oder einer Agenda gestaltet werden. So wissen die Lernenden, was inhaltlich auf sie zukommt und wie die einzelnen Bereiche miteinander zusammen hängen. Daran kann sich nun eine erste kollektive Lernphase anschließen, in der zum Beispiel die Lehrperson in einem Impulsvortrag wichtige Aspekte eines Themas benennt. In einer Gelenkstelle wird dann nach einer gewissen Zeit (damit die Aufmerksamkeitskapazität der Lernenden nicht verloren geht) in eine subjektive Verarbeitungsphase übergeleitet, in der dann die Lernenden mit Hilfe von kognitiven Landkarten (Mindmaps, Struktur-Lege-Techniken) die Inhalte vernetzen können oder in der sie mit Hilfe verschiedener kooperativer Lernmethoden sich tiefer in das Thema einarbeiten oder sich darüber austauschen. Nach dieser Auseinandersetzung werden in einer weiteren Gelenkstelle die Lernenden wieder zusammengebracht, über die Arbeit kann man sich kurz austauschen, bevor dann in einer nächsten kollektiven Lernphase fortgefahrene wird. Das Sandwich wird auch von einer Einstiegs- und einer Ausstiegsgelenkstelle zusammengehalten. (Wahl 2013)

Dieses Lehr-Lern-Konzept ist deshalb von großer Bedeutung, weil es einen logischen Weg für das individualisierte Lernen im Zusammenhang mit dem Klassenverband anbahnt und wurde deshalb hier etwas ausführlicher dargestellt.

* Aber auch ältere Konzepte erfreuen sich zunehmender Beliebtheit, z.B. der *Epochenunterricht* (der aus der Waldorfpädagogik stammt und bei dem die Zersplitterung des Unterrichtsvormittages aufgehoben wird, indem für einige Wochen täglich 2-3 Stunden ein Fach – oder ein Thema – kontinuierlich unterrichtet wird, um sich auf den Sinnzusammenhang der Arbeit und den strukturellen Zusammenhang der Inhalte zu konzentrieren – Kamm 2000). Zahlreiche Schulen z.B. in Holland arbeiten auch inzwischen nach dem *Jenaplan* Peter Petersens (d.h. altersgemischte Stammgruppen statt Jahrgangsklassen, Gruppenarbeit, Kurse verschiedener Art, Berichte statt Zeugnisse, Betonung von Selbsttätigkeit durch Arbeitsmittel u.v.a.). Ferner ist vor allem für die Sekundarstufe der *fächerübergreifende Unterricht* aktuell, für den inzwischen verschiedene Formen (von der Fächerverbindung bis zum Überschreiten von Fächern) praktisch dokumentiert sind (Duncker/Popp 1998, Golecki 1999, Peterßen 2000).

9.6 Die neue Rolle von Lehrerinnen und Lehrern

Didaktik ist nicht das Einzige, mit dem sich Lehrende in der Schule, aber auch in der Erwachsenenbildung oder allgemeinen Fortbildung beschäftigen. Seit der heftigen Diskussion in den 70er Jahren um die Lehrerrolle (Riedel 2005) haben sich die Akzente der Forschung in den letzten Jahren auf biografische Aspekte, die Berufsbelastung (Schaarschmidt 2005) und die Lehrerpersönlichkeit verlagert (Terhart u.a. 1994, Bauer/Kopka 1994, Bastian u.a. 2000, Forschungsüberblick bei Schaefers/Koch 2000, Terhart 2012). Dabei geht es um die Frage, was eigentlich die Professionalität des Lehrer-Berufes ausmacht (Combe/Helsper 1996): Es ist die eigene Strukturlogik des Lehrerhandelns mit ihren unaufhebbaren Paradoxien, die Unverfügbarkeit pädagogischer Prozesse, eine nicht stillstellbare Bewährungsdynamik, die immer nur tendenzielle Erreichbarkeit sachlicher Ziele in einer Beziehungspraxis. All dies macht neben den quantitativen Belastungsfaktoren den LehrerIn-Beruf gerade heute so anstrengend (Ulich 1996, Giesecke 2001, Schaarschmidt/Kieschke 2007). Nach der »klassischen« Beschreibung der Lehrerrolle durch den Deutschen Bildungsrat (1970) waren es nämlich folgende Hauptfunktionen:

Hauptfunktionen des Lehrerberufes

1. *Lehren* – dazu gehört die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten ebenso wie Verständnis für Zusammenhänge und Problembewusstsein.
2. *Erziehen* als Hilfe zur persönlichen Entfaltung und Selbstbestimmung des Schülers.
3. *Beurteilen* – als Feststellung der Leistungen, aber auch als fördernde Diagnose der individuellen Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten.
4. *Beraten* – sowohl hinsichtlich der persönlichen Schullaufbahn als auch bei Verhaltensschwierigkeiten.
5. *Innovieren* – Lehrende sind zentrale Figuren für Reformkonzepte, Schulentwicklung und Bildungsreform sind Sache der Lehrer und Lehrerinnen, nicht allein der Wissenschaft oder Kultusverwaltung.

Allerdings ergeben sich aus dieser Funktionsbestimmung des Lehrerberufes auch erhebliche Konflikte, z.B.: heterogene Bezugsgruppen (Eltern, Kollegen, Schulaufsicht) sind sich keineswegs immer einig; der Lehrer soll zugleich »Anwalt« des Kindes (parteilich dessen persönliche Lebensbedingungen berücksichtigen) und »Richter« sein (durch möglichst objektive Zensurengebung über das weitere Bildungsschicksal entscheiden); Lehrende sollen Handlungsspielräume nutzen und sich doch an die Verwaltungsvorschriften halten; sie sollen jedes Kind fördern und zugleich auslesen; sie sollen zugleich Autorität und Partner für die Schüler und Schülerinnen sein; sie sollen Schülerinteressen berücksichtigen und zugleich den Lehrplan durchsetzen u.a.m. Dabei erleben und verarbeiten Männer und Frauen im Lehrberuf diese Probleme höchst unterschiedlich (Hänsel 1991, Glumpler 1993, Flaake 1993).

In der groß angelegten Potsdamer Belastungsstudie von Schaarschmidt ergaben sich für die Bewältigung der Dauerbelastungen im Lehrerberuf vier Typen mit unterschiedlichen Bewältigungsmustern (jede – auch künftige – Lehrkraft kann sich mit dem AVEM-Instrument selbst einschätzen! Schaarschmidt/Kieschke 2007): *Muster G*, – gesundheitsförderliches Verhältnis zur Arbeit mit guter Distanzierungsfähigkeit; *Muster S*: Schonverhältnis gegenüber der Arbeit, – wenig Engagement, niedrige Resignationstendenz, aber positives Lebensgefühl; *Risikomuster A*, – überhöhtes Engagement, die hohe Anstrengung findet keine positive emotionale Entsprechung, verminderte Widerstandsfähigkeit; *Risikomuster B*, – niedriges Arbeitsengagement, eingeschränkte Distanzierungs- und Widerstandsfähigkeit, kaum Zufriedenheit und Wohlbefinden, Resignation, negative Emotionen.

Die neue Entwicklungstendenz im Denken über den Lehrberuf der 80er und 90er Jahre bis in die Gegenwart kennzeichnet Bromme (1997, 182) als Wandel der Paradigmen mit folgenden Stationen: »Von der alles beherrschenden Persönlichkeit des Lehrers über erfolgreiche Verhaltensweisen zum kompetenten Fachmann mit nur begrenztem Einfluss...«. Wie z.B. der bekannte amerikanische Forscher R. E. Slavin (nach Bromme, ebd.) betont, ist die Aufgabe des Lehrers nicht mehr als Lehren, sondern als Zur-Verfügung-Stellen von Lerngelegenheiten zu interpretieren. Dabei wird der Lehrer nicht mehr durch ein komplexes Bündel von »Persönlichkeitseigenschaften« charakterisiert, sondern ist kompetenter Fachmann für Unterricht, – mit begrenztem Einfluss, aber klaren Zielen. Erfolgreicher Unterricht beruht vor allem darauf, dass »die situationsangemessene, stabil-flexible Verfolgung eines elaborierten Repertoires von Zielen den Experten auszeichnet« (Bromme 1997, 188). Praktisch bedeutet dies, dass Lehrer als Experten drei grundlegende Anforderungen beherrschen müssen:

1. Eine effektive Organisation des Unterrichtsablaufes.
2. Die Entwicklung des Stoffes im Unterricht.
3. Die Organisation der Unterrichtszeit.

Damit schälen sich als »harter Kern« eines professionellen Experten folgende Merkmale heraus: effiziente Klassenführung, gutes Zeitmanagement, Variation der Aufgabenschwierigkeiten, Rücksicht auf die Leistungsstärke der Schüler (insbesondere Sorge für leistungsschwache Schüler), diagnostische Sensibilität, Rückmeldekultur (Bauer/Kopka 1994).

Man könnte die Lehrerrolle verorten zwischen dem Typus Lehrer als *Dompteur* (der nach dem klassischen frontalen Instruktionsmodell Schüler zum Lernen antreibt), Lehrer als *Entertainer* (der sie eher lockt, anzieht und durch seine geschickte Methodik verzaubert) und dem *Neoromantiker* (der von der natürlichen Neugier und dem unverdorbenen Wissensdurst der Kinder ausgeht und ihnen so viel Freiheit wie möglich gibt – nach Hargreaves, zit. bei Bauer 1990, 235). Eine solche griffige Typik zeigt anschaulich, dass alle Elemente zum Alltag der Lehrerrolle gehören, dass aber die Entwicklung in der Didaktik zugleich neue Akzente setzt.

Die Bildungsforscher Hans A. Pant (Berliner Humboldt-Universität) und Dirk Richter (Universität Wuppertal) haben in ihrer aktuellen Studie „Lehrerkooperation in Deutschland“, mehr als tausend Lehrerinnen und Lehrer zu ihrer Arbeit und ihrem Selbstbild befragt. Interessante Erkenntnisse sind dabei herausgekommen:

1. Der Lehrerberuf ist vergleichbar mit vielen anderen Berufen auch: Sie arbeiten in etwa 38 Stunden in der Woche (unterrichten, bereiten Unterricht vor und nach, konzipieren, korrigieren usw.), sie arbeiten also in etwa gleich viel wie andere Akademiker auch. Es gibt ihn also nicht, den „faulen Lehrer“, aber auch nicht den in Arbeit untergehenden (Ausnahmen bestätigen auch hier bekanntlich die Regel).
2. Die Zufriedenheit im Lehrerberuf ist so durchschnittlich wie in anderen Berufen auch: die meisten machen das, was sie machen, gern (auch hier gilt die Ausnahmeregelung).
3. Ganz im Gegensatz zur herkömmlichen Meinung: Lehrkräfte machen nicht so gerne hinter sich die Türe zu und stehen allein vor der Klasse. Nein, die Untersuchung hat gezeigt, dass Lehrerinnen und Lehrer gerne miteinander kooperieren und voneinander profitieren. Teamfähigkeit und Teambereitschaft werden großgeschrieben und werden zu einer weiteren wichtigen Kompetenz einer professionellen Lehrkraft. Dabei soll die Kooperation über den Austausch von Materialien und Gespräche über Lernende hinausgehen, angestrebt werden zusätzlich Hospitationen, Teamteaching und kollegialer Austausch. In Schulen mit hohen inklusiven Anteilen gelingt dies bereits besser, am schlechtesten schneiden hier die Gymnasien ab (Richter/Pant 2016).

Ob man tatsächlich von einer neuen Generation von Lehrerinnen und Lehrern sprechen kann, bleibt abzuwarten.

Die Konzeption des Lehrens lässt sich danach charakterisieren, ob sie eher als „auf die Lehrperson zentrierter Informationstransfer“ oder als „auf die Lernenden zentrierte Erleichterung des Lernens“ fokussiert ist (Lehner 2009, 53). Diese Lehr-Lern-Konzeptionen bilden ein Kontinuum, das in der folgenden Abbildung gut erklärt ist:

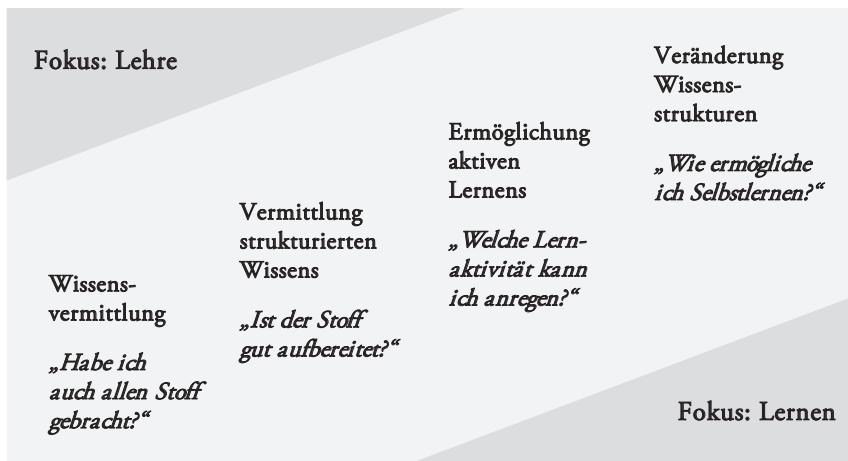


Abb. 29: Kontinuum von Lehr-/Lern-Konzeptionen (aus: Lehner 2009, 54)

Die Abbildung zeigt überzeugend die notwendigen Zwischenformen vom Fokus Lehre und dem Fokus Lernen.

Inzwischen ist das Bemühen um eine »offizielle« Festlegung von Standards für das, was eine Lehrkraft können und in der Ausbildung lernen soll, seit der Definition des Deutschen Bildungsrates von 1970 ein gutes Stück vorangekommen. Die Kultusministerkonferenz hat am 16. 12. 2004 die folgenden Kompetenzbereiche und Standards für die künftige Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen beschlossen. Die Länder haben sich verpflichtet, diese zu übernehmen. Das Berufsbild des Lehrers erhält damit neue und aktuelle Konturen. (Standards in der Lehrerbildung 2005, 253ff.)

Was sollen Lehrer und Lehrerinnen heute können?

1. Kompetenzbereich: *Unterrichten*. »Lehrer und Lehrerinnen sind Fachleute für das Lehren und Lernen.« (Ebd.41) Dabei sind folgende (Teil-)Kompetenzen unverzichtbar:
 - a) Auf der Grundlage ihres Fachwissens planen sie Unterricht fach- und sachgerecht, führen ihn durch und überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens.
 - b) Sie unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen der Schüler und Schülerinnen, motivieren sie und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes anzuwenden.
 - c) Sie fördern die Fähigkeit zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.
2. Kompetenzbereich: *Erziehen*. »Lehrer und Lehrerinnen üben ihre Erziehungsaufgabe aus.« (Ebd. 43) Als (Teil-)Kompetenzen werden genannt:

- a) Lehrer und Lehrerinnen kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülern und Schülerinnen, sie nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.
- b) Lehrkräfte vermitteln Werte und Normen, sie unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln.
- c) Lehrer und Lehrerinnen finden Lösungsansätze für Konflikte und Schwierigkeiten in Unterricht und Schule.
3. Kompetenzbereich: *Beurteilen und Beraten*. »Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.« (Ebd. 44). Dazu gehört:
- Sie diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülern und Schülerinnen, fördern diese und beraten sie und deren Eltern.
 - Lehrkräfte erfassen Leistungen der Schüler und Schülerinnen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.
 - Sie beraten vor allem beim Prozess des Lernens und werden somit zum unterstützenden Lernberater der Schülerinnen und Schüler.
4. Kompetenzbereich: *Innovieren*. »Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.« (Ebd. 46) Das heißt:
- Sie lernen, mit den hohen Anforderungen des Berufes umzugehen und verstehen ihn als öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.
 - Sie verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe, z.B. durch Fortbildung, Selbst- und Fremdevaluation, Kooperation in der Schule und berufliche Selbstreflexion.
 - Lehrer und Lehrerinnen beteiligen sich an schulischen Projekten und Vorhaben, pflegen aber auch Kontakte zur Arbeitswelt.
5. Kompetenzbereich: *Schulentwicklung*. »Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung...« (Ebd. 38) Dies bedeutet auch die Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas, Beteiligung an schulinterner und externer Evaluation sowie Mitwirkung bei der Schulprogrammarbeit.

Es bleibt abzuwarten, ob diese grundlegenden Elemente die schulische Wirklichkeit verändern.

Stark angeregt hat die Diskussion über die Rolle der Lehrerin/des Lehrers die sogenannte „Hattie-Studie“, eine der wenigen Studien, die auch Eingang in Lehrerzimmer gefunden und dort mal mehr, mal weniger korrekt vorgestellt, erörtert und mit der Hauptaussage „auf den Lehrer kommt es an“ bejubelt wurde. Was beinhaltet diese Studie, die in der Presse mal als „heiliger Gral“ der Schul- und Unterrichtsforschung, mal als „Harry Potter der Pädagogen“ (Terhart 2014, S. 6) bezeichnet und unter Erziehungswissenschaftlern durchaus kontrovers besprochen wird?

Der australische Erziehungswissenschaftler John Hattie hat den Versuch unternommen, mit Hilfe einer Synthese von über 800 Metaanalysen (50.000 Studien mit ca. 250 Millionen Lernenden), Faktoren erfolgreichen Lernens aufzuzeigen und von weniger erfolgreichen abzugrenzen. Dabei hat er 138 Einflussfaktoren im Hinblick auf ihren Lernerfolg untersucht. Er konnte herauskristallisieren, dass das Lehrerhandeln bedeutsam für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler ist, wenn sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden eine aktive Rolle im Lernprozess einnehmen. Damit steht für Hattie die direkte Instruktion in einer Balance zu schülerorientierten Lernumgebungen und Lernprozessen (Hattie 2008, 2013). Es kommt also nicht nur auf den Lehrer /die Lehrerin an (auf sie natürlich auch), sondern vor allem auf das Gestalten von Lernumgebungen oder kurzgefasst auf den Unterricht. Berücksichtigt werden muss bei der Interpretation der Ergebnisse aber, dass Hattie Einzelstudien aus den Jahren zwischen 1980 und 2000 verwendet und dabei eine Spanne vom Kindergarten bis zur Bildung im Alter zulässt, an die außerdem keine ersichtlichen Qualitätsstandards gestellt wurden. Wichtig ist auch, die Ergebnisse nicht über zu interpretieren und sie im Gesamten zu betrachten. Problematisch ist dabei, bestimmte Einflussfaktoren zu separieren und zu absolutieren, ohne den Kontext dafür zu berücksichtigen.

Nach Hattie sind die wichtigsten Faktoren für die Vorhersage des Lernerfolgs das Vorwissen und die kognitiven Grundfähigkeiten, die in Verbindung mit Faktoren wie dem sozioökonomischen Status, dem Anregungsgehalt und Engagement des Elternhauses und mit schülerbezogenen Merkmalen wie Konzentration, Selbstwirksamkeitskonzept usw. stehen.

Hattie zieht aus seinen Ergebnissen folgende Konsequenz:

Lehrende sorgen für eine effektive und störungsarme Klassenführung, für ein anregungsreiches Lernklima und für kognitiv aktivierende Lernaufträge, Aufgabenstellungen und Erklärungen, in dem sie Lernprozesse in Form gut strukturierter Erklärungen, anschließender Verdeutlichung und Lösungsbeispielen – angepasst an das Vorwissen der Lernenden anleiten und dann zu selbstgesteuertem Lernen anregen (Hattie 2008, 2013).

*Denn – wie sagte noch ein unbekannter Weiser?
»Theorie ist, was stimmt, aber nicht klappt ...«*

Arbeitsvorschläge

Als Arbeitsvorschlag empfehlen wir, sich an das letzte Schulpraktikum (oder einen Kurs innerhalb der Erwachsenenbildung o.ä.) zu erinnern. Entwerfen Sie für diese Lerngruppe eine Skizze einer Unterrichtseinheit/-stunde zu einem selbst gewählten Thema nach dem Modell von Klafki oder Schulz oder nach dem Modell der eklektischen Didaktik. Sie können auch eine Projektskizze entwickeln. Oder: Sie analysieren und reflektieren eine durchgeführte Unterrichtseinheit nach den Kriterien eines der in diesem Kapitel vorgestellten didaktischen Modelle.

Lesevorschläge

Gut vertraut mit den Grundfragen der Allgemeinen Didaktik wird derjenige, der sich mit den einschlägigen Didaktischen Theorien und Modellen auseinander setzt. Dazu sind geeignet: H. Gudjons/R. Teske/R. Winkel (Hg.): Didaktische Theorien. Hamburg 2006, sowie W. Jank/H. Meyer: Didaktische Modelle. Berlin 2008 und M. Lehner: Allgemeine Didaktik. Bern 2009. In der Praxis sind aber weitere Konzepte entstanden, die G. Heurßen: Ungewöhnliche Didaktiken. Hamburg 1997, zu einem Überblick zusammenfasst. Eine ausgezeichnete – weil kritische – Einführung u.a. in systemtheoretisch, hirnbiologisch und konstruktivistisch orientierte neue Ansätze bietet E. Terhart: Didaktik. Stuttgart 2009. Zur Problematik Lehrer/in über den Zeitraum ab 1945 bis zur Gegenwart: J. Bastian u.a. (Hg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Leverkusen 2001, A. Helmke: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze 2010 sowie E. Terhart: Was wissen wir über Lehrerinnen und Lehrer? In: PÄDAGOGIK H.1/2012, S. 43-47. Zu aktuellen Fragen der Didaktik und der Schule enthält vor allem die Zeitschrift PÄDAGOGIK monatlich neue Beiträge.

Einen guten Überblick über die aktuellen didaktischen Modelle und sehr praktisch aufbereitet bietet das Arbeitsheft von Nikolaus Frank und Klaus Zierer „Unterrichtstheorie mal praktisch gesehen“.

Literatur

- Aepkers, M./Liebig, S.: Entdeckendes, Forschendes und Genetisches Lernen. Baltmannsweiler 2002
- Arnold; K.-H. u.a. (Hg.): Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung – Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht. Bad Heilbrunn 2009
- Bastian, J. u.a. (Hg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Leverkusen 2000
- Bauer, K.-O.: Kindern was beibringen müssen, auch wenn sie keine Lust auf Schule haben – Überblick über den Stand der Lehrerforschung. In: Rolff, H.-G. u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 6, S. 217–241. Weinheim und München 1990

- Bauer, K. O./Kopka, A.: Vom Unterrichtsbeamten zum pädagogischen Profi – Lehrer-Arbeit auf neuen Wegen. In: Rolff, H.-G., u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd.8, S. 267–307. Weinheim 1994
- *Becker, G. E.: *Unterricht planen*. Weinheim 2003, 9. Aufl., 2007
- *Becker, G. E.: *Durchführung von Unterricht*. Weinheim 1998, 8. Aufl., 2007
- *Becker, G. E.: *Unterricht auswerten und beurteilen*. Weinheim 2005, 8. Aufl., 2007
- Berg, H. C./Schulze, T.: Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik. Neuwied 1993, Bd. 2: 2003
- Berner, H./Isler, R.: Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer). Baltmannsweiler 2011
- Bohl, T.: Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim 2010
- Bromme, R.: Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, S. 177–212. Göttingen 1997
- Bürmann, J./Heinel, J. (Hg.): Früchte der Gestaltpädagogik. Bad Heilbrunn 2000
- Cohn, R./Terfurth, R.: Lebendiges Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart 2001, 4. Aufl., 2007, 5. Aufl.
- Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M. 1996
- Coriand, R.: Allgemeine Didaktik: Ein erziehungstheoretischer Umriss. Stuttgart 2015, 2017, 2. Aufl.
- Cube, F. v.: Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik. In: H. Gudjons/R. Teske/R. Winkel (Hg.) 2006, a.a.O., S. 57–74
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970
- Dietrich, I. (Hg.): Handbuch Freinet-Pädagogik. Weinheim 1995
- Dubs, R.: Konstruktivismus. Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Z. f. Päd. H.6/1995, S. 889–903
- Duncker, L./Popp, W. (Hg.): Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I + II. Bad Heilbrunn 1998
- Flaake, K.: „...die eigenen Grenzen akzeptieren.“ Überforderungstendenzen bei Lehrerinnen. In: PÄDAGOGIK H.1/1993, S. 25–27
- *Frank, N./Zierer, K.: *Unterrichtstheorie mal praktisch gesehen*. Baltmannsweiler 2018
- Giesecke, H.: Wozu ist die Schule da? Stuttgart 1999, 4. Aufl.
- Giesecke, H.: *Was Lehrer leisten*. Weinheim 2001
- *Glöckel, H.: *Vom Unterricht*. Bad Heilbrunn 1992, 4. Aufl. 2003
- Glumpler, E. (Hg.): Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn 1993
- Golecki, R. (Hg.): Fächerverbindender Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe. Bad Heilbrunn 1999
- Gudjons, H. (Hg.): Handbuch Gruppenunterricht. Weinheim 1993, 2. Aufl. 2003
- Gudjons, H.: Belastungen und neue Anforderungen. Aspekte der Diskussion um Lehrer und Lehrerinnen in den 80er und 90er Jahren. In: Bastian, J. u.a. (Hg.) 2000, a.a.O., S. 33–51
- Gudjons, H.: Handlungsorientiert lehren und lernen. Bad Heilbrunn 2001, 6. Aufl., 2008, 7. Aufl., 2014, 8. Aufl.
- Gudjons, H.: Didaktik zum Anfassen. Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht. Bad Heilbrunn 2003, 3. Aufl.
- Gudjons, H.: Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn 2003, 2007, 2. Aufl., 2011, 3. Aufl.
- Gudjons, H.: Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle. Bad Heilbrunn 2006
- *Gudjons, H./Teske, R./Winkel, R. (Hg.): Didaktische Theorien. Hamburg 2002, 11. Aufl., 2006, 12. Aufl.

- Günther, H.: Kritik des offenen Unterrichts. Bielefeld 1996
- Hänsel, D.: Die männliche und die weibliche Form des Lehrerseins. In: Neue Sammlung, H. 2/ 1991, S. 187–202
- Hattie, J.: Visible learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London 2008
- *Hattie, J.: *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning“ von Wolfgang Beyoul und Klaus Zierer.* Baltmannsweiler 2013
- Heid, H.: Was ist offen im Offenen Unterricht? In: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. 34. Beiheft der Z. f. Päd., S. 159–172. Weinheim 1996
- Heimann, P./Otto, G./Schulz, W. (Hg.): Unterricht. Analyse und Planung. Hannover 1965, 5., bearb. Aufl. 1970, 10. Aufl. 1979, 1997
- Helmke, A.: Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze 2004, 3. Aufl.
- Helmke, A.: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze, 2009, 2012, 4. Aufl.
- Hendricks, W. (Hg.): Neue Medien in der Sekundarstufe I und II. Berlin 2000
- Hericks, U. u.a. (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Opladen 2001
- Herold, M.: SOL – Selbstorganisiertes Lernen. Baltmannsweiler 2005
- Herzig, B. (Hg.): Medien machen Schule. Bad Heilbrunn 2001
- *Heursen, G.: *Ungewöhnliche Didaktiken. Hamburg 1997*
- Hopmann, S./Riquards, K. (Hg.): Didaktik und/oder Curriculum. 33. Beiheft der Z. f. Päd. 1995
- *Jank, W./Meyer, H.: *Didaktische Modelle.* Berlin 2002, 5. Aufl., 2008, 10. Aufl., 2020, 14. Aufl.
- Kamm, H.: Epochenunterricht. Bad Heilbrunn 2000
- Kiper, H./Mischke, W.: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Weinheim 2004
- Klafki, W.: Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In: H.-H. Krüger (Hg.): Abschied von der Aufklärung? S. 91–104. Opladen 1990
- Klafki, W.: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: H. Gudjons/R. Teske/R. Winkel (Hg.) 2006, a.a.O., S. 13–34
- Klafki, W.: [Abschlussdiskussion] In: H. Gudjons/R. Teske/R. Winkel (Hg.) 2006, a.a.O., S. 113 bis 131
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1996, 5. Aufl., 2007, 6. Aufl. (a)
- Klafki, W.: Didaktik. In: Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim 2007 (b)
- Klafki, W./Braun, K.-H.: Wege pädagogischen Denkens. München 2007
- Knecht-von Martial, I.: Geschichte der Didaktik. Frankfurt/M. 1985, 2. Aufl. 2002
- Konrad, K./Traub, S.: Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps. Baltmannsweiler, 2010, 2. Aufl., 2013, 4. Aufl.
- Kösel, E.: Die Modellierung von Lernwelten. Elztal-Dallau 1993, 4. Aufl. 2002 (als vierbändige „Theorie der subjektiven Didaktik“ Bahlingen 2002–2007)
- Kron, F.W.: Grundwissen Didaktik. München 1993, 4. Aufl. 2004, 6. Aufl. 2014
- Lehner, M.: Allgemeine Didaktik. Bern/ Stuttgart/ Wien, 2009
- Lehner, M.: Didaktik. Bern 2019
- *Lehner, M.: *Allgemeine Didaktik.* Bern 2009
- Lenzen, D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek, Bd. 1: 2004, 7. Aufl., Bd. 2: 2005, 7. Aufl.
- Martial, I. v.: Einführung in didaktische Modelle. Baltmannsweiler 1996, 2. Aufl. 2002
- *Memmert, W.: *Didaktik in Grafiken und Tabellen.* Bad Heilbrunn 1995, 5. Aufl.

- Meyer, H.: UnterrichtsMethoden. 2 Bde. Frankfurt/M. Bd. 1: 2002, Bd. 2: 2003, 10. Aufl., 2015, 14. Aufl.
- Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004, 2. Aufl.
- Meyer, M./Reinartz, A. (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Opladen 1998
- Möller, C.: Die curriculare Didaktik. In: H. Gudjons/R. Teske/R. Winkel (Hg.) 2006, a.a.O., S. 75 bis 92
- Neber, H. (Hg.): Entdeckendes Lernen. Weinheim und Basel 1973, 3. Aufl. 1981
- Peterßen, W.H.: Handbuch Unterrichtsplanung. München 1996, 7. Aufl.
- * Peterßen, W. H.: *Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München 1996, 5. Aufl., 6. Aufl. 2004*
- Peterßen, W.H.: Kleines Methoden-Lexikon. München 1999, 2005, 2. Aufl.
- Peterßen, W.H.: Fächerverbindender Unterricht. München 2000
- Plöger, W.: Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. München 1999
- Reich, K.: Konstruktivistische Didaktik. Neuwied 2004, 2. Aufl., 2005, 5. Aufl., 2012, 5. erw. Aufl.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.: Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In: Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 6, S. 457–500. Göttingen 1998
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie, S. 601-646. Weinheim 2001, 4. Aufl.
- Richter, D./Pant, H.A.: Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Hrsg.: Bertelsmann Stiftung Gütersloh, Robert-Bosch-Stiftung Stuttgart, Stiftung Mercator Essen und Deutsche Telekom Stiftung Bonn. Februar 2016, abgerufen unter <https://www.stiftung-mercator.de/lehrerkоoperation> in Deutschland.
- Riedel, K.: Lehrer. In: Lenzen, D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2, S. 930–937. Reinbek 2005, 7. Aufl.
- Ruf, U./Gallin, P.: Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Seelze 1998
- Schaarschmidt, U. (Hg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Weinheim 2005, 2. Aufl.
- Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (Hg.): Gerüstet für den Schulalltag. Weinheim 2007
- Schäfer, K.-H./Schaller, K.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1973, 3. Aufl. 1976
- Schaefers, C./Koch, S.: Neuere Veröffentlichungen zur Lehrerforschung. In: H. 4/2000 Z. f. Päd., S. 601–623
- Scheller, J.: Erfahrungsbezogener Unterricht. Königstein 1987, 2. Aufl.
- Scheunpflug, A.: Evolutionäre Didaktik. Weinheim 2001
- Schiefele, U./Pekrun, R.: Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, S. 249–278. Göttingen 1997
- Schulz, W.: Unterrichtsplanung. München 1981, 3., erw. Aufl.
- Schulz, W.: Die lehrtheoretische Didaktik. In: H. Gudjons/R. Teske/R. Winkel (Hg.) 2006, a.a.O., S. 35–56
- Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied 2005, 3. Aufl.
- Stadtfeld, P: Allgemeine Didaktik und neue Medien. Bad Heilbrunn 2004
- Standards in der Lehrerbildung. (Diskussionsteil der) Z. f. Päd. H. 2/2005
- * Terhart, E.: *Lehr-Lern-Methoden. Weinheim 2000, 3. Aufl.*
- Terhart, E., u.a.: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt/M. 1994
- Terhart, E.: Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Z. f. Päd., H. 5/1999, S. 629–647

- Terhart, E.: Fremde Schwestern: Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 16. Jg., H.1/2002, S. 77-86
- Terhart, E.: Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? In: Z. f. Päd. H.1/2005, S. 1-13
- Terhart, E.: Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart, 2009
- Terhart, E.: Was wissen wir über Lehrerinnen und Lehrer? In: PÄDAGOGIK, H. 1/2012, S. 43-47
- Terhart, E. (Hg.): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. Seelze 2014
- Traub, S.: Schrittweise zur erfolgreichen Freiarbeit. Bad Heilbrunn, 2000
- Traub, S.: Projektarbeit erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn 2012
- Traub, S.: Lehren und Lernen mit Methode – aber wie? Baltmannsweiler 2016
- Tulodziecki, G./Herzig, B./Blömeke, S.: Gestaltung von Unterricht: Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn 2017, 3. Aufl.
- Ulich, K.: Beruf: Lehrer/in. Weinheim 1996
- Vaupel, D.: Das Wochenplanbuch für die Sekundarstufe. Weinheim 1998, 3. Aufl.
- Wahl, D.: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom tragen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn 2006, 2. Aufl., 2013, 3. Aufl.
- Wagenschein, M.: Verstehen lehren. Weinheim 1991, 9. Aufl., 1997, 11. Aufl.
- Wallrabenstein, W.: Offene Schule – Offener Unterricht. Reinbek 1997, 6. Aufl.
- Winkel, R.: Die kritisch-kommunikative Didaktik. In: H. Gudjons/R. Teske/R. Winkel (Hg.) 2006, a.a.O., S. 93–112
- Ziemen, K.: Didaktik und Inklusion. Göttingen 2018

Kapitel 10: Das Bildungswesen

● Worum es geht ...

Wir sind alle selbst zur Schule gegangen – also sind wir doch alle Experten!? Aber: Die Gesamtheit unseres Bildungswesens ist außerordentlich unübersichtlich und im Fluss. Sie finden Antworten auf folgende Fragen: Wie sieht es in seinen Grundstrukturen eigentlich aus? Nach welchen Prinzipien ist es aufgebaut? Welche aktuellen Trends der Bildungsreform nach PISA gibt es? Weiterhin: Was kennzeichnet die einzelnen Schulformen? Eine übersichtliche und aktuelle Skizze dient im folgenden Kapitel als Leitfaden zur Orientierung. Aber Informationen allein reichen nicht zum kritischen Verständnis: Grundsatzfragen der Schule müssen gestellt werden – ein knapper Überblick über Schultheorien ist dazu eine große Hilfe.

10.1 Aufbau und Struktur

10.1.1 Strukturmerkmale

Das heutige Bildungswesen ist in seinen Grundstrukturen kaum hundert Jahre alt. Es ist damit einerseits sehr jung, z.B. jünger als die Eisenbahn in Deutschland oder die Sozialdemokratische Partei, andererseits aber antiquiert (Deutscher Bildungsrat 1970). Es ist rückständig – und zugleich enorm anpassungs- und wandlungsfähig. Diese Spannung von Modernitätsrückstand und »Fortschrittlichkeit« ist ein erstaunliches Merkmal des deutschen Bildungswesens. (Arbeitsgruppe ... 1994, Apel/Kemnitz/Sandfuchs 2001, umfassender Überblick bei Helsper/Böhme 2008, Cortina u.a. 2005/2008, Sekretariat... 2014/2019).

Folgende sieben Strukturmerkmale sind herauszuheben:

1. *Die »Makrostruktur« des Bildungssystems hat einen hohen Organisationsgrad.* Dieses komplexe System ist Ausdruck der gesellschaftlichen Funktionen von Schule, wie sie in den Schultheorien (s.u.) analysiert werden.

Übrigens reden wir in Übereinstimmung mit der Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut ... (1994) vom »Bildungssystem« und von »Bildungsforschung« (Tippelt 2013), also nicht nur vom »Schulsystem«, weil viele Bereiche sich nicht mehr Schule nennen, so z.B. Weiter-

bildung, berufliche Bildung, Erwachsenenbildung etc. Sie sind in der Tat nicht mehr allein durch die Merkmale von Schule zu charakterisieren.

Wie die Gesamtskizze (Abb. 30) zeigt, differenziert sich das Bildungssystem nach oben hin immer stärker in sehr unterschiedliche Schulen und bietet Möglichkeiten zu immer längerem Schulbesuch (in den letzten Jahren auch für immer mehr Jugendliche).

2. Unmittelbar fällt ins Auge, dass wir es im Anschluss an die Grundschule mit einem *mehrgliedrigen Schulsystem* zu tun haben. Landläufig wird es aber immer noch als dreigliedrig bezeichnet. Nimmt man neben Hauptschule (Werkrealschule), Realschule und Gymnasium die Gesamtschule bzw. Gemeinschaftsschule hinzu, müsste man von Viergliedrigkeit sprechen; nimmt man die Sonder- bzw. Förderschulen hinzu, ergibt sich eine Fünfgliedrigkeit. Abgesehen von den Kindern, die bereits im Grundschulalter in die Förderschule gehen oder überwiesen werden, sind die Schüler im Anschluss an die gemeinsame Grundschule auf die unterschiedlichen weiterführenden Schulen zu verteilen. Die neueste Tendenz geht in Richtung Zweigliedrigkeit: Neben dem Gymnasium gibt es eine zweite Schule, die allen Kindern offen steht und teilweise auch bis zum Abitur führt. Diese Zweigliedrigkeit setzt sich bisher in den Ländern aber unterschiedlich durch.

Wir haben beim Aufbauprinzip eine sog. Gabelung, im Unterschied zur sog. Stufung. Eine außerordentlich dümmliche, aber selbst in der Politik weit verbreitete Begründung der Dreigliedrigkeit liegt in einer biologischen Begabungs-ideologie: Die Hauptschule sei eingerichtet worden für einen praktischen Begabungstyp, das Gymnasium für den theoretischen und die Realschule für einen Mischtyp von beiden. In Wahrheit sind die drei Schultypen historisch aufgrund gesellschaftlicher Bedarfslagen entstanden und nur so zu verstehen. (vgl. Kapitel 4: Geschichte)

3. Weiteres Strukturmerkmal ist die *Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung*. Berufsbildung vollzieht sich (neben einigen beruflichen Vollzeitschulen) im »Dualen System« (vgl. Kapitel 11.2: Berufliche Bildung): Die betriebliche Ausbildung wird ergänzt durch die begleitenden Berufsschulen.

4. *Das Bildungswesen hat eine föderalistische Staatsstruktur.*

»Föderalistisch« heißt: Das deutsche Bildungswesen wird nicht (wie z.B. in Frankreich) zentral, sondern in Verantwortung durch die 16 Bundesländer (Kulturhoheit, Art. 72–75 GG) organisiert. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat auf den Schulbereich nur minimalen Einfluss (aber für das Hochschulwesen eine Rahmenkompetenz). Damit nun aber nicht alles auseinanderfällt, wurden koordinierende Gremien geschaffen, voran die KMK (ständige Konferenz der Kultusminister mit über 200 Mitarbeitern), gerade in Zeiten von Krisen wie der Corona-Pandemie durchaus bedeutsam.

»Staatsstruktur« meint: Anders als z.B. in Holland (Schulwesen staatlich bezahlt, aber inhaltlich stark bestimmt von privaten Organisationen) oder den USA (Schulwesen finanziell getragen und inhaltlich bestimmt von der Gemeinde) wird das Bildungswesen in Deutschland auf Länderebene staatlich-zentralistisch organisiert und getragen.

5. *Privatschulen* boomen. (Zum Folgenden: Koinzer/Leschinsky 2009) Ihr Anteil an den allgemeinbildenden Schulen betrug 2007 satte 8,5 % – Tendenz steigend (2020 sind es bereits über 11 %), bei den berufsbildenden Schulen 21,4 % (2020: über 25 %)! Das heißt: 912 000 Schülerinnen und Schüler besuchten 2007/2008 private Schulen, wobei das Gymnasium mit 39,9 % der Schüler an der Spitze liegt, gefolgt von der Realschule mit 16,8 %, den Freien Waldorfschulen (11,7 %) und Grundschulen (11 %). Im Schuljahr 2015/16 besuchten 743.534 Schüler (8,9 %) eine allgemeinbildende Privatschule in Deutschland, 238.481 (9,6 %) eine berufsbildende private Schule. Damit besucht von den rund 10,8 Millionen Schülern in Deutschland jeder Elfte eine Privatschule, Tendenz weiterhin steigend. Den größten Anteil bei den allgemeinbildenden Privatschulen machen mit rund 23,8 % die Grundschulen aus, gefolgt von Förderschulen (18,5 %) und Gymnasien (14,7 %). Bei den berufsbildenden Privatschulen sind es die Berufsfachschulen (40,7 %) (Angaben des VDP; abgerufen am 05.06.2020).

Privatschulen gibt es entweder als *Ersatzschulen*, in denen man regulär seiner Schulpflicht nachkommen kann, oder als *Ergänzungsschulen* (wie z.B. eine Sprachschule oder Gymnastikschule). Was kaum jemand weiß: Private Ersatzschulen erhalten vom Staat dieselben Pro-Kopf-Zahlungen für Schüler wie die öffentlichen Schulen, d.h. de facto, dass Privatschulen überwiegend staatlich finanzierte Schulen sind! Rechtlich funktioniert das Ganze nach dem »Subsidiaritätsprinzip«: Der Staat überlässt »untergeordneten« Einheiten der Gesellschaft öffentliche Aufgaben.

6. Die ursprünglich starr getrennten *Bildungsgänge haben sich einander angenähert, das Bildungswesen ist »durchlässiger« geworden*. War noch in den 60er Jahren eine nachträgliche Korrektur des eingeschlagenen Bildungsweges schwierig (Mobilitätsquote unter 10 %), so haben sich die Bildungsgänge inzwischen auch curricular einander angenähert (z.B. gemeinsame Lehrpläne für die Jahrgänge 5 und 6 an verschiedenen Schulen). Die Bildungsgänge haben sich zugleich intern so differenziert, dass Abschlüsse und Berechtigungen nicht mehr an eine bestimmte Schulform gebunden sind: Zahlreiche Sonderformen des Gymnasiums nehmen Realschüler auf, Absolventen des Berufsgrundbildungsjahres an einer Berufsschule erhalten ein Realschuläquivalent, und gute Hauptschüler können inzwischen auf die Realschule wechseln oder im 10. Schuljahr ihren Realschulabschluss machen, ebenso wie gute Realschüler ins Gymnasium eintreten können. (Zur Übergangsthematik: H.4/2007 der Z.f.Päd., Sekretariat ... 2014)

Umfangreiche Studien über Schulformwechsel und Bildungsverläufe machen aber auch auf die Kehrseite der schönen Medaille »erhöhte Durchlässigkeit« aufmerksam (zusammenfassend Cortina 2003): Von den ca. 15% eines Schülerjahrganges, die bis Ende der 10. Klasse die Schulform wechseln, wird der »Schulwechsel fast immer in Richtung einer weniger anspruchsvollen Schule vorgenommen« (ebd. 128). Die Studien in NRW zeigen insgesamt, dass in dieser Mobilitätsrate den 12% Aufstiegen immerhin 88% Abstiege (sog. »Rückläufer«) gegenüberstehen (Cortina u.a. 2005, 90)

7. Zu den eindeutigen Verlierern des Bildungssystems gehören vor allem jene ca. 8-10% Schülerinnen und Schüler, die nach Vollendung ihrer Schulpflicht die allgemein bildende Schule ohne Abschluss verlassen und auf dem Arbeitsmarkt keine Chance haben, ebenso wie diejenigen, die trotz eines formalen Schulabschlusses nicht über ein Mindestniveau an Basiskompetenzen verfügen (s.u. zu PISA).

10.1.2 Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland

Im Folgenden übernehmen wir die grafische Darstellung samt Anmerkungen zur Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland aus dem Dossier der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und deren Erläuterungen (zitiert als Sekretariat... 2019). Es handelt sich hierbei um ein NATIONALES DOSSIER für Deutschland als Beitrag zum besseren gegenseitigen Verständnis der Bildungssysteme in Europa.

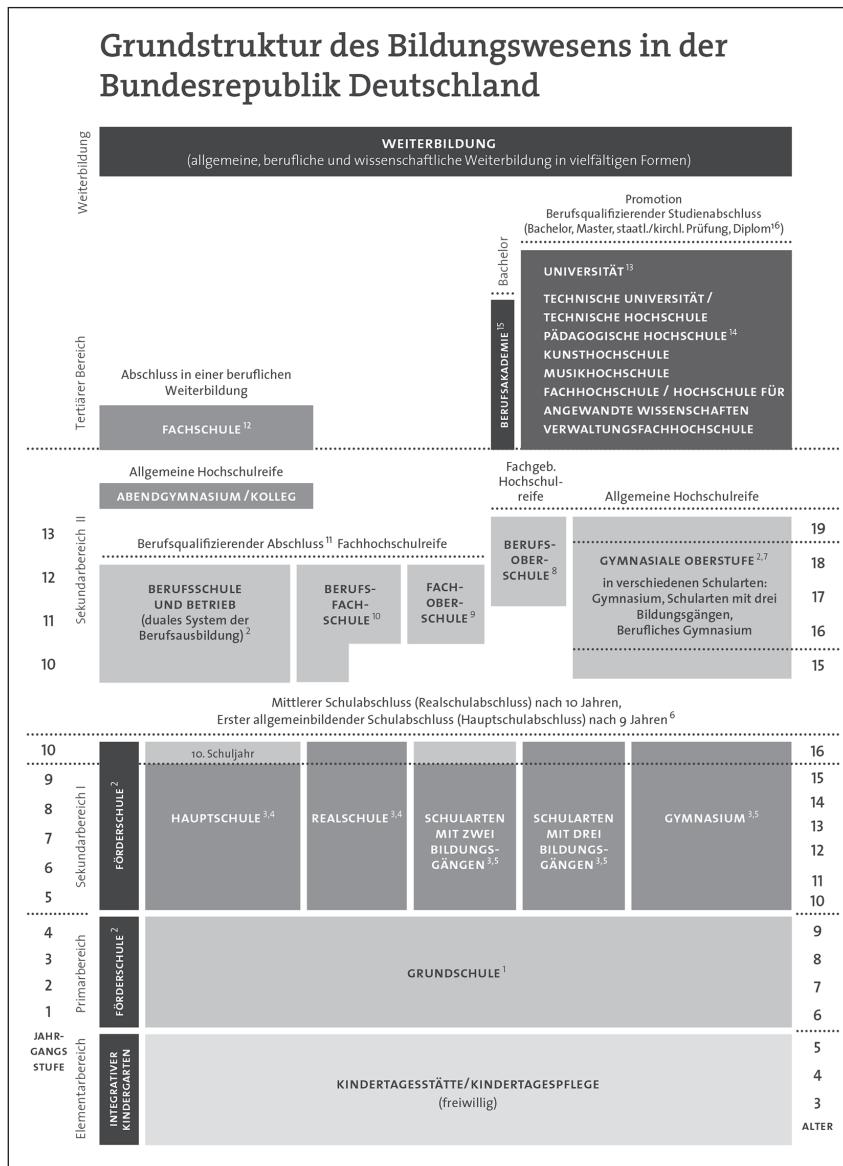


Abb. 30: Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland.

Quelle: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Deutsche EURYDICE-Informationsstelle der Länder, Taubenstr. 10, 10117 Berlin, Tel. 030 25418-499. © KMK 2019

Anmerkungen

Schematisierte Darstellung des Bildungswesens. Die Verteilung der Schülerzahlen in der Jahrgangsstufe 8 für das Jahr 2017 stellt sich im Bundesdurchschnitt wie folgt dar: Hauptschule 9,8 %, Realschule 18,0 %, Gymnasium 36,4 %, integrierte Gesamtschule 19,0 %, Schularten mit mehreren Bildungsgängen 12,3 %, sonderpädagogische Bildungseinrichtungen 3,6 %.

Die Durchlässigkeit zwischen den Schularten und die Anerkennung der Schulabschlüsse sind bei Erfüllung der zwischen den Ländern vereinbarten Voraussetzungen gewährleistet. Die Dauer der Vollzeitschulpflicht (allgemeine Schulpflicht) beträgt neun Jahre, in fünf Ländern zehn Jahre, und die anschließende Teilzeitschulpflicht (Berufsschulpflicht) drei Jahre.

1. In einigen Ländern bestehen besondere Formen des Übergangs von der Kindertagesstätte oder der Kindertagespflege in die Grundschule (Vorklassen, Schulkinderärten). In Berlin und Brandenburg umfasst die Grundschule sechs Jahrgangsstufen.
2. Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusivem Unterricht an allgemeinen Schulen oder an sonderpädagogischen Bildungseinrichtungen mit entsprechenden Förderschwerpunkten. Schulbezeichnung nach Landesrecht unterschiedlich (Förderschulen / Förderzentren / Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt / sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren / Schulen für Behinderte / Sonderschulen). Sonderpädagogische Bildungseinrichtungen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ (Schule für Lernbehinderte) und sonderpädagogische Bildungseinrichtungen mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ haben schulspezifische Abschlüsse.
3. Die Jahrgangsstufen 5 und 6 bilden eine Phase besonderer Förderung, Beobachtung und Orientierung über den weiteren Bildungsgang mit seinen fachlichen Schwerpunkten.
4. Haupt- und Realschulen existieren in nennenswerter Zahl nur noch in sechs Ländern (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein). In Bayern trägt die mit der Hauptschule vergleichbare Schulart die Bezeichnung Mittelschule. Die Bildungsgänge der Hauptschule und der Realschule werden auch an Schularten mit mehreren Bildungsgängen mit nach Ländern unterschiedlichen Bezeichnungen angeboten.
5. Die folgenden Schularten mit zwei Bildungsgängen fassen die Bildungsgänge der Haupt- und der Realschule pädagogisch und organisatorisch zusammen: Regelschule (Thüringen), Sekundarschule (Bremen, Sachsen-Anhalt), Verbundene Haupt- und Realschule (Hessen), Regionale Schule (Mecklenburg-Vorpommern), Realschule plus (Rheinland-Pfalz), Regionalschule (Schleswig-Holstein), Oberschule (Brandenburg, Sachsen), Mittelstufenschule (Hessen). Der Bildungsgang des Gymnasiums wird auch an Schularten mit drei Bildungsgängen angeboten. Die folgenden Schularten umfassen die drei Bildungsgänge der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums: Integrierte Gesamtschule, Kooperative Gesamtschule, Integrierte Sekundarschule (Berlin), Oberschule (Bremen, Niedersachsen), Stadtteilschule (Hamburg), Gemeinschaftsschule (Baden-Württemberg, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen), Sekundarschule (Nordrhein-Westfalen).
6. Die allgemeinbildenden Schulabschlüsse nach Jahrgangsstufe 9 und 10 tragen in einzelnen Ländern besondere Bezeichnungen. Der nachträgliche Erwerb dieser Abschlüsse an

Schulen des Zweiten Bildungsweges und beruflichen Schulen oder durch eine Externenprüfung ist möglich.

7. Zugangsvoraussetzung ist die formelle Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe, die nach Jahrgangsstufe 9 oder 10 erworben wird. Der Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife erfolgt nach Jahrgangsstufe 12 (achtjähriges Gymnasium) oder Jahrgangsstufe 13 (neunjähriges Gymnasium). An Schularten mit drei Bildungsgängen wird der gymnasiale Bildungsgang in der Regel nicht auf acht Jahre verkürzt.
8. Die Berufsoberschule besteht bisher nur in einigen Ländern und bietet Absolventen mit Mittlerem Schulabschluss und abgeschlossener Berufsausbildung bzw. fünfjähriger Berufstätigkeit die Möglichkeit zum Erwerb der Fachgebundenen Hochschulreife. Bei Nachweis von Kenntnissen in einer zweiten Fremdsprache ist der Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife möglich.
9. Die Fachoberschule ist eine zweijährige Schulart, die aufbauend auf dem Mittleren Schulabschluss mit Jahrgangsstufe 11 und 12 zur Fachhochschulreife führt. Für Absolventen mit Mittlerem Schulabschluss und einer beruflichen Erstausbildung ist in den meisten Ländern der unmittelbare Eintritt in Jahrgangsstufe 12 der Fachoberschule möglich. Die Länder können auch eine Jahrgangsstufe 13 einrichten. Der Besuch der Jahrgangsstufe 13 führt zur Fachgebundenen Hochschulreife und unter bestimmten Voraussetzungen zur Allgemeinen Hochschulreife.
10. Berufsfachschulen sind berufliche Vollzeitschulen verschiedener Ausprägung im Hinblick auf Zugangsvoraussetzungen, Dauer und Abschlüsse. In ein- oder zweijährigen Bildungsgängen wird eine berufliche Grundausbildung, in zwei- oder dreijährigen Bildungsgängen eine Berufsausbildung vermittelt. In Verbindung mit dem Abschluss eines mindestens zweijährigen Bildungsgangs kann unter bestimmten Voraussetzungen die Fachhochschulreife erworben werden.
11. Zusätzlich zum berufsqualifizierenden Abschluss ggf. Erwerb des Hauptschulabschlusses oder des Mittleren Schulabschlusses. Unter bestimmten Voraussetzungen ist zusätzlich der Erwerb der Fachhochschulreife möglich.
12. Fachschulen dienen der beruflichen Weiterbildung (Dauer 1–3 Jahre) und setzen grundsätzlich den Abschluss einer einschlägigen Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf und eine entsprechende Berufstätigkeit voraus. Unter bestimmten Voraussetzungen ist zusätzlich der Erwerb der Fachhochschulreife möglich.
13. Einschließlich Hochschulen mit einzelnen universitären Studiengängen (z. B. Theologie, Philosophie, Medizin, Verwaltungswissenschaften, Sport).
14. An Pädagogischen Hochschulen (nur in Baden Württemberg) wird für verschiedene Lehrämter ausgebildet. Im Einzelfall ist auch ein Studium für Berufe im außerschulischen Bildungs- und Erziehungsbereich möglich.
15. Die Berufsakademie ist eine Einrichtung des tertiären Bereichs in einigen Ländern, die eine wissenschaftsbezogene und zugleich praxisorientierte berufliche Bildung durch die Ausbildung an einer Studienakademie und in einem Betrieb im Sinne des dualen Systems vermittelt.
16. Die Studienstrukturreform mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse an deutschen Hochschulen ist weitgehend abgeschlossen. Nur eine geringe Zahl von Studiengängen führt zu einem Diplomabschluss.“

Stand April 2019 (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Broschüre der Kultusministerkonferenz, Bonn 2019)

10.1.3 Stufen des Bildungswesens

Nach diesem allgemeinen Überblick gehen wir die Strukturskizze (Abb. 30) von unten nach oben durch (Sekretariat... 2019, vgl. auch Cortina u.a. 2005/2008.). Die Strukturskizze gibt am linken Rand die Jahrgangsstufen und die Begriffe für die Stufung des Bildungswesens an; am rechten Rand finden wir das zugehörige Lebensalter.

Nach der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder gliedert sich das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland in

- den Elementarbereich,
- den Primarbereich,
- den Sekundarbereich (I und II),
- den tertiären Bereich und
- den Bereich der Weiterbildung.

Elementarbereich

Der Griff der Gesellschaft in das unschuldige Kinderleben beginnt mit den vor- schulischen Einrichtungen (Kindertagesstätten, generell ganztägige Betreuung), die noch nicht Gegenstand der Schulverwaltung, sondern der Jugendhilfe sind, – vor allem mit den Kinderkrippen (Kinder unter drei Jahren) und den Kindergärten bzw. Kinderhorts (vom 3. Lebensjahr an). Immerhin besuchen knapp ca. 35% der unter Dreijährigen und fast 90% der über Dreijährigen diese Einrichtungen. Ge- gewörtige Entwicklungstendenz ist eine deutliche Aufwertung dieser Alterspopu- lation und der gesamten frühen Kindheit als »Lernalter« (umfassender Überblick bei Tietze u.a. 2005, Tietze 2008): Die Gehirnforschung z.B. spricht vom Aufbau der Grundarchitektur in der Verschaltung vor allem kognitiv wichtiger synaptischer Verbindungen von der Geburt an bis zum Vorschulalter (Singer 2003), internationale Vergleichsstudien zeigen Modelle für die Nutzung dieses Zeitfensters auf (Elschenbroich 2003), die Politik entdeckt diese Phase in dem ihr eigenen Tempo (Ahnen 2003) und die Pädagogik hat neue Konzepte entwickelt (Fried u.a. 2003, Fthenakis/Oberhuemer 2004, Frühpädagogik 2010). Eine Konsequenz aus dieser Tendenz ist für das öffentliche Bildungswesen die stärkere Verzahnung von Vor- klassen und Grundschulklassen zu einer integrierten Schuleingangsphase (s.u.). (Stamm 2004)

Primarbereich

Mit dem vollendeten 6. Lebensjahr zwischen dem 30. Juni und 30. September eines Jahres beginnt die Schulpflicht, die als Vollzeitschulpflicht neun (in manchen Bundesländern bereits zehn) Jahre, als Teilzeitschulpflicht aber insgesamt zwölf Jah- re umfasst, also i.d.R. bis zum 18. Lebensjahr dauert. Die für alle Kinder gemein- same Grundschule wurde 1920 (unter Abschaffung der gymnasialen Vorschulen) eingeführt. Sie dauert vier Jahre – bis auf die 6-jährige Grundschule in Berlin und Brandenburg.

Der Übergang von der Grundschule in eine der weiterführenden Schularten ist länderspezifisch geregelt. Grundlage ist das Votum der abgebenden Schule, das in allen Fällen mit eingehender Beratung der Eltern verbunden ist. Die Entscheidung wird entweder von den Eltern oder der Schule bzw. der Schulaufsicht getroffen und meist an bestimmte Leistungen (Zeugnisnoten) gekoppelt.

Insgesamt hat die Grundschule einen starken didaktischen Veränderungsprozess in den letzten 20 Jahren durchgemacht (s.u.).

SekundARBereich I

Abgesehen von der besonderen Situation der Sonder- bzw. Förderschulen *konkurrieren folgende Formen im SekundARBereich I:*

- Die Hauptschule, die die alte Volksschuloberstufe mit einem modernen didaktischen Konzept ablösen sollte, inzwischen aber vom Aussterben bedroht ist. (2018 besuchten nur noch knapp 2000 Schülerinnen und Schüler die Hauptschule (Zahlen nach Statistisches Bundesamt))
- Die Realschule, deren Abschluss von den meisten Eltern heute als das Minimum angesehen wird (besucht bundesweit von 18%). Hauptschule und Realschule sind in den meisten Ländern in mehr oder weniger integrierter Form zusammengefasst. Sie existiert aber auch noch als einzelne Schulart weiter.
- Das Gymnasium als der klassische Weg zum Abitur (inzwischen von über 50% der Eltern für ihre Kinder gewünscht, bundesweit von 36,4% der 14-Jährigen besucht).
- Die Gesamtschule als Versuch, getrennte Bildungsgänge zu integrieren (bundesweit von 19% besucht).
- Selbst bei vorsichtiger Einschätzung zeichnet sich gegenwärtig ein deutlicher Trend zu einer *zweigliedrigen Sekundarstufe I* ab. Neben dem Gymnasium wird die zweite „Säule“ unterschiedlich bezeichnet (Regionalschule, Gemeinschaftsschule, Stadtteilschule, Realschule plus u.a.m.).

SekundARBereich II

Hat man dann glücklich die 10. Klasse hinter sich (auch die Hauptschule bietet heute oft zehn Schuljahre an), folgt entweder Eintritt in die Berufsausbildung des dualen Systems oder der Besuch des Sekundarschulbereichs II. Die Sekundarstufe II umfasst die gymnasiale Oberstufe (an verschiedenen Schulformen, s.o!) und die beruflichen Schulen.

TertiARBereich

Zu diesem zählen die wissenschaftlichen Hochschulen, die stärker anwendungs- und berufsbezogenen Fachhochschulen und eine Fülle von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. dazu Kapitel 11.1: Erwachsenenbildung/Weiterbildung).

10.1.4 Rechtliche Grundlagen

Bildungs- und Schulrecht gilt als trockene Materie. Viele haben dagegen eine ausgesprochene Abneigung entwickelt oder sich erst gar nicht damit beschäftigt. Die Abneigung ist verständlich, aber kurzsichtig, denn vom Unfall auf der Klassenreise (Aufsichtspflicht) über die Versetzungsordnungen (Schullaufbahnrecht) bis zu den Landesgesetzen (Schulgesetz, Schulverfassungsgesetz) ist jede/r vom Schulrecht alltäglich betroffen (Weiterführend Heckel/Avenarius 2000, Luthe 2003, Richter 2006, Avenarius/Füssel 2008).

Bund und Land. »Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates«, so heißt es in Art. 7 Abs. 1 des Grundgesetzes. Damit ist nicht der Bund gemeint, sondern de facto das einzelne Bundesland. Alle wesentlichen Entscheidungen im Schulwesen sind vom parlamentarischen Gesetzgeber durch formelles Gesetz zu treffen. Dieser als »*Gesetzesvorbehalt*« bekannte Grundsatz hat zu einer verstärkten »*Verrechtlichung*« (d.h. »*Vergesetzlichung*«) des Schulwesens geführt, was einerseits für die Betroffenen eine angenehme Rechtssicherheit bringt, andererseits zur Starrheit und zu einer Reduzierung der Entscheidungsspielräume der Lehrer und Lehrerinnen geführt hat. Außerdem hat das Land die gesamtpolitische Verantwortung für Entscheidungen über die Struktur des Bildungswesens.

Land und kommunale Träger. In den Flächenstaaten hat sich das Prinzip durchgesetzt, dass das Land die Personalkosten und die Gemeinde die Sachkosten und Verwaltungspersonalkosten übernimmt. Das Ministerium ist demnach für den inneren Schulbetrieb (mit allen schulorganisatorisch-rechtlichen Regelungen per Erlass) zuständig, während der kommunale Schulträger die Grundstücke, Gebäude und Sachausstattung zu besorgen hat. Die Gemeinde baut das Haus, aber der Herr darin ist der Staat ...

- Die *Aufsicht* wird – dies gilt auch für private Ersatzschulen – vom Staat geführt. Dazu gibt es in den Ländern unterschiedliche (meist zwei- bis dreistufige) »*Instanzenzüge*«: Kultusminister – (Schulabteilung der Bezirksregierung) – Schulamt – Schule. *Schulaufsicht* – das heißt vor allem: Der *Schulrat* kommt. Seine klassischen Aufgaben sind die Fachaufsicht (ist alles pädagogisch und didaktisch in Ordnung? Was kann verbessert werden?), die Rechtsaufsicht (was ist rechtswidrig, gibt es rechtliche Einsprüche oder Forderungen?) und die Dienstaufsicht (dienstliche Beaufsichtigung und Beurteilung von Lehrern und Lehrerinnen).
- Neuerdings liegt der Akzent bei der Beratung und Kontrolle der Schulentwicklung. In der Praxis ist das ein unentwirrbares Gemisch für den armen Schulrat, der im Durchschnitt für 350–400 Lehrkräfte zuständig ist ... In einigen Ländern wird seit kurzem mit einem sog. »*Schul-TÜV*« experimentiert, d.h. ein vom Ministerium zusammengestelltes Gremium von Schulinspektoren besucht regelmäßig Schulen

und erhebt relevante Daten, macht Interviews und verfasst entsprechende Berichte. Außerdem werden in regelmäßigen Abständen externe Evaluationen durchgeführt. Unabhängige Evaluatoren kommen an die Schule, sprechen mit den einzelnen Mitgliedern (Kollegen, Eltern, Schülern, Schulleitung), hospitieren im Unterricht und stellen dann Empfehlungen zur Qualitätsentwicklung der Schule mit Hinweisen zur Umsetzung vor.

- *Schulleiter und Kollegium.* Zwischen Kollegium und Schulaufsicht steht der Schulleiter bzw. die Schulleiterin. Nach empirischen Untersuchungen (Schaefers/Koch 2000, 605) ist allein das biologische Geschlecht weniger maßgeblich als die instrumentelle Orientierung an Karriere und Leistungsstreben.

Gegenwärtige Tendenz ist die massiver Stärkung der Schulleiterposition: Er wird Dienstvorgesetzter der Lehrer (wodurch die Mitbestimmung der Konferenz ausgehebelt werden kann), denn die Tendenz zur selbstverwalteten Schule erfordert klare Leitungs- und Verantwortungsstrukturen. Schulleiter werden eine ähnliche Rolle haben wie Manager in einem mittelständischen Betrieb. In der Schule sind sie verantwortlich für die pädagogische Entwicklung, die Schul- und Unterrichtsqualität, die Wirtschaftsführung des Unternehmens Schule (Schulen dürfen über Personal- und Sachbudget selbst verfügen), die Personalentwicklung, Mitarbeiterführung und die Repräsentation der Schule. (Dazu: Buchen/Rolff 2006)

- *Lehrerinnen und Lehrer.* Zur Rechtsstellung der Lehrer und Lehrerinnen ist zunächst nicht unwichtig, dass sie grundsätzlich Beamte sind. Angestellte sind die Ausnahme. Es scheint sich aber die Überzeugung durchzusetzen, dass Lehrer keine »hoheitsrechtlichen Aufgaben« erfüllen, also nicht Beamte sein müssen. Schulunterricht galt bisher als »Ausübung hoheitlicher Rechte«, der den Angehörigen des öffentlichen Dienstes zu übertragen ist, die in »einem öffentlichen Dienst und Treueverhältnis stehen« (Art. 33 Abs. 4 GG). Das hat für den Beamtenstatus immerhin den Vorteil des Alimentationsgrundsatzes, der den Staat z.B. dazu verpflichtet, seinen Beamten auch bei geminderten Dienstbezügen einen angemessenen Lebensunterhalt zu sichern.

- *Schülerinnen und Schüler.* Was die Rechtsstellung der Schüler angeht, so wurde das lange Zeit gültige »besondere Gewaltverhältnis« (gültig auch im Strafvollzug und Militär), das Schülern die verfassungsmäßigen Grundrechte vorenthielt und ihnen den Rechtsweg in Konflikten versagte, durch das Bundesverfassungsgericht zu Beginn der 70er Jahre aufgehoben. Allerdings können minderjährige Schüler rechtserhebliche Handlungen (z.B. Rechtsmittel gegen Nichtversetzung oder Disziplinarmaßnahmen) nur bedingt vornehmen. Auch werden ihre Rechte überlagert durch das generelle Erziehungsrecht der Eltern (Art. 6 Abs. 2 GG).

Die Vertretung der Schülerinteressen in der Schule ist inzwischen von der Schülermitverwaltung (»SMV«) zur Schülerselbstverwaltung (»SV«) avanciert; aus der demokratischen Spielwiese ist eine Möglichkeit partieller Partizipation an schulischen Entscheidungsprozessen geworden. Schüler haben auch in der Schule das Recht auf freie Meinungsäußerung und Pressefreiheit (die Schülerzeitung darf – soweit die allgemeinen Pressepflichten eingehalten werden – nicht censiert werden), sie haben Versammlungs- und Demonstrationsrecht und Vereinigungsfreiheit (Art. 5, 8 und 9 GG).

- *Eltern.* Auch das Elternrecht endet nicht vor den Toren der Schule. Eltern können nicht nur grundsätzlich den Bildungsgang ihrer Kinder bestimmen, sondern sind auch in die Schulverfassung vielfältig eingebunden: Sie haben Rechte zur Mitwirkung in der Schulkonferenz, bilden Elternvertretungen, dürfen z.T. im Unterricht hospitieren, sind über den Elternabend hinaus in überregionalen Gremien (Landeselternvertretung) beteiligt.

10.1.5 Bildungsreform

Wiederaufbauphase

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges stand der Wiederaufbau des Bildungswesens in einer Spannung: Einerseits wollten die Besatzungsmächte eine reeducation (demokratisch orientiert, mit integriertem Stufenmodell für das Schulwesen!). Andererseits standen bei den Deutschen die Zeichen eher auf Restauration traditioneller Strukturen. Durchgesetzt hat sich ein hochselektives dreigliedriges Schulsystem. (Überblick bei Führ/Furck 1997).

Nach Wiederaufbau und Konsolidierungsphase in den 50er Jahren stellte sich die *Lage in den 60er Jahren* folgendermaßen dar: Schwach entwickelte vorschulische Förderung, fast keine Ganztagschulen, eine von Schulreform noch kaum berührte Grundschule, scharfe Abgrenzung der drei Sekundarschulformen untereinander, sehr geringe Durchlässigkeit, Trennung von berufsbildenden und allgemein bildenden Schulen, große soziale und geschlechtsspezifische Disparitäten, z.B. nur 11% Arbeiterkinder auf dem Gymnasium, dagegen 53% Beamtenkinder, krasse Unterrepräsentation von Mädchen u.a.m. (Tenorth 2010). Das „katholische Mädchen vom Lande“ vereinte in sich alle damals wirkenden Hemmfaktoren und wurde zum Symbol des Bildungsnotstandes.

Neue Länder

Die Umgestaltung des Bildungswesens in den fünf neuen Ländern ist – im Vergleich mit der bis in die 90er Jahre in der DDR bestehenden Monostruktur einer sozialistischen Einheitsschule – ein Prozess ungeheurer Dramatik und ein erheblicher Kontinuitätsbruch nach der 40-jährigen DDR-Geschichte. (Zum Gesamtproblem ausführlich Flösser/Otto/Tillmann 1996, Cortina u.a. 2005/2008).

Expansionsphase

Die wirtschaftliche Rezessionsphase in den 60er Jahren führte auch in Deutschland zum Ruf nach Mobilisierung der Begabungsreserven. Von der »deutschen Bildungskatastrophe« (Picht 1965) war die Rede. Die Bildungsmotivation nahm in den 60er Jahren erheblich zu, ablesbar am *steigenden Besuch weiterführender Bildungsgänge* und längerer Schulzeit. Erwarben 1950 nur 3% eines Altersjahrganges die Hochschulreife, so waren es 1980 immerhin 30%!

Schließlich hatte die *Bevölkerungsentwicklung* zu einem rasanten Anstieg der Schülerzahlen geführt: Gab es 1960 gut 6,5 Millionen Schüler im allgemein bildenden Schulwesen, so waren es 1975 über 10 Millionen; unterrichteten hier 1960 gut 210 000 Lehrer, so waren es 1975 gut 425 000 (Arbeitsgruppe ... 1994). Überblickt man diese Expansionsphase mit ihren enormen demographischen Schüben, der explosionsartig gestiegenen Bildungsbeteiligung und den veränderten Schülerströmen und nicht zuletzt einer umfassenden Demokratisierungsdebatte auf der politischen Ebene (Studentenbewegung, erste sozial-liberale Regierung: »Mehr Demokratie wagen«) noch mal insgesamt, so wird die Dringlichkeit umfassender Reformen Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre unmittelbar einsichtig. Allerdings: »Die« Bildungsreform hat es nie gegeben ...

Reformphase

Wichtige programmatische Dokumente (»Strukturplan für das deutsche Bildungs- und Erziehungswesen« des Deutschen Bildungsrates 1970, und der »Bildungsge samtplan« der neu gegründeten Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsfragen 1973) wurden zwar nur in Ansätzen verwirklicht, brachten aber die erste große Bildungsreformwelle in Gang. Als *Reformschwerpunkte* sind zu nennen:

- Ausbau der Elementarstufe und Neugestaltung der Grundschule (z.B. Abschaffung von Notenzeugnissen in den ersten Schuljahren, Integration von Einwandererkindern und Behinderten in den Regelunterricht),
- Veränderung des Überganges in die Sekundarstufe I durch die Orientierungsstufe,
- mehr Unterschichtkinder in weiterführenden Bildungsgängen,
- Angleichung der Curricula in den unterschiedlichen Schulen der Sekundarstufe I (einschließlich Veränderung der Hauptschule und Einführung von Gesamtschulen),
- zahlreiche Veränderungen im Übergangsbereich zur Sekundarstufe II (z.B. 10. Haupt Schuljahr, Anerkennung von Abschlüssen),
- Reform der gymnasialen Oberstufe, Erprobung der Integration allgemeiner und beruflicher Bildung (Kollegs chulen, berufsbezogene Gymnasien, aber auch Ausbau des »Zweiten« Bildungswegs über berufliche Vollzeitschulen),

- Modernisierung der Lehrpläne, Schulbücher, neue Medien (statt »volkstümlicher Bildung« wissenschaftsorientiertes Lernen für alle),
- wissenschaftliche Ausbildung für alle Lehrämter.

Trotz dieser Maßnahmen hat eine *Gesamtstrukturreform nicht stattgefunden*. Schon bald zeigte sich: Die Bildungsreform ist dann in den 80er und 90er Jahren stecken geblieben; die Formel vom »Diktat der leeren Kassen« herrschte über alle Reformideen. Das hatte stark einschränkende Folgen für die *Bildungsökonomie*, die die rechnerische und strategische Grundlage staatlicher Bildungsplanung ist (G. Ortner 1991, Weiss/Weishaupt 2000).

Es kommt noch schlimmer: Bald zeigte sich, dass die »Reformphase« längst in eine neue Bildungskatastrophe übergegangen war.

Empirische Bildungsforschung: die deutsche Bildungskatastrophe

Schon seit etlichen Jahren (noch vor dem sog. PISA-Schock) haben umfangreiche (teils internationale) Bildungsstudien auf grundlegende Mängel der deutschen Schulbildung aufmerksam gemacht (zusammenfassender Überblick bei Weinert 2014, Helmke 2004, Baumert 2007). Hier die wichtigsten Untersuchungen:

- TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*) wird alle vier Jahre durchgeführt
- IGLU-Forschungen (*Internationale Grundschul-Leseuntersuchung*)
- MARKUS (*Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*)
- LAU (*Lernausgangslagen-Untersuchung*), die in zweijährigem Abstand regelmäßig durchgeführt wird, sind Grundlage für gezielte bildungspolitische Maßnahmen.

Die Pisa-Studie:

In einem dreijährigen Zyklus seit 2003 wird diese Untersuchung »Programme for International Student Assessment« (= PISA) an deutschen Schulen durchgeführt, wobei der Schwerpunkt der Testung jedes Mal zwischen den Domänen der Lesekompetenz, der mathematischen und der naturwissenschaftlichen Grundbildung wechselt. Gab es im Jahre 2000 noch vernichtende Ergebnisse für Deutschland, die den sogenannten PISA-Schock hervorgerufen und grundlegende Veränderungen in der Schulbildung nach sich gezogen hat, haben sich in den letzten Jahren die Ergebnisse in allen Bereichen seit der ersten Erhebung 2000 verbessert. Der PISA-Schock ist zwar nicht überwunden, aber deutlich verringert.

In Hinblick auf den Gesamtverlauf zeigt sich eine Stagnation in den Domänen der Lesekompetenz und der naturwissenschaftlichen Grundbildung. Die Domäne der mathematischen Grundbildung hingegen erfährt sogar einen geringfügigen Rückgang in der Leistungsfähigkeit deutscher Schülerinnen und Schüler im Vergleich zur letzten Testung. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei dem Anteil leistungsschwacher

Schülerinnen und Schüler. Während der Anteil bis 2015 stetig abnahm, ist er erstmals 2018 in allen Bereichen wieder gestiegen (inzwischen 20% zu zeitweise 15%). Das heißt, immer noch jeder fünfte 15 Jährige kann nicht auf dem Grundschulniveau lesen. Gleichzeitig zeigt sich weiterhin eine Zunahme an deutlich leistungsstarken Schülerinnen und Schülern. Keine bis kaum Veränderungen finden sich im Zusammenhang der sozioökonomischen und zuwanderungsbezogenen Herkunft der Schülerinnen und Schülern. In Deutschland ist die Schulleistung im internationalen Vergleich immer noch überdurchschnittlich vom Elternhaus abhängig. Einzig die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in zweiter Generation hat sich verbessert.

In einer Zusatzerhebung bei PISA 2003 zur kognitiven Problemlösefähigkeit erzielten die deutschen Schülerinnen und Schüler ein überdurchschnittliches Ergebnis. Die PISA-Forscher schließen daraus zwar ein erhebliches kognitives Potential, sie kritisieren aber, dass es in Deutschland scheinbar nicht befriedigend gelingt, dies in stärker fachbezogenes Wissen und Verständnis umzusetzen.

Schließlich haben die Auswertungen der Ergebnisse nach Bundesländern ein erhebliches Gefälle zwischen den Ländern gezeigt

Der neue Reformschub

Im Folgenden stellen wir die zentralen Entwicklungstrends und ihre bildungspolitische Umsetzung in den Bundesländern kurz dar. Dabei ist zu beachten, dass viele Reformansätze längst vor PISA diskutiert wurden, aber durch die PISA-Pleite in ihrer Umsetzung z.T. beschleunigt wurden. (Überblick bei Terhart 2002, PÄDAGOGIK H. 2/2003, Frederking/Heller/Scheunpflug 2005, Sekretariat ... 2010, 2014). Im Wesentlichen sind es die folgenden neun Reformlinien:

1. Die Kritik an der frühen Selektion hat eine Diskussion um die *Struktur* des deutschen Schulwesens und um mehr Chancengerechtigkeit ausgelöst: Während einige Länder die »alte Strukturdebatte« (Gesamtschule ja oder nein) vehement ablehnen, wird in anderen Bundesländern eine längere gemeinsame Bildungszeit aller Kinder bereits geplant und als Gemeinschaftsschule eingeführt. (vor allem als Schule, die Haupt- und Realschule vereint, das Gymnasium bleibt in der Regel separat).
2. Ausbau der *vorschulischen Bildung und Frühförderung*, vor allem Sprachförderung ausländischer Kinder; flexible, jahrgangsübergreifende Schuleingangsphase (mit unterschiedlicher Verweildauer für schnelle und langsame Kinder ohne Sitzenbleiben) – flächendeckend oder zumindest regional eingeführt in fast allen Bundesländern.
3. Verstärkte Einführung von *Ganztagschulen in verschiedenen Variationen* (gebundene oder offene Formen: die gebundenen Ganztagschulen orientieren sich insgesamt an einer Schule im Ganztag, das bedeutet, dass Lernen auf den ganzen Tag ausgerichtet ist, während die offenen Formen eher Halbtagschulen mit

weiteren Bildungsangeboten am Nachmittag sind, dazwischen gibt es viele verschiedene Umsetzungsformen. Inzwischen liegen auch empirische Längsschnittuntersuchungen zu ihrer Wirksamkeit vor: Fischer u.a. 2011) (alle Bundesländer).

4. *Zentralabitur*: in vielen Bundesländern gibt es wieder Bestrebungen, vom Abitur nach nur 12 Jahren (G8) wieder zum Abitur nach 13 Jahren (G9) zurückzukehren oder beide Modelle anzubieten. Einführung *zentraler Prüfungen*, regelmäßige vergleichende Arbeiten (in allen Bundesländern eingeführt), Abschlussprüfungen auch für die Hauptschule.
5. Um die (frühe) Sprachförderung zu intensivieren, wurden *Deutschkurse bei Bedarf als Pflicht* (besonders für Migranten) eingeführt (in acht Bundesländern).
6. Um die gezielte individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern zu verbessern, sollen in allen Ländern (z.T. flächendeckend, z.T. regional vorhanden) *Lernzielvereinbarungen* zwischen Schülern, Lehrern und Eltern geschlossen werden, um das Erreichen der Lernziele in einem bestimmten Zeitraum nachprüfbar zu machen (Kompetenzvereinbarungen, häufig in Form von Lerntagebüchern).
7. Der didaktische Ansatz der *Kompetenzorientierung* wird entwickelt. Die Lernenden werden als Subjekte in ihren Lernprozessen stärker in den Fokus gestellt. Kompetenzorientierter Unterricht richtet sich nach den in den Bildungsstandards vorgegebenen Lernzielen, die auf unterschiedlichen Niveaus durch den Einsatz gezielter Methoden erreicht werden können.
8. Aus der Fülle der unterrichtlichen Maßnahmen seien als Beispiele nur genannt: *Fächerübergreifender Unterricht* (alle Bundesländer), das *Sitzenbleiben* wurde in drei Bundesländern durch Versetzung auf Probe ersetzt, in sieben Ländern ist die *Fortbildung* der Lehrer nachweispflichtig u.a.m.
9. Im Rahmen der Stärkung der Selbstständigkeit der Einzelschule wird von Schulen die Entwicklung, regelmäßige Evaluation und Fortschreibung eines *Schulprogramms* gefordert, welches das pädagogische und didaktische Profil der Schule, ihre Ziele und ihre praktische Konzeption beschreibt. Schulprogrammarbeit hängt eng mit der Schulentwicklung (s.u.) zusammen.
10. Die wohl wichtigste Neuerung, die fast alle bisher genannten Reformansätze durchzieht, ist die Einführung von Bildungsstandards (bundesweit). (Bildungsstandards 2004, PÄDAGOGIK H. 6/2004) Von der KMK wurde eine Steuerungsgruppe eingesetzt, die nationale Bildungsstandards für die Bereiche Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften, Englisch und Französisch erarbeiten soll. Ausgehend von der grundlegenden Expertise von Klieme u.a. (2003) werden sie schulartspezifisch formuliert.

Was sind Bildungsstandards?

Bildungsstandards unterscheiden sich von den traditionellen Lehrplänen dadurch,

- dass in recht »schlanker« Form *Kompetenzerwartungen* formuliert werden, ohne die breiten Stoffgebiete der Fächer im Einzelnen auszubuchstabieren,
- dass der Erfolg des Unterrichtes am »output« kontrolliert und gemessen werden soll (und nicht mehr wie bei herkömmlichen Lehrplänen an den vorgegebenen Inhalten und damit am »input«),
- dass Kompetenzen so konkret beschrieben werden, dass sie durch *Testverfahren* erfasst werden können,
- dass die fachlichen Standards sich auf verbindliche *Kernbereiche*, *Kernideen*, *grundlegende Begriffe* und damit verbundenen *Denkoperationen* eines Faches beziehen und nicht mehr seitenlang die Fachinhalte aufzählen, die jemand lernen soll,
- dass *Mindeststandards* formuliert werden, die für *alle* Schülerinnen und Schüler gelten sollen (und nicht mehr für das mittlere Könnensniveau eines imaginären Durchschnittsschülers),
- dass *Kompetenzstufen* formuliert werden, die helfen sollen, Lernergebnisse und Entwicklungen differenziert zu erfassen;
- dass Ziele und Erwartungen *klar und nachvollziehbar beschrieben* und mit realistischem Aufwand erreichbar sind.

Mit diesen Bildungsstandards hofft man, die Beliebigkeit und föderale Zersplitterung schulischen Lernens einzudämmen, Unterricht auf Wesentliches zu konzentrieren und effizienter zu machen, der deutschen Schule den Anschluss an internationale Spitzenplätze zu ermöglichen und schließlich durch ein überprüfbares Bildungsminimum den genannten sozialen Ungerechtigkeiten im Bildungswesen entgegentreten zu können. Zur Entwicklung von Bildungsstandards wurde an der Berliner Humboldt-Universität eigens ein neues „Institut für Qualitätsentwicklung“ (IQB) eingerichtet.

Strittig hingegen ist, ob diese Art von Bildungsstandards wirklich die wesentlichen Dimensionen moderner Allgemeinbildung erfasst (gehören dazu nicht auch sozial-ethische und personale Kompetenzen?), ob die Beschränkung auf die genannten Fächer nicht gerade das flexible Breitspektrum des schulischen Fächerkanons außer Acht lässt (was wird aus aktuell immer wieder neu hinzukommenden Bereichen wie Umweltbildung, Verkehrserziehung, Ökonomie, musisch-sportliche Fächer etc.?). (Zur Problematik von Bildungsstandards außerhalb der „Kernfächer“: Themenheft 2/2008 der Z.f.Päd.). Schließlich liegt die größte Gefahr wohl in der Tendenz, schulische Bildung auf »teaching to the test« zu reduzieren und die Zeit für zeitaufwändige Bildungsprozesse auf stundengenau Lernmodule zurückzufahren. Bleibt

nicht auch das selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernen mit seinen offenen, nicht vorher planbaren Phasen und Elementen auf der Strecke?

Eine letzte aktuelle Reformtendenz liegt darin, durch Veröffentlichung von *Ranglisten* (Schulrankings) der (besten) Schulen eines Landes sowohl die Öffentlichkeit zu informieren als auch zum Ansporn durch Konkurrenz aufzufordern. Doch ohne Berücksichtigung des sozialen Umfeldes einer Schule und ihrer besonderen Bedingungen (der von W. Bos für die Kess-4-Studie berechnete Sozialindex erklärt nämlich 70% der Leseleistung einer Schule!) sind solche Rankings nicht nur wenig aussagekräftig, sondern u.U. sogar ungerecht und gefährlich, weil sie zu einer falschen Einschätzung der pädagogischen Arbeit der dort Lehrenden und Lernenden führen!

Schulentwicklung als Teil der Bildungsreform

Was ist Schulentwicklung?

Zunächst bedeutet Schulentwicklung einen kaum zu überschätzenden Paradigmenwechsel: Wurde bisher Schulreform von oben nach unten und meist für alle Schulen durch die Ministerien und Oberschulämter etc. verordnet (»top-down-Steuerung«), so wird mit dem Ansatz »Schulentwicklung« seit den 90er Jahren der einzelnen Schule erheblicher Spielraum, aber auch eine neue Pflicht zugeordnet, die Reform soll von unten nach oben verlaufen (»bottom-up-Steuerung«): Schulen sollen ihre speziellen Bedingungen analysieren, ihre Ziele und Schwerpunkte formulieren, die notwendigen Entwicklungen in einem Schulprogramm beschreiben, in entsprechende schulspezifische Maßnahmen umsetzen (von der Unterrichtsgestaltung bis zur schulinternen Fortbildung) und diesen Prozess fortlaufend evaluieren und forschreiben. Die Einzelschule befindet sich damit in einem kontinuierlichen Veränderungsprozess. Schulen verwandeln sich damit in lernende Systeme (man spricht auch von der »*lernenden Schule*«, also nicht nur von der »*lehrenden*« ...!). Die übergeordneten Stellen der Schulaufsicht und -verwaltung beschränken sich auf das Setzen von Rahmenbedingungen, Beratung, Unterstützung und Kontrolle. (Grundlegend zur Schulentwicklung Bastian 2007, Dalin 1999)

Sinn des Ganzen ist die Steigerung der Unterrichts-, ja der gesamten Schulqualität (Helmke 2004). Die internationale Schulqualitätsforschung hat folgende Kriterien guter Schulen herausgefunden:

- Klare Konzeption der pädagogischen Leitideen
- Effiziente Unterrichtsführung
- Hohe Leistungserwartungen an die Schülerinnen und Schüler
- Ansprechend gestaltete Schulumwelt
- Bestmögliche Zeitnutzung
- Regelmäßige Beobachtung und Rückmeldung der Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler
- Gute Beziehungen zwischen Schule, Eltern und Gemeinde

Wie lässt sich die Qualität deutscher Schulen durch Schulentwicklung verbessern?

Unterschieden werden dazu drei Dimensionen in der Schulentwicklung:

1. *Organisationsentwicklung*: Sie richtet sich auf die planvolle Gestaltung der »Organisationsstruktur« einer Schule, auf die Verbesserung der schulischen Kommunikations- und Informationsflüsse (der Chef behält wichtige Informationen nicht mehr für sich, die Konferenz wird nach der Moderationsmethode geleitet, die Gremien werden gestrafft und demokratisiert, Teams in der Schule bilden zentrale Organisationseinheiten u.a.m.) Dazu bedarf es in der Regel einer »Steuergruppe« aus Kollegen und Kolleginnen der Schule (inklusive Schulleitung), die diesen Veränderungsprozess initiiert, lenkt und auf Ergebnisse überprüft (= evaluiert).
2. *Personalentwicklung*: Gemeint ist die Entfaltung einer persönlich-beruflichen Handlungskompetenz des Personals auf der Grundlage eines ausformulierten Berufsleitbildes. Dazu gehören die Personalauswahl (»schulscharfe Einstellungen«), aber auch Maßnahmen zur Gesunderhaltung, Coaching, Supervision, Einzel- und Teamberatung, Kontrolle des Personals ebenso wie die Weiterbildung, die Arbeit in Qualitätszirkeln u.a.m.
3. Kern der Schulentwicklung ist die *Unterrichtsentwicklung*: Die Schule entscheidet sich, mit welchen Unterrichtsformen sie ihre neue Lernkultur entwickeln will. Eine sinnvolle Integration von instruktionsorientierten und selbstgesteuerten Lernformen ist dabei anzustreben, Frontalunterricht wird z.B. eingebunden in Freiarbeit, Projekte, Stationenlernen, Wochenplanarbeit u.a.m. Vor allem das individualisierte Lernen wird als wichtiger Wegweiser im Rahmen einer längeren gemeinsamen Lernschule gesehen. Durch individualisierte Lernkonzepte will man jedem Kind gerecht werden. (Traub 2000, Gudjons 2007, Konrad/ Traub 2010, Traub 2016) Damit verbunden ist auch die Entwicklung eines Erziehungskonzeptes für die Schule als Ganzes, das Unterstützungsmodelle für Schülerinnen und Schüler, Schülermitverwaltung, Schulleben, Streitschlichterprogramme, Konfliktlotsen u.a.m. umfassen kann.

Schließlich darf die Befürchtung nicht verschwiegen werden, dass Schulentwicklung zu neuen Belastungen der Lehrkräfte führt. Das könnte sich ändern, wenn bereits in der Lehrerausbildung professionelle Qualifikationen für die Schulentwicklung erworben würden...

10.2 Die allgemein bildenden Schulen

10.2.1 Die Grundschule – Musterkind der Schulreform?

Mit Recht ist die Grundschule als »Musterkind« unter den Schulformen bezeichnet worden (Hänsel 1988, 46), denn intendierte und verwirklichte Schulreform stimmen in hohem Maß überein. (Überblick bei: Einsiedler 2005, Einsiedler u.a. 2014,

Duncker 2007, Jürgens 2008, Knauf 2009, Einsiedler u.a. 2011) Dennoch muss die Grundschule mit *gravierenden Widersprüchen* ihres Selbstverständnisses und ihrer gesellschaftlichen Funktion fertig werden: Sie steht nämlich in dem Konflikt, einerseits »allen Kindern Lebens- und Erfahrungsraum zu sein« und andererseits »zugleich besondere Kinder für das Gymnasium auszulesen und auf dessen besondere Anforderungen vorzubereiten« (Hänsel 1988, 43). Angesichts der dargestellten enormen Steigerung der Elternwünsche auf Bildungsbeteiligung (über 50% wünschen das Gymnasium) kann man sich leicht vorstellen, dass diese Entwicklung Rückwirkungen auf die inhaltliche Arbeit der Grundschule hat (z.B. Überbetonung von Rechtschreibung, Grammatik, Allgemeinwissen). Auch die Auswirkungen auf die Leistungsfordernungen liegen auf der Hand: Zensuren, kognitive Fähigkeiten, gymnasiale Ansprüche werden betont. Im Widerspruch dazu stehen die zunehmenden sozialen und erzieherischen Funktionen der Grundschule (s.u.).

Schulreife und die neue Schuleingangsstufe

Alle Kinder, die bis zu einem gesetzlich festgelegten Stichtag das sechste Lebensjahr vollenden, werden zum 1. August mit Beginn des Schuljahres schulpflichtig. Nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom Oktober 1997 *Empfehlungen zum Schulanfang* können die Länder den Stichtag zwischen dem 30. Juni und dem 30. September festlegen. Darüber hinaus können sie zusätzlich Einschulungsmöglichkeiten während eines Schuljahres vorsehen. Diese Regelung ist die Reaktion auf relativ hohe Zahlen der Zurückstellung wegen »Schulunreife« (etwa 8-10%). Kinder können vorzeitig eingeschult werden, wenn sie bis zum 31. Dezember sechs Jahre alt werden, Zurückstellungen gibt es nur noch in Ausnahmefällen.

Was heißt Schulreife?

Traditionell hieß Schulreife: Das Kind soll für die Schule geistig, psychisch, körperlich und sozial »schulreif« sein. Das bedeutet: Wenn das Kind diese Voraussetzungen nicht mitbringt (früher getestet, wie viele Finger das Kind an die Hand einer Person malt, oder ob es mit dem Arm über den Kopf sein Ohrläppchen erreichen kann), wird es zurückgestellt. Man wartet dann darauf, dass es im nächsten Schuljahr diesen Reifungsprozess erfolgreich absolviert hat. Beim neueren Begriff der *Schulfähigkeit*, wird davon ausgegangen, dass die Fähigkeiten der Kinder unterstützend entwickelt werden können und die Kinder auch bei noch nicht vollständig ausgebildeten Fähigkeiten eingeschult werden können. Heute stellt sich die Schule auf die unterschiedlichen mitgebrachten Entwicklungsbedingungen der Kinder ein und fördert die Kinder individuell, – bis sie dem Unterricht der Grundschule folgen können. (Zur Schuleingangsdagnostik Kammermeyer 2000).

Eine flexible Schuleingangsphase fasst das erste und zweite Schuljahr zu einer organisatorischen und pädagogischen Einheit zusammen und nimmt alle schulpflichtigen Kinder auf. Auf die Zurückstellung altersmäßig schulpflichtiger Kinder wegen fehlender »Schulreife« wird weitgehend verzichtet. Den unterschiedlichen Lernaus-

gangslagen und Entwicklungsständen der Kinder wird man durch Individualisierung des Unterrichtes und altersgemischtes Lernen gerecht: Schnelle Kinder schaffen die Phase in einem Jahr, langsame können bis zu drei Jahren brauchen (ohne dass das dritte Jahr als Sitzenbleiben gewertet wird!). Außerdem sollen grundschul-, sozial- und sonderpädagogische Arbeit zusammengeführt werden.

Der *Unterricht* in der Grundschule wird sowohl als Fachunterricht als auch in Lernbereichen erteilt. An vielen Grundschulen gibt es Förderunterricht (z.B. für lese- und rechtschreibschwache Kinder) oder auch Kleingruppen für Problemkinder. Allerdings nehmen diese angesichts leerer Kassen immer mehr ab. Die Lehrpläne der verschiedenen Bundesländer haben unterschiedliche Spielräume und Verpflichtungen (Einsiedler u.a. 2014). Betrug die Sitzenbleiberquote 1987 noch durchschnittlich 1,5% (wiederum mit starken Schwankungen in den Ländern), so setzt sich die sog. Regelversetzung doch mehr und mehr durch, wobei Lerndefizite durch spezielle Fördermaßnahmen wettgemacht werden sollen. Individuelle Förderung unter Beachtung personaler Lern- und Bildungsvoraussetzungen ebenso wie ein adaptiver (d.h. den Lernbedingungen des einzelnen Kindes angepasster Unterricht) sind inzwischen zentrale Bestandteile der Grundschatzdidaktik und empirisch gut erforscht. (Klieme/Warwas 2011) Im Unterricht der Grundschule wird heute vor allem der Schriftspracherwerb (Literalität bei gleichzeitiger Oralität, Duncker 2007) im Anfangsunterricht betont (bei dem sich zwei Ansätze kontrovers gegenüberstehen: das »lehrgangorientierte Vorgehen mit der Fibel« und der auf völlig individualisiertes Lernen ziellende »Spracherfahrungsansatz« – z.B. nach Reichen). Ferner zielt der Unterricht auf Entwicklung des Lesens und Schreibens, der Mathematik, auf Klärung und Differenzierung der Vorstellungen von der Welt durch Sachunterricht und Entfaltung der musisch-ästhetischen und körperlichen Dimensionen sowie der Förderung eines positiven Selbstkonzeptes. Als bedeutende Neuerung kommt hinzu, dass in fast allen Bundesländern Englisch als erste Fremdsprache bereits vom 3. Schuljahr an unterrichtet wird (teilweise auch französisch, z.B. an der Rheinschiene).

Wandlungsprozesse

Die Grundschule hat einen erheblichen *Entwicklungs- und Wandlungsprozess* hinter sich (grundlegend Einsiedler u.a. 2014). Noch bis in die 50er und 60er Jahre hinein galt das Verständnis eines »*Unterbaus*« für weiterführende Schulen, allerdings mit eigenständigem pädagogischem Auftrag und Profil. In den 60er Jahren hieß dies konkret, für eine »ruhig reifende Kindheit« zu sorgen, Kinder in der bestehenden Ordnung zu »binden und zu bergen«, diese als naturgegeben nicht zu hinterfragen (Hänsel 1988, 44). Kein Wunder, dass sich Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre ein radikaler Wandel ankündigte. Die schon bekannte Forderung nach Herstellung von Chancengleichheit (die Grundschule soll Benachteiligungen ausgleichen; das „katholische Mädchen vom Lande“ soll die gleichen Bildungschancen erhalten), Ansto-

ße aus der Lern- und Begabungsforschung sowie die Aktivitäten des »Arbeitskreises Grundschule« ab 1969 führten zu einer erheblichen Umgestaltung der Grundschule.

Die *80er Jahre* konfrontierten die Grundschule mit weiteren neuen Problemlagen, z.B.:

- Die *Lebenswelt von Kindern* wandelt sich gravierend, ablesbar an der ständig kleiner werdenden Familie (jedes dritte Kind wächst als Einzelkind auf, aber auch Ein-Eltern-Familien), Wandel der Familienformen (eine Million Kinder haben nach der Scheidung einen neuen Stiefelternteil), Müttererwerbstätigkeit (allein erziehende Mütter sind zu 70% berufstätig), neue Medien im Leben der Kinder (durchschnittlich 90 Minuten Fernsehen am Tag, d.h. viele »Sekundärerfahrungen« aus zweiter Hand, abnehmende Eigenaktivität), veränderte Erziehungsnormen (»vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln«) u.v.a.
- Die zunehmenden *Migrationsbewegungen* bedeuten eine enorme Herausforderung im Sinne einer interkulturellen Erziehung. (Vgl. Kapitel 12: Aktuelle Herausforderungen ...)
- *Verhaltens- und Lernschwierigkeiten*, seelische Probleme und Störungen nehmen bei Grundschulkindern zu. Geklagt wird über Konzentrationsschwächen, Wahrnehmungsstörungen, aggressives Verhalten, aber auch Ängste und Depressionen; der Einsatz von Psychopharmaka im Grundschulalter ist erschreckend hoch.

Grundschule als Lern- und Erfahrungsraum für Kinder

Im Mittelpunkt der *Grundschulreform der 1980er Jahre* steht daher die Tendenz, die Grundschule solle nicht allein Unterrichtsstätte, sondern zugleich Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum sein. Kindliche Weltneugier und Fragebedürfnis sollen Grundlage von Lernprozessen sein. Das erforderte auch neue Unterrichtsformen.

Offener Unterricht

Der Grundschulunterricht ist vor allem gekennzeichnet von einer Öffnungsbewegung auf breiter Front (Wallrabenstein 1997, Bohl/Kucharz 2010, Peschel 2010): Der Klassenunterricht öffnet sich im Hinblick auf den Umgang mit Zeit (verlässliche Halbtagsgrundschule), auf innere Differenzierung (quantitativ und qualitativ in der Aufgabenstellung) und auf zahlreiche neue Elemente (von Meditation bis Materialien).

Diese Öffnung bringt vor allem auf Selbstständigkeit und Eigentätigkeit zielende *Arbeits- und Lernformen* hervor: Freie Arbeit, Wochenplanunterricht, Projekte in der Grundschule (vgl. Kapitel 9: Didaktik). Entsprechend sind oft die Klassenräume mit Lern- und Materialecken, Arbeitsergebnissen der Kinder bis zu Kuschellecken eingerichtet. Die neuere Grundschuldidaktik verbindet aber beides: Offenen Unterricht und direkte Instruktion zur Unterstützung und Anleitung der Lernprozesse. So hat z.B. die berühmte Münchener Grundschulstudie SCHOLASTIK (Helmke und Weinert 1997) einen engen Zusammenhang zwi-

schen Lernerfolg in Mathematik und Klassenführung, Strukturiertheit, individueller Unterstützung, Variabilität der Unterrichtsformen, Klarheit und Motivierungsqualität erbracht.

Konsequent erscheint auch für eine solche am Kind orientierte Schule die (weitgehende) Abschaffung des *Sitzenbleibens* und der *Notenzeugnisse*, zumindest in den ersten beiden Schuljahren. Bei Verbalzeugnissen muss das Problem bewältigt werden, in den verbalen Formulierungen nicht doch letztlich die Ziffernnoten zu umschreiben, sondern die Aspekte Diagnose und Ermutigung miteinander zu verknüpfen. (Einsiedler 2014)

Vor allem aber die *Integration behinderter Kinder* (s.u.) ist Ausdruck dieser Intention, Lebens- und Erfahrungsraum für alle Kinder zu sein (vgl. Kapitel 12.1.1 zum Inklusionsbegriff).

Eine andere Form der Integration liegt im Konzept der *jahrgangsübergreifenden Klassen* (in der Regel 1 und 2, 3 und 4, immerhin gab es im Jahr 2000 in der Bundesrepublik 2272 jahrgangsübergreifende Klassen!). Sinn ist die Entwicklung einer Kultur gemeinsamen Lernens und des Sozialverhaltens, aber auch eine Differenzierung nach individuellem Lern- und Fähigkeitsstand. Außerdem bewahrt das Prinzip manche kleine Grundschule vor der Schließung angesichts rückläufiger Schülerzahlen.

Am Ende der Grundschulzeit steht dann für die Kinder das *Grundschulgutachten* mit der Empfehlung für eine der weiterführenden Schulen. Doch sein prognostischer Wert ist umstritten. Während Roeder (1997) es als relativ zuverlässig einschätzt, hält Rösner (1989, 62) es für »amtlich verordnetes Hellsehen«. In vielen Ländern sollen zunehmend die Eltern über die weiterführende Schule ihres Kindes entscheiden (z.B. Baden Württemberg), ob das die Situation in der 4. Grundschulklasse entspannt, bleibt abzuwarten. Das „Mini-Abitur“ wird es in dieser Form wohl nicht mehr geben. Die Abschaffung der frühen Selektion nach dem 4. Schuljahr ist eines der Hauptargumente für die Forderung einer (mindestens) sechsjährigen gemeinsamen Grundschule für alle Kinder (Oelkers 2006).

Dieses Problem der frühen – und punktuellen – Übergangentscheidung ist einer der Gründe zur Einrichtung der Orientierungsstufe gewesen.

10.2.2 Die Orientierungsstufe – Fördern oder Auslesen?

Ziele und Funktionen der Orientierungsstufe

Ursprünglich sollte sich die Neuorganisation des 5. und 6. Jahrgangs vor allem entwicklungspsychologisch auf das Erkennen individueller Fähigkeiten und Interessen beziehen. (Grundlegend zur Orientierungsstufe Jürgens 1991, Ziegenspeck 2000) Damit sollte die einheitliche Stufe 5/6 für alle Kinder der Einstieg in eine grundlegende Strukturreform des allgemein bildenden Schulwesens sein. Man kann dieses

ursprüngliche Anliegen als Zielsetzung in vier Punkten zusammenfassen: 1. *Orientierung*, 2. *Förderung*, 3. *Beobachtung und Beratung*, 4. *Verbesserung der Chancengerechtigkeit*.

Heute hat die Orientierungsstufe keine Bedeutung mehr und taucht in der Grundstruktur des Bildungswesens nicht mehr auf.

10.2.3 Die Hauptschule – Weiterentwicklung oder Abschied?

Von der Volksschuloberstufe zur Hauptschule

Nach dem schon mehrfach erwähnten »Hamburger Abkommen« (1964) und der KMK-Vereinbarung von 1969 sollte die herkömmliche Volksschuloberstufe durch eine neue Schule mit anspruchsvollerer Konzeption abgelöst werden: Die »Hauptschule« war geboren. (Umfassende Einführung bei Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, Leschinsky 2005)

Dieses neue Konzept legte als Grundzüge der Reform fest:

- Die Hauptschule soll Schule für die *Mehrheit der Bevölkerung* sein.
- Ein *10. Schuljahr* soll ermöglicht werden, auch soll sie flexible *Übergangsmöglichkeiten zu Realschule und Gymnasium* eröffnen.
- Ein qualifizierter *wissenschaftsorientierter Unterricht* soll die alte »volkstümliche Bildung« ablösen.
- *Englisch* soll Pflicht für alle sein.
- Das neue Fach *Arbeitslehre* soll als Schwerpunkt der Hauptschule die Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt übernehmen.
- *Jugendgemäße Bildungsarbeit* soll auf die speziellen Lernbedingungen dieser Population und Altersphase eingehen.
- Schließlich sollen ausgebildete *Fachlehrerinnen und -lehrer* den alten »Allround-Lehrer« ablösen.
- Eine angemessene Lehrmittelausstattung gehört ebenso dazu wie die Zusammenlegung (zu) kleiner Dorfschulen zu *Mittelpunktschulen*.

Die Hauptschule schrumpft – Abstimmung mit den Füßen

Doch dieses anspruchsvolle Programm wurde durch die „Abstimmung mit den Füßen“ ad absurdum geführt.

1. Der Trend zur *Schrumpfung* der Schülerpopulation an der Hauptschule setzte bereits in den *50er Jahren* ein (1952/53: satte 79,3%; zehn Jahre später nur noch 68,4%; zur Zeit des KMK-Programms 1969 nur noch gut 50%, heute um 20%-15%, Zahlen nach Rolff u.a. 1992, 61, Rösner 1999, 51, Tenorth/Tippelt 2007, 620).
2. Der Schrumpfungsprozess der Hauptschule dauerte Jahrzehnte. (Leschinsky 2005, 405)
3. Die eigentliche Dramatik dieses Vorgangs zeigt sich in den *Großstädten und Ballungszentren* (Rösner 1999, 51).

Mit dieser Schrumpfung der Hauptschule geht eine bedrohlich hohe Zahl von Jugendlichen einher, die die Hauptschule *ohne Abschluss* verlassen: Seit 1970 hatte sich die Zahl bei etwa 10% eingependelt (Leschinsky 2005, 417). Aber auch für die Jugendlichen, die ein Hauptschulabschlusszeugnis in Händen halten, ist dieser Abschluss mit einer im Laufe der Jahre gewachsenen Prestigeeinbuße des Hauptschulabschlusses verbunden.

Das Kerndilemma der Hauptschule

Die Hauptschule stand von jeher in einem beängstigenden *Legitimierungsvakuum*. Einerseits hatte sie ein anspruchsvolles Programm, das andererseits mit einem immer leistungsschwächeren Schülerstamm realisiert werden soll. Sie fordert immer größere Anstrengungen für einen Abschluss, der gesellschaftlich immer weniger wert wurde.

Welche Konsequenzen hat dies für die verbleibenden Schülerinnen und Schüler?

Es verwundert nicht, wenn das Lernklima der Hauptschule vielfältig als ungünstig gilt, wenn hohe Fehlquoten und Disziplinprobleme den Unterricht beeinträchtigen und Hauptschullehrkräfte ihre Arbeit zu großen Teilen als Sozialpädagogik betrachten. Eine aktuelle empirische Untersuchung zur Hauptschulsozialisation hat in diesem Zusammenhang von einer „Tragik“ der Hauptschulsozialisation gesprochen (Veith/Völcker 2015): Hauptschülerinnen und Hauptschüler werden durch den diskreditierten Status der Hauptschule in eine soziale Rolle gedrängt, in der sie – statt neugierig auf einen Bildungsgang zu sein, der sie auf das Leben vorbereitet, – „von Beginn an mit Perspektiven des Scheiterns, des Minderberechtigten und des Abweichens konfrontiert“ sind (ebd. 873).

Rettungsversuche

Offenbar hatte die Hauptschule von Anfang an einige »Geburtsfehler«: So wurde z.B. übersehen, dass der Besuch der Hauptschule kaum durch freie Entscheidung für ein hauptschulspezifisches Bildungskonzept zustande kommt, sondern weitgehend Folge eines *negativen Ausleseprozesses* ist, der zu einer hohen Zahl sozial belasteter Kinder führte. Die Proklamation einer »gleichwertigen« weiterführenden Schule war eine Illusion.

Angesichts dieser Problemlage hat es eine Reihe von Versuchen gegeben, der Hauptschule ein ihrer Schülerschaft angemessenen *eigenes Profil* zu geben, z.B. durch

- mehr Raum für anwendungsbezogene Inhalte und für praktische Tätigkeiten,
- Betonung von Basiskompetenzen in Deutsch und Mathematik bei gleichzeitiger Herabstufung des fremdsprachlichen Unterrichts,

- intensive Berufspraktika,
- eine erheblich freiere Unterrichtsgestaltung,
- sozialpädagogische Hilfen,
- Einführung einer formellen, landesweiten Hauptschulabschlussprüfung (um den Abschluss aufzuwerten),
- teilweise ein verpflichtendes 10. Schuljahr.

Die eigentliche *Kernfrage* der gesamten Hauptschulproblematik, sozusagen die »Gretchenfrage« der Reformversuche, lautet: Soll sie ein eigenes Profil mit Rück- sicht auf ihre Schülerschaft entwickeln, – Kritiker befürchten dann eine von den anderen weiterführenden Schulen abgekoppelte »Blaujackenschule«. Oder soll sie den Anschluss an die anderen weiterführenden Schulen durch entsprechende kognitiven und fachlichen Leistungsniveauforderungen halten? Das würde die Mehrheit ihrer Schüler überfordern...

Gegenwärtig stehen die Zeichen schulsystemisch eher auf „Abschied“ von der Hauptschule als auf „Weiterentwicklung“.

10.2.4 Die Realschule – Minigymnasium oder Eigenprofil?

Expansion

Gab es 1960 nur 1192 Realschulen, so finden wir im Jahr 2000 die stolze Zahl von 3469 Realschulen. Ihr Schüleranteil (der 14-Jährigen) ist in diesen 40 Jahren von 12,1% auf 25,5% gewachsen (Grundlegend zur Realschule: Wollenweber 1997, Rekus 1999, Rösner 1999, Leschinsky 2005).

Realschulen haben den Ruf, sehr leistungsorientiert (im Sinne der Betonung fachlicher und kognitiver Ziele) zu sein, weshalb Widerstand gegen eine Integration mit der Hauptschule nicht selten von Realschullehrern kommt. Dabei ist zu bedenken, dass die Realschule im Zuge der Bildungsexpansion ihre alte Klientel verloren hat: Sie musste sozusagen den Teil, den sie an das expansive Gymnasium abgibt, auf Kosten der schrumpfenden Hauptschule rekrutieren.

Konzept

Als *Organisationsform* gibt es die Realschule meistens sechsjährig (also Klassen 5–10). Nach Klasse 10 muss in manchen Ländern eine zentralisierte Abschlussprüfung abgelegt werden, um die »Mittlere Reife« (so der alte Name) zu erhalten. Eine *bildungstheoretische Begründung* der Realschule ist immer wieder versucht worden, u.a. auf der Grundlage einer besonderen Wirklichkeitsbeziehung des Bildungsauftrages der Realschule (Wollenweber 1997). Aber kein Versuch hat sich als tragfähig erwiesen, denn ihr Bildungskonzept hat sich aus den gesellschaftlichen Bedürfnissen und Entwicklungen heraus ergeben und ist pragmatisch ausgerichtet. Neben dem normalen Pflichtunterricht in den grundlegenden Fächern macht die

Realschule insbesondere eine Fremdsprache zur Pflicht (eine zweite wird angeboten und von gut einem Viertel der Schüler genutzt, vor allem ist dieses für potentielle Gymnasialaspiranten eine günstige Bedingung). Ferner betont die Realschule eine breite mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung, in einigen Ländern auch den Praxisbezug der Fächer.

Kennzeichnend ist für die Realschule vor allem ein breiter *Wahlpflichtbereich*, der je nach Bundesland außerordentlich unterschiedlich angelegt ist und in vier bis fünf Schwerpunkten etwa 12 bis 20% des Stundenanteils umfasst. Darüber hinaus bieten viele Realschulen Schwerpunkte in der Form von Profilen an, z.B. im sozial- und wirtschaftskundlichen oder sozialpädagogischen Bereich. Der Unterricht an der Realschule wird grundsätzlich von *Fachlehrern* erteilt.

Perspektive

Ein *Paradox* allerdings könnte sich am Ende als Gefahr für die bestehende Form der Realschule erweisen: Inzwischen hat fast die Hälfte einer Altersgruppe den Realschulabschluss oder ein Äquivalent – aber keineswegs alle haben diesen auf der Realschule erworben. Zahlreiche andere Schulen (z.T. statusniedrigere!) verleihen inzwischen auch den mittleren Bildungsabschluss oder gleichberechtigte Äquivalente. Das ist »gemein«: War der Abschluss an der Realschule endlich inoffizielle Norm schulischer Grundqualifikation geworden, so ist er inzwischen kein Spezifikum der Realschule mehr!

10.2.5 Das Gymnasium – Kontinuität oder Wandel?

Formen

Seit dem Düsseldorfer Abkommen 1955 heißen alle höheren Schulen, die zur Hochschulreife führen, einheitlich Gymnasium. Das Gymnasium ist längst von einer Elitebildungsanstalt zu einer Schule mit anspruchsvoller Grundbildung für einen großen Teil der Sekundarstufenschüler geworden. Erwarben 1950 nur knapp 5% die Hochschulreife, so sind dies Ende der 90er Jahre knapp ein Viertel des Altersjahrgangs der 18-19-Jährigen. (Grundlegend zum Gymnasium: Kraul 1984, Schmidt 1991, Liebau/Mack/Scheilke 1997, Liedtke 1998, Heller 2003, Baumert/Roeder/Watermann 2005, Jahnke-Klein/Kiper/Freisel 2007). Heute haben 40,1% der Jugendlichen ein Abitur.

Folgende Hauptformen lassen sich unterscheiden:

- Die *neunstufige Normalform* umfasst Klasse 5–13, inzwischen aber auch nur 5 bis 12 („G 8“) in Modellversuchen auch in B.W. wieder G 9. Die Normalform wird künftig möglicherweise *achtstufig* sein und nach 12 Schuljahren das Abitur ermöglichen. Die Klassen 5 und 6 sind meist eine eigene Stufe, gefolgt von der Mittelstufe Kl. 7–10 und der Oberstufe, die in Kl. 11 eine Vorstufe und in Kl. 12 und 13 die Studienstufe enthält. Dieses Gefüge wird sich aber durch das »Abi

nach 12 Jahren« verschieben. Will man z.B. die dreijährige Oberstufe erhalten, muss diese folglich schon in Kl. 10 beginnen. Ferner gibt es – früher als Bezeichnung einer Schule, heute (wenn überhaupt noch) nur schulintern – eine gewisse *Differenzierung nach »Zweigen«*: altsprachlich, neusprachlich, mathematisch-naturwissenschaftlich usw. Wichtige Kriterien für solche Akzentsetzungen sind die Reihenfolge, Anzahl und Art der Fremdsprachen. In einigen Bundesländern soll durch solche Schwerpunktbildung bewusst die Kurswahl in der Oberstufe vorstrukturiert werden. Durch die verstärkte Zahl von Kindern ausländischer Herkunft hat sich das Spektrum der zugelassenen zweiten Fremdsprachen erheblich erweitert. Als *Abschlüsse* sind möglich: Hauptschulabschluss (= Versetzungzeugnis in die Kl. 10), Realschulabschluss (= Versetzungzeugnis in die Kl. 11), Fachhochschulreife (schulischer Teil durch Kumulation von Leistungsnachweisen in der Oberstufe), Abitur (am Ende der Studienstufe).

- *Das siebenstufige Gymnasium* beginnt mit Kl. 7, teils als eigene Schule, teils der Normalform angegliedert. Diese *Aufbaugymnasien* nehmen gute Haupt- und Realschüler nach der 7. und Realschüler mit gutem Abschluss auch nach der 10. Jahrgangsstufe auf, in der Regel werden für sie spezielle Übergangsklassen eingerichtet, die Schule führt meist unter »Verlust« eines Schuljahres (2. Fremdsprache als Problem!) zur allgemeinen Hochschulreife. Immerhin wechseln derzeit ca. 10% der Realschulabsolventen in die gymnasiale Oberstufe, während 25% dann zu einer Fachoberschule oder einem Fachgymnasium gehen. (Baumert/Roeder/Watermann 2005, 502)
- *Fachgymnasien* (u.a. technisch-naturwissenschaftliche, wirtschaftswissenschaftliche, haus- oder landwirtschaftliche) – überwiegend in dreijähriger Aufbauform – vermitteln die allgemeine (bei zwei Fremdsprachen) oder die fachgebundene Hochschulreife (bei einer Fremdsprache), sie ersetzen die 2. Pflichtfremdsprache dann durch ein zweites Leistungsfach, unterliegen aber ansonsten den Bestimmungen der gymnasialen Oberstufe, die zur Hochschulreife führt, sehen aber eine stärkere Spezialisierung der beruflichen Ausrichtung vor.
- Der sog. *Zweite Bildungsweg* bietet Berufstätigen über das Abendgymnasium oder vollzeitliche Kollegs die Möglichkeit zum Erwerb der Hochschulreife. Seine Bedeutung ist aber wegen der Reformen des »ersten« Bildungsweges mit seinen vielen Wegen zur Hochschulreife zurück gegangen.

Die Oberstufenreform

Die 1972 bundesweit eingeführte und 1988 nach harten Kämpfen veränderte Reform der gymnasialen Oberstufe (Schindler 1980, Schmidt 1991) war der tiefste Eingriff, den das Gymnasium bisher erlebt hat. Im Kern geht es um den Ersatz der bis dahin zum Abitur führenden Jahrgangsklasse durch *variable Kombinationen von Grund- und Leistungskursen*, damit verbunden die Einführung von Semestern und eines differenzierten Punktesystems zur Leistungsbewertung (das in die Abi-

turprüfung einfließt). Weiterhin wurden die Fächer neu gegliedert, in ihrer Anzahl erweitert und drei bzw. fünf *Aufgabenfeldern* zugeordnet:

- sprachlich-literarisch-künstlerisches Aufgabenfeld
- gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld
- mathematisch-naturwissenschaftlich-technisches Aufgabenfeld
- Religionslehre
- Sport.

Die 1988 erfolgte *Revision* vergrößerte die Zahl der obligatorischen Kurse (unverzichtbare Kernfächer bis zum Abitur), gewichtete die Grundkurse stärker, um das allgemeine Grundlagenwissen zu sichern und einer zu hohen Spezialisierung vorzubeugen. Der Gymnasialabschluss sollte insgesamt einheitlicher gestaltet werden, vor allen durch die EPA (Einheitliche Prüfungs-Anforderungen). Aber auch die doppelt qualifizierenden Bildungsgänge wurden bundesweit anerkannt, technische und wirtschaftswissenschaftliche Fächer aufgewertet. Im Übrigen erhielten die Länder gewisse Spielräume.

Gegenwärtig sind folgende Trends (in den Bundesländern unterschiedlich) festzustellen:

1. Die Belegpflicht für die sog. allgemein bildenden Fächer Deutsch, Mathematik und eine Fremdsprache wird bis zum Abitur verbindlich gemacht.
2. Diese Belegpflichten kann man teilweise aber auch erfüllen in sog. Kompetenzkursen (wenn z.B. ein Leistungskurs in Geographie in englischer Sprache erteilt wird).
3. Schülerinnen und Schüler können »besondere Lernleistungen« (z.B. eine Facharbeit) in die Zulassung zum Abitur einbringen.
4. Inzwischen gibt es eine Anzahl neuer Fächer wie Türkisch, Informatik, Rechtslehre, Technik, Erziehungswissenschaft etc.
5. Teilweise wird wieder wie früher im Klassenverband unterrichtet. Das Zentralabitur ist fast überall eingeführt und hat – bei erstaunlich geringer Prüfungsangst – z.T. zu signifikant höheren Leistungen in Mathematik geführt (Baumert/Roeder/Watermann 2005, 506)
6. Die wichtigste Neuerung seit 2008/2009 ist die Einführung der „Profiloberstufe“. Auch hier gibt es z. Zt. noch erhebliche länderspezifische Varianten. Die Profiloberstufe löst das bisherige System der Grund- und Leistungskurse weitgehend ab, indem sie die Schülerinnen und Schüler verpflichtet zwischen fünf Profilen eine Wahl zu treffen: naturwissenschaftlich, sprachlich, gesellschaftswissenschaftlich, ästhetisch und sportlich. Jede Schule muss eine Auswahl (in Hamburg mindestens zwei) dieser Profile anbieten. Der Sinn ist eine Verstärkung des fächerübergreifenden Lernens. Gleichzeitig müssen die Kernfächer Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache bis zum Abitur belegt werden, jeweils angeboten auf einem „grundlegenden“ und einem „erhöhten“ Niveau. Ein Hauptproblem dabei: Schüler müssen sich nach den Profilen ihrer Schule richten (und u. U. Fächer belegen, die ihnen überhaupt nicht liegen, oder sie müssten schlimmstenfalls die Schule wechseln.) Noch gibt es keine breiten empirischen Untersuchungen zur Profiloberstufe, so dass man auf die Erfahrungsbeispiele von Reformschulen angewiesen ist.

Oberstufe und Hochschulreife

Es gibt einen prinzipiellen *Konflikt* um das Bildungsverständnis und die Bedingungen der Hochschulreife: Die individuelle *Fächerwahl* steht der Forderung einer breiten *allgemeinen Grundbildung* (als Voraussetzung der Studierfähigkeit) gegenüber – kurz gesagt: Spezialisierung versus Allgemeinbildung. Die Profiloberstufe versucht eine Lösung dieses Konfliktes durch Ermöglichung individueller Schwerpunkte bei gleichzeitiger Verstärkung der Allgemeinbildung.

Die *Kritik und Problematik* der Oberstufe bezieht sich auf folgende Punkte:

- Die Einheit von genereller Wissenschaftspropädeutik und Allgemeinbildung (verbunden mit der Vorstellung homogener Studienvoraussetzungen) würde durch zu viele Wahlmöglichkeiten aufgelöst.
- Die traditionelle (geschichtlich und kulturell bedingte) Hierarchie der Fächer würde durch ein Sammelsurium beliebiger, z.T. exotischer Einzelfächer ersetzt, womit der Kanon einer allgemeinen Grundbildung zerstört sei.
- Der Numerus clausus an den Hochschulen führe zu interessenfremden Wahlen, um einen möglichst hohen Punktendurchschnitt zu erhalten.
- In den Kursen des niedrigeren Niveaus versammelten demotivierte Schüler (Pflicht statt Wahl), sie hätten daher z.T. niedrigere Ansprüche als der alte Klassenunterricht. Opportunitätsüberlegungen bestimmten das Wahlverhalten, eine Minimierungsstrategie die schulische Lernbereitschaft u.a.m.
- Die geplante stärkere Beteiligung der Hochschulen an der Auswahl ihrer Studenten lasse den Wert der *allgemeinen* Hochschulreife endgültig zur Farce werden.
- Das Tempo und die Fülle der Reformen (G 8, Profiloberstufe, Zentralabitur, Ganztagsbetrieb, etc.) überforderten die Schulen, so dass immer wieder fragwürdige Kompromisse gefunden werden müssten.

Bildungsverständnis

Die bildungstheoretische Grundlagendiskussion des Gymnasiums hat eine lange Tradition (Schmidt 1991, 101ff.). Das Gymnasium betont in seinem Bildungsprogramm den strukturellen Unterschied zwischen dem Lernen im Nachvollzug praktischer Tätigkeit und dem schulischen Lernen mittels stellvertretender Erfahrungen, die nach bestimmten Kriterien ausgewählt und präpariert werden. »Der *fachliche* Zugang zu den Gegenständen der Natur, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur und die reflexive Distanz sind Grundzüge gymnasialer Bildung ...« (Bauernert/Roeder/Watermann 2005, 488). Daher spielt das Fachunterrichtssystem eine entscheidende Rolle, mit dem Vorrang des Kognitiven, der Betonung differenzierter Urteilsfähigkeit und oft strengen Leistungsmaßstäben. Aber das moderne Gymnasium kennt durchaus auch eine gut entwickelte Kultur des Schullebens mit Festen, Feiern, Gebäudegestaltung, sozialen und kommunikativen Aktivitäten von der Cafeteria bis zur Projektausstellung u.a.m. Ein ungelöstes Problem liegt allerdings darin, wie sich *berufsbezogene Inhalte und Bildungsgänge* in das Gymnasium integrie-

ren lassen – bzw. in eine dann veränderte Sekundarstufe II. Damit hängt wiederum zusammen, dass das Bildungsverständnis des Gymnasiums kaum Rücksicht nimmt auf den nicht unbeträchtlichen Teil der Schüler, die in den Beruf und nicht ins Studium gehen: Kann Allgemeinbildung auch über berufsspezifisch ausgerichtete Inhalte vermittelt werden, so wie es die Bildungstheorie z.B. der Kollegschen (die es bis 2001 in NRW gab) annahm? Auf jeden Fall muss das Gymnasium von heute in seinem Bildungsverständnis mehrere Funktionen miteinander verbinden: erweiterte Allgemeinbildung, fachliche Studienvorbereitung (Wissenschaftspropädeutik), Einübung eines Lern- und Arbeitsverhaltens, das die Schüler studierfähig macht, und eben auch die Vorbereitung auf eine anspruchsvolle Berufsausbildung (durch Fundierung der Allgemeinbildung). (Jahnke-Klein/Kiper/Freisel 2007)

Von der Expansion zur Identitätskrise?

Das Gymnasium hat längst seinen Elitecharakter verloren. Um die 50 % der Eltern wollen ihre Kinder aufs Gymnasium schicken. Diffamierende Schlagwörter wie »Edel-Hauptschule« oder »Gesamt-Gymnasium« signalisieren eine *erhebliche Veränderung der Schülerschaft*: Sie ist heterogener als früher, umfasst alle Schichten und diverse Ethnien (das Ricarda-Huch-Gymnasium in Gelsenkirchen z.B. hat Kinder aus 28 Herkunftsländern!), das bringt damit auch andere soziale, psychische und pädagogische Probleme auf den Tisch. Auch die Förderung sog. hochbegabter Kinder, ohne sie in ein von den Erwachsenen konstruiertes Leistungskorsett zu drängen, ist eine seit geraumer Zeit diskutierte und inzwischen auch empirisch untersuchte Herausforderung. Sinnvoll ist eine Förderung durch Profilbildung einzelner Schulen, Zusatzangebote am Nachmittag und ein individuell zugeschnittenes Aufgabenprofil im Klassenverband, – nicht aber durch Separierung Hochbegabter. (Heller 2002, Trautmann 2005, 2010 vgl. auch Kapitel 12) Dies alles bedeutet einen Wandel des traditionellen Rollenverständnisses der Lehrkräfte: Der traditionelle Studienrat als Vermittler von Wissen hat ausgedient. Sozialpädagogische Qualifikationen der Lehrerinnen und Lehrer werden heute für *alle* Schularten nötig. Kontrovers stehen sich dabei aber die Forderungen gegenüber: Zurückgewinn verlorener Exklusivität versus Anpassung an die neuen Systembedingungen.

In jedem Fall wird das Gymnasium auch mit einer *Veränderung seines Unterrichts* reagieren müssen. Unterricht am Gymnasium (Baumert/Roeder/Watermann 2005, 520) ist aber keineswegs so stupide, wie manches Vorurteil behauptet. Natürlich steht ein hohes intellektuelles Anspruchsniveau im Mittelpunkt, aber die gymnasiale Didaktik hat inzwischen eine Fülle moderner Unterrichtsverfahren aufgenommen. (M. Meyer 2000) Es bedarf aber angesichts der Heterogenität der Schülerschaft vor allem weiterer Differenzierungsmaßnahmen, spezieller Förderkurse für partielle Leistungsschwächen, einer Ausweitung des Wahlpflichtbereiches (bereits in der Mittelstufe), eines stärkeren Bezuges zur Lebenspraxis (ohne Preisgabe seines oben skizzierten grundlegenden Bildungsverständnisses).

Wenn das Gymnasium seinen Elitecharakter verloren hat, drohen dann Niveauverlust und Billigabitur? Das Gymnasium steckt damit sicher in einer Krise seines traditionellen Selbstverständnisses: Es muss auf die veränderte Schülerschaft ebenso reagieren wie auf die Anforderungen seiner unverzichtbaren, aber neu zu definierenden Reflexionskultur.

10.2.6 Die Gesamtschule – Alternative oder Ergänzung?

Begründung der Gesamtschulidee

Die klassische Gesamtschulkonzeption muss sich heute auseinandersetzen mit den neuen Schulformen, die im Zuge einer Tendenz zum zweigliedrigen Schulsystems entstehen. Gleichwohl bleiben die Begründungen des Gesamtschulkonzeptes von prinzipieller Bedeutung. (Vierlinger 2009) Die historischen Begründungen des Gesamtschulgedankens reichen vom Argument der Gleichheit vor Gott bis zur einheitlichen Nationalerziehung. Die moderne Begründung der Gesamtschule enthält im Wesentlichen *vier Argumentationsstränge* (Baumert 1993, Herrlitz/Weiland/Winkler 2003, Oelkers 2006, Köller 2005 – mit weiterführender Literatur):

1. Unter *pädagogisch-psychologischem Aspekt* soll die frühe Übergangsauslese ersetzt werden durch das Offenhalten der Bildungswege (mindestens bis zum Ende der Sekundarstufe I), durch individuelle Profilbildung nach Leistung und Neigung sowie durch gezielte Hilfen bei Leistungsschwächen.
2. Unter *bildungökonomischem Gesichtspunkt* soll die im traditionellen dreigliedrigen System nicht befriedigende Ausschöpfung von Begabungs- und Qualifikationsreserven verbessert werden.
3. Unter *bildungstheoretischer Perspektive* soll das Ziel einer wissenschaftsorientierten Schule für alle verwirklicht werden; zwar differenziert, aber ohne Selektion bietet die Gesamtschule eine gemeinsame Grundbildung ohne Trennung der Bildungsgänge an.
4. Als *bildungspolitisches Ziel* ist der Ausgleich von (sozial, regional oder geschlechtspezifisch bedingten) Bildungsbenehauptungen und die Gewährleistung von Chancengleichheit wichtig. Das schließt auch die Forderung ein, in einer Demokratie der nachwachsenden Generation die Erfahrung einer gemeinsamen Schulkultur zu vermitteln. Das bedeutet zugleich den Anspruch auf Ersetzung des gegliederten Schulsystems.

Konzept

Zu unterscheiden ist zwischen Kooperativer Gesamtschule (KGS) und Integrierter Gesamtschule (IGS). Die KGS enthält in der Regel eine für alle Schüler gemeinsame Orientierungsstufe und gabelt sich dann in die herkömmlichen Schulformen, zwischen denen aber eine enge Kooperation besteht. Die IGS verteilt die Schüler nicht auf irgendwelche Schulformen.

Was ist eigentlich eine integrierte Gesamtschule?

- Die Gesamtschule (Bönsch 2006) ersetzt die herkömmlichen drei Schulformen durch ein *Kern-Kurssystem*, das eine flexible Gestaltung der Schullaufbahn ermöglicht. Es gibt gemeinsamen (Kern-)Unterricht in der Jahrgangsklasse, leistungsdifferenzierte Kurse in einzelnen Fächern und einen Wahlpflichtbereich, der die Neigungen der Schüler berücksichtigt.
- *Das Sitzenbleiben* erübriggt sich durch die Möglichkeit des Kurswechsels bei Leistungsabfall. Die Entscheidung über den *Schulabschluss* soll möglichst lange offen gehalten werden. Vom Konzept her umfasst die IGS die Jahrgänge 5–13 (also auch eine Oberstufe), de facto reichen die meisten von Klasse 5 bis 10.
- *Curricular* sind vor allem *zwei Neuerungen* wichtig: die Einführung des Faches Arbeitslehre im Sinne eines anspruchsvollen Wirtschafts- und Technikunterrichts für alle und die Integration der Fächer Geschichte, Geographie, Sozialkunde u.a. in *einem* Fach, was sich aber nur teilweise hat realisieren lassen. Zu den Merkmalen gehören weiterhin die Betonung von Projektunterricht und die Entwicklung eigener Unterrichtskonzeptionen und -materialien. Damit soll die äußere (Struktur-)Reform mit der inneren (Unterrichts-)Reform verbunden werden.
- Schließlich ist zentrales Merkmal das *Soziale Lernen*, sowohl als Lernen demokratischer Lebensformen im Umgang verschiedener sozialer Schichten miteinander als auch durch Betonung kommunikativer und kooperativer Arbeits-, Lern- und Lebensweisen.
- Seit dem Beschluss der KMK von 1982 werden die Gesamtschulabschlüsse bundesweit anerkannt.

Strukturprobleme

Neben einer Fülle von praktischen Unterrichtsproblemen (die viele andere Schulen auch haben) hat die Gesamtschule einige grundlegende strukturelle Dilemmata zu lösen.

1. Soweit die Gesamtschule mit den andern Schulformen konkurriert, kommt es zu einem »*Creaming-Effekt*«: Die leistungsfähigen Schüler (der »Rahm«) gehen von vornherein auf das Gymnasium. Daher gilt die »entrahmte« Gesamtschule vielfach als verkappte Haupt- und Realschule – mit entsprechend niedrigem Prestige gegenüber dem Gymnasium. (Köller 2005) Dies trifft auch auf die Gemeinschaftsschule zu.
2. Das *Fachleistungssystem* birgt eine Fülle von Tücken in sich. Welche Fächer sollen nach Leistung differenziert werden, nur Englisch, Mathematik, Deutsch, Naturwissenschaften oder auch Sozialkunde und Arbeitslehre, auf wie vielen Niveaus? Und es stellt sich das Problem, wann – im Bild gesprochen – ein Umsteigen aus den sehr unterschiedlich schnell fahrenden Zügen möglich ist, d.h. insbesondere ein Kurswechsel nach oben. In den „Nachfolgern“ der Gesamtschulen (Stadtteilschule, Gemeinschaftsschule, Regionalschule, Oberschule etc.) löst die Binnendifferenzierung größtenteils die äußere Leistungsdifferenz

zierung ab. Ob damit die Probleme der Leistungsdifferenzierung gelöst werden, bleibt abzuwarten.

3. Bisweilen wird der Vorwurf erhoben, die Gesamtschule würde aufgrund ihrer Größe (»*Massenschule*«) und des nach oben immer geringer werdenden gemeinsamen Unterrichts im Klassenverband soziale Vereinzelung und Bindungslosigkeit der Schüler fördern. Aber: »Die Spannweite der Schulgröße ist bei Gesamtschulen geringer als bei traditionellen Schulformen« (Köller 2005, 477). Wegen der gewünschten Breite des (Wahlpflicht-)Fächerangebotes wird sie in der Regel drei- bis vierzügig geführt.
4. Ein generelles Problem liegt im *Wahlpflichtbereich*: Soll er vor allem Alternativen zu den herkömmlichen Fächern bieten (z.B. Darstellendes Spiel oder Informatik)? Das bedeutet eine Schwächung des für den Abschluss laut KMK-Vereinbarung nötigen Fachunterrichts. Oder soll dieser Bereich eher den übrigen fachlichen Unterricht verstärken? Auch fällt mit der Wahl der zweiten Fremdsprache bereits eine (vorläufige!) Entscheidung für den Besuch der Oberstufe.
5. Die oben erwähnte KMK-Vereinbarung schreibt die bestehenden *Schulabschlüsse* fest. Die Gesamtschule muss auf sie vorbereiten – und nimmt damit weitere Einschränkungen ihres Konzeptes in Kauf, indem die Abschlüsse nach hinten wirken: Sortierung der Schüler, differenzierte Leistungsbedingungen, Mindestzahl von Stunden für die herkömmlichen Fächer, Notenzeugnisse u.a.m.

Das Kernproblem der Gesamtschule

Die Kernproblematik der Gesamtschule lässt sich zusammenfassen in der *Spannung zwischen Freiheit und Gleichheit* in der Bildungsorganisation. Räumt man dem Prinzip der individuellen Freiheit den Vorrang ein, ziehen die Leistungsstarken schnell davon und die Schwächeren bleiben unter sich. Gibt man der Gleichheit den Vorrang, behindert man die Entwicklung der Leistungsfähigeren und gerät in die Gefahr der »Gleichmacherei«. Diese jedes demokratische Denken durchziehende Spannung kann auch in der Gesamtschule nur als pragmatischer Kompromiss gelöst werden.

Forschungsergebnisse

Die Gesamtschule ist inzwischen wohl zur besterforschten Schule überhaupt geworden. (Köller 2005, 476ff.) Vieles von ursprünglich gesamtschulspezifischen Neuerungen ist inzwischen übrigens auch in die anderen Sekundarschulen eingeflossen (Fachleistungsdifferenzierung, Wahldifferenzierung, flexible Fördermaßnahmen, Lehrerkooperation, aber auch Projektunterricht, Förderung des Schullebens und neuere didaktischer Ansätze) – die Gesamtschule ist Vorreiter von Neuansätzen in der inneren Schulreform geworden. (Ebd., 477). Die – sehr uneinheitlichen bis widersprüchlichen, auch methodologisch problematischen – Forschungsergebnisse lassen sich in vier Punkten zusammenfassen (Fend 1982, 2008, Köller 2005):

1. Die Gesamtschule ermöglicht tendenziell mehr bessere *Abschlüsse*, d.h.: mehr Hauptschulabschlüsse und mehr mittlere Abschlüsse als im dreigliedrigen System, mehr Übergänge in die gymnasiale Oberstufe. Sie senkt die Quote von Abgängern ohne Hauptschulabschluss. Mehr (schwache) Kinder werden also besser gefördert. Aber auch die Abi-Quote hat Bedeutung: Die Gesamtschule fördert nachweislich mehr Kinder aus Milieus, in denen Bildung einen weit geringeren Stellenwert hat als in der Mittelschicht. (Köller 2005, 481) Dennoch kann auch die Gesamtschule die soziale Selektivität nicht wie erhofft aufheben: Bei den Abschlüssen und den Berufslaufbahnen schlägt nach wie vor die soziale Herkunft durch. (Fend 2008)
2. Wegen des o.a. Creaming-Effektes gleicht die Schülerschaft (übrigens bei deutlich höherem Ausländeranteil!) eher dem Klientel der Realschule.
3. Uneinheitlich sind die Untersuchungen zum *Leistungsvergleich* von Gesamtschulen und Schulen des gegliederten Systems. Die Varianz der Leistungen zwischen den Einzelschulen einer Schulart (also z.B. zwischen mehreren Gymnasien) ist größer als die zwischen den Schulformen. Generell wurde festgestellt, »dass nicht die Schulform *per se* eine entscheidende Determinante der Schuleffektivität ist, sondern die jeweilige Ausgestaltung der Lernkultur in jeder einzelnen Schule.« (Ebd. 484) In einigen Bundesländern wurden dennoch bei Gesamtschülern tendenziell ein geringerer Kenntnisstand und schwächere Lernzuwächse beobachtet. (Ebd. 482ff.) Andererseits: Stärker fallbezogene Studien haben deutlich gemacht, »dass in dieser Schulform sehr erfolgreich Wissenserwerbsprozesse auf Seiten der Schüler angestoßen werden können« (ebd. 484).
4. Gesamtschüler haben weniger *Schulangst*, gehen lieber zur Schule, empfinden weniger Leistungsdruck, berichten von partnerschaftlichen Umgangsformen zwischen Lehrenden und Lernenden. Aber empirische Untersuchungen wie die BIJU-Studie (Köller 2005, 482ff.) haben andererseits ermittelt, dass der »Durchgriff auf die Persönlichkeitsentwicklung« weit geringer ausfällt als es die Gesamtschulfreunde erhofften (ebd. 483).

Von der Idee der Gesamtschule als Schule für alle hätte eigentlich auch die Integration behinderter Kinder nahegelegen. Dennoch spielen Sonderschulen eine wichtige eigene Rolle.

10.2.7 Die Sonderschule – Separieren oder Integrieren?

Von der »Sonderschule« zu »Förderschwerpunkten«

Es klingt selbstverständlich: Sonderschulen sind Institutionen der Sonderpädagogik (auch Heil- oder Behindertenzpädagogik genannt, – einführend Opp/Kulig/Puhr 2005, Bleidick 2009). Aber: Problematische Erziehungs- und Bildungssituationen sind grundsätzlich Gegenstand der Allgemeinen Pädagogik, Sonderpädagogik ist darum (nur) eine Teildisziplin der Allgemeinen Pädagogik. Damit wird auch gebrochen mit einer »Sonderanthropologie« von Behinderung als defizitärem Anderssein. Allerdings geht es heute weder um die Selbstaflösung der Sonderpädagogik noch um den Verzicht auf die spezialisierte Gruppe der Sonderpädagogen, sondern um eine radikale Infragestellung von Sonderschule *und* Regelschule, d.h. um die Entwicklung einer Schule für alle, die Heterogenität anerkennt, die nicht separiert und

selektiert, sondern die Zusammenarbeit verschiedener pädagogischer Profis ermöglicht (siehe Gedanken zur Inklusion in Kapitel 12). Sprachlich drückt sich diese Tendenz in einer feinen Nuance aus: Statt von Behinderten wird von Menschen mit Behinderung gesprochen, statt von behinderten Kindern ist die Rede von Kindern, die besonderer pädagogischer Förderung bedürfen. (Krappmamm/Leschinsky/Powell 2005, 755)

Nach einer Phase zunehmender Differenzierung des Sonderschulwesens in den 60er und 70er Jahren setzte Anfang der 70er Jahre eine starke *Kritik* ein, die sich auf den Lernort (»Sonder«schule) sowie ihre negativen Wirkungen bezog (Ausgliederung, Ausschluss vom alltäglichen Zusammenleben aller, Stigmatisierung und Diskriminierung, Schmälerung des Erfahrungsbereiches, Einengung der Lebenschancen mit gravierenden Folgen für das spätere Leben etc.). Die notwendige Konsequenz liegt in der Entwicklung einer Integrativen Pädagogik, die dem Gedanken der Inklusion vorausging.

Damit wird die herkömmliche Gleichsetzung von Behinderung und institutioneller Zuordnung hinfällig; Statt die Behinderung einfach mit einer der zehn Sonder schultypen zu »beantworten« (d.h. die Sonderschulbedürftigkeit institutionell statt individuell zu definieren), wurden von der KMK 1994 anstelle der zehn Sonder schultypen, die sich an *Defiziten* orientieren, jetzt neun *Förderschwerpunkte* gebildet: Emotionale und soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung, Körperliche und motorische Entwicklung, Kranke, Lernen, Sehen, Sprache und »Übergreifend«/ ohne Zuordnung (Krappmann/Leschinsky/Powell 2005, 775). Damit ist die Auf fassung verbunden, dass für die Förderung eben nicht mehr nur verschiedene Son derschulen, sondern auch die Regelschulen zuständig sind. Für die Bildung und Erziehung von Kindern mit besonderem Förderbedarf genügt es nicht, sich auf den Ausgleich der Beeinträchtigungen (auf der Grundlage enger psychologischer und medizinischer Zugangsweisen) zu beschränken. Vielmehr – und dazu ist die Regelschule unverzichtbar – müssen anregende Lern- und Entwicklungsbedingun gen geschaffen werden, die auf die gesamte persönliche Entfaltung, auf positive Selbsteinschätzung aller Kinder zielen.

Formen der Integration

Seit den 90er Jahren ist – außerordentlich unterschiedlich in den Bundesländern – eine Fülle von integrativen Konzepten und Formen sonderpädagogischer För derung entwickelt worden. (Näheres bei Krawitz 1995, Eberwein/Knauer 2002, Heimlich 2003) Hier die wichtigsten Formen im Überblick (nach Krappmamm/ Leschinsky/Powell 2005, 784):

- Integrative Regelschulen mit zahlreichen förderbedürftigen Kindern aus dem Einzugsbereich der Schule, wobei Sonderpädagogen Mitglieder des Kollegiums sind;

- Integrationsklassen in Regelschulen, hier unterrichten im Normalfall zwei Lehrer 16–17 nicht behinderte und drei bis vier Kinder mit Förderbedarf;
- Einzelintegration eines Kindes in der wohnortnahmen Regelschule, wobei stundenweise sonderpädagogisch unterstützt wird;
- Sonderpädagogische Förderzentren, die verschiedene Ressourcen, Kompetenzen und mobile sonderpädagogische Dienste anbieten;
- Kooperation von normalen Regelschulen mit benachbarten Sonderschulen zur Unterstützung problematischer Kinder;
- Integrationsklassen in Sonderschulen (!);
- Außenklassen in Regelschulen (z.B. Sprachheilklassen).

Das *didaktische Problem* der unterschiedlichen Integrationsformen liegt in der Notwendigkeit eines vielgestaltigen, differenzierenden Unterrichtes (»Pädagogik der Vielfalt«: Prengel 1995). Dabei ist sowohl die *zielgleiche* Integration zu berücksichtigen (Kinder mit Förderbedarf sollen dieselben Lernziele erreichen wie ihre anderen Klassenkameraden, – warum sollten Kinder mit Sprach- oder Sehbehinderungen nicht die üblichen schulischen Abschlüsse erreichen) wie die *zieldifferente* Integration (gemeinsamer Unterricht, ohne dass alle Kinder den vorgegebenen Lehrplan erreichen können, – Kinder mit Beeinträchtigungen müssen z.T. nach dem Lehrplan der entsprechenden Sonderschule unterrichtet werden). Der Unterricht muss sowohl der Verschiedenheit der Kinder als auch der Gemeinsamkeit der Lerngruppe gerecht werden. Außerdem ist die Kooperation von Sonderpädagogen mit den Klassen- und Fachlehrern zu organisieren, anders wird man der gewollten Heterogenität professionell nicht gerecht. Das bringt vor allem für die ausgebildeten Sonderschullehrer und -lehrerinnen erhebliche Verunsicherungen in der beruflichen Identität mit sich.

Kritik

Die Einwände und die Kritik gegenüber dem Integrationskonzept richten sich u.a. auf die mangelnden Finanzierungsmöglichkeiten der notwendigen entsprechenden Ausstattung der Regelschulen. Und: Übersteigt nicht die Notwendigkeit besonderer Förderung grundsätzlich die Möglichkeiten der Regelschule, – auch bei zusätzlicher Ausstattung? Ferner sei für jeden Einzelfall eine spezifische Abwägung nötig, ob die Förderung besser in einer Regel- oder in einer Sonderschule erfolgt, – verbunden mit einem grundsätzlichen Zweifel, ob in der Regelschule dem Wohl *aller* behinderten Kinder am besten gedient werden kann. Besonders die Schwerstbehinderten seien nicht integrierbar und in Sonderschulen besser zu fördern. Auch gefährde die Integration förderbedürftiger Schüler in Regelschulen die professionelle Kompetenz der Sonderpädagogen (sie hätten schließlich ein teures Studium für das Lehramt an Sonderschulen absolviert). Missachtet würde gerade ihr professionelles Interesse am Erhalt der Sonderschulen als Angebotsschulen für *alle* förderbedürftigen Kinder, –

und nicht nur für Extremfälle mit oft multiplen Behinderungen! Auch wünschten Eltern teilweise ausdrücklich die Sonderschule. Schließlich sei eine ambulante Betreuung von Sonderschülern in Regelschulen durch Sonderschullehrer geeigneter als die feste Einbindung in ein Regelschulkollegium. Und am Ende noch ein gewichtiges Argument: Eine Weiterführung der Integration in der Sekundarstufe ist zwar möglich, aber wegen des hier betonten Fachleistungsprinzips äußerst schwierig und kaum sinnvoll (obwohl empirische Forschungen das Gegenteil belegen: Köbberling/Schley 2000). Für eine konsequente Durchsetzung des Integrationsprinzips müsse denn doch wohl das gesamte Schulwesen grundlegend reformiert werden.

Wenngleich Integration auch eher eine Wertentscheidung und damit empirisch nicht erweisbar ist, so lassen sich doch Forschungsergebnisse heranziehen, die insgesamt die deutlich positiven Effekte des Integrationskonzeptes belegen (Jau-mann-Graumann 1999, Wocken 2005): Nicht behinderte Kinder werden durch die Anwesenheit behinderter und leistungsschwacher Kinder nicht beeinträchtigt, bisweilen (so bei lernbehinderten Kindern) steigern sich sogar die Leistungen der Kinder mit Behinderungen. Dem steht bei Kindern mit Behinderung allerdings manchmal ein geringeres Selbstwertgefühl gegenüber, weil sie sich ständig mit »Bes-seren« vergleichen. Vor allem zeigen aber die nicht behinderten Kinder einen erheblichen Zuwachs an sozialer Kompetenz und Empathie.

Der Inklusionsgedanke geht noch weiter: Jedes Kind hat das Recht auf Schulung im jeweils zuständigen Regelschulhaus – im Sinne einer wirklichen Schule für alle. Dieser Ansatz stellt die Sonderschule und ihren Erhalt weiter in Frage, geht allerdings auch von einer Kooperation der Lehrkräfte und von Teamteaching zwischen Sonderschullehrkräften und Regellehrkräften aus.

Und was wird aus den Sonderschulen/Förderschulen?

Zwar hat sich die Zahl der behinderten Schüler an Regelschulen in den letzten Jahren erhöht, aber die Zahl der an Sonderschulen/Förderschulen geförderten Schüler blieb über die demografischen Veränderungen in den 90er Jahren hin weitgehend konstant bei etwa 4% der schulpflichtigen Kinder. (Krappmann/Leschinsky/Powell 2005, 767). Nimmt man die in Regelschulen beschulten behinderten Kinder hinzu, liegt die Quote bei über 5%. Natürlich sind die Sonderschulen immer noch teilidentisch mit der Feststellung des o.a. Förderbedarfes in neun Schwerpunkten (geistige Entwicklung, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung, Kranke, Sehen, Hören, autistisches Verhalten, Lernen, emotionale und soziale Entwick-lung). 2018 gibt es etwa 2800 Förderschulen, die von ca. 5% der Schülerinnen und Schüler besucht werden.

Folgende Formen der Sonderschulen (aber nicht deckungsgleich mit den neun För-derbereichen!) gibt es heute (Sander 2000, 240ff.; Deutscher Bildungsserver 2020):

- Die *Schule für Lernbehinderte*, die den am stärksten besuchten Sonderschulzweig repräsentiert. Neben einer an den Lernschwächen ausgerichteten »Präzisionsmethodik« (Bleidick 1983, 275) geht es vor allem darum, diesen Kindern die fundamentalen Erfahrungen zu bieten, die ihnen ihre soziale Umwelt nicht ausreichend geboten hat: Zuwendung, Anerkennung, Vertrauen – als Voraussetzungen einer stabilen Persönlichkeitsentwicklung einschließlich der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten.
- Die *Schule für Geistigbehinderte*, die gegenüber traditionellen Bildungsvorstellungen eher die lebenspraktische und motorische Bildbarkeit betont.
- Die *Schule für Erziehungshilfe* – früher »Schwererziehbare« bzw. Verhaltensauffällige genannt – umfasst ein breites Spektrum heterogener Verhaltensauffälligkeiten, deren Ursachen kaum eindeutig diagnostizierbar sind. Wegen der Messlatte des Normal-Verhaltens in der Regelschule ist die Aussonderung dieser Schüler besonders umstritten.
- Die *Schulen für körperlich oder sinnesbehinderte Kinder und Jugendliche*. Ihr Spektrum umfasst – wiederum in den Ländern unterschiedlich –
- die *Sprachbehindertenschule*, die als Durchlaufschule konzipiert ist und Therapie der Sprachstörungen mit Unterricht verbinden muss;
- die *Körperbehindertenschule*, die einer äußerst heterogenen Gruppe physisch beeinträchtigter Kinder zunächst den bisher wenig erfahrenen Anschauungsraum zu vermitteln und den Lehrstoff unter den erschwerenden Bedingungen stark individualisiert nahezubringen hat;
- die *Gehörlosenschule*, die für die Kinder eine »künstliche« Sprache aufbauen muss – oft verbunden mit der *Schwerhörigenschule*, die u.a. auf die tiefe seelische Verunsicherung von Schwerhörigen eingehen muss;
- die *Blindenschule*, deren Aufgabe der Aufbau einer adäquaten Wahrnehmungs- und Vorstellungswelt durch Inanspruchnahme der verbliebenen Sinne ist, deren Unterricht sich aber durchaus in großen Teilen am Kanon der Regelschule ausrichtet (in einigen Städten können Blinde das Abitur machen) – oft kombiniert mit der *Sehbehindertenschule*.
- Schließlich ist hinzuweisen auf die *Schule für Kranke, eine Durchgangsschule im Krankenhaus oder zu Hause*.

Nur rund ein Fünftel der Schüler dieser Schulen verlässt die Schule mit einem Abschluss, überwiegend ist es der Hauptschulabschluss (19,0%), wenige erreichen den Realschulabschluss (1,6%), noch weniger das Abitur (0,1%). Und das bei dem erklärten Ziel dieser Schulen, wo immer es möglich ist, die Schüler in die Regelschule zurückzuführen... Derzeit liegt die Quote nur bei ca. 5%. (Alle Zahlen nach Krappmann/Leschinsky/Powell 2005, 769ff.)

Auf dem Weg zur Ganztagsschule

Bildungspolitisch höchste Priorität hat u.a. die Ganztagsschule (zusammenfassend Ladenthien/Rekus 2005, Otto/Coelen 2005, Wahler/Preiß/Schaub 2005, Cortina u.a. 2005, 105ff., Appel/Ludwig/Rothe 2010), – ihre Vorteile sind ohne Frage: Mehr Zeit für Lernen, Bildung und Erziehung, eine breitere und differenziertere Unterrichtung und Betreuung der heterogener werdenden Schülerschaft, Entlas-

tung berufstätiger Eltern, Integration von Hausaufgaben in den Schulunterricht, mehr Raum für Kunst, Sport und Spiel u.a.m. Aber es gibt auch Bedenken: Die Verschulung der Kindheit, Verplanung der Kinder- und Jugendzeit, Entfremdung von der Familie, das Image einer Schule für sozial Schwache... Natürlich gibt es trotz des groß aufgelegten Förderprogramms des Bundes für Ganztagschulen auch Bauchschmerzen der Kommunen wegen der (Folge-)Kosten. Zwischenlösungen sind z.B. der *pädagogische Mittagstisch* oder die *Schule-Hort-Kombination*. Einige Bundesländer haben inzwischen die »volle Halbtagsgrundschule« eingeführt. Es wird zwischen offenen und geschlossenen Ganztagsesschulen unterschieden: In den offenen Formen können sich die Kinder und Jugendliche bzw. deren Eltern entscheiden, ob sie am Ganztagesbetrieb teilnehmen wollen oder nicht, an manchen Schulen wird dies auch so geregelt, dass ein Teil der Woche im geschlossenen Verbund und ein Teil der Woche im offenen Verbund gearbeitet wird. Da die Verlässlichkeit des Angebotes dann nicht gewährleistet ist, wird der „normale“ Unterricht in der Regel am Vormittag abgeleistet und der Nachmittag besteht dann nur noch aus zusätzlichen Angeboten und vor allem aus einem gemeinsamen Mittagessen. Später sprechen von der Gefahr der Halbtagschule mit „Suppenküche“... Im geschlossenen Ganztagesbetrieb hat die Schule auf den Ganztag umgeschaltet und dabei das Lernen entsprechend rhythmisiert und individualisiert. Schließlich hat in den letzten Jahrzehnten die Zahl der *Freien und Alternativschulen* erheblich zugenommen, die sich mit der »Staatsschulpädagogik« kritisch auseinander setzen. Sie reichen von Waldorfschulen über Montessorischulen bis hin zu einer kaum überschaubaren Zahl von (oft privat organisierten) Alternativschulen mit besonderem pädagogischen Profil. (Näheres bei: Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen 1993, Borchert/Maas 1998).

10.3 Berufliche Schulen

Die Berufsschule

Die Berufsschule – als Teilzeitschule – wird heute kritisiert als »ein mühsam geduldeter Juniorpartner der betrieblichen Ausbildung« (Baethge 2005, 561). Sie steht in einem Verhältnis der Dauerspannung zwischen den Vorstellungen der Betriebe von der Berufsausbildung und den schulischen Ausbildungselementen. Die Berufsschule leidet bis heute unter ihrer Nachrangigkeit gegenüber der betrieblichen Ausbildung, z.B. ist die Berufsschule formal nicht an der (Kammer-)Abschlussprüfung beteiligt! Gleichwohl: Rund 70% der Jugendlichen mit Haupt- und Realschulabschluss beginnen eine Lehre und sind somit berufsschulpflichtig. Denn: In Deutschland besteht für Jugendliche nach Abschluss der Vollzeitschulpflicht (9 bzw. 10 Jahre) noch eine dreijährige *Teilzeitschulpflicht* – auch für arbeitslose Jugendliche und solche, die ein Arbeitsverhältnis ohne Berufsausbildung eingegangen

sind. (Nähere Informationen zu den beruflichen Schulen: Arnold/Lipsmeier 1995, 203ff., Arnold/Müller 2000, 63ff., Baethge 2005, 525ff.)

Für Auszubildende soll die Berufsschule die betriebliche Ausbildung durch allgemeine und fachliche Lerninhalte ergänzen. Das *Curriculum* der Berufsschule umfasst im Wesentlichen drei Bereiche:

- den berufspraktischen Unterricht (z.B. praktische Fachkunde, Laborübungen)
- den berufstheoretischen Unterricht (z.B. technisches Zeichnen, Rechnungswesen)
- den allgemein bildenden Unterricht (z.B. Deutsch, Politik, selten eine Fremdsprache).

Kritisch ist zu vermerken, dass unter dem Druck der praktischen Ausbildungsinteressen die allgemein bildenden Curriculumteile von vielen Betrieben oft für wenig wichtig gehalten werden, ja man versucht sie zu minimieren. Der Unterricht wird überwiegend in Teilzeitform (an einem oder zwei Wochentagen), aber auch in Blockform (z.B. zweimal 6 Wochen pro Jahr in Vollzeitform mit zusammenhängenden Unterrichtsabschnitten) erteilt. Eine neuere Tendenz ist die Strukturierung des Unterrichtes in Lernfeldern, in denen z.B. in der Gewerbeschule mehrere Gewerke auch im Sinne einer Lernortkooperation zusammen arbeiten. (Pätzold 2003, Tenberg 2005) Der erfolgreiche Abschluss der Berufsschule entspricht in seinen Berechtigungen dem Hauptschulabschluss (unter bestimmten Bedingungen auch dem Realschulabschluss). Trotz dieser vorsichtigen Ansätze einer Öffnung für weiterführende Bildungsgänge besteht der Verdacht weiter, dass die Berufsschule in der gegenwärtigen Form eher eine »Bildungssackgasse« sei (Baethge 2005, 560).

Sonderformen sind von der Berufsschule organisierte vollzeitliche Programme, vor allem für unentschlossene Jugendliche oder solche, die keinen betrieblichen oder schulischen Ausbildungsplatz gefunden haben: Klassen für Jugendliche ohne Ausbildungervertrag heißen *Berufsvorbereitungsklassen* (auch *Berufsvorbereitungsjahr*), – es gibt sie auch als besondere Einrichtungen für Behinderte und Migranten. Meist werden sie von wenig motivierten Jugendlichen ohne Schulabschluss besucht, bei erfolgreicher Beendigung winkt aber der Hauptschulabschluss, ja bei hervorragenden Leistungen sogar der Realschulabschluss. Die Einrichtung des *Berufsgrundbildungsjahrs* (als 11. Schuljahr) hingegen ist gedacht für Jugendliche, die sich vor Beginn der Lehre noch weiter für ein Berufsfeld (z.B. Metall) qualifizieren wollen. Das Berufsgrundbildungsjahr ist als erstes Lehrjahr anrechnungsfähig.

Berufsfachschulen

Einen Beruf kann man auch in Vollzeitschulen lernen – den Berufsfachschulen. Immerhin machen gut 18% der Schulabgänger davon Gebrauch (Tendenz deutlich steigend) und genießen – im Unterschied zu den Auszubildenden im dualen System – den Status von Schülern (BAföG!). Berufsfachschulen vermitteln einen anerkannten *beruflichen Abschluss* (z.B. Uhrmacher, Maschinen- oder Bauzeichner,

chemisch-technische Assistenz) und dauern in der Regel drei Jahre. Einige Berufe sind nur über Berufsfachschulen erreichbar (z.B. Kinderpflege, Logopädie, Physiotherapeut/Krankengymnastin), sie füllen sozusagen Nischen aus, die das duale System (vgl. Kapitel 11.2: Berufliche Bildung) zulässt. Zu den Berufsfachschulen gehören auch Schulen, deren Besuch auf die folgende Berufsausbildung angerechnet werden kann oder die neben der Vermittlung von Grundzügen einer beruflichen Fachbildung auch einen *höheren Abschluss* verleihen (z.B. die zweijährigen Handelsschulen mit Realschulabschluss). In der Regel ist der Hauptschulabschluss Mindestqualifikation zum Besuch einer Berufsfachschule. Teilweise werden Berufsfachschulen auch von privaten Trägern angeboten.

Fachschulen

Anders als Berufsfachschulen zielen Fachschulen auf eine fachlich orientierte *Berufsfertigung*. Sie fördern die berufliche Spezialisierung mit einer stärkeren Durchdringung des beruflichen Fachwissens und setzen einen Berufsabschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf sowie ein- bis zweijährige Berufserfahrung voraus. Genau genommen sind sie damit Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung. Immerhin bedeutet der anerkannte Abschluss nach ein bis zwei Teil- oder Vollzeitschuljahren eine erheblich höhere Qualifikation (z.B. als Meister, staatlich geprüfter Techniker oder Betriebswirt). Als Sonderform gibt es aber auch die Fachschule für Sozialpädagogik (z.B. in Hamburg), in der Erzieherinnen – früher »Kindergärtnerinnen« – ausgebildet werden.

Berufsaufbauschulen

Wie der Name sagt, bauen diese Schulen auf den Beruf (bereits während der Ausbildung oder auch danach) auf. Ihr Attraktivität liegt darin, dass sie – gerade Hauptschüler – zur sog. Fachschulreife führen, d.h. den Besuch der Fachoberschule oder des beruflichen Gymnasiums ermöglichen. Ihre Inhalte sind stärker allgemein bildend als berufsbildend, obwohl sie für bestimmte Fachrichtungen eingerichtet worden sind (Technik, Wirtschaft, Hauswirtschaft- und Sozialwesen und Landwirtschaft). Sie haben aber wegen des Rückgangs der Hauptschüler inzwischen an Bedeutung etwas verloren.

Fachoberschule

In der Regel setzt der Besuch der Fachoberschule den Realschulabschluss (oder den Abschluss der Berufsaufbauschule, s.o.) voraus, in manchen Bundesländern wird auch eine berufliche Qualifikation gefordert. Die Bedeutung der Fachoberschule liegt darin, dass sie ein wichtiges *Tor zum Hochschulstudium* ist, man kann mit dem Fachhochschulabschluss zunächst an einer Fachhochschule studieren und an einer Universität (allerdings mit NC) das Studium fortsetzen. Angeboten werden (je nach mitgebrachter Qualifikation) ein- und zweijährige Dauer, Teilzeit- oder Vollzeit-

unterricht. Neben der Vertiefung der Allgemeinbildung stehen fachpraktische und fachtheoretische Inhalte auf dem Plan, je nach Themenschwerpunkt der Fachoberschule (z.B. Agrarwirtschaft, Ernährung, Gestaltung, Metalltechnik, Wirtschaft).

Berufliche Gymnasien schließlich führen als gymnasiale Oberstufen mit berufsbezogenen Schwerpunkten (z.B. Wirtschaft, Technik, Pädagogik) zur allgemeinen Hochschulreife, da ihre Unterrichtsstruktur – abgesehen von einem »profilbildenden Fach« als erstem Leistungsfach und schriftlichem Abiturprüfungsfach – im Wesentlichen den andern gymnasialen Oberstufen entspricht.

Viele Informationen über unterschiedliche Schulen, – aber was ist das eigentlich für eine Institution, die wir »Schule« nennen? Eine Antwort setzt die Kenntnis von Schultheorien voraus.

10.4 Schultheorien – was ist »Schule«?

10.4.1 Die wichtigsten Schultheorien im Überblick

Wieso gehen eigentlich Millionen Schülerinnen und Schüler regelmäßig zur Schule? Warum gibt es überhaupt Schule? Warum wissenschaftlich ausgebildete Lehrkräfte, warum unterschiedliche Schulen, warum Hierarchien, warum Dreigliedrigkeit? Welche Funktion hat eigentlich die Schule in der Gesellschaft? Solche und andere Fragen mögen zunächst ähnlich sonderlich erscheinen wie die Frage an den Bankangestellten, warum denn das Sparkonto Zinsen bringt.

Theorien der Schule hinterfragen solche scheinbaren Selbstverständlichkeiten (Tilmann 1993) und kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen. (Wiater 2005, Fend 1980, 2008) Weitere aktuelle Überlegungen finden sich in H.P. Gerstner/ M. Wetz: Einführung in die Theorie der Schule, Darmstadt 2008 und in S. Blömeke /B. Herzig/ G. Tulodziecki: Gestaltung von Schule, Bad Heilbrunn 2007. Je nach eingenommener Sichtweise werden für ein Verständnis von Schule bestimmte Akzente gesetzt. Deshalb gibt es keine Theorie, die »Recht« hat. Erst die Gesamtschau aller Perspektiven vermittelt ein differenziertes Bild dessen, was wir »Schule« nennen. Darum ist ein Überblick über die wichtigsten Theorien sinnvoll, um zu begreifen, was das eigentlich ist: »Schule«.

Zunächst muss die Schule als Organisation (diese ärgert Lehrerinnen und Lehrer oft erheblich) gesehen werden.

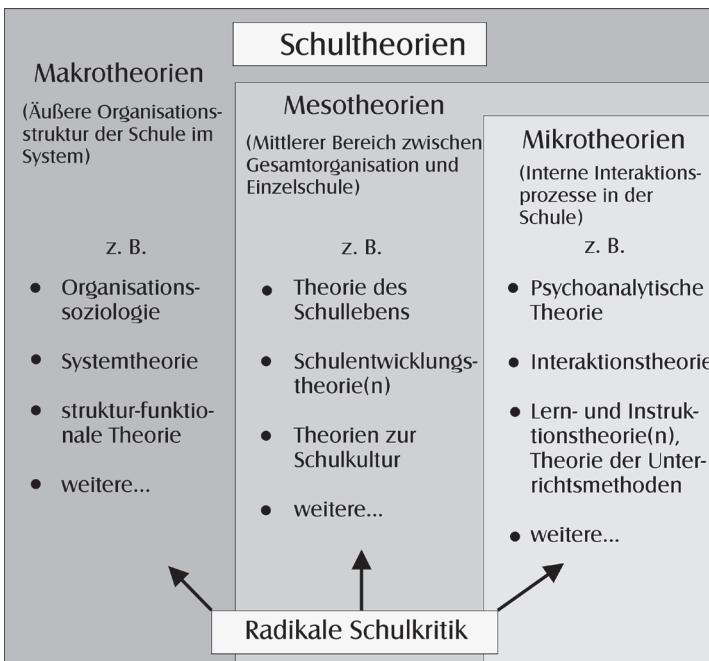


Abb. 31: Schultheorien (nach Wiater 2005, 46)

Organisationssoziologische Theorie

Auch die Schule hat die typischen Merkmale einer Organisation im soziologischen Sinn (Böttcher/Terhart 2004). Sie hat definierte Ziele und Zwecke, ist rational gestaltet, ist ein gegliedertes Ganzes mit angebarem Mitgliederkreis, kennt unterschiedliche Rollen (Lehrer/Schüler, Schulleiter und Kollegen), es gibt Arbeitsaufteilung und Machtverteilung, die Mitgliedschaft ist durch Eintritts- und Austrittsbedingungen geregelt, die Organisation ist bürokratisch strukturiert (Dienstweg!), und überdauert die Mitgliedschaft bestimmter Personen. Bürokratietheoretisch gesehen haben wir es bei der Schule mit einer Hochform der Institutionalisierung von Erziehung und Bildung zu tun, die bestimmt wird durch

* *Verwaltungsorganisation* (z.B. Raumzuteilungen, Mittelverwaltung, Dienstvorschriften, Arbeitszeitbestimmungen – kein Lehrer kann z.B. individuell Ferien machen)

* *eine weitgehend formalisierte Lernorganisation* (z.B. sind grundlegende Bedingungen, bevor der Unterricht konkret stattfindet, schon vorgeplant und organisiert: Lehrplan, Stundentafel, Jahrgangsklassen, Facheinteilung, Anzahl der Klassenarbeiten u.a.m.)

* *Eingebundenheit der einzelnen Schule in die Makroorganisation des Bildungswesens*
 (Dreigliedrigkeit, Abschlussberechtigungen, Übergangsmöglichkeiten etc.)

Diese organisatorisch-bürokratische Struktur steht allerdings teilweise im Widerspruch zu den pädagogischen Notwendigkeiten der Schule, z.B. sollen Lehrer auch „menschlich“ und nicht nur „dienstlich“ Schülern gegenübertreten. Luhmann hat für diese Widersprüchlichkeiten die schöne Formel gebraucht: »Ohne Organisation geht es nicht. Mit Organisation geht es auch nicht« (zit. nach T. Schulze 1980, 69). Die Schule als Organisation sichert nach der Theorie der „Loosely Coupled Systems“ (Böttcher/Terhart 2004) ihre Elastizität vor allem durch lose gekoppelte Subsysteme (Lehrerteams, Steuergruppe, Evaluationsgruppe, Konferenzen auf verschiedenen Ebenen etc.), die verhältnismäßig autonom agieren und (anders als klassische Bürokratien) ihre Effizienz aus Selbstentwicklung, Selbstverantwortlichkeit, Flexibilität und Selbstmanagement gewinnen („lernende Schule“!)

Schule als Organisation hat in der modernen Gesellschaft wichtige Funktionen, dazu dient ihre Struktur. Dies erklärt die nächste Theorie.

Die gesellschaftlichen Funktionen der Schule: struktur-funktionale Theorie

Die Schule der modernen Gesellschaft hat im Übergangsbereich von der Familie zur Gesellschaft drei zentrale Funktionen (Fend 1980, 2008, Fingerle 1993):

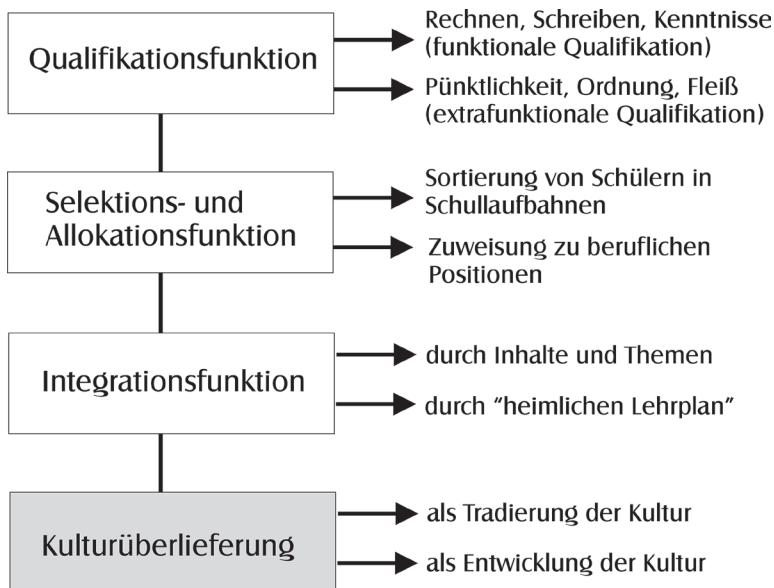


Abb. 32: Funktionen der Schule

1. Die *Qualifikationsfunktion*: Die Schule hat die Aufgabe, dem Nachwuchs Kenntnisse und Fertigkeiten (aber auch Tugenden wie Pünktlichkeit und Fleiß) zu vermitteln, damit dieser später im Beschäftigungssystem »brauchbar« ist und am gesellschaftlichen Leben teilhaben kann.
2. Die *Selektions- und Allokationsfunktion*: In der gesellschaftlichen Hierarchie der Positionen sind die begehrten leider knapp und gut dotiert (vom Ingenieur bis zum Betriebswirt), die weniger begehrten mit weniger Prestige, Macht und Einkommen (von der Putzfrau bis zum Fließbandarbeiter) aber zahlreicher und leichter zu haben. Die Schule hat nun die Funktion, durch unterschiedlich hohe Qualifikationen (dokumentiert durch die verschiedenen Schulabschlüsse) die Schüler für diesen Verteilungsprozess auszusortieren (Selektion) und die unterschiedlich qualifizierten Absolventen den jeweiligen Ebenen des Beschäftigungssystems zuzuführen (Allokation).
3. Die *Integrations- und Legitimationsfunktion*: Im Hinblick auf das politische System hat die Schule dafür zu sorgen, dass der Nachwuchs in die Normen und Werte dieser Gesellschaft integriert wird.
4. Eine *vierte Funktion* hat W. Klafki (1989) hinzugefügt: die Funktion der *Kulturüberlieferung*. Schulische Kulturüberlieferung ermöglicht eine kulturelle Kohärenz der Generationen, eine Art kulturelle Identität der Gesellschaft. Ohne diese Identität würde die Kultur den Bach hinuntergehen und die Gesellschaft zersplittern...

In seinem neuen (auf drei Bände angelegten) Entwurf einer Theorie der Schule ist für Fend (2008) das Bildungssystem „institutioneller Akteur der Menschenbildung“ (S. 124). Er stellt damit die Perspektive der Gestaltung und Gestaltbarkeit der Schule in den Mittelpunkt und argumentiert von der pädagogischen Verantwortung der Beteiligten her, nicht so sehr von den eher starren „Funktionen“ des Strukturfunktionalismus. Mit der Verbindung von empirischer und normativer Seite der Theorie in seinem Ansatz einer verstehenden Soziologie (gegenüber einer nur analysierend-erklärenden) nähert sich Fend sehr stark der geisteswissenschaftlichen Tradition (s.u.) an.

Eine Weiterführung des strukturell-funktionalen Ansatzes liegt in der modernen Systemtheorie, wie sie für die Pädagogik u.a. von Luhmann/Schorr (1979), Huschke-Rhein (1989), v. Saldern (1991) und anderen skizziert wurde. Danach ist die Schule ein relativ autonomes Teilsystem des gesellschaftlichen Gesamtsystems, mit ganz spezifischen Funktionen (s.o.), aber auch Abhängigkeiten von anderen Subsystemen (Ökonomie, Recht, politisches System etc.).

Aber schwuppt nicht doch in die Schule hinein, was sich in der kapitalistischen – neudeutsch: neoliberalen – Gesellschaft abspielt? Dazu hat die folgende Theorie einiges zu sagen.

Historisch-materialistische Schultheorie

Analysen der »Politischen Ökonomie des Ausbildungssektors« (Altvater/Huisken 1971, Auernheimer 1993) haben den Zusammenhang von ökonomischen *Krisenzyklen und Bildungsinvestitionen* herausgearbeitet: Investiert wird nur, was dem Kapital nützt. Damit wurde auch der Widerspruch zwischen dem Slogan »Bildung ist Bürgerrecht« und der normativen Kraft des Arbeitsmarktes aufgedeckt. Außerdem hat die Schule wie die Gesellschaft Klassencharakter, sie ist Spiegel der Produktionsverhältnisse (mit all den damit verbundenen Widersprüchen). Die ideologische Funktion der Schule liegt darin, gesellschaftliche Herrschaft durch Transport von Ideologien im schulischen Unterricht zu stützen. (Vgl. die klassische Arbeit zur Illusion der Chancengleichheit im Kapitalismus von Bourdieu/Passeron 1971) Aber ist alles auf die materialistischen Verhältnisse zurückzuführen? Wo bleibt das Unbewusste? Antworten finden wir in der nächsten Theorie.

Psychoanalytische Schultheorie

Nach den klassischen Arbeiten Bernfelds (»Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung«, bereits 1925) setzte die psychoanalytische Diskussion der Schule als Institution wieder ein mit dem grundlegenden Beitrag Fürstenaus »Zur Psychoanalyse der Schule als Institution« (1964). Im Mittelpunkt stand die Aufdeckung der Abwehr unbewusster Triebe und Affekte durch die Schule mit ihrer zweckrationalen Organisation. Insbesondere hat Muck (1980, 1993) die Wiederkehr verdrängter Impulse in der Form von Rivalität und Konkurrenz in der Schule betont.

Eine weitere bedeutende Richtung der Psychoanalyse ist die gezielte Untersuchung der konkreten *Beziehungsebene* in der Schule. H. Brück (1993) hat die verdrängte Kindlichkeit im Lehrer nachgewiesen, die das Beziehungsgeflecht zu Kindern maßgeblich beeinflusst. (»Was in mir unbewusst und tabuisiert ist, kreide ich einem Schüler besonders heftig an ...«)

Weitere führende psychoanalytische Pädagogen wie Bittner, Scarbath, Fatke, Tresser, Leber, Winterhager-Schmidt u.a. haben die Schule immer wieder in den Blick genommen – ohne dass man allerdings von einer stringenten »psychoanalytischen Schultheorie« sprechen könnte.

Eine psychoanalytische Sicht (Scarbath 1992) der Schule stärkt

- *das Verständnis für die unbewussten Anteile des Erlebens und Verhaltens* (z.B. für das, was uns entgegen guter Absichten immer wieder »passiert« ...)
- *das Gespür für die Ambivalenzen, Gefüls-Mehrdeutigkeiten und Widersprüche* in unseren Strebungen und Affekten (z.B. Kinder zugleich zu lieben und zu hassen, sie zu mögen und zugleich nicht ausstehen zu können)
- *den Sinn für lebensgeschichtliche Zusammenhänge mit aktuellen Verhaltensweisen* (z.B. gilt die Wut der Schülerin dem Vater von früher, nicht dem Lehrer)
- *eine prinzipiell gesellschafts- und herrschaftskritische Haltung*, die an Aufklärung und Mündigkeit interessiert ist.

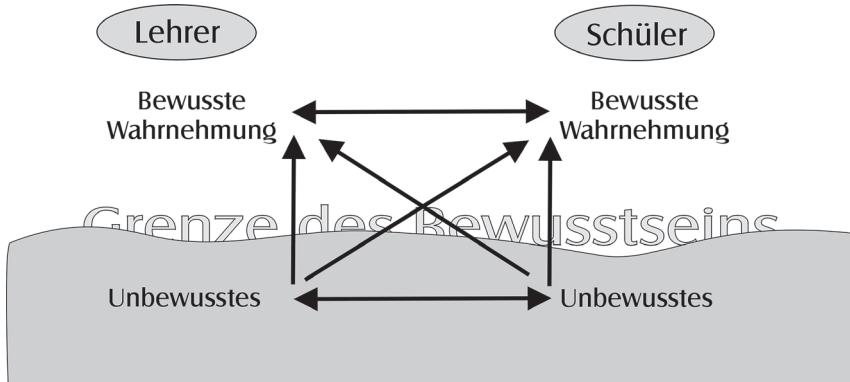


Abb. 33: Das Unbewusste in der Interaktion

Fazit: Das Unbewusste bleibt unbewusst – darum heißt es so ... Wer die »Mechanismen« des Unbewussten rational beweisen will (oder sie mit rationalen Gründen ablehnt), hat die Psychoanalyse nicht begriffen.

Aber es bleibt die Frage, ob sich nicht die Interaktionen in der Schule auch noch anders verstehen lassen.

Interaktionistische Schultheorie

Wir hatten bereits in der Theorie des Symbolischen Interaktionismus im Anschluss an G. H. Mead (vgl. Kapitel 6: Sozialisation) gesehen, dass Menschen in der Interaktion wechselseitig das Verhalten des andern vorweg deuten, um angemessen handeln zu können. Während in der nicht organisierten Interaktion (z.B. zweier Fremder an der Bushaltestelle) dies sozusagen frei ausgehandelt werden kann, ist in einer Institution wie der Schule die Deutung einer Situation den Aushandlungsprozessen der Handelnden weitgehend entzogen (man kann nicht wie an der Bushaltestelle durch ein Gespräch über das Wetter Kontakt miteinander aufnehmen, sondern hat sich zu melden und Lehrerfragen zu beantworten).

Die Institution überwacht die Einhaltung der Erwartungen durch positive und negative Sanktionen. Sie übt soziale Kontrolle über die Einhaltung vorweg definierter Situationen aus (»Wenn du dich nicht anstrengst, fliegst du«). Das ist keine besonders perfide Überwachung, sondern Ausdruck der wechselseitig anerkannten Situationsdefinition in dieser Institution.

Nun zeigt sich aber, dass *die Macht zur Definition der Situationen* sehr ungleich verteilt ist, die Institution (und damit die Lehrer und Lehrerinnen) haben höhere Interpretationschancen als die Schülerinnen und Schüler (z.B. wenn die Versetzung auf dem Spiel steht). Wenn es um wichtige »soziale Güter« (wie Zeugnisse, Berechtigungen) geht, hört die wechselseitige Vorweginterpretation weitgehend auf. Die

Institution behindert damit massiv die Möglichkeit, Identität zu entwickeln im Sinne der Fähigkeit, sich eigenen spontanen Antrieben (das »I« in der Interaktionstheorie) und den Erwartungen anderer gegenüber (das »Me«) so zu verhalten, dass ich bestimmen kann, wer ich sein will, für mich und andere (»Identität«). Die Institution Schule fördert einen solchen offenen, reflektierenden Prozess wenig. Dafür widmet sie sich aber besonders den Abweichlern, sie etikettiert und stigmatisiert abweichendes Verhalten. (Brumlik/Holtappels 1993, 94). Die Institution definiert nämlich per Macht, was abweichendes Verhalten ist, was ein guter Schüler ist etc. – Kein Schüler genügt natürlich allen Anforderungen, aber die Schule trägt ihre Definition von Abweichung an die Schüler heran, sie definiert ein »Stigma« (Goffman). (Vgl. dazu die Abbildung 34)

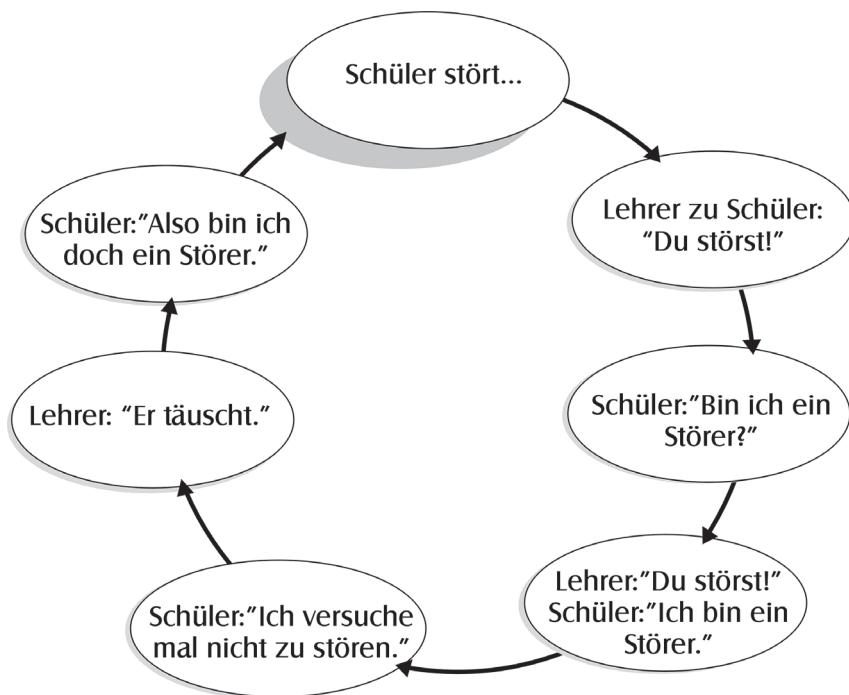


Abb. 34: Der Teufelskreis der Stigmatisierung

Diese an den Betroffenen herangetragene Definition (»Du störst andauernd den Unterricht«) wird von ihm selbst mit der Zeit übernommen und internalisiert (*labeling approach*), er beginnt sich so zu verhalten, wie es der Lehrer definiert hat: Die Fremddefinition geht in eine Selbstdefinition über! (Und stört er mal nicht, na ja, dann täuscht er eben kurzfristig.) Das Etikett bewirkt (abweichend vom ei-

gentlichen Selbstbild) das entsprechende Verhalten und die Wahrnehmung durch andere – ein Teufelskreis von Zuschreibung und Reaktion. Es ist nichts anderes als die berüchtigte Self-fulfilling prophecy ... Man spricht deshalb auch von »sekundärer« Devianz.

Trotzdem erfinden Schülerinnen und Schüler ihrerseits immer wieder »Taktiken« (Heinze 1980), mit denen sie die identitäts- und statusbedrohende Etikettierungen abweisen. Sie unterlaufen vorweg definierte Regelungen und ihre Anwendung und entgehen so den Sanktionen: Dösen mit konzentriertem Blick, Ablenkung von Normverstößen (dem Lehrer schmeicheln), Ausnutzung kontrollarmer Bereiche (Rauchen auf dem Klo), Sabotage des Konkurrenzprinzips durch Mogeln u.a.m. Aber hat die Schule nicht auch eine historische und gesamtgesellschaftliche Funktion? Diese Frage steht im Mittelpunkt der folgenden Theorie.

Geisteswissenschaftliche Schultheorie

»Das ist ein weites Feld«, pflegte Herr von Briest in Theodor Fontanes Effi Briest zu sagen. In der Tat:

- Zentrales Merkmal dieser Sichtweise ist die *Schule im komplexen Zusammenhang und Gesamtgefüge historischer Wandlungen und aktueller Bedeutungen*. Der Charme geisteswissenschaftlicher Schultheorie liegt aber vor allem in ihrer Selbtkritik (Klafki 1993, 21ff.; 2000, 43ff.), sie sieht mehr als andere Theorien auch ihre eigenen Grenzen.

Zunächst wird die Schule im historischen Prozess in den Blick genommen und auf ihre sich wandelnden Funktionen untersucht (Roeder/Leschinsky 1976, Lundgreen 1980). Dabei wird gezeigt, wie die Schule sich auf neue gesellschaftliche Anforderungen einstellt, zugleich aber auch Teil und mitwirkendes Moment in den umfassenden historischen, kulturellen, ökonomisch-sozialen und politischen Zusammenhängen ist.

- Der *Staat* ist dominierender Träger des Schulwesens und hat dessen relative Eigenständigkeit zu sichern. Der Staat begrenzt damit selbst seine Verfügungsmacht und schafft der Schule Raum für pädagogisch verantwortliche Arbeit. Die geisteswissenschaftliche Schultheorie kritisiert aber an sich selbst, dass sie die tatsächlichen Funktionen der Schule (Auslese, Zuweisung von Bildungschancen etc., s. o.) nicht deutlich herausgearbeitet hat. Auch würde die Bedeutung des *Schulsystems* (z.B. seine Dreigliedrigkeit, die Trennung von allgemein bildendem und beruflichem Schulwesen) allenfalls in Ansätzen erfasst.
- Ein Schwerpunkt geisteswissenschaftlicher Schultheorie ist das Wechselseitverhältnis von »äußerer« (*d.h. auf Organisation bezogener*) und »innerer« (*d.h. auf Unterricht und Schulleben bezogener*) Schulreform. Eines ist nicht ohne das andere zu haben.
- Schließlich wurde herausgearbeitet, dass der *methodisch geordnete, systematisch aufgebaute Unterricht* (in der Hochform als Lehrgang) das »Rückgrat« von Schule ist. (G. Geißler 1969) Die gesamte Curriculumtheorie wird verstanden als Chance der Schule für eine optimale Organisation von Lernen.

Insgesamt kann heute die Schule aber nicht allein vom Unterricht her definiert werden, denn sie hat in der modernen Gesellschaft auch eindeutig weitere Funktionen: z.B. die edukative (im Sinne der Entwicklung der Persönlichkeit), die kompensatorische (im Sinne des Ausgleichs auch sozialer Verhaltensdefizite: die Sozialpädagogik wird heute immer dringender in der Schule!) und die präventive (im Sinne einer [Auf-]Bewahrung z.B. von Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag vor der »Straße«, wie dies neuerdings die verstärkte Einrichtung von Berufsvorbereitungsklassen etc. als »Warteschleifen« zeigt).

Angesichts von soviel Uneinigkeit über die Schule – sollten wir sie dann nicht doch besser abschaffen? Damit sind wir bei der radikalen Schulkritik, die man natürlich auch als eine Art Theorie der Schule lesen kann.

Radikale Schulkritik als Schultheorie?

Neben (nord)amerikanischen Kritikern der Schule wie P. Goodman, J. Herndon, G. Dennison u.a. sind es vor allem die der Dritten Welt verpflichteten Denker, die eine radikale Kritik der Schule in den Industrienationen entwickelt haben und damit zugleich auch auf theoretische Grundprobleme der Schule in modernen Gesellschaften eingegangen sind. Wir machen dies exemplarisch deutlich an Ivan Illich (1973, 2013) und Paolo Freire (1973), die auch die schulkritische Diskussion in Deutschland maßgeblich beeinflusst haben. (Dauber 1993, 108f.). In der Sichtweise radikaler Schulkritik ist

- Unterricht in der Schule heute *sozial kontrolliertes, fremdbestimmtes Lernen* und Leben. Wachsende Apathie und Aggression der Schülerinnen und Schüler sind die Folgen. Schulen werden wie Fabriken organisiert: groß, um rationell zu sein, differenziert, um spezialisiert zu unterrichten, wobei aktives, selbstdiszipliniertes Lernen auf der Strecke bleibt.
- Schulen dienen vor allem den Reichen, den Privilegierten. *Bildungsinvestitionen* fließen vor allem in entsprechende Bildungsgänge, die nicht der Mehrheit zugute kommen.
- Das in der Schule Gelernte ist *von den realen gesellschaftlichen Problemen abgeschnitten*. Schule ist nicht Erfahrungs- und Handlungsräum, sondern wird zu einem Raum, in dem schulische Wahrheiten eingetrichtert – und in Schülerköpfen »abgelegt« werden.
- Aus der radikalen Schulkritik folgen aber auch grundlegende *Reformvorschläge*: Schule muss sich in die vielfältigen Aktivitäten der sie umgebenden sozialen und natürlichen Umwelt hineinverlagern; Experten aus den Lebensbereichen können als »Lehrer« herangezogen werden; die Beziehungen in der Schule werden bestimmt von gemeinsamer Suche nach Lösungsmöglichkeiten realer gesellschaftlicher Probleme; Kinder und Erwachsene lernen gemeinsam; Schulen sollen hochgeschätztes Wissen allen zugänglich machen, nicht nur einer Minderheit; heterogene Lerngruppen und flexible Zeitpläne lösen die starren Organisationsstrukturen ab, Lernen wird selbst-bestimmt; Schulen sollen keine Berechtigun-

gen verleihen, sondern frei zugängliche Lernmöglichkeiten ohne jede Vorbildung anbieten.

Die Corona-Krise 2020 mit ihren Schulschließungen hat völlig überraschend allerdings den hohen Wert des Schulbesuchs deutlich gemacht...Darüber in Kapitel 12 mehr.

Zusammenfassung: Keine Theorie kann »die« Schule erschöpfend erklären. Aber ein Überblick über unterschiedliche Zugänge kann helfen, genauer zu unterscheiden, welche Probleme und Konflikte in einer konkreten Schulsituation eher »hausgemacht« und welche eher strukturell-gesellschaftlich bedingt sind. Und vor allem: Wesentliche Merkmale von »Schule« ergeben sich aus den unterschiedlichen Sichtweisen der Institution Schule. Im Anschluss daran lassen sich deskriptiv-phänomenologisch die folgenden elf »Wesensmerkmale der Schule« formulieren (nach der bekannten Zusammenstellung von Andreas Flitner 1995, vgl. ferner Dietrich/Tenorth 2010, H. Meyer 1997, Kiper 2001, Baumgart/Lange 2003, 2006, Wia-ter 2005, zur empirischen Seite der Schulforschung Helsper/Böhme 2004, 2008, Helmke 2004).

10.4.2 Elf »Wesensmerkmale« der Schule

Erstens: Obwohl die Schule eine Fülle von Funktionen hat, ist ihr Rückgrat (historisch nachweisbar) *das rational aufgebaute Lernen und der systematische Lehrgang*. Schule ist kein Selbstbedienungsladen für zufällige Interessen, die man auch anderswo »by the way« erfüllen kann. Auch offene, selbstgesteuerte Lernformen dienen einem organisierten Wissens- und Fähigkeitserwerb. Dabei basiert Lernen in der Schule auf stellvertretenden Erfahrungen, man muss mit dem Erwerb von Wissen und Fähigkeiten nicht so lange warten, bis sich die Gelegenheit »im Leben« zufällig einstellt. Das ermöglicht einen systematisch aufgebauten, langfristig auf Zukunft angelegten Wissenserwerb. Der Haken dieses Lernens auf Vorrat für die Zukunft: Die Lernenden können oft keinen eigenen Bezug zu den Lerninhalten herstellen, Sinn, Nutzen und subjektive Bedeutsamkeit sind für sie nicht unmittelbar antizipierbar (»das braucht ihr später«). Man lernt kumulativ in der Gegenwart für Zukünftiges (»heute lernen, morgen – hoffentlich – verwenden«); Baumert nennt dies den »dualen Zeithorizont« des schulischen Lernens (2003, 104). Dahinter steht als Funktion der Schule die Qualifizierung des gesellschaftlichen Nachwuchses und die Kulturüberlieferung.

Zweitens: Dieses systematische Lernen setzt *professionelle Lehrerinnen und Lehrer* voraus. Fachliche und pädagogische Ausbildung begründen einen eigenen Berufsstand. Lehrer und Schüler entwickeln bestimmte Rollen und haben eigene

Rechte. Ohne die Interaktion und Kommunikation von Lehren und Schülern ist Schule nicht denkbar.

Drittens: Schule ist auch ein *Lebensraum* für Heranwachsende, der sich ihren aktuellen Interessen und Bedürfnissen öffnet. Schule darf sich nicht vom »Leben« abkoppeln. Sie steht bei ihrer Vermittlung der Lerninhalte immer in der Spannung von Ausgliederung (aus dem Leben) und Bezug (zum Leben).

Viertens: Schule ist auch ein *Ort des Zusammenseins* von Kindern und Jugendlichen. Sie ist ein umfangreiches soziales Lernfeld mit eigenen sozialpsychologischen Strukturen (Ulich 2001), wobei die im sozialen Feld der Lerngruppe herrschenden Normen den »offiziellen« durchaus widersprechen können. Schule hat damit die Funktion der Sozialisation des Nachwuchses. Das setzt bestimmte Organisationsformen voraus (Jahrgangsklassen, Schulformen usw.), die sich aber mit dem gesellschaftlichen Wandel auch verändern können und müssen. Schulkritik ist immer wieder nötig!

Fünftens: Eng mit der Sozialisationsfunktion hängt zusammen, dass in sich in der Schule verschiedene *Generationen* begegnen. Die Gestaltung der Beziehungsebene (einschließlich der unbewussten) ist daher eine zentrale Aufgabe der Schule, damit sie nicht zur »kognitiven Folterkammer« wird. Die Generationserfahrung von Alt und Jung ist für Heranwachsende ein Schlüssel ihrer Welterfahrung.

Sechstens: Die Schule ist *Teil moderner Staatlichkeit*. Der Staat definiert und sichert die Eckpunkte der Schule, von der Schulpflicht bis zu den Ferienterminen. Staatliche Vorgaben bestimmen die Organisationsstruktur der Schule erheblich. Dies gilt auch für die Rahmenbedingungen der privaten Schulen. Auch die moderne Schulentwicklung mit dem Prinzip der Teilautonomie der Einzelschule ist eingebunden in diese Staatlichkeit.

Siebts: Der Staat löst durch Schulen ein *Recht auf Bildung* ein. Er sichert durch die Schule ein »Sockelniveau« als Minimum für alle. Aber zugleich muss die Schule das Problem lösen, wie sie mit unterschiedlichen Begabungen und Fähigkeiten der Heranwachsenden umgeht.

Achtens: Damit hängt zusammen, dass die Schule eine *selektive Funktion* hat. Zentrale Bedeutung kommt der Leistungsmessung zu, die eine doppelte Wirkung hat: Einerseits ermöglicht sie angemessene weitere Lernsituationen (z.B. differenzierte Kurse), andererseits verschließt sie Lernchancen und selektiert die Lernenden. Damit verteilt die Schule Berufs- und Lebenschancen und ermöglicht Heranwachsenden den Zugang zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen, vom Handwerker bis zum Akademiker. Sie trägt damit aber auch zur Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit bei.

Neuntens: Hier zeigt sich, dass die Schule ein *Subsystem der modernen Gesellschaft* ist. Dieses Subsystem bildet zwar die Prinzipien der Gesellschaft ab (Konkurrenz, Leistung, Werte u.a.m.) und steht in Beziehung mit andern Subsystemen (z.B. Beschäftigungssystem, Rechtssystem, politisches System), ist aber zugleich ein

System mit Eigenlogik: Seine Strukturprinzipien leiten sich ab vom Auftrag, die Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz der Heranwachsenden zu »bilden«. Sie steht damit unter einem doppelten Anspruch: Einerseits gegenüber den Kindern und Jugendlichen, ihrem Recht auf individuelle Förderung und andererseits gegenüber den Inhalten, Werten und Organisationsprinzipien der Gesellschaft und Kultur, ihrer Legitimation und Weiterentwicklung.

Zehntens: Wie jede Schulreform steht auch Schulentwicklung als selbstorganisierter Prozess einer Einzelschule in der *Spannung zwischen »Aktivitäten von unten« und »Aufsicht von oben«*: Die Schulverwaltung hat für Vergleichbarkeit, Rechtlichkeit und Kontrolle zu sorgen, sie trägt die Gesamtverantwortung für die Freiheit der Einzelschule.

Elfteins: Jede Erscheinungsform von Schule ist *historisch, gesellschaftlich und politisch* bedingt. »Die« Schule gibt es nicht.

Fazit: Schule, Schulentwicklung und gegenwärtiger Schulalltag sind immer Gegenstand und Folge von gesellschaftlichen Bedingungen und politischen Entscheidungen. Daran kann auch die empirische Bildungsforschung mit ihren deutlichen Empfehlungen für Schulformen, Unterrichts- und Schulgestaltung wenig ändern...

Denn – wie sagte noch ein schulpolitischer Glaubenskrieger?

»Ich habe meine Vorurteile, verwirren Sie mich nicht durch Tatsachen!«

Arbeitsvorschläge

Als Arbeitsvorschlag folgende Aufgaben:

1. Nehmen Sie Papier und Stift und entwickeln Sie eine Aufbauskizze des Bildungswesens, die Ihren eigenen Vorstellungen von einem modernen Bildungswesen entspricht. Sie können sich dazu kritisch von der in diesem Kapitel abgedruckten Aufbauskizze absetzen.
2. Ein Student hat anhand der in diesem Kapitel abgedruckten Aufbauskizze und der entsprechenden Texte in diesem Kapitel »als Scherz« nachgewiesen, dass ein Sonderschüler Hochschulprofessor werden kann. Wie könnte eine solche Bildungskarriere aussehen (d.h. über welche Institutionen und Abschlüsse)?

Einen umfassenden, auch auf die (historische) Entwicklung der Ost-Länder eingehenden Überblick vermittelt das Buch des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung: Cortina, K. S. u.a. (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek 2005/2008 Neuauflage. Auch Berkemeyer u.a.: Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 16. Dortmund 2010 (sowie alle früheren Bände) informieren über wichtige Entwicklungen von Schule und Bildungswesen. Eine Fülle von Themen wird angesprochen im umfassenden Werk von Blömeke, S. u.a. (Hg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn 2009 – Allerdings reicht eine bloße Institutionenkunde für ein wissenschaftliches Studium nicht aus. Die Auseinandersetzung mit Schultheorien öffnet den Blick für Hintergrundprobleme, die das Alltagshandeln bestimmen. Kompakt führt in die wichtigsten Schultheorien ein: K.-J. Tillmann (Hg.): Schultheorien. Hamburg 1993. Wer sich nicht so stark an Theorie referierenden Darstellungen, sondern mehr an gegenstandsbezogenen Theoretisierungen orientieren möchte, kann dies tun mit dem Buch von J. Diederich/H.-E. Tenorth: Theorie der Schule. Berlin 1997.

- Ahnen, D.: Frühkindliche Bildung im Umbruch. In: Killius, N./Kluge, J./Reisch, L. (Hg.), a.a.O., S. 193-2000. Frankfurt/M. 2003
- Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck 1998, 2010
- *Apel, H. J./Sacher, W. (Hg.): *Studienbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn 2005, 2. Aufl., 2013, 5. Aufl.
- Appel, S./Ludwig, H./Rothe, U. (Hg.): Jahrbuch Ganztagschule. Schwalbach 2010
- Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Hg.): Handbuch Freie Schulen. Reinbek 1993
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek 1990, vollst. überarb. und erw. Neuauflage 1994
- Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, 2006, 2. Aufl.
- Arnold, R./Müller, H.-J.: Berufsbildung: Betriebliche Berufsausbildung, berufliche Schulen, Weiterbildung. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hg.) 2000, a.a.O., S. 63–91
- Arnold, R./Pätzold, H.: Schulpädagogik kompakt. Berlin 2002
- Auernheimer, G.: Bis auf Marx zurück – historisch-materialistische Schultheorien. In: K.-J. Tillmann (Hg.) 1993, a.a.O., S. 61–70
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: bildung in Deutschland, Bielefeld 2018
- Baethge, M.: das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Cortina, K. S. u.a. (Hg.) 2005, a.a.O., S. 525-580
- Bastian, J.: Einführung in die Unterrichtsentwicklung. Weinheim 2007
- Baumert, J.: Internationale Schulleistungsmessungen. In: Tenorth/Tippelt (Hg.) 2007, a.a.O. S. 358-361
- Baumert, J. (in Zusammenarbeit mit J. Raschert): Gesamtschule. In: D. Lenzen (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 8, S. 228–269. Stuttgart 1983, 2. Aufl.1993

- Baumert, J./Roeder,P.-M./Watermann, R.: Das Gymnasium – Kontinuität im Wandel. In: Cortina, K. S. u.a. (Hg.) 2005, a.a.O., S. 487-524
- Baumgart, F./Lange, U. (Hg.): Theorien der Schule. Bad Heilbrunn 1999, 2006, 2. Aufl.
- Beruf und Berufsbildung. 40. Beiheft (1999) der Z. f. Päd.
- Bildungsstandards. Themenschwerpunkt der Z. f. Päd. H. 5/2004
- Bleidick, U.: Sonderschule, In: D. Lenzen (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd 8, S. 270–287. Stuttgart 1983. 2. Aufl. 1993
- Bleidick, U.: Allgemeine Behindertenpädagogik. Weinheim 2009
- Blömeke, S./Herzig, B./Tulodziecki, G.: Gestaltung von Schule. Eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 2007.
- Blömeke, S. u.a. (Hg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn 2009
- Bönsch, M.: Die Gesamtschule. Baltmannsweiler 2006
- Böttcher, W./Terhart, E. (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden 2004
- Bohl, T./Kucharz, D.: Offener Unterricht heute. Weinheim 2010
- Borchert, M./Maas, M. (Hg.): Freie Alternativschulen. Bad Heilbrunn 1998
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971
- Brück, H.: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Reinbek 1978, 1993
- Brumlik, M./Holzapfels, H.G.: Mead und die Handlungsperspektive schulischer Akteure interaktionistische Beiträge zur Schultheorie. In: K.-J. Tillmann (Hg.) 1993, a.a.O., S. 89–103
- Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim 2006, 2013, 3. Aufl.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Modellversuche mit Gesamtschulen. Bühl 1982
- Cortina, K. S.: Der Schularwechsel in der Sekundarstufe I: Pädagogische Maßnahmen oder Indikator eines falschen Systems? In: Z. f. Päd. H. 3/2003, S. 128-141
- *Cortina; K. S. u.a. (Hg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek 2005. 2. Aufl., 2008 Neuauflage*
- Dalin, P.: Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Berlin 1999
- Dauber, H.: Radikale Schulkritik als Schultheorie? In: K.-J. Tillmann (Hg.) 1993, a.a.O., S. 105ff.
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970
- Diederich, J./Tenorth, H.-E.: Theorie der Schule. Berlin 1997
- Duncker, L.: Die Grundschule. Weinheim 2007
- Einsiedler, W.: Unterricht in der Grundschule. In: Cortina, K. S. u.a. (Hg.) 2005, a.a.O., S. 285-341
- *Einsiedler, W. u.a. (Hg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn 2005, 2. Aufl., 2011, 3. Aufl., 2014, 4. Aufl.*
- Elschenbroich, D.: Was Kinder in andern Ländern lernen. In: Killius, N./Kluge, J./Reisch, L. (Hg.) 2003, a.a.O., S. 175-180
- Fatke, R.: Psychoanalytische Beiträge zur Schultheorie. In: Die Deutsche Schule H.1/1986, S. 4–15
- Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung. Weinheim 1969
- Fend, H.: Gesamtschule im Vergleich. Weinheim und Basel 1982
- Fend, H.: Theorie der Schule. München – Wien – Baltimore 1980
- Fend, H.: Neue Theorie der Schule. Wiesbaden 2006, 2008, 2. Aufl.
- Fend, H.: Schwerer Weg nach oben. In: Die Zeit Nr. 2 v. 3.1.2008 (Bericht über eine unveröffentlichte Studie)

- Fingerle, K.-H.: Von Parsons bis Freud – strukturell-funktionale Schultheorien. In: Tillmann, K.-J. (Hg.) 1993, a.a.O., S. 47–59
- Fischer, N. u.a. (Hg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Weinheim 2011
- Flitner, A.: Schule. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, S. 167–176, Opladen 1995
- Flösser, G./Otto, H.-U./Tillmann, K.-J. (Hg.): Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang. Opladen 1996
- Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek 1973
- Fried, L. u.a.: Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim 2003
- Frühpädagogik. Themen Teil H.2/2010 der Z.f.Päd.
- Fthenakis, W./Oberhuemer, P. (Hg.): Frühpädagogik international. Wiesbaden 2004
- Fürck, C./Furck, C.-L. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart. 1. + 2. Teilband. München 1997 und 1998
- Fürstenau, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Theorie der Schule (hg. vom Pädagogischen Zentrum), Weinheim 1969, S. 9–25 (1. Aufl. 1964)
- Gerstner, H.P./Wetz, M.: Einführung in die Theorie der Schule, Darmstadt 2008
- Geißler, G.: Strukturfragen der Schule und der Lehrerbildung. Weinheim 1969
- Georg, W.: Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Halem 2018
- Grundschulpädagogik. Themenschwerpunkt der Z. f. Päd. H. 4/2000
- Gudjons, H.: Frontalunterricht – Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn 2007. 2. Aufl., 2011 3. Aufl.
- Haarmann, D. (Hg.): Handbuch Grundschule, Bd. 1. Weinheim und Basel 1991, 1997, 3. Aufl.
- Hänsel, D.: Die Grundschule: Zwischen pädagogischem Anspruch und gymnasialem Erwartungsdruck. In: PÄDAGOGIK H. 3/1988, S. 43–48
- Heckel, H./Avenarius, H.: Schulrechtskunde. Neuwied 2000, 7. Aufl.
- Heimlich, U.: Integrative Pädagogik. Stuttgart 2003
- Heller, K. A. (Hg.): Begabtenförderung im Gymnasium. Opladen 2002
- Heller, K. A.: Das Gymnasium zwischen Tradition und modernen Bildungsansprüchen. In: Z. f. Päd. H. 2/2003, S. 213–234
- Helmke, A.: Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze 2004, 3. Aufl.. 2007, 5. Aufl.
- Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden 2004, 2008, 2. Aufl.
- Hentig, H. von: Bilanz der Bildungsreform. In: PÄDAGOGIK H. 6/1990, S. 49–51
- Herrlitz, H.-G./Weiland, D./Winkel, K. (Hg.): Die Gesamtschule. Weinheim 2003
- Holtappels, H. G. u.a.: Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 13. Dortmund 2004, Bd. 16, 2010
- Illich, I.: Entschulung der Gesellschaft. Reinbek 1973, 2013, 6. Aufl., 2017, 7. Aufl.
- Ipfling, H.-J.: Schule – ihre Geschichte und ihre Organisation. In: H. J. Apel/W. Sacher (Hg.): Studienbuch Schulpädagogik, S. 50–70. Bad Heilbrunn 2005, 2. Aufl.
- Jahnke-Klein, S./Kiper, H./Freisel, L. (Hg.): Gymnasium heute. Baltmannsweiler 2007
- Jürgens, E.: Die Orientierungsstufe. In: L. Roth (Hg.) 1991, a.a.O., S. 359–372, 2. Aufl. 2001
- Jürgens, E.: Taschenbuch Grundschule. Baltmannsweiler 2008
- Kammermeyer, G.: Schulfähigkeit. Bad Heilbrunn 2000
- Kemper, H.: Schule und Schultheorie. In: 36. Beiheft der Z. f. Päd. 1997, S. 77–106
- Killius, N./Kluge, J./Reisch, L. (Hg.): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt/M. 2003
- Kiper, H.: Einführung in die Schulpädagogik. Weinheim 2001

- Kiper, H./Meyer, H./Topsch, W.: Einführung in die Schulpädagogik. Berlin 2002
- Klafki, W.: Von Dilthey bis Weniger: Ansätze zu einer Schultheorie in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: K.-J. Tillmann (Hg.) 1993, a.a.O., S. 21–45
- Klafki, W.: Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft. In: K.-H. Braun u.a. (Hg.): Subjektivität – Vernunft – Demokratie, S. 4 - 33. Weinheim 1989
- Klafki, W.: Schule. Regelschulen, Reformschulen, Privatschulen. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hg.) 2000, a.a.O., S. 31–62
- Klieme, E.: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: PÄDAGOGIK H.6/2004, S. 10-13
- Klieme, E./Warwas, J.: Konzepte der Individuellen Förderung. In: Z.f.Päd. H. 6/2011, S. 805-818
- Knauf, T.: Einführung in die Grundschuldidaktik. Stuttgart 2009
- Köpperling, A./Schley, W.: Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Weinheim/München 2000
- Köller, O./Hasselhorn, M./Hesse, W./Maaz, K. u.a.: Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn 2019
- Köller, O.: Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter. Berlin (Max-Planck- Institut) 1996
- Köller, O.: Gesamtschule – Erweiterung statt Alternative. In: Cortina, K. S. u.a. (Hg.) 2005, a.a.O., S. 458-486
- Koinzer, T./Leschinsky, A.: Privatschulen in Deutschland. In: Z.f.Päd. H. 5/2009, S. 669-685
- Konrad, K. /Traub, S.: Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler, 2010
- Krappmann, L./Leschinsky, A./Powell, J.: Kinder, die besonderer pädagogischer Förderung bedürfen. In: Cortina, K. S. u.a. (Hg.) 2005, a.a.O., S.755-786
- Kraul, M.: Das deutsche Gymnasium 1780–1980. Frankfurt/M. 1984
- Krawitz, R. (Hg.): Die Integration behinderter Kinder in die Schule. Bad Heilbrunn 1995
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hg.): Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. Opladen 2000, 3. Aufl.
- Kultusministerkonferenz (KMK): Grundstruktur des Bildungswesens, 2020
- Ladenthien, V./Rekus, J. (Hg.): Die Ganztagsschule. Weinheim 2005
- Lernen nach PISA. Themenheft der Zeitschrift PÄDAGOGIK H. 2/2003
- Leschinsky, A.: Dezentralisierung im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland. In: Arbeitsgruppe Entwicklung des Bildungswesens der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I, Hg. P. Zedler, S. 21 bis 40. Weinheim 1992
- Leschinsky, A.: Freie Schulwahl und staatliche Steuerung. In: Z. f. Päd. H. 6/1994, S. 963–981
- Leschinsky, A.: Die Realschule – Ein zweischneidiger Erfolg. In: Cortina, K. S. u.a. (Hg.) 2005, a.a.O., S. 429-457
- Leschinsky, A.: Die Hauptschule – Sorgenkind im Schulwesen. In: Cortina, K. S. u.a. (Hg.) 2005, a.a.O., S. 392-428
- Liebau, E./Mack, W./Scheilke, C. (Hg.): Das Gymnasium. Weinheim 1997
- Liedtke, M. (Hg.): Gymnasium. Neue Formen des Unterrichts und der Erziehung. Bad Heilbrunn 1998
- Lundgreen, P.: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Teil 1,2. 1980/1981
- Luthe, E.-W.: Bildungsrecht. Berlin 2003

- Meyer, H.: Schulpädagogik. Bd. 1 + 2. Berlin 1997
- Meyer, M.A.: Didaktik für das Gymnasium. Berlin 2000
- Muck, M.: Psychoanalyse und Schule. Stuttgart 1980
- Muck, M. u. G.: Bis auf Freud zurück – die Psychoanalyse der Schule als Institution. In: K.-J. Tillmann (Hg.) 1993, a.a.O., S. 73–86
- Nuhn, H.E.: Gesamtschule: Schule Europas. Auch Schule der BRD? In: PÄDAGOGIK H. 6/1990, S. 44–48
- Oelkers, J.: Gesamtschule in Deutschland. Weinheim 2006
- Opp, G./Kulig, W./Puhr, K.: Einführung in die Sonderpädagogik. Wiesbaden 2005
- Ortner, G.E.: Bildungsökonomie und Bildungsmanagement. In: L. Roth (Hg.) 1991, a.a.O., S. 304–321, 2001 2. Aufl.
- Otto, H.-U./Coelen, T. (Hg.): Ganztägige Bildungssysteme. Münster 2005
- Pätzold, G.: Lernfelder – Lernortkooperation: Neugestaltung beruflicher Bildung. Bochum 2003, 2. Aufl.
- Peschel, F.: Offener Unterricht. 2 Bde. Baltmannsweiler 2010, 5. Aufl., 2012, 7. Aufl.
- Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. München 1965
- Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1995, 2. Aufl.
- Preuss-Lausitz, U.: Die Sonderschule und die Zukunft sonderpädagogischer Arbeit. In: PÄDAGOGIK H. 2/1988, S. 33–37
- Reform der Gymnasialen Oberstufe. Themenschwerpunkt der Z. f. Päd. H. 4/1996
- Rekus, J. (Hg.): Die Realschule. Weinheim/München 1999
- Rekus, J./Hintz, D./Ladenthin, V.: Die Hauptschule. Weinheim/München 1998
- Richter, I.: Bildung und Recht. Stuttgart 2006
- Roeder, P.M.: Bildungsreform und Bildungsforschung. Das Beispiel der gymnasialen Oberstufe. In: Empirische Pädagogik, H. 2/1989, S. 119–142
- Roeder, P.M.: Gymnasiale Oberstufe und Hochschulzugang. In: PÄDAGOGIK H. 12/1990, S. 48–53
- Roeder, P.M.: Literaturüberblick über den Einfluss der Grundschulzeit auf die Entwicklung in der Sekundarschule. In: Weinert, F.-W./Helmke, A. (Hg.) a.a.O., S. 405–421
- Roeder, P.M.: Gelingende Integration? In: Z. f. Päd. H. 6/1999, S. 942–946
- Roeder, P.M./Leschinsky, A.: Schule im historischen Prozeß. Weinheim 1976
- Rösner, E.: Gesamtschule. In: PÄDAGOGIK H. 4/1998, S. 46–51
- *Rösner, E.: Das Schulsystem in Deutschland. Hamburg 1999
- Rösner, E.: Hauptschule am Ende. Münster 2007
- Rolff, H.-G. u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 7. Weinheim und München 1992, Band 15, 2008
- Roth, L. (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, 2. Aufl. 2001
- Sander, A.: Hilfen für behinderte Menschen: Sonderschulen, Rehabilitation, Prävention, integrative Einrichtungen. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, I. (Hg.) 2000, a.a.O., S. 235–250
- Scarpath, H.: Träume vom guten Lehrer. Donauwörth 1992
- Schäfers, C./Koch, S.: Neue Veröffentlichungen zur Lehrerforschung. In: H. 4/2000 Z. f. Päd., S. 601–623
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 2010, 2014, 2019
- Schindler, I.: Die gymnasiale Oberstufe – Wandel einer Reform. In: Z. f. Päd. H. 2/1980, S. 161 bis 191

Literatur

- Schlömerkemper, J.: Gesamtschule – Reformmodell im Widerspruch. In: PÄDAGOGIK H. 5/1988, S. 33–37
- Schmidt, A.: Das Gymnasium im Aufwind. Aachen-Hahn 1991
- Schnack, J. (Hg.): Gymnasiale Oberstufe gestalten. Hamburg 1996
- Schulische Integration. Themenschwerpunkt der Z. f. Päd. H. 2/1991
- Schulze, T.: Schule im Widerspruch. München 1980
- Singer, W.: Der Beobachter im Gehirn. Frankfurt/M. 2003
- Stamm, M.: Bildungsraum Vorschule. In: Z. f. Päd. H. 6/2004, S. 865-881
- Standardsicherung konkret. Themenheft der Zeitschrift PÄDAGOGIK H.4/2004
- Tenberg, R.: Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts. Bad Heilbrunn 2005
- Tenorth, H.E.: Geschichte der Erziehung. Weinheim und München 2000, 3. Aufl., 2010, 5. Aufl.
- Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim 2007, 2012
- Tietze, W. u.a.: Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Wiesbaden 2005
- Tietze, W.: Sozialisation in Krippe und Kindergarten. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. S. 274-289. Weinheim 2008
- Tillmann, K.J. (Hg.): Schultheorien. Hamburg 1987, 1993, 2. Aufl.
- Tippelt, R.: Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, 2013
- Traub, S.: Schrittweise zur erfolgreichen Freiarbeit. Bad Heilbrunn 2000.
- Traub, S.: Lehren und Lernen mit Methode – aber wie? Baltmannsweiler 2016
- Trautmann, T.: Einführung in die Hochbegabtenpädagogik. Baltmannsweiler 2005, 2010, 2. Aufl.
- Ulich, K.: Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim 2001
- Veith, H./Völcker, M.: Hauptschulsozialisation – oder der „unheimliche“ Lehrplan einer verschmähten Bildungseinrichtung. In: H. 6/2015 Z.f.Päd., S. 857–875
- Verband deutscher Privatschulverbände: <https://www.privatschulen.de/presse-journalisten-pressemitteilung/wissenswertes-faq-mainmenu-53.html>, abgerufen am 05.06.2020
- Vierlinger, R.: Steckbrief Gesamtschule. Wien 2009
- Wahler, P./Preiß, C./Schaub, G.: Ganztagsangebote an der Schule. München 2005
- Wallrabenstein, W.: Offene Schule – offener Unterricht. Reinbek 1993, 3. Aufl., 1997, 6. Aufl.
- Weinert, F.-W.: Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim 2001, 2. Aufl., 2014, 3. Aufl.
- Weinert, F.-W./Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim 1997
- Weiss, M./Weishaupt, H. (Hg.): Bildungsökonomie und neue Steuerung. Frankfurt/M. 2000
- Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim und Basel 1973
- Wiater, W.: Theorie der Schule. In: Apel, H. J./Sacher, W. (Hg.): Studienbuch Schulpädagogik. S. 29-49, Bad Heilbrunn 2005, 2013 vollst. überarbeitete Auflage hrsg. neu von Haag/Rahm
- Wocken, H.: Integration. In: Antor, G./Bleidick, U. (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik, S. 76-79. Stuttgart 2001, 2016, 3. Aufl.
- Wocken, H.: Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen - Baupläne – Bausteine. Hamburg 2015, 5. Auflage
- Wollenweber, H.: Die Realschule in Geschichte und Gegenwart. Köln 1997
- Ziegenspeck, J. W.: Handbuch Orientierungsstufe. Bad Heilbrunn 2000

Kapitel 11: Außerschulische pädagogische Arbeitsfelder

● Worum es geht ...

Die Pädagogik – in Wissenschaft und Praxis – reicht immer weiter in gesellschaftliche Lebensbereiche hinein. Diese Tatsache ist eine gute Nachricht, denn sie bedeutet auch eine Chance für pädagogische Berufe, von LehrerInnen, BA/MA-AbsolventInnen, DiplompädagogInnen bis Magister und Magistra. Dass unsere Gesellschaft zunehmend pädagogisiert wird, ist nicht nur negativ zu sehen. Wichtige Felder werden exemplarisch vorgestellt: Erwachsenenbildung in der Weiterbildungsgesellschaft, berufliche Bildung in der Arbeitsgesellschaft, Sozialpädagogik in der Problemgesellschaft, Freizeitpädagogik in der Konsumgesellschaft, sowie viele weitere Bereiche in einer auf pädagogische Arbeit angewiesenen Gesellschaft. Zahlreiche Hinweise können dabei bedeutsame Berufsperspektiven für Studierende eröffnen.

11.1 Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Bereits wenige Zahlen belegen die enorme Expansion und steigende Bedeutung der Erwachsenenbildung: Etwa 43% der Menschen im Alter von 19 bis 64 Jahren haben in Deutschland im Jahr 2000 an Weiterbildung teilgenommen, das ist mit 24,1 Mio. Lernenden rund ein Viertel der Gesamtbevölkerung, Tendenz steigend! Die Aufwendungen werden auf über 50 Milliarden Euro geschätzt. Die Zahl der in der Erwachsenenbildung hauptberuflich Tätigen (außerhalb der Betriebe) dürfte bei etwa 80 000 bis 100 000 liegen, wobei noch etwa zehnmal so viele Nebenberufliche und Ehrenamtliche hinzukommen (Angaben nach Faulstich/Zeuner 2008). In der modernen Gesellschaft hat der Mensch nie ausgelernt, bezeichnenderweise werden daher Erwachsenenbildung und Weiterbildung häufig synonym gebraucht (Faulstich 2005, Tippelt/von Hippel 2010), obwohl doch eine Differenzierung auszumachen ist.

Mit dem Begriff Erwachsenenbildung werden Bildungsveranstaltungen für Erwachsene bezeichnet, das sind Veranstaltungen, die der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten dienen sollen und deren Teilnehmer Erwachsene sind (Strzelewicz 1974, zitiert nach Weinberg 1999, S. 10).

In den 80-er Jahren bis heute setzt sich mit Unterstützung des deutschen Bildungsrates der Begriff Weiterbildung durch. Der Begriff Weiterbildung umfasst alle Bildungsveranstaltungen im Weiterbildungssystem. Dieses bildet einen eigenen Hauptbereich des Bildungswesens. In einigen Dokumenten wird der Weiterbildungsbereich auch als vierter Hauptbereich des Bildungswesens bezeichnet, neben dem Primarbereich (Grundschule), dem Sekundarbereich (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gemeinschaftsschule) und dem Tertiärbereich (Hochschule) (Bund-Länder-Kommission 1973, zitiert nach Weinberg 1999, S. 11). Die Weiterbildung stellt eine zusätzliche Qualifikation dar, die es ermöglicht sich beruflich weiter zu entwickeln und sich auf höher dotierte Stellen im gleichen Sektor oder auf Stellen in anderen beruflichen Bereichen zu bewerben. Das Spektrum ist riesig geworden, es umfasst die betriebliche und berufliche Weiterbildung, das informelle Lernen am Arbeitsplatz oder in der Wohngegend ebenso wie das heterogene Angebot unterschiedlichster Träger und Medien. Einen Gesamtüberblick über die Erwachsenenbildung finden Sie u.a. bei Weinberg 1999, Faulstich 2005, Faulstich/Zeuner 2006, 2008, Kade/Nittel/Seitter 2007, Tietgens 2006, Zeuner/Faulstich 2009 (mit zahlreichen Forschungsergebnissen), Wittpoth 2009, Tippelt/von Hippe 2010.

Was bedeutet Lernen in der Erwachsenenbildung?

Die Bedeutung lebenslangen Lernens nimmt angesichts der schnellen Veralterung von Wissen und der zunehmenden Technisierung und Mediatisierung immer mehr zu. Jeder Einzelne muss in der Lage sein, sich neuen Herausforderungen anzupassen und Qualifikationen hierfür zu erwerben. Dies ist sowohl im Sinne des Einzelnen als auch der Gesellschaft. Deshalb muss die Gesellschaft Ressourcen für ein lebenslanges Lernen bereitstellen (vgl. Wittpoth 2009, 31): Mit dieser Einstellung kann die traditionelle Vorstellung, dass Bildung im schulischen Kontext angeeignet und im Erwachsenenleben angewandt wird, nicht mehr aufrechterhalten werden. Weiterbildung ist ein umfassender Sektor, der Bildung zu einem lebenslangen Prozess werden lässt (vgl. Wittpoth 2009, 31). Dabei lässt sich eine schulische Pädagogik nicht einfach auf die Erwachsenenbildung übertragen. »Es geht nicht um Erziehung, sondern um die gemeinsame Auseinandersetzung mit Lernaufgaben.« (Faulstich/Zeuner 2006, 19) Es ist nach diesem Konzept Hauptaufgabe der Erwachsenenbildung, »Lernen zu vermitteln«.

Im Zentrum der Erwachsenenbildung steht die Teilnehmerorientierung. „Anders als in Schule und Hochschule will (insbesondere allgemeine) Erwachsenenbildung bei der Wahl von Inhalten und Methoden weniger von Fach- oder Sachsystematiken als vielmehr von den Lernvoraussetzungen und Lerninteressen der Teilnehmenden ausgehen.“ (Wittpoth 2009, 53). Bei der Planung von Kursen und Seminaren muss deshalb insbesondere an den Interessen und Erwartungen der Teilnehmenden

angeknüpft werden und ihre Vorkenntnisse sind zu berücksichtigen. Dies ist deshalb so bedeutsam, weil der Weg vom Wissen zum Handeln in der Erwachsenenbildung besonders weit ist (vgl. Wahl 2013). Wahl spricht in diesem Zusammenhang von subjektiven Theorien, die im Laufe eines Lebens biografisch entstanden und fest im Gedächtnis verankert sind. Wenn nun in Weiterbildungsmaßnahmen ein Teilnehmer neues Wissen erfährt und dieses auch für anwendbar hält, ist damit noch nicht gesagt, dass er das Wissen auch in Handlung umsetzen kann. Wenn der Teilnehmer in sein Handlungsfeld zurückgekehrt ist, greift er häufig wieder auf seine subjektiven Theorien zurück und nicht auf die neu erworbenen wissenschaftlichen Theorien.

Vom Wissen zum Handeln: Drei Schritte

Wenn also zum Beispiel ein Referent für Computerkenntnisse der VHS eine Fortbildung zum Thema „Gestaltung von Kursen“ mitmacht und dabei erfährt, dass informierende Phasen nicht länger als 15 Minuten dauern und sich danach Lernende selbst mit Inhalten individuell auseinander setzen, kann ihm dies durchaus sinnvoll und plausibel erscheinen. Wenn er nun aber wieder an seiner Kursvorbereitung sitzt und dabei zeitlich unter Druck gerät, kann es passieren, dass er eine Stunde Vortrag einplant, weil er davon ausgeht, dass er damit sein Wissen am besten vermitteln und es 1:1 auf die Lernenden übertragen kann. Um dieser Gefahr vorzubeugen, bietet sich in Weiterbildungen ein dreischrittiger Lernprozess an:

- * In einem *ersten Schritt* muss den Lernenden ihr eigenes Handeln bewusst gemacht werden, dies kann über Selbstreflexionen, Perspektivenwechsel, Feedbackrunden und dergleichen geschehen.
- * In einem *zweiten Schritt* wird er dann neues Wissen vermittelt bekommen, möglichst aufgebaut nach dem Sandwich-Prinzip (vgl. Kapitel 9: Didaktik), und
- * in einem *dritten Lernschritt* muss er die Umsetzung des neuen Wissens erproben und reflektieren.

Für den dritten Lernschritt bieten sich z.B. folgende Techniken an: *Pädagogischer Doppeldecker* (Lehr-Lernprozesse werden gedoppelt: Im Kurs wird genau so unterrichtet, wie es die Teilnehmenden anschließend selbst im Unterricht machen sollen. Man spricht also nicht nur über bestimmte Inhalte, sondern führt diese auch direkt durch. Anschließend wird der Prozess reflektiert und überlegt, wie man selbst damit zurechtgekommen ist. Zum Beispiel: In einem Seminar zum „Kooperativen Lernen“ lernen die Teilnehmenden die Inhalte nicht ausschließlich über einen Vortrag, sondern über Kooperative Methoden wie Gruppenpuzzle, Partnerinterview und dergleichen mehr.)

Eine andere Technik ist das *Micro-teaching* (in einer kleinen Teilnehmerrunde wird eine Unterrichtssequenz simuliert. Micro deswegen, weil die Anzahl der Teilnehmenden geringer ist als in der Echtzeit und die Unterrichtssequenz ebenfalls wesentlich kürzer ist. Es handelt sich um eine Art Erproben von Unterricht in einer Schonraumsituation. Da die Teilnehmenden

aber alle den gleichen Kurs besuchen, können sie anschließend auch reflektiert und theoretisch fundiert Rückmeldung geben.)

Schließlich die Technik der *Szene-Stopp-Reaktionen* (eine Problemsituation wird über Video, Rollenspiel oder dergleichen anschaulich präsentiert. An einer vorgegebenen Stelle wird unterbrochen, die Darstellung stoppt und die Teilnehmenden müssen sofort, ohne langes Nachdenken, auf diese Situation reagieren und die Situation selbst zu Ende „spielen“. Eine Alternative ist es, dass die eigene mögliche Handlung detailliert aufgeschrieben und anschließend reflektiert wird.)

Dieses sogenannte große Sandwich hilft, subjektive Theorien bearbeitbar und veränderbar zu machen (vgl. Wahl 2013).

Für das Lernen in der Erwachsenenbildung sind Forschungen zu Lernfähigkeit und Lernverhalten Erwachsener (grundlegend Weinert 1997, Bittner 2001, Faltermaier u.a. 2013, Berk 2011) interessant. Entgegen zahlreichen Mythen von der mangelnden Lernfähigkeit Erwachsener (»Man kann einem alten Hund keine neuen Kunststücke beibringen«) hat die moderne Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters eine erstaunliche Plastizität der Lernfähigkeit bis ins hohe Alter herausgearbeitet. Dabei sind Lernwiderstände und Lernmüdigkeit eher als Resultate bisheriger Lernerfahrungen zu sehen (subjektive Theorien), nicht aber als altersbedingte Grenzen der Lernfähigkeit angesichts immer wieder neuer Lernnotwendigkeiten im Erwachsenenalter.

In der „Göttinger Studie“ wurde versucht die Bildungsvorstellungen der westdeutschen Bevölkerung zu erfassen. Dabei stand zunächst eine Interessenserhebung im Vordergrund, vgl. Wittpoth 2013).

Mit welcher Didaktik wird gearbeitet?

Partizipatives Lernen

Grundlage einer Didaktik der Erwachsenenbildung ist das Postulat, dass *partizipatives und kooperatives Lernen* ermöglicht werden soll. Konzeptionelle Schlagwörter wie »Ermöglichungsdidaktik« (gegenüber einer »Herstellung« von Wissen) oder »selbstorganisiertes Lernen« oder »lebensweltlich geprägte subjektive Aneignung« (Kade 2004, 487), neuerdings auch »konstruktivistische Erwachsenenbildung« (Arnold/Siebert 2003) signalisieren, dass es nicht um das Einrichtern feststehender Inhalte, sondern um Interessen und Probleme aus den Lebenszusammenhängen der Teilnehmenden geht. Die in der Erwachsenenbildung häufig verwendeten Begriffe »Adressatenbezug«, »Zielgruppenbezug«, »Teilnehmerorientierung« und »Lernerorientierung« verweisen darauf, dass wirksames Lernen an die sehr unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen, Milieus der Herkunft, die bisherigen Lernerfahrungen, die Biografie usw. der Teilnehmenden anknüpfen muss.

Diese Bedingungen sind auch für Bildungsbeteiligung und Bildungsverhalten der Teilnehmenden maßgeblich und haben zu elaborierten didaktischen Konzepten (Siebert 2012) und zielgruppenspezifischen Angeboten geführt (Faulstich/Zeuner 2008), z.B. für die Arbeiterbildung, Frauenbildung, Bildungsarbeit mit Älteren, mit Ausländerinnen und Ausländern, mit Erwerbslosen und von Arbeitslosigkeit bedrohten Personen. Wichtig ist dabei die Einsicht, dass sich Teilnehmende unterschiedlicher Schichten, Milieus usw. hinsichtlich ihrer Wissensstrukturen, kognitiven Stile, Bildungsmotive etc. unterscheiden und dass eine gewisse Homogenität der Lerngruppe (z.B. Frauengruppe) die Effektivität von Programmen und Kursen steigern kann. Allerdings können die Bedingungen innerhalb einer Zielgruppe wiederum außerordentlich heterogen sein.

Kern einer Didaktik in der Erwachsenenbildung ist das »Lernvermitteln« (Siebert 2012, Faulstich/Zeuner 2008). Dazu gehört vor allem die in der Erwachsenenbildung eingebürgerte Unterscheidung von *Mikrodidaktik*, die sich auf die Vorbereitung von Veranstaltungen und konkreter Lehr-/Lernvorgänge bezieht, und *Makrodidaktik*, die – anders als die schulische Didaktik – wesentlich stärker die Planung auch der Rahmenbedingungen umfasst. Obwohl es kein didaktisches Modell gibt, das sich in der Erwachsenenbildung allgemein durchgesetzt hat, sind doch einige Essentials didaktischen Denkens auszumachen.

- Mit welcher Zielrichtung, auf welcher Ebene findet das didaktischen Handeln statt? (Soll die Bildungsmaßnahme einer kritischen Bewusstseinsbildung dienen oder zielt sie auf berufliche Verwertbarkeit oder private Hobbypflege? Welches Bildungsverständnis hat der Anbieter und welche Hintergrundinteressen sind maßgeblich? Gibt es ein Gesamtkurriculum oder handelt es sich um ein Einzelangebot? Wird eine Kurs oder ein Vortrag geplant, wie wird die Kommunikation geregelt, wie werden die Interessen der Teilnehmenden einbezogen, mit welchen Lernformen, welchen Darbietungsweisen wird gearbeitet, wie wird der Lernerfolg überprüft?)
- Wenn die Lernenden Ausgangspunkt der Didaktik sein sollen, geht es bei der Vermittlung von Lerngegenständen darum, die Lernenden in ihren Aneignungsprozessen zu unterstützen. Eine solche auf die Interessen der Lernenden bezogene *Vermittlungsdidaktik* ist nach Faulstich/Zeuner (2008) durch folgende Aspekte gekennzeichnet:
 - *Handlungsorientierung*: Nicht Wissen über Gegenstände und Themen soll vermittelt werden, sondern den Teilnehmenden ist zu ermöglichen, selber zu handeln;
 - *Teilnehmerorientierung*: Vor allem für die kursinterne Gestaltung ist dies ein in der modernen Erwachsenenbildung allgemein anerkanntes und grundlegendes Prinzip. Planung und Abläufe, inhaltliche und methodische Gestaltung werden unter Einbeziehung der konkreten Lernmotivationen und Bildungsinteressen der Teilnehmenden und möglichst mit ihnen gemeinsam vorgenommen. Leider zeigt

die Praxis, dass Teilnehmende aufgrund ihrer früheren Lernerfahrungen einer Beteiligung an Planungsprozessen eher skeptisch gegenüberstehen.

- *Interessenbezug:* Lernziele müssen ausgehandelt werden – zwischen den Erwartungen der Adressaten und den Intentionen der Anbieter sowie aus den Anforderungen der gesellschaftlichen Anwendungsbezüge;
- *Problembezug:* Die Lerninhalte sind nicht fertige Wissensbestände, sondern sind verbunden mit den konkreten Handlungsmöglichkeiten und -anforderungen der Teilnehmenden;
- *Methodenoffenheit:* Für Lernziele und Gegenstände müssen angemessene Kombinationen unterschiedlicher methodischer Elemente als gezieltes Arrangement von Lernmöglichkeiten gefunden werden (unterschiedliche Sozialformen, Aktions- und Artikulationsformen, Medien), die komplexeren Methodenstrategien zugeordnet werden wie *Unterrichten* (Vortrag, Diskussionen, Lehrgespräch u.a.m.), *Gestalten* (Reportagen, Ausstellungen, Dokumentationen, Flugblätter u.a.m.), *simulatives Handeln* (Rollenspiele, Tribunale, Zukunftswerkstätten u.a.m.) und *reales Handeln* (Erkundungen, Projekte, Stadtteilarbeit u.a.m.), neuerdings mit deutlichem Akzent auf der Einbeziehung der *informationstechnischen Medien* (vom Internet bis zu Video-Konferenzen);
- *Selbsttätigkeit:* Es ist lerntheoretisch gut belegt, dass vor allem das angeeignet wird, was in eigener Tätigkeit erarbeitet wurde;
- *Gruppenbezug:* Für die Anwendung und Übertragung in die Realität des Handelns ist es nötig, nicht nur die Probleme Einzelner, sondern die gemeinsamen Probleme einzubeziehen.
- *blended learning:* Hier hatte die Weiterbildung im Vergleich z.B. zu Schulen geradezu eine Pionierfunktion, die das Lernen flexibler und effektiver, – wenn auch nicht notwendig selbstbestimmter machte. Durchgesetzt haben sich – mit zunehmender Bedeutung des Fernunterrichtes – Mischformen, die Medienlernen, Präsenzphasen und tutorielle, interaktive Unterstützung verbinden.

Welche Lernfelder und Themen sind wichtig?

Eine solche teilnehmerorientierte Didaktik verwirklicht sich in unterschiedlichen *Lernfeldern* der Erwachsenenbildung: Zunächst in der (sehr alten!) Tradition des *selbstorganisierten Lernens* (man denke z.B. an die Lesegesellschaften des 18. Jahrhunderts). Heute verbindet es sich aber mit Begriffen wie Deinstitutionalierung und Deregulierung (Auswanderung aus den Institutionen und Rückzug des Staates aus der Steuerung gesellschaftlicher Prozesse). Lernen findet aber auch in organisierten *Institutionen* der Erwachsenenbildung statt (wobei selbstorganisiertes und institutionalisiertes Lernen kein Gegensatz sein muss!). Im beruflichen Lernen sind zwei große Gruppen (Faulstich 2005, 630ff.) zu unterscheiden:

- a) *Betriebliche Weiterbildung.* Der ökonomische Druck führt hier zu einschneidenden Veränderungen: Betriebliche Bildungsabteilungen werden umgewandelt zu finanziell eigenständigen »Profit-Centern«, sie werden vom »Outsourcing« erfasst und als eigenständige externe Anbieter ausgegliedert, Firmen lassen von gezielt ausgesuchten Spezialisten für Themensegmente kooperativ Firmenseminare anbieten u.a.m. So entstehen Kompetenznetzwerke als Kooperation von Lernenden, Anbietern und Unternehmen. Großer Wert wird neben Qualitätskontrolle darauf gelegt, dass Lernprozesse in Kombination mit direkten Arbeitsabläufen stattfinden, »Lernen im Prozess der Arbeit« (ebd. 658), angebunden an die aktuellen Anforderungen des Arbeitsplatzes. (Eine solche arbeitsplatznahe Weiterbildung kann aber auch auf Kosten selbstständiger, kritischer Handlungskompetenz gehen, wenn sie z.B. zur schnellen Vermittlung von Handlangerqualifikationen degeneriert!)
- b) *Berufliche Weiterbildung.* Ein Großteil der berufsbezogenen Kurse und Programme wird nicht in den Betrieben bereitgestellt, sondern extern angeboten, – auch als Teil der allgemeinen Erwachsenenbildung. Hierunter firmiert auch ein Großteil der Umschulungs- und Qualifizierungsmaßnahmen für Erwerbslose; gerade hier hat die Erwachsenenbildung herausragende Bedeutung für die Kompetenzentwicklung /-sicherung und für die soziale Integration von Arbeitslosen. Schließlich geschieht Lernen *im Lebenszusammenhang*, wobei sich berufliche und persönliche Weiterbildung nur schwer trennen lassen: Man kann einen Sprachkurs für das berufliche Fortkommen oder für den nächsten Urlaub nutzen. Hier verbindet sich die gegenwärtig zu beobachtende »Entgrenzung« der Erwachsenenbildung mit der Lebenswelt, z.B. im Verschwimmen der Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit, aber auch in der Stadtteilarbeit, in Nachbarschaftseinrichtungen, lokalen Bürgerinitiativen, Kulturarbeit im Gemeinwesen, Ausländerinitiativen u.a.m. Die Frage ist dabei, wie sich eine »Verstetigung« erreichen lässt, denn oft lösen sich Initiativen mit dem Wechsel der Aktivisten auf. Darüber hinaus hat die Erwachsenenbildung heute einen umfassenden Bezug zur gesamten Lebensführung von Erwachsenen, zu deren Subjektkonstitution und Identitätsbildung.
- Angesichts dieser Breite reicht das *Themenspektrum* der allgemeinen Weiterbildung denn auch von Sprachkenntnissen, Gesundheitsfragen, Freizeitgestaltung über Kunst, Literatur, Sport, Renten- und Steuerfragen, Umweltschutz, Naturwissenschaft/ Technik bis zu Erziehungsfragen, Politik, multikulturellen und esoterischen Problembereichen (Übersicht bei Kuwan u.a. 1996, 265). In der beruflichen Weiterbildung umfasst das Spektrum psychologische, pädagogische, kaufmännische Themen, EDV-Anwendung, gewerblich-technische Weiterbildung, Medizin, Gesundheit u.a.m. (ebd., 280). Bei allen diesen Themen geht es nicht nur um Qualifikationserwerb, sondern um Bildung. Bildungstheoretisch hat sich zur Begründung eines Bildungsbegriffes in der Erwachsenenbildung dabei Klafkis Konzept der »Schlüsselprobleme« (Bevölkerungsentwicklung, Umweltfragen, technische

Probleme, Arbeit, Zeitstrukturen, Wertewandel, Partizipation u.a.m., vgl. Kapitel 7: Erziehung und Bildung) als hochgradig anschlussfähig erwiesen (Faulstich/Zeuner 2008).

Welche Institutionen gibt es?

Erste Antwort: unendlich viele. Denn gleichzeitig mit dem Bedeutungszuwachs der Erwachsenenbildung wird ihr Umfang ständig größer, das Institutionensystem differenziert und instabilisiert, »entgrenzt« sich. Neue Träger stehen neben den etablierten Institutionen wie Volkshochschulen, die betriebliche Weiterbildung überschneidet sich zunehmend mit anderen Erwachsenenbildungsträgern, die Angebotsbreite wächst mit neuen ökonomischen Interessen und gleichzeitigen Sparmaßnahmen. Nimmt man Esoterik- und Gesundheitsmessen, Vorträge, Bürgerinitiativen, Kletterkurse für gestresste Manager usw. hinzu, so kann man durchaus von »weichereren Formen« der Erwachsenenbildung sprechen: Dann nimmt fast jeder zweite Bundesbürger Angebote der Erwachsenenbildung wahr (Kade 2004). Um eine Zersplitterung in Tausende von Angeboten zu vermeiden, ist eine gewisse Organisierung und Institutionalisierung als „mittlere Systematisierung“ (Faulstich 2005, 635) sinnvoll.

Zweite Antwort: Es ist wegen der unübersichtlichen Vielfalt sinnvoll, bei den anbietenden Institutionen vier Hauptgruppen im Schnittfeld von Staat, Interessenorganisationen und privaten Unternehmen zu unterscheiden (nach Faulstich/Zeuner 2006, 2008):

1. Träger und Einrichtungen, die sich überwiegend an einem *öffentlichen Auftrag* orientieren (z.B. wissenschaftliche Weiterbildungsangebote der Hochschulen, ferner Volkshochschulen, diese werden meist von Kommunen getragen, arbeiten i.d.R. mit wenigen hauptamtlichen Mitarbeitern und zahlreichen Honorarkräften, Zusammenschluss im VHS-Verband; Fachschulen, die im Anschluss an eine Berufsausbildung weiterführende Bildungsgänge anbieten, i.d.R. mit staatlicher Prüfung und Anerkennung, inzwischen von der KMK geregelt),
2. solche, die *partikulare Funktionen* für gesellschaftliche Großgruppen wahrnehmen (z.B. Einrichtungen von Parteien/Stiftungen, Konfessionen, Wirtschaftsverbänden, Gewerkschaften, Interessengruppen, Bürgerinitiativen, Vereine, wobei man das hohe akademische Niveau vieler Bildungshäuser und Akademien nicht unterschätzen sollte),
3. *kommerzielle Unternehmen*, die Weiterbildung »verkaufen« (z.B. Sprachschulen, Gesundheitsparks, EDV-Ausbildungsinstitute, die z.T. über hoch qualifizierte Mitarbeiter, oft arbeitslose Akademiker verfügen, z.T. aber auch unter einer fragwürdigen Gemeinnützigkeit firmieren),
4. *betriebliche Weiterbildung* der Unternehmen selbst (mit sehr unterschiedlichen Teilnahmequoten, Zielen und Themen).

Die größte Anbietergruppe ist der Bereich Arbeitgeber/Betriebe, gefolgt von den Volkshochschulen und einer Fülle privater Institutionen. (Faulstich 2005, 631)

Auch Hochschulen unterbreiten zunehmend Weiterbildungsangebote, die von kürzeren Zertifikatsstudien bis hin zu aufwändigen, weiterbildenden Bezahlbachelor- oder Masterstudiengängen reichen. Leider stagnieren die Aufwendungen der öffentlichen Haushalte seit 1992. Zugleich hat sich die Konkurrenz unter den Anbietern erheblich verschärft, so dass auch öffentliche Träger aus Gründen der Flexibilität in der Angebotsstruktur und aus betriebswirtschaftlichen Gründen z.T. neue Rechtsformen wählen (aus der Volkshochschule wird eine GmbH oder ein e.V.), um von der öffentlichen Verwaltung unabhängig zu werden. Qualitätssicherung, Zertifizierung durch die *International Standards Organization* (ISO) bis hin zur Idee eines trägerübergreifenden Zertifikatssystems, aber auch Beratung und Werbung, schließlich konkurrenzbetonte Strategien beschleunigen den Trend zur Kommerzialisierung. In diesem Kontext entsteht auch eine neue Berufsgruppe: den Erwachsenenbildner/die Erwachsenenbildnerin: hier können vier ausgeübten Berufsgruppen unterschieden werden: die hauptberuflich Leitenden einer Weiterbildungseinrichtung (Management), die hauptberuflich pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Programmplanung und -organisation), die hauptberuflich tätigen Lehrenden (Durchführung der Kurse) mit fester Anstellung oder in Selbstständigkeit sowie nebenberuflich oder ehrenamtlich tätige Lehrenden (mit Spezialaufträgen in der Lehre), die davon aber nicht unbedingt leben müssen (Wittpoth 2010, S. 176, 2013).

Auch muss erwähnt werden, dass verschiedene Bevölkerungsgruppen unterschiedlich häufig an Weiterbildung teilnehmen: Junge Menschen mehr als ältere; mit steigender Schulbildung und beruflicher Qualifikation nimmt die Beteiligung zu; je höher man in der Betriebshierarchie steht, desto größer ist die Chance an »Führungskräftetrainings« teilzunehmen, für den Rest bleibt die »Mitarbeitereschulung«; die Quote der Un- und Angelernten in der Weiterbildung liegt nur bei 7%. Damit wird nach Faulstich (2005, 650) die soziale Selektivität des allgemeinen Bildungssystems weder kompensiert oder beseitigt, sondern eher noch verstärkt. Hinzu kommt, dass die Notwendigkeit lebenslangen Lernens sich nicht unbedingt in Weiterbildungsaktivitäten niederschlägt, gibt es doch auch »Weiterbildungsabstinente«, für die eine Kosten-Nutzen-Bilanzierung negativ ausfällt.

Hintergrund für die enorme Expansion der Weiterbildung sind gesellschaftliche Entwicklungen: Der technologische Entwicklungsschub, der Wandel zur Dienstleistungsgesellschaft, die Krise am Arbeits- und Ausbildungsmarkt u.a.m. lassen die Weiterbildungsnachfrage ständig ansteigen. Hinzu kommt die sich andeutende Auflösung der traditionellen phasenorientierten Abgrenzung von Lern- und Erwerbszeiten (Lernen – Arbeiten – Ruhestand) zugunsten eines Konzeptes vom »lebenslangen Lernen«. Lebenslanges Lernen klingt zwar progressiv, hat aber einen Pferdefuß, auf den der bekannte Altersforscher Paul Baltes (Max-Planck-Institut) aufmerksam macht: Wir können uns im Lebenslauf eigentlich keine Ruhepause gönnen, das Leben in der Weiterbildungsgesellschaft ist nie komplett, hängen lassen gilt nicht, – es

ist das Zeitalter des chronisch unfertigen Menschen. Das ist verständlich, denn Veränderungen in den sozialen Strukturen (z.B. neue Familienformen), Wandlungen in der Lebenswelt (z.B. Umweltprobleme) und neue Bewegungen (z.B. bürgerliche Initiativen, Geschichtswerkstätten, Kulturarbeit) verstärken das Bedürfnis nach neuen Qualifikationen, aber auch nach Persönlichkeitsbildung. In der Weiterbildung – gerade als »Spätentwickler« im Bildungswesen mit vorhandenen Leistungsdefiziten (Faulstich 2005, 658) – werden diese gesellschaftlichen Wandlungen vielfach gebrochen und besonders deutlich spürbar. Insofern ist sie ein besonders sensibler Indikator für gesellschaftliche Veränderungen.

11.2 Berufliche Bildung

Die Bedeutung der beruflichen Bildung ist enorm gestiegen. Außerhalb der Berufsschule sind die betriebliche Bildungsarbeit und die berufsbezogene Weiterbildung auch für außerschulische Pädagogen, aber auch für Lehrerinnen und Lehrer, die nicht in die Schule wollen – ein zunehmend wichtiges Arbeitsfeld. Zugleich haben sich hier strukturelle Wandlungsprozesse ergeben, die die gesamte Berufspädagogik vor neue Aufgaben stellen. Zu verweisen ist hier vor allem auf das bundeseigene Bundesinstitut für Berufsbildung, das die Entwicklung der gesamten beruflichen Bildung maßgeblich fördert, z.B. durch Vorbereitung des jährlichen Berufsbildungsberichtes der Bundesregierung. (Zur Einführung in die berufliche Bildung: (Arnold/Müller 2000, Arnold 2004, Arnold/Lipsmeier 2004, Arnold/Gonon 2005, Baethge 2005)

Im folgenden Abschnitt geht es um die berufliche Bildung allgemein, nicht um die beruflichen Schulen (vgl. dazu Kapitel 10: Das Bildungswesen).

Das duale System der Berufsausbildung als Exportschlager?

Für die Berufsausbildung (als Erstausbildung) wirken zwei grundverschiedene Bildungsträger zusammen, die auch rechtlich getrennte Zuständigkeiten haben: die *privaten Betriebe* einerseits und die *staatlichen Berufsschulen* andererseits, d.h. Wirtschaft und Staat. Beide Träger sollen an unterschiedlichen Lernorten kooperieren: betrieblich-berufliche Ernstsituation im Betrieb (auf der Basis eines zivilrechtlichen Ausbildungsvertrages) und der »Schonraum« Berufsschule (auf der Basis einer öffentlich-rechtlichen Normierung). Hinzu kommen *überbetriebliche Ausbildungsstätten* (z.T. in Schulform). Dass es zwischen diesen grundverschiedenen Institutionen und Lernorten Abstimmungsprobleme gibt, ist kein Wunder, denn wirtschaftliche Interessen decken sich keineswegs bruchlos mit pädagogisch-didaktischen oder auch bildungspolitischen Intentionen.

Diese Form der in Deutschland geltenden Berufsausbildung wird *duales System* genannt und galt lange Zeit als Vorbild für andere Länder – als eine Art Exportschlaggericht.

ger. Trotz mancher Vorteile und unbestreitbarer Leistungen ist es seit einiger Zeit in eine Krise geraten (zum Folgenden Greinert 1994, Baethge 2005):

- Die Zahl der *Studierenden gegenüber den Berufstätigen* derselben Altersgruppe steigt stark an. Hinzu kommt eine wachsende Zahl derer, die nach einer Berufsausbildung ein Studium aufnehmen und dem Arbeitsmarkt längere Zeit nicht zur Verfügung stehen.
- Immer noch herrscht ein *Ausbildungsplatzmangel*. »Hauptsache eine Lehrstelle«, dieser Satz signalisiert dabei oft den Verzicht auf den eigentlichen Berufswunsch. Zugleich erschwert die Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung, Warteschleifen in diversen Schulen gelten als vertane Zeit.
- Die »*drop-out-Quote*« im dualen System ist hoch, in den 90er Jahren wurden 22-25% der Ausbildungsverträge vorzeitig aufgelöst. Betroffen sind vor allem Haupt- und Sonderschüler sowie Jugendliche ohne Schulabschluss, weil sie den rasch wechselnden fachlichen Qualifikationsanforderungen nicht gewachsen sind.
- Wer studieren will, aber auf einen Studienplatz warten muss, beginnt oft schon mal eine Ausbildung, d.h. die berufliche *Erstausbildung degeneriert zur Warteschleife*. Die Betriebe schrumpfen die entsprechenden Ausbildungskapazitäten.
- Insgesamt wird trotz aller Reformbemühungen von einer *Strukturkrise* des dualen Systems gesprochen (Baethge 2005, 567), weil es an veralteten beruflichen Kompetenzprofilen festhält, sich immer noch an längst überholten Formen berufsbezogener Arbeitsorganisation orientiert, angesichts des dynamischen Wandels der Qualifikationsanforderungen (s.u.) an rückständigen Berufsbildern klebt und schließlich mit seinem Kompetenzwirrwarr zwischen Wirtschaft, Kammern Ge- werkschaften, Bund und Ländern »eher ein gespaltenes als ein gut koordiniertes System« darstellt (ebd. 526).

Verschiebungen in der Berufsausbildung

Hintergrund für diese Krisensymptome des dualen Systems sind strukturelle Verschiebungen in der gesamten Berufsbildung (Arnold/Müller 2000). Zunächst ist ein Bedeutungsverlust der Erstausbildung festzustellen. Die hohe Umschlagsgeschwindigkeit und die immer kürzeren Innovationszyklen technologischen Wissens und Könnens (z.B. durch die neuen Informationsmedien) führen vielfach zum Verfall der einmal erworbenen Qualifikationen. Das in der Erstausbildung erworbene Fachwissen ist nicht mehr zentrale Grundlage des Berufes. (Die Kenntnisse eines Elektroingenieurs z.B. veralten innerhalb von vier Jahren – Arnold 2004, 504). Die Folge: Der früher selbstverständliche Berufsbezug als zentrales didaktisches Prinzip der herkömmlichen Berufsausbildung wird zusehends brüchiger, die Erosion der Planungsgrundlage Beruf für die berufliche Jugendbildung ist unübersehbar. Eine Ausbildung »auf Vorrat« wird immer mehr obsolet.

An die Stelle unmittelbarer Brauchbarkeit und Nützlichkeit treten neue, allgemeinere Qualifikationen. Technisch-arbeitsorganisatorische Veränderungen der Arbeitswelt machen die zu lösenden Aufgaben im Beruf immer offener, unstrukturierter und kooperationsbedürftiger. Dies wiederum führt zu höheren Anforderungen an die Selbständigkeit, Verantwortungsfähigkeit, Zusammenarbeitsfähigkeit, aber auch an die Fähigkeit, mit Unbestimmtheiten und Unsicherheiten umzugehen. Wenn also die bekannten beruflichen Qualifikationen nicht mehr zur Bewältigung zukünftiger Anforderungen ausreichen (und die künftig benötigten noch nicht genau eingeschätzt werden können), bleibt für die Berufsausbildung nur der Ausweg einer Art »sozialisierender Grundbildung« (Arnold 2004, 504). Ziel wären eine integrierte Entwicklung breit verwertbarer technologischer und sozialer Qualifikationen, die Vermittlung fächerübergreifender und außerfachlicher Qualifikationen. Das Prinzip der Konkretion wird abgelöst durch das Prinzip der Generalisation im Sinne des bekannten Konzeptes der »Schlüsselqualifikationen«. Planerische, dispositorische, programmgestaltende Vorbereitungaktivitäten, Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität, Abstraktionsfähigkeit, Selbstorganisationsfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft, autonome Nutzung von Handlungsspielräumen, Belastbarkeit u.a.m. sind heute nicht nur in modernen Industriebetrieben unabdingbar.

Berufliche Weiterbildung ist Bildung

Diese strukturellen Wandlungen führen zu einer enorm gestiegenen Bedeutung der beruflichen (und auch betrieblichen) Weiterbildung gegenüber der Erstausbildung. Nicht mehr der Schulabschluss und der erlernte Beruf allein entscheiden über die späteren beruflichen und sozialen Positionen. Die Allokation und die Sicherung des Sozialstatus sind zunehmend abhängig von *Weiterbildungsprozessen*. Damit büßt die Berufsausbildung auch einen großen Teil ihrer den Lebenslauf orientierenden *Identitätskonstituierung* ein. Berufliche Identität wandelt sich lebenslang, Identitätslernen wird zur Lebensaufgabe. Die betriebliche Weiterbildung – obwohl weitgehend ohne öffentliche Kontrolle – hat sich denn auch in den letzten Jahren zum quantitativ bedeutsamsten Bereich des gesellschaftlichen Erwachsenenlernens entwickelt. (Vgl. Abschnitt 11.1: Erwachsenenbildung.)

Der Betrieb als Einfallstor für Pädagogen...

Damit wird der *Betrieb* zu einem wichtigen *Lernort* weit über die Erstausbildung hinaus. Großbetriebe bieten innerbetrieblichen Unterricht oder Fortbildungsmaßnahmen an, aber auch überbetrieblich gibt es Schulungsangebote. Die moderne Betriebspädagogik geht zwar davon aus, dass ein Betrieb keine primär pädagogische Einrichtung ist (schließlich soll dort in erster Linie Geld verdient werden), aber Arbeitsorganisation und Personalentwicklung, die Unternehmensentwicklung und die Qualifizierung der Menschen sind eng verzahnt. Individuelle Lernprozesse der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen werden in modernen

betrieblichen Weiterbildungskonzepten nicht mehr losgelöst von den »systemischen Bezügen« (Lebenswelt, Arbeitsplatz, Abteilung usw.) gesehen, vielmehr ist der moderne Betrieb *eine learning company*: »Nicht der Einzelne muss lernen, sondern das arbeitende und kooperierende System.« (Arnold 2004, 506) Ohne Persönlichkeitsentwicklung funktioniert der ganze Betrieb nicht. Man könnte auch sagen, dass es hier eine pädagogische Dimension betrieblicher Entwicklung gibt (Betriebliche Weiterbildung 2002, Bildung im Medium beruflicher Arbeit 2004), ja dass der Betrieb ein Einfallstor für Pädagogen ist.

Wichtiger Arbeitsmarkt für Pädagogen

Mit dieser gewachsenen Bedeutung der beruflichen Weiterbildung eröffnet sich auch für Pädagogen und Pädagoginnen ein weiterer Arbeitsmarkt – über die traditionellen Institutionen der Erwachsenenbildung hinaus. Denn Personalentwicklung umfasst weit mehr als die Steigerung fachlicher Qualifikationen, sie meint – insbesondere bei Führungskräften – vermehrt sozusagen »urpädagogische« Fähigkeiten wie Umgang mit Gruppen, Motivation von Mitarbeitern, Arrangement von Dialogsituationen, Initiation von Problemlösungsprozessen, Visualisierung und Dokumentation von Lern- und Entscheidungsprozessen, Moderation von Besprechungen, Evaluation von innovativen Maßnahmen u.a.m. Pädagogische Mitarbeiter können als Angehörige eines Betriebes solche Beratungs-, Trainings- und Coachingaufgaben, Organisationsberatung, Mitarbeitereschulung und allgemeine Weiterbildungsaufgaben übernehmen. Sie können aber auch als externe Bildungsmanager, als Seminarleiter, Trainer und periphere Anbieter (selbstständig oder angestellt bei entsprechenden Firmen) solche Aufgaben übernehmen.

11.3 Sozialpädagogik

Wer arbeitet in der Sozialpädagogik?

Anders als die Erwachsenenbildung – klassisches Berufsfeld der Diplompädagogen – ist die Sozialarbeit-/pädagogik weitgehend Domäne von Sozialarbeitern und Sozialpädagogen, die an Fachhochschulen studierten. (Eine Einführung in die moderne Sozialpädagogik finden Sie bei Otto/Thiersch 2015, Hamburger 2011, Molenhauer 2004, Rauschenbach 2004, Böhnisch 2012.) Nur wenige Universitäten bieten für Diplompädagogen oder als BA/MA den Abschluss in Sozialpädagogik an. Das sozialpädagogische Arbeitsfeld zeigt eine rasante Entwicklung: Waren 1925 gerade mal ca. 30 000 Personen in sozialen Berufen tätig, so sind es heute 1,3 Mio. (Münchmeier 2007, 678)

Sozialpädagogen arbeiten eher mit Kindern und Jugendlichen, also in Jugendarbeit, Heimerziehung, Schulen oder Kindertagesstätten u.a.m. Sozialarbeiter hingegen arbeiten eher mit

benachteiligten oder in Not geratenen Erwachsenen, also z.B. Obdachlosen, Straffälligen, Familien in sozialen Brennpunkten, Sozialhilfeempfängern u.a.m. (Rauschenbach 2004, 256).

Die *Tätigkeiten* der Sozialpädagogen überschneiden sich vielfach mit denen anderer pädagogischer Berufe, aber auch von Polizisten, Ärzten, Psychologen, Juristen oder Pastoren, denn das Feld der Sozialpädagogik ist „kein einheitlicher oder systematisch strukturierter Bereich“ (Münchmeier 2007, 676). Dies zeigt sich bereits an wenigen Beispielen:

Scheidungskinder sind inzwischen angesichts von 30–50% Ehescheidungen »normal«, jedes Jahr sind davon über 100 000 Kinder betroffen. – Es gibt in Deutschland knapp eine Million *Alleinerziehender* mit rund 1,3 Mio. Kindern. – *Gewalt* herrscht nicht nur in Schulen, sondern auch in Familien. – *Drogenkonsum* ist inzwischen längst ein Problem aller Schichten: Über den Konsum von harten Drogen hinaus gibt es neue Abhängigkeiten wie Spielsucht, Alkohol, Arbeitssucht, Essucht, Bulimie u.a.m. Die Diskussion bewegt sich zwischen einer Erziehung zum legalen und vernunftorientierten Gebrauch und schädlichem Abusus. – *Kindesmisshandlung* sowie die erst langsam ans Tageslicht kommenden Probleme des sexuellen *Missbrauchs* (übrigens nicht nur bei Mädchen, sondern mit erheblicher Dunkelziffer auch bei Jungen), – *Selbsttötungen* von Jugendlichen, zunehmende *psychosomatische Erkrankungen* von Neurodermitis über Asthma bis zum Bettlägerigkeit – die sozialen Probleme betreffen jedes Sozialisationsfeld.

Heute werden allerdings sozialpädagogische Dienstleistungen, die ursprünglich für Ausnahmesituationen in besonders problematischen Lebenslagen gedacht waren, zu nahezu alltäglichen Unterstützungsleistungen (z.B. bei Identitätsproblemen, diffusen Lebensschwierigkeiten etc.) Auch die Sozialpädagogik scheint sich damit zu »entgrenzen«. Damit stellt sich die Frage:

Was ist das Selbstverständnis der Sozialpädagogik?

Die moderne Sozialpädagogik wird von fundamentalen Widersprüchen gekennzeichnet, die auch schon in ihrer langen Tradition (Niemeyer 2003) sichtbar waren:

- Soll die Sozialpädagogik vorwiegend eine Art »Feuerwehrfunktion« haben, die die gesellschaftlich bedingten Probleme mildert? Das wäre nicht zu unterschätzen, obwohl sie sich dabei dem Vorwurf aussetzt, Schmiermittel in einem gesellschaftlichen Getriebe zu sein, das die Benachteiligten, Versager und Verlierer erst produziert.
- Oder soll sie in pädagogischer Reflexion der gesellschaftlichen Verhältnisse kritisch aufzeigen, wo politisch-gesellschaftlich einzugreifen ist, um an die Ursachen heranzukommen? Damit würde sie sich den Vorwurf einer unangemessenen Politisierung einhandeln.

Anders gefragt: Sind Sozialpädagogen engagierte »Weltverbesserer«, die etwas bewegen und verändern wollen, oder sind sie insgeheim nicht doch »sanfte Kontroll-

leure«, die eine verdeckte Disziplinierung abweichender Karrieren besorgen (wie sie z.B. von bestimmten Angehörigen ihres Klientels wahrgenommen werden)?

Zwei Hauptfunktionen der Sozialpädagogik

Diese Spannungen und Widersprüche der Sozialpädagogik durchziehen die gesamte Breite der beruflichen Aufgaben. Ihre Vielfalt lässt sich in zwei Hauptfunktionen zusammenfassen (zum Folgenden Mollenhauer 2004):

- a) Die sozialpädagogischen Einrichtungen reagieren auf gesellschaftliche Notlagen als Folgen des gesellschaftlichen Wandels (Armut, Arbeitslosigkeit, Industrialisierung, Kriminalität usw.), ihre Aufgabe ist daher vor allem die Eingliederung der betroffenen Kinder und Jugendlichen in die Gesellschaft, notfalls eben auch als soziale Kontrolle. Diese Funktion wird *gesellschaftliche Integration und Kontrolle* genannt.
- b) Den einzelnen Betroffenen sollen individuelle Hilfen gegeben werden in ihren konkreten Gefährdungen beim Hineinwachsen in die Gesellschaft und in ihren schwierigen Lebenslagen. Unterstützung beim Prozess des Subjektwerdens ist die *pädagogische Funktion der persönlichen Lebensbewältigung*.

Abgesehen davon, dass beide Funktionen sich im Schnittfeld unterschiedlicher gesellschaftlicher Interessen (Staat, Kapital/Wirtschaft, Kirchen, Recht u.a.m.) bewegen, liegt in ihnen zugleich der *zentrale Grundkonflikt sozialpädagogischen Denkens*: Der pädagogische Grundsatz der Förderung und Unterstützung in entwicklungs-schwierigen Lebenslagen ist nur schwer zu vermitteln mit der Funktion des Eingreifens, der Kontrolle und Disziplinierung im Hinblick auf den Normalitätsentwurf, den die Gesellschaft bevorzugt, (– wobei dieser Normalitätsentwurf gegenwärtig auch noch stark bröseln). Pädagogisches Denken und staatliches Ordnungsdenken stehen sich dabei bisweilen diametral gegenüber.

Dies macht nicht zuletzt die ganze Schwierigkeit auch der *sozialpädagogischen Theoriebildung* aus (Mollenhauer 1996, Dewe/Otto 1996, Rauschenbach/Thole 1998, Niemeyer 2003, Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005). Pädagogen wollen keine Lebenswelten von Menschen kolonialisieren, das staatliche Interesse aber ist immer auch allgemeines und öffentliches Interesse, das »gemeinschaftsschädigende« Tendenzen unterbindet – zum Wohle aller. Was aber, wenn die Ablehnung des gesellschaftlichen Normalitätsentwurfs zugleich eine fundamentale Kritik und Rückfrage an die normativen Geltungsansprüche unserer kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Lebensformen bedeutet?

Wo liegt der Geltungsgrund strafrechtlicher Verfolgung von Eigentumsdelikten Jugendlicher angesichts einer vielfältigen Wirtschaftskriminalität und millionenfacher Steuerhinterziehung der normalen Bürger? Wo die Legitimation des Rauswurfs eines dealenden Jugendlichen aus einem Heim angesichts millionenschwerer

Staatseinnahmen aus Tabak- und Alkoholsteuer? So wird eine sozialpädagogische Theoriebildung schwierig, die sich einerseits mit der Schattenseite des gesellschaftlichen Normalitätsentwurfes und der Einfädelungsschwierigkeiten der Heranwachsenden zu beschäftigen hat, sich aber gleichzeitig mit der Frage auseinandersetzen muss, ob und wieweit der kulturell-allgemeine Normalitätsentwurf überhaupt weiterhin Geltung beanspruchen darf.

Diese schwierigen Grundkonflikte wirken sich bis in den Alltag der sozialpädagogischen Einrichtungen der Gegenwart aus.

In welchen sozialpädagogischen Einrichtungen wird gearbeitet?

Seit 1991 gilt das Kinder- und Jugendhilfe-Gesetz (KJHG), das die alten Gesetze der Fürsorgeerziehung usw. abgelöst hat. Aber auch nach dieser bundesweiten Vereinheitlichung der rechtlichen Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe ist die Wirklichkeit der sozialpädagogischen Einrichtungen enorm vielfältig (Mollenhauer 2004, aktueller Überblick bei Rauschenbach/Schilling 2005, Münchmeier 2007, Erler 2012). Wir fassen sie in fünf Bereichen kurz zusammen:

1. Familienergänzende Einrichtungen

Für die Versorgung und Erziehung der (kleineren) Kinder bei Berufstätigkeit beider Eltern oder nach Scheidung usw. gibt es unterschiedliche Tageseinrichtungen für Kinder (KJHG §§ 22–26). Es gilt das Subsidiaritätsprinzip (der Staat delegiert Aufgaben seiner Zuständigkeit an private und öffentliche Träger). Diese Einrichtungen umfassen sowohl Familienunterstützungen (z.B. Familienfreizeiten, Familienerholung) als auch die wenig institutionalisierten Formen wie Tagesmütter, Spielkreise, Eltern-Kind-Gruppen u. ä. (mit altersgemischten Gruppen), dann aber auch Kinderkrippen (für ½- bis 3-Jährige), Kinderhorte oder Kindertagesheime (für Schulkinder von 6–12 Jahren), Kindergärten unterschiedlichster Konzeption (Waldorf, Montessori, konfessionelle u.a.m.).

Insgesamt belegen empirische Forschungen (Tietze 2008), dass die Vorteile einer frühen Förderung in Krippe und Kindergarten (günstigere Schulbiografie, positive Effekte im kognitiven und sozialen Bereich, geringere Delinquenzrate, Erweiterung des familialen Netzwerkes, Selbstvertrauen, Unabhängigkeit von Erwachsenen u.a.m.) mögliche Nachteile und Bedenken (reduzierte Bindung an die Kernfamilie, mangelnde emotionale Zuwendung des Personals gegenüber elterlicher Liebe u.a.m.) bei Weitem überwiegen. Allerdings spielen die Qualität der Einrichtungen (es gibt inzwischen anerkannte Messinstrumente für Qualitätsprüfungen!) und eine solide Bindung (i.d.R.) an die Mutter eine ausschlaggebende Rolle. „Für praktisch alle Kinder im Kindergartenalter und für vermutlich drei Viertel der Zwei- bis Dreijährigen wird in den kommenden Jahren die Sozialisation in einer Kindertagseinrichtung zur Normalbiografie gehören.“ (Tietze 2008, 285)

2. Einrichtungen der außerschulischen Jugendbildung

Das Spektrum der Maßnahmen und Einrichtungen umfasst auch unter sozialpädagogischen Gesichtspunkten Jugendgruppen unterschiedlichster Träger, von Sportvereinen über Kirchen, Parteien, Wohlfahrtsverbände bis zu freien Verbänden und Jugendbünden. (Näheres im Abschnitt 11.5.2) Sie haben ihre Interessenvertretung in regionalen Jugendringen bis zum Bundesjugendring und werden z.T. mit öffentlichen Mitteln gefördert. Ferner gibt es Einrichtungen, die sich an Jugendliche wenden, unabhängig davon, ob diese organisiert sind oder nicht: Treffpunkte, Jugendcafés, Haus der offenen Tür, Jugendzentrum usw. Schließlich sind die Jugendbildungsstätten zu nennen, die mit unterschiedlichen Konzepten Jugendbildungsveranstaltungen anbieten.

3. Heimerziehung

Die traditionellen Strukturmerkmale von Heimen für Kinder und Jugendliche sind in den letzten Jahren stark in die Kritik geraten (Thiersch u.a. 1998, Gabriel/Winkler 2003, Apelt 2008, Winkler 2010). Neuere Tendenzen sind *Dezentralisierung* und *Regionalisierung* (man versucht, die betroffenen Kinder nicht mehr in wenigen großen Institutionen eines Gebietes unterzubringen, sondern möglichst in die Region integriert, in der man z.B. zur Schule geht, man bildet kleinere Gruppen mit mehr Selbstständigkeit u.a.m.), *Entinstitutionalisierung* (z.B. treten sozialpädagogisch betreute Jugendwohngruppen oder Pflegefamilien an die Stelle der Institution Heim) und *Entspezialisierung* (lieber heiminterne Differenzierungen in den Erziehungs- und Therapiewegen statt Heime für enge und einseitige Spezialisierung in der Zusammensetzung, Integration der Kinder in Regelschulen u.a.m.). Hauptziel ist es, durch eine Verbindung von Alltagsleben, pädagogischer und therapeutischer Arbeit gefährdete Heranwachsende in ihrer Entwicklung zu fördern. Problematisch kann aber die Begründung und Indikation für eine Heimeinweisung sein. Eine Schwierigkeit liegt auch im Widerspruch zwischen professioneller Tätigkeit des Personals (Schichtdienst!) und der Sehnsucht der Kinder und Jugendlichen nach stabilen Beziehungen, die Sozialisationswirkungen des Heimes, die Wiedereingliederung in das »normale« Leben u.v.a.

4. Jugendstrafvollzug

Der oben genannte Konflikt zwischen förderlicher Hilfe bzw. Unterstützung einerseits und öffentlicher Kontrolle/Eingriffe andererseits wird hier am schärfsten. (Apelt 2008) Je nach Konzept steht eine Seite des Grundkonfliktes im Vordergrund: Zum einen gibt es den juristischen Aspekt der Bestrafung und Sühne für getanes Unrecht (Kontrolle) und zum anderen das pädagogische Anliegen der Wiedereingliederung und der Erziehung zum prosozialen Verhalten (Hilfe). Bisweilen eskaliert die Diskussion (z.B. in Zeitungsüberschriften »Segeltörn statt Knast«) und stellt sozialpädagogisches Handeln und Strafvollzug als Gegensatz dar. Die Frage

ist ungelöst, ob man durch Einsperren für viele Monate oder Jahre, Isolierung vom wirklichen Leben, durch Künstlichkeit des Lebensalltags, der kaum noch Ähnlichkeit mit dem normalen Leben hat, straffällig gewordene Jugendliche überhaupt erziehen oder resozialisieren kann. Wiedereingliederung durch Absonderung, das scheint absurd. So verwundert die hohe Rate von Rückfälligen (2/3) nicht.

Zahlreiche Versuche wurden daher entwickelt, um diesen Konflikt zu lösen: von dem Erlernen eines Berufes über erlebnispädagogische Maßnahmen bis hin zum partiellen Leben und Arbeiten außerhalb der Vollzugsanstalt, Wiedergutmachungsprinzip, Opfer-Täter-Gespräche, soziale Trainingskurse, Therapien u.a.m. Generell wird heute fast niemand unter 16 Jahren zur Jugendstrafe verurteilt (obwohl dies nach dem Gesetz möglich wäre: Strafmündigkeit liegt bei 14 Jahren), nur knapp 10% der Jugendgerichtsverfahren enden mit einer Haftstrafe (Mollenhauer 2004, 469). Auf der andern Seite erheben sich schwierige Fragen, ob z.B. das Totprügeln eines Afrikaners durch rechtsradikale Jugendliche nicht doch durch Haftstrafe gesühnt werden muss. Können Pädagogen den Sühnebegriff einfach durch den Erziehungsbegriff ersetzen? Widersprechen sich nicht Erziehungs- und Strafzweck grundlegend? Wie kann eine Gesellschaft/eine Kultur das Bewusstsein einer Differenz von Recht und Unrecht aufrechterhalten und verstärken statt abzubauen? Hilft dabei die neuerdings wieder lautstark vorgebrachte Forderung nach geschlossener Unterbringung jugendlicher Straftäter? Oder sollte den meist hoffnungslosen, entbehrungsreichen Biografien mehr Berücksichtigung eingeräumt werden? Sollte man nicht generell die Strafmündigkeit auf 18 Jahre heraufsetzen und bis dahin nur mit erzieherischen Maßnahmen arbeiten? Aber schreckt das potenzielle Straftäter genügend ab? U.a.m.

5. Beratungseinrichtungen

Gab es vor 50 Jahren nur wenige Beratungsstellen, i.d.R. für Familien mit erziehungs- und lernschwierigen Kindern, so verfügen heute viele Städte über 100 000 Einwohner über ein Netz unterschiedlichster Beratungsstellen: Erziehungs-, Lebens-, Ehe- und Partnerschaftsberatung, Krisenberatung, Drogenberatung, Jugendberatung, Frauenberatung, Kindersorgentelefon, Beratungsstellen für spezielle Probleme wie sexueller Missbrauch, Gewalt, aber auch Überschuldung, soziale Probleme, Bildungsmöglichkeiten u.v.a. Ebenso vielfältig sind die Träger (von den staatlichen Jugendämtern über Kirchen, soziale Verbände bis zu gemeinnützigen Einrichtungen) und die hier beschäftigten Berufe (Ärzte, Sozialarbeiter, Sozialpädagogen, Diplompädagogen, Diplompsychologen, nebenberufliche Kräfte).

Innerhalb der unterschiedlichen Beratungsangebote sind die Arbeitskonzepte außerordentlich vielfältig (systemisch, psychoanalytisch, humanistisch, gestalttherapeutisch, verhaltenstherapeutisch u.a.m.). Neuere integrative Beratungskonzepte verstehen sich als ein die vorhandenen Lösungskapazitäten der Ratsuchenden ergänzendes Unterstützungsangebot jenseits perfekter Lösungen. Sie sind im Sinne einer sozialökologischen Perspektive angelegt auf Unterstützung vorhandener Ressourcen und verstehen sich als eine – durch soziale Netzwerke mitgetragene – Hilfe im alltäglichen sozial-räumlichen Kontext. (Näheres bei Engel/Nestmann 2006.)

Ein schwieriges Problem (z.B. im Zusammenhang mit der Forderung »Therapie statt Strafe«) liegt darin, dass Beratung von ihrem Selbstverständnis her auf Freiwilligkeit baut, während die Motivation zur Beratung oder Therapie bei Pflichtauflagen durch Gerichte erst mühsam aufgebaut werden muss (wenn es denn überhaupt klappt). Eine weitere Schwierigkeit liegt darin, dass Beratung ihre Grenze meist schnell in kaum veränderbaren sozialen, ökonomischen oder anderen ungünstigen Lebensbedingungen findet, aber auch in der Orientierung an der Mittelschicht und an einem medizinischen Krankheitsmodell. Auch ist die politische Richtzahl von mindestens einer Erziehungs-, Familien- und Lebensberatungsstelle pro 50 000 Einwohner noch lange nicht erreicht.

Mit welchen Methoden und Prinzipien arbeitet die Sozialpädagogik?

Lange Zeit galten die einschlägigen Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik – wie das »methodische Dreigestirn« *Einzelfallhilfe*, soziale *Gruppenarbeit* und *Gemeinwesenarbeit* – als das zentrale Erkennungszeichen. Doch haben sich Einzelfallhilfe und soziale Gruppenarbeit inzwischen in unzählige Variationen psychologisch-therapeutischer Verfahren aufgelöst. (Galuske 2013) Auch die Gemeinwesenarbeit verlor ihre Kontur als typische Methode, weil sie mit vielen Formen gemeindenaher, milieuorientierter, vernetzter Stadtteilarbeit verschmolzen ist. Man kann daher heute nicht mehr von exklusiven Arbeitsmethoden sprechen, die der Sozialpädagogik und Sozialarbeit ein von anderen pädagogischen Arbeitsfeldern eindeutig unterscheidbares Profil geben könnten (Münchmeier 2007). So ist die Rede heute eher von Arbeitsprinzipien als von exklusiven Methoden. Abgesehen von zahlreichen einzelnen »Techniken« werden als wichtigste Prinzipien genannt, die generell erzieherische Hilfe zur Lebensbewältigung, zur Normalisierung und Erweiterung der sozialen und biographischen Handlungsfähigkeit leisten (Böhnnisch 2005):

- *Selbstwertprinzip* – die Hilfen sollen so gestaltet werden, dass sie zum Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes und Selbstwertgefühls beitragen;
- *Gruppenprinzip* – Gleichaltrigengruppen, Gruppen- und Szeneelemente sind nötig bei der Entwicklung einer soziokulturellen Eigenständigkeit;
- *sozialräumliches Prinzip* – es müssen Vernetzungen von Unterstützungsmöglichkeiten ausgebaut werden (Nachbarschaft, Betreuungsangebote, Beratungsstelle etc.);
- *Zeitprinzip* – da jugendliches Leben stark gegenwartsgeprägt ist, müssen die Angebote das Gegenwartsverhalten der Jugendlichen respektieren, aber auch qualifizieren, die Jugendlichen aber nicht einfach auf die Bedeutung des »Später« vertrösten;
- *Biografieprinzip* – angesichts der Entstrukturalisierung jugendlicher Lebensentwürfe soll die individuelle Lebensgestaltung gefördert werden, die oft nicht mehr mit den Ablaufstrukturen von schulischen und beruflichen Bildungswegen übereinstimmt;

- *soziokulturelles Prinzip* – Schaffung neuer soziokultureller Stile z.B. durch Projekte gegen das »Herumhängen« oder Satanskulte, soziokulturelle Arbeit ist Teil der sozialpädagogischen Arbeit geworden;
- *Milieuprinzip* – Milieus sind Gegenseitigkeitsstrukturen sozialer Beziehungen, die normiert und tradiert sind, auf gemeinsam geteilten Werten aufzubauen, verlässlich und verbindlich sind; solche gilt es für die Jugendlichen zu schaffen.

Fazit: Was früher familiär, privat und informell geregelt wurde, wird durch die moderne Sozialpädagogik und Sozialarbeit in zunehmendem Maß öffentlich und beruflich-institutionell organisiert. Damit droht aber die Abhängigkeit von Expertensystemen und die Entmündigung der Betroffenen. Veraltet – und verschlimmert – damit die Sozialpädagogik jene Mängel, die die Gesellschaft selbst produziert hat?

11.4 Freizeitpädagogik

»Arbeit macht das Leben süß, Faulheit stärkt die Glieder.« Wenn dies geflügelte Wort stimmt, müsste Freizeitpädagogik suspekt erscheinen, will sie doch nach ihrem neueren Selbstverständnis freie Zeit, Lernzeit, Arbeitszeit, Bildungszeit, Lebenszeit u.a.m. verbinden. Traditionell wurden Arbeit und Freizeit als gegensätzlich verstanden, wobei die Arbeit (= Berufsarbeit) ethisch wertvoller erschien als die »Zeitverschwendungen« in der Freizeit. Und dann auch noch eine Erziehung zur Freizeit? Wenn Freizeit als Faulheit gilt, lernt man die doch auch ohne Pädagogen ... Ein solches traditionelles Denken verkennt völlig die enorm gewachsene Bedeutung der Freizeit im Gefolge des tief greifenden Strukturwandels der modernen Industriegesellschaft: Verkürzung der Arbeitszeit, Massentourismus, Wertewandel, aber auch die Notwendigkeit einer »lernenden Gesellschaft«, Freisetzung von Ressourcen für Kultur, Medien, Sport, Gesundheit u.v.a. machen eine intensive Erforschung dieser gewandelten Lebensbedingungen nötig. Sie haben Konsequenzen für den mitmenschlichen Umgang, für das Gemeinwesen, für unser Menschenbild, für ökologisches Verhalten (z.B. beim Reisen) für die Sozialisation des Nachwuchses, unser Weltbild usw. Die Entwicklung von Konzepten zur Umwandlung von Freizeit in eine eigene Lebenszeit und Lebensqualität ist eine aktuelle pädagogische Aufgabe, für Kinder und Jugendliche wie für Erwachsene. Dabei ist eine Pädagogik erforderlich, in der sich Spiel, Spaß, Geselligkeit und Erholung anregend, genussvoll und produktiv mit Wissenserwerb, sozialem Engagement, kultureller Entfaltung, kritischer Reflexion und entwicklungsfördernder Selbsterfahrung verbinden (Opaschowski 1996, 14). Hier liegt der Ansatzpunkt der neueren wissenschaftlichen Freizeitpädagogik. (Zur Einführung: Opaschowski 1996, 1999, Popp/Arnold 2003)

Was ist Freizeit?

- Freizeit ist *Muße- und Eigenzeit* (Zeit für sich selbst, zur Ruhe finden, Sichwohlfühlen). Pädagogisches Ziel wären hier die Überwindung eines Sinnvakums, unbefriedigender Trägheit und Langeweile, dauerhaft hilfloser Konsumorientierung, passiver Monotonie usw. durch Fähigkeiten zur aktiven, bewussten Gestaltung der freien Lebenszeit.
- Freizeit ist auch *Kontakt- und Sozialzeit*: Vor allem in der Phase nach dem Erwerbsprozess oder bei Verlust der Erwerbsarbeit (aber nicht nur dann) ist es wichtig, den Sinnzusammenhang mit arbeitsähnlichen Tätigkeiten herzustellen, Zeit zu haben für Zusammensein und gemeinsame Unternehmungen, spontane Kontakte und längerfristige soziale Engagements. Leider wird die Mitarbeit in einer sozialen Organisation von 32% der West-Bundesbürger (und 40% Ost) »in keinem Fall als Freizeit« gewertet (Opaschowski 1996, 121). Pädagogisches Ziel wäre hier, einen sinnvollen Rhythmus von Aktivität und Entspannung, eine Verbindung von freier und notwendiger Tätigkeit, eine Neubewertung von nicht-bezahlter Arbeit, von sozialem Engagement, von Kontaktinitiativen auch ohne Institutionalisierung zu erreichen.
- Freizeit ist *Arbeitszeit*. Dies verwundert zunächst, denn Arbeit und Freizeit erscheinen immer noch als gegensätzlich. Aber diese starre Trennung löst sich auf, weil wir z.B. einen immer größeren Teil unserer Freizeit darauf verwenden, Güter und Dienstleistungen für den Eigenbedarf zu produzieren. Es ist darum ein notwendiges pädagogisches Ziel, persönliche Betätigungs- und Bestätigungsmöglichkeiten in der Freizeit zu schaffen, die Spaß machen und Sinn haben, aber auch den eigenen Lebensstandard erhalten. Sie reichen von Haus- und Heimarbeit, Do it yourself, Nachbarschaftshilfe, bis zu Nebentätigkeit und Zweitberuf (nicht gemeint ist Schwarzarbeit).
- Freie Zeit hat auch eine besondere Qualität als *Lern- und Bildungszeit*: Bildung für sich selbst, Persönlichkeitsbildung, Bildung als Lebensqualität, frei von materiellen Erwägungen und Verwertungsabsichten. Dabei käme es auf ein neues Gleichgewicht von Berufs-, Freizeit- und Persönlichkeitsbildung an. Weiterbildung muss nicht nur dem Beruf dienen: Denn in der Aus- und Fortbildung *muss* man lernen, in der Freizeit *kann* man dies tun, man kann es aber auch lassen. Die fünf Hauptmerkmale des freizeitkulturellen Lebensstiles wären hier auch pädagogisches Ziel: Selbst-aktiv-Sein, Spontaneität, Sozialkontakt, Sich-Entspannen, Spaß.

Konzepte der Freizeitpädagogik

In engem Zusammenhang mit dem Wandel erziehungswissenschaftlichen Denkens (vgl. Kapitel 2: Wissenschaftstheoretische Richtungen) haben sich auch die Konzepte der Freizeitpädagogik verändert – von der Freizeitpädagogik als Erholung, Muße und Konsum (1945–1966) über eine emanzipatorische Freizeitpädagogik (1967–1979) bis zu einer innovatorischen (ab 1980, mit den Themen Ökologie,

Neue Technologie, Zukunft) und einer demokratischen Konzeption in den 90er Jahren. Im Sinne einer zielorientierten Pädagogik der freien Lebenszeit integriert die Freizeitpädagogik heute eine Erziehung zu kommunikativem, zu sozialem und zu kulturellem Handeln. Sie gewinnt ihre Legitimation nicht lediglich aus der Vermehrung von Freizeit in einer (angeblichen) »Freizeitgesellschaft«, sondern aus dem qualitativen Strukturwandel der Gesamtgesellschaft.

Die Freizeitpädagogik hat ein eigenes *methodisches Repertoire* entwickelt. Dazu gehören u.a. eine informative Beratung, kommunikative Animation (im Sinne aktiver Lebensteilnahme, gemeinsamen Erlebens, anregender Aktivierung, schöpferischer Lebensgestaltung) sowie partizipative Planung. Ferner gibt es inzwischen praxisnahe *Leitprinzipien* einer Freizeitdidaktik: praktische Erreichbarkeit der Teilnehmenden durch Angebote; Offenheit in Planung und Durchführung; Aufforderungscharakter von Umwelten, Einrichtungen, Angeboten, Medien usw.; freie Zeiteinteilung von Aktivitäten; Prinzipien wie Freiwilligkeit, Zwanglosigkeit, Wahlmöglichkeit, Entscheidungsmöglichkeit, Initiativmöglichkeit; schließlich ganz praktische Maximen, z.B. Schwellenangst überwinden helfen, Kontaktchancen erleichtern, soziale Geborgenheit ermöglichen, spielerisches Vermitteln u.a.m.). Man sieht leicht, wie weit eine solche Freizeitpädagogik von der traditionellen Schulpädagogik entfernt ist. Gleichwohl gehört eine Freizeiterziehung heute zu den wesentlichen Aufgaben der Schule, von der Klassenreise (»reisen lernen«) über freiere Formen von Sport, Kunst, Spiel bis zu einem fächerübergreifenden Lernbereich Freizeit (kein Schulfach) (Opaschowski 1996, 223ff.).

Was tun Freizeitpädagogen?

Freizeitpädagogik bietet vor allem für DiplompädagogInnen und BA/MA-AbsolventInnen ein breites Betätigungsfeld mit verschiedensten Ausprägungen, sowohl bei staatlichen als auch bei privatwirtschaftlichen Auftraggebern oder Non-Profit-Organisationen. Die Professionalisierung schreitet auch in diesem Bereich voran (zum Folgenden Opaschowski 1996, 271ff.).

Freizeitberufe gibt es in der Tourismus- und Reisepädagogik, der Freizeitsportpädagogik und Bewegungsanimation, der schulischen Freizeitbetreuung, der außerschulischen und außerbetrieblichen Kultur- und Bildungsarbeit, der freizeitkulturellen Sozialarbeit und soziokulturellen Gemeinwesenarbeit, in der Kurpädagogik und der Gesundheitsvorsorge und -beratung. Aktuelle Arbeitsfelder bieten eine Fülle von beruflichen Tätigkeiten: Animateur (vom Sport über Ferienclubs bis zum Stadtteil), Freizeitberater (z.B. in Kliniken, Kurorten oder Großbetrieben), Freizeitmanager (z.B. in Sport- und Fitnesszentren oder Freizeitparks), Fremdenführer (z.B. Stadtrundfahrtleiter, Arbeit bei kommunalen Verkehrsämtern), Fremdenverkehrs fachwirt oder Reiseverkehrskaufmann (im Reisebüro, in Fremdenverkehrsstellen), Gästebetreuer (in Hotels und Urlaubsorten), Reiseleiter (z.B. für Studienreisen, wissenschaftliche Reiseleitung), Touristikassistent (z.B. in Verkehrsämtern, im Kur- und Bäderbereich).

Angesichts einer solchen Expansion und Breite freizeitpädagogischer Berufe liegt auch hier – wie wir bereits in der Sozialpädagogik sahen – das Problem nahe, dass mit der Pädagogisierung ursprünglich nichtpädagogisierter Freiräume eine Entmündigung von Menschen verbunden sein kann.

Gleichwohl erfordern die freizeitpädagogischen Berufe hohe Kompetenzen, kein Freizeitberuf kommt darüber hinaus ohne pädagogische Qualifikationen aus. Diese umfassen die Fähigkeit, Kommunikation zu fördern, Kreativität freizusetzen, Gruppenbildung zu ermöglichen, die Teilnahme und Mitwirkung am kulturellen Leben zu erleichtern, aber auch persönliche Eigenschaften wie Erfahrungen in der Praxis, Kontaktstärke, Aufgeschlossenheit, Einfallsreichtum, Sensibilität, Ausdauer u.a.m. Basiskompetenzen in der Form grundlegenden theoretischen Wissens müssen sich mit Fachkompetenz (Methoden, Kenntnisse, Moderation, handwerkliche Fähigkeiten usw.) ebenso verbinden wie mit Organisationsfähigkeit, ständiger Fortbildung und kreativer Inspiration.

Weitere Märkte werden sich erschließen in einer Gesellschaft, in der künftig die Mehrzahl der Berufe im Dienstleistungssektor liegen wird. Ob die Freizeitentwicklung zu einer tatsächlichen Verbesserung der Lebensqualität in der postmaterialistischen westlichen Lebenswelt führen wird, hängt vermutlich zu einem großen Teil von einer qualifizierten Freizeiterziehung und -bildung ab, denn der Mensch lebt nicht vom Brot allein ...

11.5 Weitere aktuelle Arbeitsfelder

Die folgenden Abschnitte zeigen besonders deutlich, wie stark sich pädagogische Arbeitsfelder in die gesamte Gesellschaft hinein erweitert haben. Viele der folgenden Arbeitsfelder enthalten ein Gemisch von pädagogischen, sozialen, therapeutischen, medizinischen u.a. Tätigkeiten. Auch arbeiten hier Pädagogen mit sehr unterschiedlicher Ausbildung: ErzieherInnen, Sozialpädagogen, Diplompädagogen, BA/MA-AbsolventInnen sowie Lehrer und Lehrerinnen. Mit dieser »Gemengelage« wird ein unanschaulicher Sachverhalt anschaulich: Pädagogik »entgrenzt« sich immer stärker, denn die Überschneidungen mit anderen, nicht genuin pädagogischen Tätigkeitsbereichen werden größer. Andererseits könnte man auch sagen, dass die Pädagogisierung der Gesellschaft immer weiter voranschreitet. Dazu in den folgenden Abschnitten ein orientierender Überblick. (Weiterführende Informationen bei Krüger/Rauschenbach 2006/2012)

11.5.1 Familienbildung

Anders als das vorindustrielle »Ganze Haus« hat die Familie heute vor allem die Funktion der Erhaltung von »Humanvermögen«: Sicherung des Nachwuchses, Kindererziehung, So-

zialisation, Stabilisierung des Generationenverhältnisses (Generationenvertrag), Zuständigkeit für Emotionalität und Intimität gegenüber den »kalten« und funktionalen Beziehungsstrukturen der Gesellschaft. (Zur Familienproblematik heute: Vgl. Kapitel 6.3.1: Familie, Nave-Herz 2002, zur Familienbildung: Böllert/Karsten/Otto 2006) Hinzu kommt die Fülle von modernen Familienformen (von Alleinerziehenden über Wiederheirat mit Kindern aus beiden vorherigen Beziehungen bis zu freien Lebensgemeinschaften), die für Eltern wie für Kinder oft zu einem schwer durchschaubaren »Beziehungsdickicht« führen, das ebenso Lernchancen wie Verwirrung und Desorientierung mit sich bringen kann.

Die Ausgestaltung jener Erziehungs- und Bildungsprozesse, die in Familien die Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden fördern (bzw. der Abbau hinderlicher Faktoren), ist u.a. Aufgabe der Familienbildung.

Das bereits genannte Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) regelt die *familienunterstützenden und -ergänzenden Hilfen und Maßnahmen*. Dabei soll Familienbildung auf die jeweiligen Familiensituationen eingehen, die Eltern beraten und junge Menschen auf Partnerschaft und Zusammenleben mit Kindern vorbereiten, einschließlich der Fragen von Trennung, Scheidung, Pflegschaft, Vormundschaft und Adoption. Zu differenzieren ist dabei zwischen einem mehr institutionellen Charakter (Maßnahmen von Verbänden, Volkshochschulen, Familienbildungsstätten), den funktionellen Leistungen der Kinderbetreuung (z.B. in Kinderkrippen, Tagesheimen und Kindergärten), dem medialen Angebot z.B. von Zeitschriften (»Eltern« etc.) und informellem Erfahrungsaustausch von Eltern in freien Gruppen.

Vier Kernbereiche der Familienbildung

Aber zu den Problemfeldern der Familienbildung und -hilfe gehört noch mehr.

Vier Bereiche lassen sich unterscheiden.

Erstens: Sorge für die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der Familie, z.B. Steuer-, Wohnungs- und Sozialpolitik.

Zweitens: Entlastung von Familien, vor allem von Frauen bei der Wahrnehmung der Erziehungsfunktion (hoffentlich auch bald der Männer).

Drittens: Allgemeine Beratung und Fortbildung von Eltern im Hinblick auf das heute komplizierter gewordene innerfamiliale affektive und kommunikative Balancesystem.

Viertens: Hilfen für »Problemfamilien«, die den an sie gestellten Anforderungen nicht mehr gerecht werden können. Hier ergibt sich ein starker Überschneidungsbereich mit der Sozialpädagogik.

Die *Inhalte* der Familienbildung sind so zahlreich wie ihre *Träger*. Örtliche Sozialämter, Gesundheitsämter und Jugendämter bieten familienbezogene Dienstleistungen (z.B. Mütter-, Sucht- und Drogenberatung). Freie Träger (wie Wohlfahrtsverbände, Kirchen, Kinderschutzbund, Pro Familia, selbstorganisierte Zusammenschlüsse)

se und Selbsthilfegruppen u.a.m.) offerieren eine Fülle von unterschiedlichsten Themen zur Familienbildung: Geburtsvorbereitung, Säuglingspflege, Spielen mit Kindern, Kinderkrankheiten, Beziehungsgestaltung, Krisen in der Familie, Erziehungsschwierigkeiten, Pubertät, Gewalt, Missbrauch bis zum Musizieren und zur Urlaubsgestaltung u.a.m.

Die *Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen* zeigen einerseits eine immer höhere Professionalisierung (Pädagogen mit akademischem Abschluss, Psychologen, Ärzte etc.) und eine »Verfachlichung« (immer mehr haben eine wissenschaftliche Spezialausbildung), andererseits lebt die Familienbildung immer noch stark von Honorarkräften (das spart Kosten und hält das Angebot flexibel ...). Ferner steht die Familienbildung vor dem Problem, alle Schichten zu erreichen (die gut situierten bürgerlichen Frauen lassen sich abends ohnehin von ihren Männern für Fortbildungen »vertreten«). Auch erhebt sich die Frage, wieweit die Familienbildung (immer noch, jedenfalls soweit es die staatliche Förderung betrifft) einer traditionellen Familienideologie anhängt, die außerdem Elternschaft als Privatsache ansieht und sozialpolitische Förderung immer noch zu klein schreibt.

11.5.2 Kinder- und Jugendarbeit

Kinder- und Jugendarbeit wird zu den klassischen Gebieten der Sozialpädagogik gerechnet. (Nähere Informationen bei Richter 1998, Thole 2006, Deinert/Sturzenhecker 2005) Gleichzeitig haben sich die Handlungsfelder der Kinder- und Jugendarbeit stark differenziert und zeigen heute eine über die Sozialpädagogik im engeren Sinne (»Hilfe bei Gefährdungen des Aufwachsens«) weit hinausreichende Vielfältigkeit (Münchmeier/Otto/Rabe-Kleberg 2002, Schröer/Struck/Wolff 2002, 2016).

Dies gilt auch für die pädagogischen Berufsmöglichkeiten jenseits der sozialpädagogischen Profession. Den (geschätzten) ca. 600 000 ehrenamtlichen Mitarbeitern standen Ende der 90er Jahre 33 637 Erwerbstätige gegenüber, von denen 53,6% bei freien und 46,4% bei öffentlichen Trägern beschäftigt waren. (Thole 2006, 122) Diese Zahlen verweisen auf eine sehr problematische Entwicklungstendenz: Auf der einen Seite steht die unbestritten gewachsene Bedeutung außerfamilialer pädagogischer Institutionen angesichts der zunehmenden Sozialisationsprobleme der Familie, darauf deuten die personelle Ausweitung und Verfachlichung sowie die breite Angebotspalette hin. Auf der anderen Seite zeigt der Bereich der Kinder- und Jugendarbeit (zusammen mit Hilfen zur Erziehung, also der früheren Fürsorgeerziehung) seit 1965 die geringste Entwicklungsquote aller Jugendhilfebereiche – finanziell wie durch die ausgedünnte Einrichtungszahl.

Gegenstandsbereiche der Kinder- und Jugendarbeit sind zunächst nicht-kommerzielle Jugendzentren und -freizeitheime, Jugendheime und kleinere Jugendclubs, Kinder- und Jugendferienstätten, Jugendbildungs- und Tagungsstätten, pädagogisch betreute Spielplätze und Jugendzeltpätze. Aber auch Einrichtungen der Jugendverbandsarbeit (z.B. Pfadfinder), eine Fülle von kleineren Initiativen zur sozialen, po-

litischen, naturkundlichen, gesundheitsorientierten und kulturellen Bildungsarbeit (z.B. Jugendwandern oder Theaterprojekte zur Drogenarbeit) u.a.m. gehören dazu, ebenso wie Freizeiten, internationaler Jugendaustausch (z.B. »Student für Europa«), aber auch Fanclubarbeit, niedrigschwellige, aufsuchende Straßen- und Sozialarbeit, Abenteuerspielplätze sowie Kinder- und Jugendschutzaktivitäten, Mädchen- und Jungenarbeit, Erlebnispädagogik (z.B. Klettern in den Bergen, Segeln auf dem Meer) u.a.m. Die Arbeitsmethoden der Kinder- und Jugendarbeit sind außerordentlich vielfältig und wurden inzwischen auch systematisch dargestellt. (Braun u.a. 2005) Wichtig ist aber, dass alle Angebote freiwillig sind. Es ist auch nicht zu belegen, dass diese Angebote angesichts der kommerziellen Freizeitindustrie für Kinder und Jugendliche etwa unattraktiver geworden seien. (Thole 2006)

Träger der Kinder- und Jugendarbeit sind kommunale Jugendämter und andere öffentliche Institutionen (34,5%) und vor allem freie Träger (65,5%) – z.B. Diakonisches Werk, Deutsches Rotes Kreuz, Arbeiterwohlfahrt, Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, Caritas bis zu einer Fülle von freien, manchmal gemeinnützigen Initiativen). Wichtigste Forschungsinstitution ist das Deutsche Jugendinstitut in München.

Konzepte

Konzeptionell werden unterschiedliche Entwürfe diskutiert:

1. Das Konzept einer Förderung jugendlicher Ansätze zur Mit- und Selbstorganisation (statt Konsumieren von fertigen Angeboten);
2. Animation zu kulturellen, politischen und jugendlichen Initiativen, vor allem Hilfe für die Kinder und Jugendlichen, sich Räume zur Aktivierung zu erobern, wobei das labile Gleichgewicht zwischen unverbindlichen Kurzzeitveranstaltungen (z.B. Jugenddisco) und längerfristigen verbindlichen Gruppen (z.B. Umweltgruppen, Theaterwerkstätten etc.) bewältigt werden muss;
3. statt klassischer »pädagogischer« Arbeit eher adressatennahe Projekte, mobile, niedrigschwellige Angebote;
4. Vernetzung aller bestehenden Angebote zu einem Dienstleistungsangebot für Kinder und Jugendliche;
5. Prävention als Hauptziel der Kinder- und Jugendarbeit;
6. Jugendarbeit als integraler Bestandteil einer kommunalen Infrastruktur. Mit solchen Konzepten ist der lange bestehende Gegensatz zwischen »Offener Jugendarbeit« und einer eher geschlossenen, verregelten Jugendarbeit obsolet geworden.

Die *pädagogische Hintergrundproblematik* der Kinder- und Jugendarbeit liegt darin, dass einerseits behauptet wird, Kindern und Jugendlichen könnten auf dem pädagogischen Wege heute keine Orientierungen mehr vermittelt werden. Dazu seien die gewandelten Bedingungen des Kindes- und Jugendalters mit ihren Pluralisie-

rungs- und Individualisierungsprozessen zu gravierend. Andererseits wird die Auffassung vertreten, dass gerade wegen dieser gesellschaftlichen Veränderungen das pädagogische Handeln unverzichtbar und außerschulische Kinder- und Jugendarbeit ein wichtiges Bildungsforum sei. Die zweite Intention wird z.B. sichtbar in den Jugendbildungsstätten, die sich in sehr qualifizierter Weise (wie z.B. der Jugendhof Dörnberg bei Kassel) um eine gesellschaftskritische, interkulturelle, geschlechts- und schichtspezifische Bildungsarbeit bemühen.

11.5.3 Kulturpädagogik

Noch kaum in der erziehungswissenschaftlichen Theorie konsolidiert und in der Praxis kaum institutionalisiert, bietet kulturpädagogische Arbeit doch zunehmend auch z.B. für Pädagoginnen und Pädagogen berufliche Möglichkeiten. (Zacharias 2001) Stark ausgeweitet haben sich u.a. *medienpädagogische Praxisfelder* (vgl. Kapitel 12.2.3: Neue Medien und Medienpädagogik). Sie reichen von der Mitarbeit bei Sendern (z.B. in den um Zuschauer-/Zuhörer-Partizipation bemühten »Offenen Kanälen«) über Medienwerkstätten, Kinder- und Jugendkino-Projekte, Computerworkshops bis zu überregionalen Bildungsmedien-Anbietern (Nähre Informatio-nen bei Wensierski 2006, Noack 2006).

Das Feld der *Kulturarbeit und -pädagogik* ist heterogen und in starkem Wandel begriffen. Es reicht gegenwärtig von Jugendkunstschulen (immerhin 254 an der Zahl), Musikschulen (778 an der Zahl), Kulturb Häusern und Schreib- und Literaturwerkstätten über Museumspädagogik, Theaterinitiativen und -pädagogik an Bühnen bis zu Stadtteilprojekten, Kinderzirkus, mobilen Spielotheken und zum Angebot der Jugendfreizeitstätten, Volkshochschulen und freien Träger. Es geht in der Praxis, aber auch in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung um die Vermittlung von Kultur im Sinne ästhetischer Wahrnehmungen und Erfahrungen. Dabei sollen selbstreflexive Prozesse angestoßen werden, deren Bildungsgehalt in der Erweiterung der kommunikativen und ästhetischen Wahrnehmungs- und Darstellungsmöglichkeiten im Kontext konkreter lebensweltlicher Bezüge liegt (ebd., 203). Kulturpädagogik bemüht sich ebenso um »kulturfremde Nutzergruppen« und die Verminderung sozialer Ungleichheit der Teilnahme am kulturellen Leben wie auch um die Anerkennung der Eigenständigkeit und Kreativität jugendkul-turer Stile und Praxen.

Ohne diese Lebenswelten zu pädagogisieren und zu kolonialisieren, ist Kulturpädagogik doch eine unmittelbare Antwort auf den Modernisierungs-, Individualisie-rungs- und Entstrukturierungsprozess dieser jugendlichen Lebenswelten mit seinen einschneidenden Folgen für das Selbstbild und die biographische Orientierung von Jugendlichen. Die Aufgabe der Kulturpädagogik liegt aber nicht nur in der Ani-mation zur Eigentätigkeit und Eigenproduktion sowie in der Orientierung an den jugendlichen Lebenswelten, sondern gerade auch der Ermöglichung von Differen-

zerfahrungen zu eingeschliffenen, alltäglichen und biografisch bedingten Wahrnehmungsformen des Ungewohnten, Neuen und Fremden.

Inzwischen hat in den letzten Jahren eine Reihe von Hochschulen und Universitäten grundständige kulturpädagogische und kulturwissenschaftliche *Studiengänge* eingerichtet. Auch wenn diese in einer gewissen Spannung zu einem sicher noch begrenzten Arbeitsmarkt stehen, ist dies doch ein deutliches Signal für die gewachsene Bedeutung von Kultur- und Medienpädagogik im Konflikt zwischen Bedeutung von Kultur im Modernisierungsprozess einerseits und Funktionalisierung von Kultur für die Markt- und Konsuminteressen der expandierenden Medien- und Kulturindustrie andererseits. Nicht umsonst haben Musicalveranstalter Aktiengesellschaften gegründet ...

11.5.4 Gesundheitsbildung

Angesichts der hohen Bedeutung der Adoleszenz für die Ausbildung spezifischer Formen des Gesundheitsverhaltens (z.B. Umgang mit Krankheit, Essgewohnheiten, Hygieneverhalten, Rauchen) und der gleichzeitig dringlichen gesundheitlichen Problemlagen der 10- bis 20-Jährigen (Unfälle, Gewalttaten, Drogen- und Alkoholmissbrauch, Essstörungen, Bewegungsmangel, ungeschütztes Sexualverhalten, Allergien, psychische Störungen u.a.m.) reicht das Anliegen einer Gesundheitsförderung weit über die Schule hinaus (Umfassende Informationen bei Wulffhorst 2002, Homfeldt 2002, Hurrelmann/Laaser 2003, Hörmann 2005).

Ausgehend von einem umfassenden *Gesundheitsbegriff* der WHO (»Zustand eines uneingeschränkten körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens«) schließt Gesundheitsbildung die informelle Ebene der Familie und die der Peergroups ebenso ein wie die professionelle Ebene, also die öffentlichen Einrichtungen, Krankenkassen, Krankenhäuser, Rehabilitationseinrichtungen, Berufsverbände und Initiativen freier Träger. Nicht mehr die akuten Krankheiten, sondern die psychosomatischen, psychischen und chronischen Erkrankungen und gesundheitsabträgliche Verhaltensweisen zählen heute zu den bedeutenden Gesundheitsproblemen von Kindern und Jugendlichen (Palentien/Hurrelmann 2000).

Unter *pädagogischem Aspekt* sind daher vor allem gesundheitsrelevante Einstellungen und Verhaltensweisen zu beeinflussen. Ziel ist die Förderung von Verhaltens- und Handlungskompetenzen, die den Vollzug autonomen und zielorientierten Handelns ermöglichen. Gegenüber der älteren Gesundheitsaufklärung wird heute der Begriff *Bildung* im Bereich Gesundheit betont, und zwar im Sinne der Ausformung eines »kultivierten Lebensstiles« (als gesundheitliches Wohlbefinden in Selbstbestimmung). (Hörmann 2005) Erfolgreich kann dies aber nur gelingen, wenn Kindern und Jugendlichen nicht das offizielle Erwachsenenverhalten einfach aufgezwungen wird, sondern wenn an ihre Erfahrungen und Erlebnisse angeknüpft wird. Ohne die Beachtung alltäglicher sozialer und kultureller Einflüsse, des Lebensstils der Jugendlichen, der Dauerbelastung von Heranwachsenden heute, aber auch normativer und sozialstruktureller Rahmenbedingungen, vor allem ohne eine selbtkritische Einstel-

lung der Erwachsenen gegenüber dem eigenen Gesundheitsverhalten sind Selbstentfaltung und Selbstbestimmung als Anknüpfungspunkte der Gesundheitsbildung bei Heranwachsenden nicht zu nutzen.

11.5.5 Behindertenarbeit und Altenarbeit

Außerschulische Behindertenarbeit

Von zunehmender Wichtigkeit ist die *Frühförderung* von der Geburt bis zum Schulbeginn (Näheres bei Brack 1999, 2010). Mit dem Ziel einer Prävention sollen Möglichkeiten des Auftretens von Behinderungen verhindert (oder verringert) werden, die Zunahme in der individuellen Entwicklung eingeschränkt und das Übergreifen auf andere Entwicklungsbereiche des Kindes unterbunden werden. Dabei wird vor allem die frühestmögliche Integration behinderter Kinder angestrebt. Die therapeutische und pädagogische Frühförderung findet in der Regel in der Familie statt, teilweise aber auch in zentralen Institutionen (bis zu sozialpädiatrischen Kliniken). Wahrnehmungstraining der Sinne, sensumotorische und psychomotorische Übungen, Sprachanbahnung, grundlegende soziale Fähigkeiten u.a.m. lassen sich aber auch in Kindergärten oder Kindertagesstätten durchführen, wobei die soziale Integration in eine Gruppe nicht-behinderter Kinder angestrebt wird und ein zentrales Lernfeld bedeutet. Daneben gibt es aber auch – je nach Behinderungsgrad und -art – noch viele Sonderkindergärten.

Aber auch während der Schulzeit sind *außerschulische Hilfen* und Initiativen nötig, von der therapeutischen Schülerhilfe über Schülerhorte bis zu Nachmittags- und Freizeitangeboten. Inzwischen nehmen auch viele Jugendverbände und -gruppen, Sportvereine und Jugendzentren behinderte Menschen auf und gestalten das Gruppenleben integrativ.

Ein besonderes Problem liegt in der *Berufsvorbereitung und beruflichen Integration*. Als Ziel gilt zwar die Berufsausübung an einem festen Arbeitsplatz, aber der Mensch darf nicht auf die Rolle der Arbeitskraft reduziert werden, sondern Rehabilitation (dieser übliche Fachausdruck bedeutet ja eigentlich »Wiederherstellung« aller Kräfte) muss dem Behinderten ein individuell befriedigendes Leben in der Gesellschaft ermöglichen. Gleichwohl sind behinderungsspezifische Berufsschulzentren, spezielle Berufsvorbereitungsklassen, Berufsausbildung in einer überbetrieblichen Einrichtung, Förderung durch ein Berufsbildungswerk (berufliche Erstausbildung) oder ein Berufsförderungswerk (Fortbildung und Umschulung behinderter Erwachsener) sinnvoll und notwendig.

Das *Erwachsenenleben* behinderter Menschen bedarf je nach Fall ebenfalls spezifischer Unterstützung, sollen die Gestaltungsbereiche wie Wohnen, Partnerschaft, Sexualität, Familiengründung, Freizeit u.a.m. optimale Entwicklungsmöglichkeiten enthalten. Im Bereich Wohnen zeigt sich als neuere Tendenz die Bewegung »Autonomes Leben«, die das selbstbestimmte Leben und Wohnen unterstützt, aber

nicht dirigiert durch professionelle Helfer, z.B. in gemischten Wohngemeinschaften oder Außenwohngruppen von Heimen, ermöglicht.

Wer als Pädagoge im außerschulischen Behindertenbereich arbeiten will, wird in Zukunft immer seltener in Sonderkindergärten, Behindertenwohnheimen etc. tätig sein und immer häufiger als behindertenpädagogische Fachkraft in allgemeinpädagogischen Einrichtungen kooperativ mitwirken. Mittel- und langfristig steigt der Bedarf an solchen Fachkräften, denn der Anteil behinderter Menschen in der Gesellschaft nimmt zu (Sander 2006).

Altenarbeit

Im Unterschied zur Behindertenarbeit wird im Bereich *Altenarbeit* die pädagogische Dimension erst langsam entdeckt. (Zum Folgenden einführend Becker 1999, Belardi/ Fisch 1999, Schweppe 2006, Kohli/Kühnemund 2005, Bubolz-Lutz u.a. 2010) Zunächst scheint es ja auch ein Widerspruch zu sein, pädagogische Intentionen ausgerechnet auf alte Menschen auszudehnen. Aber das Verständnis dieses Lebensabschnittes hat sich grundlegend gewandelt (spätestens nach Betty Friedans Entlarvung des »Mythos Alter« – dt. 1997). Die Auffassungen vom Alter reichten vom *Defizitmodell* (Altern ist der unaufhaltsame Prozess des geistigen, körperlichen und seelischen Verfalls) über das *Aktivitätsmodell* (diesen Abbautendenzen ist durch Anforderungen und Aktivitäten entgegenzuwirken) bis zur modernen Vorstellung einer eigenverantwortlich, individuell sinnvollen und biografisch reflektierten *Gestaltungsaufgabe* des Altwerdens.

Die Entwicklungspsychologie (Berk 2011) hat herausgearbeitet, dass der Glaube an sich selbst und die eigene Gestaltungskraft (Prinzip der »Selbstwirksamkeit« in der Psychologie, vgl. Kapitel 8 zu Bandura) eine Kern- und Schlüsselbedingung der Entwicklung von der Kindheit bis ins hohe Alter hinein ist. Fasst man Lebensbewältigung im Sinne der Herstellung bzw. Aufrechterhaltung biografischer Handlungsfähigkeit als grundlegende pädagogische Kategorie auf, eröffnen sich auch für die Altenarbeit erziehungswissenschaftliche Zugänge und Fragestellungen. In diesem Sinn ist dieser Lebensabschnitt als pädagogische Aufgabe zu begreifen. Genauso wie das Kindes- und Jugendalter steht dabei auch das Alter im Spannungsverhältnis abnehmender Verbindlichkeiten von kollektiven Lebensmustern und Detraditionalisierung einerseits und einer Erweiterung und Verfügbarkeit von Entscheidungs-, Orientierungs- und Handlungsalternativen andererseits. Alte Leute sind nicht gleich alte Leute. Alter ist eine gestaltbare und gestaltungsnotwendig gewordene Lebensphase mit der Folge einer enormen Pluralisierung der Altenpopulation. Zugleich haben aber auch rechtliche und soziale Regulierungsprozesse zugenommen.

Zu den wichtigsten Feldern der Altenarbeit gehört der *stationäre und teilstationäre Bereich*. Zwar hat die Pflegeversicherung seit den 90er Jahren die sozialen Bedingungen erheblich sicherer gemacht, aber die Altenheime werden häufig als »totale Institutionen« kritisiert, in denen das medizinische Paradigma, ein Mangel an Selbstbestimmungsrechten und eine umfassende Bevormundung vorherrsche. Aber neue Konzepte setzen sich gegen einen solchen reduzierten Pflegebegriff durch:

Öffnung der Heime, Mitbestimmung, erweiterte Handlungsspielräume usw. werden angestrebt. Dabei bildet im ambulanten Bereich (häusliche Versorgung) die Zusammenarbeit von professionellen Pflegekräften und Familienangehörigen oft ein konflikthaftes Feld.

Die Angebote in der sog. *Offenen Altenarbeit* zeigen in jüngster Zeit einen erheblichen Reformschub, der pädagogisch außerordentlich relevant ist. Gemäß dem Leitbild eines »zu gestaltenden Lebens im Alter« wurden auf Bundes- und Landesebene Modellversuche eingerichtet, die folgende *Kernelemente einer modernen Altenarbeit* zeigen: 1. Verzicht auf vorab definierte Lebensentwürfe und normative Zielsetzungen, dafür offen gehaltene Programmatik mit lebensweltlich-biografischem Bezug; 2. Verbindung der vorhandenen Wissensbestände und der mitgebrachten Fähigkeiten alter Menschen mit der Erprobung neuer Tätigkeiten und Sinnbezüge; 3. Möglichkeiten der sozialen Zugehörigkeit und zwischenmenschlicher Beziehungen; 4. Rückwirkung auf die Umwelt und öffentliche Artikulation; 5. Prozessorientierung der Programme, um auf sich verändernde Bedürfnisse eingehen zu können.

In diesem Zusammenhang schließlich spielt die *Altenbildung* eine wichtige Rolle. (Kolland 2005) Ende der 70er Jahre wurden z.B. Universitäten für ältere Menschen geöffnet, Universitäten richteten Studiengänge für Senioren ein; inzwischen gibt es vielfach Ringvorlesungen, Studienprogramme, Fortbildungsmöglichkeiten usw., wobei für den Hochschulzugang auf das Abitur verzichtet wird. Aber auch andere Bildungsinstitutionen wie Volkshochschulen, Einrichtungen der Kirchen u.a.m. machen Bildungsangebote, die an die Probleme des Alltags und der Lebenssituationen anknüpfen. Die Palette reicht von Anregungen zur geistigen, körperlichen und psychischen Beweglichkeit über neue Sprachen bis zu Gedächtnistraining und sozialen Initiativen. Die Erfahrungen von Diskontinuität in der Biografie durch das Alter sollen dabei überwunden werden durch Reinterpretation der eigenen Lebensgeschichte: Lebensweltlich-biografische Konzepte zielen damit nicht vorwiegend auf Wissenserweiterung, sondern betonen die Aufgabe der alten Menschen, selbst Bildungssinn zu finden, selbst zu definieren, was und wozu sie lernen wollen – unterstützt und begleitet durch PädagogInnen.

Zwar sind an einigen Hochschulen in der letzten Zeit neue pflegewissenschaftliche Studiengänge entstanden, aber für PädagogInnen wichtiger sind *Zusatzzqualifikationen* (Aufbau-studiengänge, berufsbegleitende Weiterbildungsmöglichkeiten, Zusatzstudium etc.) Weil die Altenarbeit ein überproportional wachsendes Feld ist, ist eine verstärkte Anschlussfähigkeit des erziehungswissenschaftlichen Studiums dringend geboten.

*Doch – wäre dies nicht auch ein Leitmotiv aller außerschulischer Pädagogik:
»Veranlassungen, wodurch ein schädlicher Müßiggang, besonders in den unteren
Volksklassen, genährt, und der Trieb zur Arbeitsamkeit geschwächt wird,
sollen im Staate nicht geduldet werden.«*

(Allgemeines Landrecht für die preußischen Staaten 1794)

Arbeitsvorschläge

Als Arbeitsvorschlag empfehlen wir, in Gruppen einzelne Rollenspiele zu Konflikten innerhalb verschiedener Institutionen zu planen, durchzuführen und vor dem Hintergrund der Lektüre dieses Kapitels gründlich auszuwerten. In Lehrveranstaltungen haben wir auch hervorragende Erfahrungen gemacht mit (sorgfältig vorbereiteten!) und (gründlich ausgewerteten!) Erkundungen von Kleingruppen in Institutionen der genannten Arbeitsfelder.

Lesevorschläge

Neben den im Text genannten einschlägigen (aber meist sehr umfangreichen) Handbüchern zu den einzelnen Problemfeldern vermittelt einen wesentlich knapperen Überblick H.-H. Krüger/T. Rauschenbach (Hg.): Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. Opladen 2012, 5. Aufl. Außerdem finden sich in den meisten neueren »Einführungen in die Erziehungswissenschaft« Abschnitte zu den Themen dieses Kapitels.

Literatur

- Apelt, M.: Sozialisation in „totalen“ Institutionen. In: Hurrelmann/Grundmann/Walper (Hg.) 2008, 2015, 8. Aufl., a.a.O. S. 372-383
- Arnold, R. (Hg.): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler 2003
- Arnold, R.: Betrieb. In: Lenzen, D. (Hg.) 2004, a.a.O., S. 496–517
- Arnold, R./Gonon, P.: Einführung in die Berufspädagogik. Wiesbaden 2005, 2015, 2. Aufl.
- Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 2004, 2020, 3. Aufl.
- Arnold, R./Müller, H.-J.: Berufsbildung: Betriebliche Berufsbildung, berufliche Schule, Weiterbildung. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hg.) 2000/2006, a.a.O. S. 63–69
- Arnold, R./Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2003, 4. Aufl.
- Baethge, M.: Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Cortina, K. S. u.a. (Hg.) 2005, a.a.O., S. 525–580
- Becker, S. (Hg.): Handbuch Altenbildung. Opladen 1999
- Belardi, N./Fisch, M. (Hg.): Altenhilfe. Weinheim 1999
- Berk, L.: Entwicklungpsychologie. München 2005, 3. Aufl.; 2011, 5. Aufl., 2019, 6. Aufl.
- Betriebliche Weiterbildung. Thementeil der Z. f. Päd., H. 3/2002
- Bildung im Medium beruflicher Arbeit. Thementeil der Z. f. Päd., H. 2/2004
- Böhnisch, L.: Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim 2012, 6. Aufl., 2018, 8. Aufl.
- Böhnisch, L./Münchmeier, R.: Wozu Jugendarbeit? Weinheim 1999, 4. Aufl.
- Böhnisch, L./Schröer, W./Thiersch, H.: Sozialpädagogisches Denken. München 2005
- Böllert, K./Karsten, M.-E./Otto, H.-U.: Familie: Elternhaus, Familienhilfen, Familienbildung. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hg.) 2000/2006, a.a.O., S. 17–29
- Brack, U.B. (Hg.): Frühdiagnostik und Frühtherapie. Weinheim 1999, 2010, 2. Aufl.
- Braun, K.-H. u.a. (Hg.): Handbuch Methoden der Kinder- und Jugendarbeit. Wien 2005
- Bubolz-Lutz, E. u.a.: Geragogik. Stuttgart 2010
- Cortina, K. S. u.a. (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek 2005, 2. Aufl., 2008, 3. Aufl.

- Deinert, U./Sturzenhecker, B. (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden 2005, 2013, 4. Aufl.
- Dewe, B./Otto, H.-U.: Zugänge zur Sozialpädagogik. Weinheim/München 1996
- Engel, F./Nestmann, F.: Beratung: Lebenswelt, Netzwerk, Institutionen. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hg.) 2000/2006, a.a.O. S. 209–220
- Erler, M.: Soziale Arbeit. Weinheim 2012, 8. Aufl.
- Eßer, F.: Sozialpädagogik. Wiesbaden 2018
- Faltermaier, T./Mayring, P./Saup, W./Stehmel, P.: Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters. Stuttgart 2002, 2. Aufl., 2013, 3. vollst. überarbeitete Aufl.
- Faulstich, P.: Weiterbildung. In: Cortina, K. S. u.a. (Hg.): 2005, a.a.O., S. 625–660
- Faulstich, P./Zeuner, C.: Erwachsenenbildung. Weinheim/München 1999, 2006, 2. Aufl., 2008, 3. Aufl.
- Friedan, B.: Mythos Alter. Reinbek 1997
- Gabriel, T./Winkler, M. (Hg.): Heimerziehung. München 2003
- Galuske, M.: Methoden der Sozialen Arbeit. Weinheim/München 1999, 2. Aufl., 2013, 10. Aufl.
- Gonon, P.: Berufsbildung. In: Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. 36. Beiheft (1997) der Z. f. Päd., S. 151–184
- Greinert, W.D.: Berufsausbildung und sozioökonomischer Wandel. Ursachen der »Krise des dualen Systems« der Berufsausbildung. In: Z. f. Päd. H. 3/1994, S. 357–372
- Hamburger, F.: Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart 2003, 2008, 2. Aufl., 2011, 3. Aufl.
- Hörmann, G.: Einführung in die Gesundheitspädagogik. Wiesbaden 2005, 2012
- Homfeldt, H.G. u.a. (Hg.): Studienbuch Gesundheit. Neuwied 2002
- Hurrelmann, K./Laaser, U.: Handbuch Gesundheitswissenschaften. Neuauflage. Weinheim 2003, 3. Aufl., 2020, 7. Aufl.
- Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim 2008, 2015, 8. Aufl.
- Kade, J.: Einrichtungen der Erwachsenenbildung. In: Lenzen, D. (Hg.) 2004, a.a.O., S. 477–495
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W.: Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart 1999, 2007, 2. Aufl.
- Kohli, M./Kühnemund, H. (Hg.): Die zweite Lebenshälfte. Wiesbaden 2005, 2. Aufl.
- Kolland, F.: Bildungschancen für ältere Menschen. Münster 2005
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hg.): Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. Opladen 2000, 3. Aufl., 2006, 4. Aufl., 2012, 5. Aufl.
- Kuwan, H. u.a.: Berichtssystem Weiterbildung VI. Bonn 1996
- Mollenhauer, K.: Sozialpädagogische Einrichtungen. In: Lenzen, D. (Hg.) 2004, a.a.O. S. 447–476
- Mollenhauer, K.: Kinder- und Jugendhilfe. Theorie der Sozialpädagogik – ein thematisch-kritischer Grundriß. In: Z. f. Päd. H. 6/1996, S. 869–886
- Münchmeier, R.: Sozialpädagogik. In: Tenorth/Tippelt (Hg.) 2007, a.a.O. S. 678–679
- Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U.: Lebenskompetenz – Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen 2002
- Nave-Herz, R.: Familie heute. Darmstadt 2002, 2. Aufl., 2015, 6. Aufl.
- Noack, W.: Kulturpädagogik. Berlin 2006
- Opaschowski, H.W.: Pädagogik der freien Lebenszeit. Opladen 1996, 3. Aufl.
- Opaschowski, H.W.: Einführung in die Freizeitwissenschaft. Opladen 1997, 3. Aufl.
- Opaschowski, H.W.: Umwelt, Freizeit, Mobilität. Konflikte und Konzepte. Opladen 1999

Literatur

- Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied 2001, 2. Aufl., 2015, 5. Aufl., 2018, 6. überarbeitete Aufl.
- Palentien, C./Hurrelmann, K.: Gesundheitsförderung: Gesundheitserziehung, Gesundheitsberatung, Gesundheitsdienste. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hg.) 2000/2006, a.a.O., S. 221–234
- Popp, R./Arnold, R. (Hg.): Pädagogik der Freizeit. Baltmannsweiler 2003
- Rauschenbach, T.: Der Sozialpädagoge. In: Lenzen, D. (Hg.) 2004, a.a.O. S. 253–281
- Rauschenbach, T./Thole, W. (Hg.): Sozialpädagogische Forschung. Weinheim/München 1998.
- Rauschenbach, T./Schilling, M. (Hg.): Kinder- und Jugendhilfereport 2. Weinheim 2005
- Richter, H.: Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen, Institutionen, Perspektiven der Jugendbildung. Frankfurt/M. 1998
- Sander, A.: Hilfen für behinderte Menschen: Sonderschulen, Rehabilitation, Prävention, integrative Einrichtungen. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hg.) 2000/2006, a.a.O., S. 235–250
- Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim 2002, 2016, 2. Aufl.
- Schweppé, C.: Altenarbeit: Altenhilfe, Altenpflege, Altenbildung. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hg.) 2000/2006 a.a.O. S. 149–172
- Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied 2005, 4. Aufl., 2012, 7. Aufl.
- Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim 2007, 2012
- Thiersch, H. u.a.: Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Stuttgart 1998
- Thole, W.: Kinder- und Jugendarbeit: Freizeitzentren, Jugendbildungsstätten, Aktions- und Erholungsräume. In: Krüger H.-H./Rauschenbach, T. (Hg.) 2000/2006 a.a.O. S. 111–131
- Thole, W.: Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim 2000
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung: Volkshochschulen, Verbände, Initiativen, Bildungsstätten. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hg.) 2000/2006 a.a.O. S. 133–148
- Tietze, W. (Hg.): Wie gut sind unsere Kindergärten? Neuwied u.ö. 1998
- Tippelt, R./von Hippel, A. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden 2010, 4. Aufl., 2018, 5. Aufl., 2019, 6. Aufl.
- Wahl, D.: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom tragen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn, 2006, 2. Auflage, 2013, 3. Aufl.
- *Weinberg, J.: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online im Internet: URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/weinberg1999_01.pdf
- Weinert, F. u.a. (Hg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen 1997
- Wensierski, H.-J. v.: Medien- und Kulturpädagogik: Medienerziehung, Kulturarbeit, jugendkulturelle Bildung. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hg.) 2000/2006, a.a.O., S. 191–208
- Winkler, M.: Heimerziehung. Weinheim 2010
- Wittpoth, J.: Einführung in die Erwachsenenbildung. Köln, Weimar, Wien, 2009, 3. Auflage, 2013, 4. Aufl.
- Wulffhorst, B.: Theorie der Gesundheitspädagogik. Weinheim 2002
- Zacharias, W.: Kulturpädagogik. Opladen 2001
- Zeuner, C./Faulstich, P.: Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Weinheim 2009

Kapitel 12: Aktuelle Herausforderungen der Pädagogik – Beispiele

● Worum es geht ...

Die Pädagogik muss Antworten suchen auf sich rasch ändernde gesellschaftliche Herausforderungen. Die Anforderungen sind ebenso praktisch bedrängend wie theoretisch anspruchsvoll. Reicht unser bisheriger, von der Aufklärung geprägter Vernunftbegriff nicht mehr, um diese Herausforderungen zu lösen? Einige ausgewählte aktuelle Themenbereiche illustrieren die Herausforderungen der Gegenwart: Irritationen durch die Postmoderne, Umgang mit Heterogenität, Inklusion, Hochbegabung, Interkulturelle Bildung, Digitale Bildung und Medienpädagogik. Hinzu kommen Themen wie das Geschlechterverhältnis, sexueller Missbrauch, Friedenserziehung, Klimawandel und Umweltbildung.

12.1 Grundlegende Wandlungen von Gesellschaft und Kultur

Es scheint, dass das große Projekt der Aufklärung seit dem 18. Jahrhundert – die „Moderne“ – ins Wanken gekommen ist. Grundlegend für die Geisteshaltung der Moderne war die Idee einer fortschreitend aufgeklärten Welt kraft Vernunft. Jedoch:

Was im Zuge der Moderne mit menschlicher (instrumenteller) Vernunft zu Lebenssicherung, Lebensqualität, Fortschritt und Höherentwicklung gedacht war, schlägt gegenwärtig um in Bedrohung der Lebenssicherung der Menschen. (Peukert 1992) Die Moderne wird selbstdestruktiv. Die instrumentelle Vernunft konnte weder die Gier im Kapitalismus zügeln noch die Umweltzerstörung vermeiden oder die Ausbreitung von Inhumanität in Kriegen und Völkermorden verhindern. Es scheint, dass das »Projekt der Moderne« in Auschwitz endgültig liquidiert und zerstört worden ist (Lyotard 1989).

Hinzu kommt, dass sich die Lebenslagen von Heranwachsenden heute gravierend verändert haben. Ihr Leben wird bestimmt durch Ent-Traditionalisierung, Ent-Strukturierung, Orientierungskrisen etc. – Schlagworte, die auf einen unübersichtlich gewordenen Pluralismus von Stilformen, Lebensentwürfen und eine grenzenlos scheinende Permissivität hindeuten. Die Moderne ist tot, – es lebe die Postmo-

derne! Postmodernes Denken ist „ein Bekenntnis zur Pluralität der Lebensstile, die Suche nach Individualität statt Identität, die Selbstinszenierung, Bereitschaft, verschiedene Identitäten in einer Person zu realisieren, die Forderung nach Konfliktfähigkeit und Toleranz gegenüber den Individualitäten der andern“ (Lenzen 1992, 75).

Gleichwohl wäre es falsch, vom Tod der Moderne zu reden. Nicht »Ende« oder »Neubeginn« kennzeichnen unsere gegenwärtige Situation, sondern »Übergang«, – mit rasantem Tempo. Damit verbunden sind tiefgreifende und grundlegende Wandlungen einer Gesellschaft und Kultur, die verschärft Anpassungsprobleme, Konflikte, Krisen, Desorientierungen etc. mit sich bringen (wie z.B. beim Übergang von der Agrar- zur Industriegesellschaft). In der Erziehungswissenschaft wird dies seit einigen Jahren unter dem Schlagwort „Transformation“ diskutiert (Friedrichs/Sanders 2002)

Die Konsequenz

Sind Pädagoginnen und Pädagogen angesichts dieser Entwicklungen nur „hilflose Helfer“? Keineswegs. Allerdings muss man sich klarmachen: Die Erziehungswissenschaft steht in den nächsten 30–40 Jahren (für die die heute Studierenden qualifiziert werden sollen) vor völlig neuartigen Herausforderungen. Radikale Veränderungen – global wie individuell – machen tief greifende Lernprozesse erforderlich. Dazu ist unterschiedliches Wissen erforderlich: *Erklärungswissen* (das z.B. hilft, die Entstehungsursachen von Aggression oder Gewalt zu begreifen) oder *Orientierungswissen* (das z.B. ein Bewusstsein für die vielen Entscheidungen bei der Lehr-/Lernplanung schafft) oder *Handlungswissen* (das zur Bewältigung praktischer Probleme dient). Das Studium der Erziehungswissenschaft wird mehr und mehr eingebettet sein in eine *umfassende Reflexions- und Urteilskompetenz* im Hinblick auf diese neuen Herausforderungen.

Professionalität von pädagogisch Handelnden ist nicht mehr denkbar ohne eine solche umfassende sozialwissenschaftliche, humanwissenschaftliche und ethisch-philosophische Reflexionskompetenz. Gerade in Handlungssituationen, die uns zu überfordern drohen, ist eine distanzierende Reflexion nötig, damit wir uns alternative Betrachtungsweisen und neue Handlungsmöglichkeiten erschließen können. Die folgenden Abschnitte skizzieren exemplarisch einige aktuelle Herausforderungen der Erziehungswissenschaft der Gegenwart.

12.2 Umgang mit Heterogenität

Der Umgang mit Gleichheit und Differenz ist zwar ein altes pädagogisches Thema (von Pestalozzi über Herbart und die Reformpädagogik), das derzeit aber wieder

aktuell diskutiert wird. Die Diskussion bekommt auf der einen Seite zunehmend Bedeutung in der Bildungspolitik. Auf der anderen Seite wird – wenn von Differenz und Vielfalt gesprochen wird – an unterschiedliche Bereiche gedacht wie an Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung, an Kinder und Jugendliche mit besonderen Begabungen, aber auch an solche mit Migrationshintergrund. Häufig kommen in diesem Zusammenhang auch koedukative Fragen auf, die wir aber unter dem Aspekt des Geschlechterverhältnisses diskutieren wollen.

In all diesen Facetten wird das Kind als Individuum, als Subjekt oder eben als Person in den Mittelpunkt gerückt und stärker als bisher in seiner Eigenart und Einzigartigkeit wahrgenommen. Schule, Unterricht, Jugendarbeit, Freizeitpädagogik etc. müssen auf diese verschiedenen Formen der Heterogenität reagieren, was durch eine „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 2006) tatsächlich angedacht wird. Hier wird versucht, Gleichheit, Differenz und Vielfalt in Unterricht, Erziehung und Bildung zu berücksichtigen.

„Die Pädagogik der Vielfalt ist jedoch in der Schulpraxis nur teilweise angekommen, wie Forschungsstudien nahelegen.“ (Buholzer/Kummer Wyss 2010, 8). Wie Lehrpersonen mit Heterogenität umgehen, hängt einmal davon ab, was sie in der Lehrerbildung dazu lernen können, aber auch von institutionellen Vorgaben. Zunächst einmal muss Gleiches und Unterschiedliches anerkannt werden, dann sollten Lernprozesse diagnostiziert und individuelle Förderpläne aufgestellt werden. Hierzu bieten sich Konzepte des individualisierten, selbstgesteuerten und kooperativen Lernens an.

Im Folgenden werden zunächst eher allgemein einige Aspekte der Heterogenität näher betrachtet und als Herausforderung für die Bildungsarbeit dargestellt.

12.2.1 Kinder mit besonderem Förderbedarf

Kinder und Jugendliche unterscheiden sich unter anderem in ihren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie in ihren psychischen und körperlichen Möglichkeiten. Einige entsprechen nicht den Normvorgaben und werden deshalb eingestuft als Kinder und Jugendliche mit „besonderem Bildungs- und Förderbedarf.“ „In der Fachliteratur wird dann von besonderem Bildungsbedarf gesprochen, wenn ein Schulkind den Anforderungen des Regelklassenunterrichts dauernd nicht ohne zusätzliche Hilfestellungen folgen kann (didaktisch-methodischer Art, technische Hilfsmittel und so weiter).“ (Sturny-Bossart 2010, 40). Hierbei kann es sich um Beeinträchtigungen im Sinnesbereich (Seh-, Hör- oder Sprachbehinderung) handeln, ebenso um körperliche Beeinträchtigungen (Körperbehinderungen) oder eben auch geistige Behinderungen. Die meisten Kinder mit „Behinderungen“ wer-

den in Sonderschulklassen unterschiedlicher Ausprägung unterrichtet. Sie wurden also separiert, d.h. aus dem allgemeinen Schulsystem ausgegrenzt, um sie möglichst optimal fördern zu können. (Vgl. Kapitel 10 zur Sonderschule)

In Deutschland wird seit einiger Zeit die Frage der Integration diskutiert, also die Überlegung, ob und wie Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf in das allgemeine Schulsystem integriert, also eingegliedert werden können.

Ausgelöst wurde diese Diskussion durch die Salamanca-Erklärung der UNESCO: Über 300 Vertreter von 92 Regierungen und 25 internationalen Organisationen stimmten 1994 einem Konsens zur schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung zu. Damit sollen diese Kinder die Chance der Gleichheit erhalten und soziale und schulische Benachteiligungen sollten vermieden werden. Integration wird hier als die gemeinsame Schulung und Erziehung von Menschen mit oder ohne besonderen Bildungsbedarf bezeichnet, wann immer dies organisatorisch möglich und pädagogisch sinnvoll erscheint (Sturny-Bossart 2010, 41).

Damit ist mit Integration aber eine Einschränkung verbunden: Es muss eine Entscheidung getroffen werden, wann diese sinnvoll erscheint und wann eine Trennung angemessener wäre. In Deutschland gibt es Modelle gelebter Integration, in denen Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf zum Beispiel in manchen Unterrichtsfächern mit sogenannten „normalen“ Kindern unterrichtet und in anderen Fächern und Bereichen getrennt beschult werden.

Erste Forschungsergebnisse zeigen klare Vorteile der Integration, allerdings weisen diese noch Lücken auf. (Sturny-Bossart 2010, 46). In Deutschland besteht das Recht auf Integration, das bedeutet, dass dort wo es möglich ist, Kinder mit besonderem Förderbedarf in Regelschulen integriert werden sollen.

Der *Inklusionsgedanke* geht noch weiter und wird in vielen Bundesländern derzeit kontrovers diskutiert (kritisch: Speck 2011). „Inklusion“ postuliert ohne Wenn und Aber das „Recht jedes Kindes auf Schulung im jeweils zuständigen Regelschulhaus – im Sinne einer wirklichen Schule für alle. Dafür werden Kinder und Jugendliche in speziell dafür eingerichteten Klassen oder Schulen gefördert.“ (Sturny-Bossart 2010, 41). Der Begriff Inklusion ist ein facettenreicher Begriff, auch nach der UN-Behindertenrechtskonvention (2009). Eine Praxis der Inklusion lässt sich nicht einfach von der der Integration abgrenzen, indem davon ausgegangen wird, dass Inklusion Integration optimiert. Inklusion ist aber auch nicht das grundsätzlich optimale Modell für die Berücksichtigung von Vielfalt. In Anlehnung an die Empfehlungen der KMK (2009) kann Inklusion tatsächlich als ein gemeinsames zielgleiches oder zieldifferenziertes Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung mit dem Ziel einer grundlegenden Bildung für alle verstanden werden (vgl. Liebers/Seifert 2014, S. 33)

Inklusion fordert dazu auf, Kinder mit all ihren sozialen Identitäten zu sehen und nicht zuzulassen, dass sie wegen eines Aspekts ihrer Identität herabgewürdigt oder

ausgeschlossen werden. Der weltweite Trend geht in Richtung inklusiver Schulen, in der alle Kinder und Jugendliche mit und ohne besonderen Förderbedarf gemeinsam lernen können. Für Schulträger und Schulen gibt es hierfür in Deutschland besondere Inklusionsrichtlinien, da die UN-Konvention ein einklagbares Recht auf Regelbeschulung für alle Kinder und Jugendliche verankert hat.

Eine Schule für alle – wer möchte sie nicht haben? Die Frage ist nur, wie dies umgesetzt werden kann. Dafür notwendig sind u.a.

- Lehrkräfte, die im Team arbeiten (zum Beispiel in jeder Klasse eine ausgebildete Lehrperson und ein Sozialpädagoge bzw. Heilpädagoge);
- Heruntersetzen des Klassenteilers;
- verändertes Lehren und Lernen im Sinne der Differenzierung und der Selbstorganisation sowie die Erweiterung des kooperativen Lernens. Umsetzung in Wochenplänen, Freiarbeit projektartigem Lernen und dergleichen mehr;
- Unterstützung des Inklusionsgedankens seitens der Lehrerschaft, der Lernenden, der Eltern und der Bildungspolitik;
- Anerkennung und Akzeptanz der Verschiedenheit und Ausdruck desselben in Bildungsplänen und Leistungsmessungen;
- stärkere Zusammenarbeit verschiedener Institutionen und von Fachkräften

Die Forschungsarbeiten bezüglich inklusiver Schulen nehmen in den letzten Jahren immer mehr zu. Neben der Erforschung von Einstellungen zur Inklusion gibt es nun auch Studien zu Effekten bezüglich der Leistung und zur sozialen Entwicklung von behinderten und nicht-behinderten Kindern in inkludierten Klassen. Wirkungen beim akademischen Lernen (im Sinne von kognitivem Lernen) bei Kindern mit Behinderung sind eher neutral einzustufen, während zu beobachten ist, dass diese Kinder eher einen niederen Sozialstatus aufweisen als Kinder ohne Behinderung. Dies trifft in besonderem Maße für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und Autismus zu. Kinder ohne Behinderungen werden in ihrem akademischen Lernen (kognitivem Lernen) nicht beeinträchtigt, profitieren aber auch wenig in diesem Bereich. Die Entwicklung im sozialen und emotionalen Bereich wird widersprüchlich dargestellt, so dass hier kaum allgemeine Aussagen möglich sind. Allerdings muss bei all diesen Befunden gesehen werden, dass die allgemeinen Merkmale und Kriterien guten Unterrichts auch für inkludierte Klassen gelten und deshalb die Studien nicht gänzlich Inklusion erforschen (vgl. Liebers /Seifert 2014, S. 40).

Derzeit ist die Realität von einer Schule für alle Kinder und Jugendliche im Sinne der Inklusionsrichtlinien noch weit entfernt.

12.2.2 Kinder mit besonderen Begabungen/Hochbegabungen

Neben der Frage der Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf wird die Frage der Begabungs- und Begabtenförderung ebenfalls immer lauter diskutiert. Die Ergebnisse der PISA-Studien „zeigen eine nicht hinreichende pädagogische

Diagnostik und individuelle Förderung von Kindern in ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen an. In Grundschulen gelingt dieser Umgang mit heterogenen Gruppen zwar schon besser als in weiterführenden Schulen, doch auch hier erweist sich vor allem bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern ein deutlicher Nachholbedarf insbesondere an unterrichtlichen Förderangeboten“ (Fischer 2010, 52). Bekannt sind in Deutschland Formen wie das Überspringen einer Klasse (Akzeeration), das Aussondern von Kindern in bestimmten Bereichen und dortige individuelle Förderung, der Versuch innerhalb der Klasse zu differenzieren oder aber den besonders begabten Kindern und Jugendlichen vertiefte Aufgaben anzubieten (Enrichment). Daneben entstehen derzeit immer mehr Hochbegabtengymnasien, die die Begabungsförderungen institutionell unterstützen, wie sie ja bereits im sportlichen (Skigymnasien, Fußballgymnasien) oder im musischen Bereich existieren. Zunächst wird „unter Begabung allgemein die individuelle Befähigung zu bestimmten Leistungen“ verstanden (Fischer 2010, 52). Hierbei kann es sich um eine allgemeine kognitive Begabung oder auch um Begabungen im speziellen Bereich (wie Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaft, Kunst) handeln. Hochbegabung meint dann das individuelle Fähigkeitskonzept für *herausragende* Leistungen, wobei eine Umsetzung der Begabung in Leistung dabei einher geht (Fischer 2010, 53). Kinder mit Hochbegabungen lernen in der Regel schneller, können Wissen vertieft betrachten und verstehen auch komplexe Sachverhalte gut. Außerdem gehen sie mit ihrem Wissen kreativ und eigenständig um. Damit sich diese Fähigkeiten auch in Leistung ausdrücken können und nicht zur Demotivation führen (underachiever), müssen bei diesen Kindern positive Arbeitshaltungen, Interesse und soziale Verhaltensweisen besonders gefördert werden. Hierzu eignen sich vor allem selbstregulierte Lernprozesse bis hin zum autonomen Lerner (Drehtürenmodell: Ein hochbegabter Schüler wechselt ständig zwischen dem normalen Unterricht in seiner Stammklasse und Zusatzangeboten, Kursen und dergleichen, um individuell gefördert zu werden.) Grundsätzlich muss bei jeder speziellen Art der Förderung Hochbegabter darauf geachtet werden, dass diese Heranwachsenden sich sozial nicht von anderen Gleichaltrigen absondern und in Isolation, Kontaktarmut und Kommunikationsprobleme verfallen.

Um angemessene Fördermodelle zu realisieren, benötigen die Lehrkräfte entsprechende Lehrkompetenzen. Die Lernenden ihrerseits benötigen ihnen angemessene Strategien, die sie in der Schule erwerben müssen. Wie zukünftig adäquat mit hochbegabten Kindern und Jugendlichen umgegangen werden soll, stellt eine weitere pädagogische Herausforderung der Gegenwart dar.

12.2.3 Kinder mit Migrationshintergrund

Die ausländische Wohnbevölkerung umfasst (außer Flüchtlingen) gegenwärtig rund 10,1 Mio. Menschen, was einem Anteil von 12,2% der Bevölkerung der BRD ent-

spricht. (Statistikportal Deutschland 2020) Inzwischen haben bis zu einem Drittel der eingeschulten Kinder einen Migrationshintergrund. 892 000 Schülerinnen und Schüler besuchen die allgemein bildenden Schulen, 325 000 die berufsbildenden. Es gibt dabei erhebliche Unterschiede zwischen Ost- und Westländern, zwischen Ballungsgebieten und ländlichen Regionen. Hinzu kommt, dass der Anteil von Angehörigen unterschiedlicher Nationalität oder Kultur in Deutschland inzwischen äußerst heterogen geworden ist. Zur Einführung in die interkulturelle Bildung Gogolin/Krüger-Potratz 2006, Schönpflug 2008, Mecheril u.a. 2010, Statistikportal 2020). Der Flüchtlingsstrom 2015 führte dazu, dass die Zahlen sprunghaft anstiegen, mittlerweile haben sie sich wieder etwas eingependelt.

Von der »Zwangsgermanisierung« zur kulturellen Vielfalt

Die Teilhabe an der Kultur im neuen Aufenthaltsland verläuft mit sehr unterschiedlichen Strategien der Migranten (Schönpflug 2008, 217): Unterschieden werden eine *Separationsstrategie* (maßgeblich ist die konsequente Beachtung der Herkunftskultur), eine *Marginalisation* (man wird im Bemühen um Akkulturation und Beibehaltung der Herkunftskultur an den Rand der Migrantengruppe oder der Aufnahmegerellschaft gedrängt), eine *Integration* (beide Kulturen werden integriert), schließlich *Assimilation* (die kulturellen Muster der Aufnahmegerellschaft werden weitgehend übernommen). Wie kann man pädagogisch angemessen auf diese unterschiedlichen Strategien reagieren, kulturelle Differenz und Vielfalt, migrationsbedingte Pluralität beachten und fördern? Die frühere „Ausländerpädagogik“ intendierte eine einseitige Anpassung an die deutsche Kultur nach der Assimilationsstrategie, polemisch wurde dies auch „Zwangsgermanisierung“ genannt. Die Anpassung sollte vor allem durch die Vermittlung der deutschen Sprache (bei weitgehendem Verzicht auf die Herkunftssprache) erreicht werden. Andererseits ist unstrittig, dass ohne Beherrschung der deutschen Sprache (wie die PISA-Studien bekanntlich gezeigt haben) ein Bildungs- und damit Berufserfolg kaum möglich ist. (Herwartz-Emden 2005, 688)

Kontrovers sind für die interkulturelle Bildung zwei Konzepte:

1. Vorherrschend ist ein Konzept der *Begegnung der Kulturen* mit dem Ziel des Verstehens kultureller Andersartigkeit und der friedlichen Verständigung zwischen Angehörigen verschiedener Kulturre Kreise. Dabei soll die Herkunftskultur ebenso gepflegt werden, wie die im Aufnahmeland entwickelte Migrantenkultur einbezogen wird.
2. Im Gegensatz dazu steht eine *Konfliktpädagogik*, welche die soziale, ökonomische, rechtliche und politische Benachteiligung von Minderheiten nicht verschweigt, sondern die daraus entstehenden Konflikte thematisiert – also für politische Probleme auch politische Lösungen anstrebt. Sie wirft einer Pädagogik der friedlichen Interaktion vor, bestimmte Machtverhältnisse schlicht und einfach mit der Verschiedenheit von Kulturen zu erklären.

Kritik der monolingualen Bildung

Zunehmend wird kritisiert, dass unser *Bildungswesen* letztlich immer noch – gemäß seiner historischen Tradition – *nationalstaatlich* ausgerichtet ist: Bildung ist zwar Bürgerrecht, aber nur ausnahmsweise wird dem Bürger eines anderen Staates *sein* Bildungsanspruch gewährt; Regelfall ist, dass »das Recht auf Bildung auf dem Territorium des Staates realisiert wird, dessen Bürger man ist« (Gogolin/ Neumann/ Reuter 1998, 666). Die Folge: Ein eindimensionales Grundverständnis interkultureller Bildung auf der Grundlage eines »monolingualen Habitus« (Gogolin 1994). Eine besondere Herausforderung liegt dabei in der Remigration (= Rückwanderung) eines nicht unerheblichen Teiles der Kinder und Jugendlichen, die folglich für verschiedene gesellschaftliche Kontexte ausgebildet werden müssten.

Hinsichtlich der psychosozialen Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund haben Studien nachgewiesen, dass migrationsbedingte Brüche im sozialen Kontext umso besser bewältigt werden, je jünger die Kinder zum Zeitpunkt der Einreise nach Deutschland sind. Jugendliche ab 16 Jahren etwa reagieren mit erhöhter Angst, Unsicherheit und reduziertem Selbstwertgefühl, was sich auf ihren Eingliederungsprozess ungünstig auswirkt. (Herwartz-Emden 2005, 676f.)

Schwerpunkte der aktuellen Diskussion

Nach dem unfruchtbaren bildungstheoretischen Streit darüber, ob die Wahrnehmung kultureller Unterschiedlichkeiten per se bereits diskriminierend sei, wird die Anerkennung kultureller Differenz heute als unabdingbar begriffen.

Darüber hinaus zeichnen sich in der gegenwärtigen Diskussion um interkulturelle Bildung verschiedene Schwerpunktsetzungen ab: 1. Betonung des allgemeinen *sozialen Lernens*, es geht um Qualifikationen wie Empathie, Toleranz, Konfliktfähigkeit, Solidarität, Kooperationsfähigkeit, Überwindung von Vorurteilen u.a.m. 2. *Umgang mit kultureller Differenz*, Befähigung zum Umgang mit Fremdheit. Dabei muss das Befremden, die Beunruhigung, ja das Gefühl der Bedrohung eingestanden werden: Es ist nämlich gefährlicher, Unterschiede zu ignorieren, als sie zu benennen. 3. *Multiperspektivische Bildung*, vor allem im Hinblick auf das Schulcurriculum. 4. Um dem Vorwurf des Kulturalismus (einseitige Bevorzugung des Kulturellen) zu entgehen, muss interkulturelle Bildung immer auch *politische Bildung* sein. Sie muss auf die politische und ökonomische Seite der Problematik ebenso eingehen, wie sie die Grenzen pädagogischer Einflussmöglichkeiten zugunsten politischen Handelns markiert. 5. Was indes jenseits der Theorie die schulische Wirklichkeit und die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern betrifft, so ergibt sich (trotz einer vermutlich hohen Bildungsmotivation von Arbeitsmigranten, – man möchte ja den sozialen Aufstieg erreichen) ein sehr ernüchterndes Bild der Bildungserfolge: Ausländische Schüler und Schülerinnen sind in Realschule und Gymnasium unterrepräsentiert, während sie in der Hauptschule und in Sonder-Schulen überrepräsentiert sind. (Daten bei Herwartz-Emden 2005, 683ff.)

Dies gilt auch für die Integration der Flüchtlingskinder und Jugendlichen: nach kurzer Zeit in Vorbereitungsklassen wurden sie in den Regelbetrieb integriert. Eine Einstufung für die Realschule oder das Gymnasium gelang dabei nur sehr wenigen geflüchteten Kinder und Jugendlichen. Hier bleibt abzuwarten, wie sich dies in der Zukunft ausgestaltet, vor allem wie der Lebensweg der sehr jungen geflüchteten Kinder sich gestaltet und welche Übergänge für sie ermöglicht werden.

Kulturelle Vielfalt als pädagogische Grunderfahrung

Als Konsequenzen für die Schule ergeben sich z.B.: Vorbereitungsklassen zur Erleichterung des Übergangs in den »regulären« Unterricht; muttersprachlicher Ergänzungsunterricht in der Amtssprache des Herkunftslandes; Wahl der Muttersprache anstelle einer Pflichtfremdsprache; aber auch zusätzliche Lehrerstunden für einen Intensivunterricht in Deutsch; Unterricht durch Lehrkräfte aus den Herkunftsändern; geeignetes Lernmaterial für Kinder mit Migrationshintergrund; gezielte Lehrerfortbildung und schließlich auch sozialpädagogische Maßnahmen. »Vom zweisprachigen Unterricht für Minderheiten zur allgemeinen Förderung der Mehrsprachigkeit« (Allemann-Ghionda 1997, 139) signalisiert die Tendenz einer Kompetenz, die über die einsprachige Norm hinausgeht und Grundbedingung zur produktiven Verarbeitung von Differenz ist.

12.3 Neue Medien und Medienpädagogik

Die Vielzahl der modernen Medien (vom Fernsehen über das Handy bis zum Computer und zum Internet) bildet nicht nur einen Wirtschaftsfaktor kaum vorstellbarer Größe und Macht, sondern trägt auch zur explosionsartigen Verbreitung von Informationen und damit zur Herstellung einer neuen Art von Öffentlichkeit bei. Das Bild der Welt und unsere Wahrnehmung der Wirklichkeit werden wesentlich durch die Medien »gemacht«. (Baacke 2004). Auch verschwimmen durch das Internet die Grenzen zwischen Individual- und Massenkommunikation (z.B. bloggen, chatten, Nutzung von facebook etc.). Es geht um die »*Medien-Generation*«. (Zum Folgenden Gogolin/Lenzen 1999, Lohmann/Gogolin 2000, Marotzki/Meister/Sander 2000, Lukesch 2008, Süss/Lampert/Wijnen 2010, 2013).

Neue Kommunikationskultur

Eine besondere Brisanz liegt in der aktuellen pädagogischen Problematik der sog. digitalen Medien (gemeint sind jene Medien, »die Multimedialität – also die Integration unterschiedlicher Medien in einer computergestützten Präsentation – Hypertextstruktur – also einem nicht-linearen Text – sowie Interaktion und Simulation ermöglichen« – Aufenanger 1999, 62). Einfacher gesagt: Man kann Verschiedenes parallel abbilden und dabei viele Beziehe gleichzeitig herstellen, anders als in der

»linearen« Komposition von Informationen (etwa in diesem Buch). Es geht um den Computereinsatz und damit verbunden vor allem das Internet (als Synonym für vernetzte Informationssysteme). Die Positionen reichen von engagierter Befürwortung bis zu eher kulturkritischer Problematisierung. Auf jeden Fall aber steht ein tief greifender Strukturwandel der bislang durch Bücher und Texte dominierten Art, wie Menschen ihr Wissen, ihre Gedanken und Botschaften festhalten und bewerten, ins Haus. Unsere Wissens- und Informationsorganisation und unsere Kommunikationskultur verändern sich grundlegend, weil die sog. neuen Medien die Konstanz und Dignität von Texten und Textwissen durch Dynamik und Aktualität von Informationen ersetzen (Marotzki/Meister/Sander 2000, 13). Damit stellt sich die bildungstheoretische Frage, ob die neuen Medien eine neue Variation von Bildung stiften können oder ob sie das Ende des klassischen Bildungsdenkens einläutern (oder ob das Buch ausstirbt und Bibliotheken künftig die Friedhöfe vergangener Bildungsinhalte sein werden).

Unser Wissen und Weltbild wandeln sich

Wichtige Aufgabe ist, die *Veränderungen von Wissen und Weltbild* durch die neuen Technologien zu erforschen: Welche Konsequenzen hat es, dass der Computer nicht nur Resultat unseres Denkens ist, sondern seinerseits unser Denken, Wissen und Verhalten grundlegend verändert? Angesichts einer rasanten Entwicklung in Richtung Hypertextstruktur stehen wir vor dem Problem, dass »das heutige Individuum über keine Wahrnehmungs- und Erkenntnisapparate verfügt, um diese neuen Hyper-Räume aufnehmen zu können« (Krysmanski 2000, 29). Vernetzte Computer sind nicht einfach herkömmliche Maschinen zur Produktion von Zeichen, im Bild gesprochen: Schiffe, die auf dem Ozean der Virtualität schwimmen. Sie erzeugen vielmehr ihren Ozean selbst, d.h., sie stellen nicht – wie noch z.B. die Druckmaschine – die Bedeutungszeichen lediglich her, sondern sind selbst »Elemente eines neuen symbolischen Systems, einer universellen, abstrakten Maschinerie, die ... selbst von Grund auf aus Zeichen besteht« (ebd. 30) (übrigens mit deutlicher Tendenz zur kommerzialisierten Info-Müllhalde). Diese »virtuelle Wirklichkeit« hat sich heute durch die Symbolmaschinerie vernetzter Computer in einem Autonomisierungsprozess zum Hyperraum verselbständigt, der in die (Welt-)Gesellschaft zurückwirkt.

Wissen – eine Tür ins Ungewisse

Auch Wissen ist nicht mehr reine Kognition, internes psychisches Phänomen, sondern ist als soziale Realität zu verstehen (Fichtner 2000, 14). Wissen wird allgemeiner, formaler, verbreiteter, ausgedehnter und differenzierter. Wieder im Bild: »Wissen gleicht immer weniger einem Ort, der Sicherheit und Beständigkeit garantiert, als einer Tür, durch die man geht, ohne genau zu wissen, wohin sie führt« (ebd. 15). Damit werden neue Fähigkeiten erforderlich, z.B. (über die sinnliche Wahrnehmung hinaus) ein Sehen als modellierende Vorstellung (so wie man beim Schachspielen eine gute Situation »sehen« muss). Damit steht die Erforschung epistemologischer (= erkennender, verstehender) Prozesse auf dem Programm, ohne die eine Mediendidaktik nicht auskommt, wenn sie nicht nur pragmatische User produzieren will.

Neue Bildung durch Hypertext?

In der gegenwärtigen Diskussion um einen möglichen *Bildungswert* werden aber auch besondere Qualitäten vernetzter, hypertextueller Wissenszugänge diskutiert: Sie können das selbstorganisierte Lernen fördern, ermöglichen den Schritt vom Lehren zum Lernen, machen aus Lehrenden Lernbegleiter, steigern die Motivation zum Lernen, sie schaffen neue Kompetenzen, sie erlauben z.B. durch Links eine Fülle von Kombinatoriken verschiedenster Informationen usw. Als *Chancen* der neuen Digitalmedien werden genannt (Aufenanger 1999, 62f.): Sie können *Werkzeuge* sein, mit denen traditionelle Aufgaben (z.B. Textverarbeitung) in routinierter Form bearbeitet werden. Sie können aber auch als *Tutor zum Lernen* eingesetzt werden, indem multimedial aufbereitetes Wissen angeboten wird (z.B. in Schule und Hochschule). Ferner bieten sie völlig neuartige Möglichkeiten der *Kommunikation* durch weltweite Vernetzung, wobei man einerseits über das Internet Informationen beziehen, andererseits solche auch selbst Interessenten zur Verfügung stellen und sich austauschen kann. Vor allem aber die Möglichkeit der *Simulation* von Wirklichkeit, komplexer Zusammenhänge, künstlicher, konstruierter Welten, die sonst nicht so erfahrbar wären, ist eine in die Zukunft weisende Chance. Unter anthropologischen Aspekten, aber auch vom historischen Stand der Menschheitsentwicklung her geht es um die (Wieder-)Gewinnung des *Mittelcharakters* der neuen digitalen Medien und damit gleichzeitig um unsere Rolle als *Subjekte* unserer Tätigkeit.

Konsequenzen für die Medienpädagogik

Die verschiedenen Konzepte moderner *Medienpädagogik* (Moser 2003, Sander/Meister 2005) bemühen sich denn auch darum, diesen Subjektcharakter zu stärken, gerade angesichts der zahlreichen Warnungen vor den Gefahren z.B. des Computers und des Internets, die von prominenten Pädagogen oder Computerfachleuten inzwischen vorgetragen werden. So sieht Hartmut von Hentig (1999, 33ff.) u.a.

die Gefahr, dass die elektronisch »hergestellte Wirklichkeit« für die Wirklichkeit (als erfahrbare, von uns unabhängige) gehalten wird und damit einen möglichen Mangel an Lebensinn nicht zum Bewusstsein kommen lässt. Oder der Pionier der Computertechnik Joseph Weizenbaum (2000, 15) warnt davor, dass wir mit Computern unsere Kinder zu fantasielosen Befehlsempfängern erziehen würden, die geistlos und blind den Befehlen der Maschine zu folgen lernen, bevor wir ihre sprachlichen Fähigkeiten ausreichend geschult, ihre geschichtlichen und sozialen Kenntnisse hinreichend gefördert hätten usw. – Erfahrungsverlust, Gleichschaltung des Denkens, soziale Defizite, psychische Isolation usw. lauten die immer wieder zu hörenden Bedenken. Zudem hat die Gewaltwirkungsforschung hinreichend belegt, dass exzessiver medialer Gewaltkonsum Veränderungen in der Persönlichkeitsstruktur im Sinne der Förderung aggressiver Dispositionen bewirkt (Lukesch 2008), was zur sozialen Ausgrenzung oder auch zum Anschluss an gleichgesinnte peers führt. Einseitiger und ausgedehnter Medienkonsum führt nachweislich zur Begrenzung von Freizeitinteressen und zu schlechteren Schulleistungen, der Medienkonsum kann sogar Suchtcharakter annehmen. (Ebd. 393) Damit stellt sich eine »Kultivierung der Medien« (Lohmann/Gogolin 2000) als noch weitgehend unbearbeitete Zukunftsaufgabe.

An die Stelle der alten „Bewahrpädagogik“ ist inzwischen eine stark durch Handlungsorientierung bestimmte Konzeption getreten, in der sich als Leitbild die Idee vom aktiven Produzenten findet, der die Rolle des passiven Konsumenten verlässt (Kommer 2000, Baacke 2004), oder eine personbezogene und erlebnisaktivierende Medienpädagogik, die für Jungen und Mädchen unterschiedlich konzipiert wird (Luca 1998). Auch für einen handlungsorientierten Unterricht bietet der Computer heute völlig neue Möglichkeiten (Ritter 1995).

Dies alles ist gebunden an den Aufbau einer umfassenden *Medienkompetenz* (Schell u.a. 1999). Sie schließt ein: Fragen der Medienethik (Datenschutz, Urheberrecht etc.), Fähigkeit zur Medienkritik, ein sachlich fundiertes Wissen im Sinne einer Medienkunde, Mediennutzung sowohl zur Informationsgewinnung und zum Wissenserwerb als zur Unterhaltung, Mediengestaltung (von der Ästhetik der Homepage bis zur Sprengung etablierter Logiken des Systems durch kreative Neuschöpfungen) und schließlich eine reflektierte Urteilskompetenz, die die politische Dimension der Globalisierung ebenso erkennen wie sie Internetschrott aller Art kritisieren kann. Medienkompetenz hilft damit, sich in dieser Welt zurechtzufinden und zu handeln. Sie bereitet aber angesichts der rasanten Entwicklung eher auf die Gegenwart vor als auf eine Zukunft, deren technologischen Stand wir heute noch nicht kennen können.

... und Mediendidaktik

Für eine moderne *Mediendidaktik* (Tulodziecki/Herzig 2004) ist darüber hinaus wichtig, dass der Einzug der neuen Medien mit einer grundlegenden Revision lernpsychologischer Annahmen einhergeht. Schon die »klassische« Kognitionspsycho-

logie (auch noch gar nicht so alt!) baute darauf, dass Vorwissen und bevorzugte Lernformen von Lernenden jetzt in die vom Computer gesteuerte Unterweisung viel besser einbezogen werden könnten, dass mit Hilfe von Lernsoftware (egal ob Vokabel- oder Mathetrainer, Biologie- oder Englischkurs) die Instruktion individualisiert werden könne, dass Bausteine von Wissen präsentiert, dann der Lernerfolg sofort überprüft und entsprechend erst weiteres Wissen angeboten werden könne, was zu einer riesigen Produktion von Lernsoftware für Inhalte und Schülerinnen und Schüler aller Art geführt hat. Allerdings ließ sich ein Lernvorteil allein aufgrund multimedialer Darstellung bisher empirisch nicht nachweisen (Mandl/Reinmann-Rothmeier 2000, 14).

Zu einem erneuten Paradigmenwechsel seit Mitte der 90er Jahre hat dann der *konstruktivistische Ansatz* auch in der Mediendidaktik geführt: Unter Abwendung von der traditionellen instruktionspsychologischen Auffassung der Wissensvermittlung (Modell »Nürnberger Trichter« ...) wird Lernen jetzt anders verstanden. Als Rahmenkonzept auch des Lernens mit den neuen Medien, nicht zuletzt durch die Einbeziehung des Internet in die schulische Arbeit (Kerres 2000), wird der eigenverantwortlichen und sozialen Wissenskonstruktion der Lernenden Priorität eingeräumt. Genauso wichtig ist die Gebundenheit des Lernens an bestimmte Situationen und Kontexte – das alles, ohne die systematische Wissensvermittlung aus den Lehrmethoden gänzlich zu verbannen (vgl. Kapitel 9: Didaktik). Damit werden soziale Interaktion der Schülerinnen und Schüler, Kommunikation untereinander mit »Gebrauch« des Computers als Werkzeug und die eigentätige Konstruktion von Wissen zum Mittelpunkt einer konstruktivistischen Mediendidaktik. Gleichzeitig wird das Spektrum einsetzbarer Software enorm erweitert und die Rolle des Lehrers neu definiert: Er wird keineswegs durch den Computer ersetzt, sondern ist Anleiter, Moderator und Partner des eigenaktiven Wissenserwerbs der Schüler. Die Folgen für eine veränderte Didaktik beginnen sich erst langsam abzuzeichnen: Statt frontalunterrichtlicher Planung wird es eher um das Basteln von multimedialen Fahrplänen durch die nächste Mathe- oder Erdkundestunde gehen.

Corona-Pandemie – Homeschooling – Bewährung der Medienwelt an Schulen
2020 wird zur Bewährungsprobe für die Medienbildung an unseren Schulen. Die durch die Corona-Pandemie bedingten Schulschließungen im Rahmen des Lockdowns in Deutschland, mussten plötzlich andere Formen des Lehrens und Lernens genutzt werden. Deutschland traf das ziemlich unvorbereitet und doch musste gehandelt werden, da die Schulschließungen ja fast 3 Monate andauerten und unseren Kindern und Jugendlichen Bildung nicht verwehrt werden sollte, Lernen also ermöglicht werden musste.

Was hat uns die Pandemie in Bezug auf die Umstellung zum Homeschooling gezeigt?

Es gibt große Unterschiede an Schulen wie mit digitalen Medien umgegangen wurde und wohl auch weiterhin wird:

Einige Schulen verfügten vor Corona bereits über eine digitale Plattform als Grundlage für Informationen, aber auch für den Austausch zwischen Lehrerinnen und Lehrern untereinander und mit den Schülerinnen und Schülern.

Einige Schulen hatten alle Kinder und Jugendliche bereits mit Tablets ausgestattet, so dass diese im Homeschooling darauf zurückgreifen konnten. Sie waren auch geschult im Umgang mit diesen Techniken. Andere Schulen hatten in dieser Richtung nichts anzubieten, selbst die Lehrkräfte verfügten nicht über Laptops oder Computer, die ihnen seitens der Schule zur Verfügung standen, sondern mussten auf ihre eigenen Geräte zurückgreifen. Dies bedeutete, dass in manchen Familien, mehrere Mitglieder ein Gerät gemeinsam nutzen mussten, was bei vormittäglichem Unterricht zu Engpässen führte.

An manchen Schulen verfügten die Schülerinnen und Schüler über das notwendige Wissen, wie digitales Lernen funktioniert, an anderen Schulen die Lehrerinnen und Lehrer, selten auch beide Gruppen, häufiger gar niemand, so dass auf digitales Lernen nicht zurückgegriffen werden konnte.

Auch die Rückzugsmöglichkeiten und Internetanbindungen zu Hause stellten viele Familien vor große Herausforderungen.

Homeschooling mit digitalen Medien konnte also nicht flächendeckend umgesetzt werden.

Was war die Folge?

Vor allem an Grundschulen, aber auch an vielen weiterführenden Schulen wurden digitale Medien gar nicht eingesetzt, die Lehrerinnen und Lehrer griffen auf Lernpakete zurück, die sie selbst mit Arbeitsblättern, Aufgaben und dergleichen mehr bestückt hatten. Hier dauerte das Hin- und Herschieben der Lernpakete sehr lange, so dass oftmals die Korrekturen der Arbeitsblätter erst nach Wochen wieder bei den Lernenden ankamen, mit eventuell falsch erworbenem Wissen wurde dann über eine lange Zeit weiter gearbeitet.

Dort, wo es funktionierte, wurden Lehrerinnen und Lehrer, aber auch die Lernenden selbst sehr kreativ: es wurde Online-Unterricht mit Videokonferenzen abgehalten, Erklärvideos gedreht und besprochen, gechattet und gepostet, was das Zeug hält und teilweise richtig produktiver Unterricht gemacht. Letzteres konnte aber nur eine kleine Schülerschaft genießen.

Was bleibt?

Zunächst einmal eine Schülerschaft, die zu wenig Chancen für das Lernen bekommen hat, die vielleicht mit schweren Folgen zu kämpfen hat usw. Allermal eine

Bildungsbenachteiligung, da zu manchen Schülerinnen und Schülern über drei Monate kein direkter Kontakt geknüpft werden konnte.

Vor allem aber auch das Wissen, dass in Deutschland im Bereich der Medienbildung, der Medienpädagogik und der digitalen Bildung noch viel zu tun ist und wir erst am Anfang dieser Entwicklung stehen. Es bleibt zu hoffen, dass wir hier aus der Zeit der Corona-Pandemie lernen und wertvolle Impulse mitnehmen. Ein Blick ins europäische Ausland könnte hier auch nicht schaden.

12.4 Geschlechterverhältnis – Doing Gender

Lange war eine geschlechtsneutrale Betrachtung von Erziehung und Bildung dominierend (die allerdings mit ihrer »selbstverständlichen« Orientierung am Männlichen so neutral gar nicht war, sondern eher mit Hierarchie-, Macht- und Unterdrückungsstrukturen verbunden war). Für die bürgerliche Gesellschaft war klar, was typisch männlich und typisch weiblich war – eine klare Rollenzuschreibung war für diese Gesellschaft strukturbildend. Aber Geschlechtlichkeit wird nicht in die Wiege gelegt, sondern „konstruiert“ und „stilisiert“, wie es heute in der Forschung heißt. (Zum Folgenden: Dausien 1999, Brückner/Böhnisch 2001, Glaser/Klika/Prengel 2004 – Faulstich-Wieland 2006, 2008 – jeweils mit weiterführender Literatur)

Die Entwicklung der Geschlechterdebatte

Gegen das Bild von Mädchen und Frauen als »Defizitwesen ..., die weniger als Männer hatten, konnten, taten« (Faulstich-Wieland 1995, 28) wurde zunächst eine *Gleichheitsforderung* gesetzt, um aber bald darauf spezifisch *weibliche Stärken* und *Differenzen* zwischen Frauen und Männern zu betonen.

Problematisch wurde aber auch diese neue Begrifflichkeit der »Geschlechterdifferenz«, weil sie erstens bald zu Bewertungen führte (vor allem Höherwertigkeit der weiblichen Seite bis zur Idealisierung von Weiblichkeit, ebd. 3, 43) und weil zweitens die Realisierung gleichberechtigter Wahlmöglichkeiten von Frauen in ihrem Lebensentwurf gebunden ist an die Überwindung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung als gesellschaftlicher Struktur.

Doing Gender

Der Begriff zielt darauf, dass „Geschlecht“ sozusagen „getan“ werden muss, weil man es nicht ein für alle mal „hat“. (Zum Folgenden: Faulstich-Wieland 2008, 241ff.) Mädchen und Jungen verleihen ihrer Geschlechtszugehörigkeit dadurch Kontinuität, dass sie „sich in den Interaktionen jeweils wieder als Mädchen bzw. Jungen inszenieren und ihren Interaktionspartnerinnen und -partnern jeweils Gleich- oder Gegengeschlechtlichkeit zuschreiben.“ Dieses, der Geschlechtszugehörigkeit gemäß Wahrnehmen als „gleich“ oder „gegensätzlich“ und das entspre-

chende Handeln wird in jeder Interaktion lebenslang praktiziert. Auf diese Weise schreibt sich die komplexe Wirkung von biologischen und sozialen Prozessen tief in den Körper ein, sodass man keineswegs von heute auf morgen sein Geschlecht wechseln könnte. Diese weitgehend unbewusste „Konstruktion“ von Geschlecht orientiert sich zwar an den kulturell geltenden Idealvorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit, man kann aber auch dagegen „verstoßen“ (dann ist man kein „richtiger“ Junge/Mann, kein/e „richtiges Mädchen/Frau“). Zunehmend erhält auch das dritte oder diverse Geschlecht Einzug in die Debatte und wird nicht mehr weiter ignoriert, sondern wahrgenommen und ernstgenommen. Eine Person, die sich als divers empfindet, kann sich zwar schon noch der männlichen oder weiblichen Seite mehr zugehörig oder sich geschlechtsneutral fühlen.

Mit der Namensgebung bei der Geburt ist es also noch nicht getan, die „Zuordnung“ zu einem Geschlecht muss „angeeignet“ werden. In der alltäglichen Lebensführung (mit Kleidung, Frisur, Schmuck, Körperhaltung, Reden, Gehen, Fühlen, Denken und vielen subtilen, von der Kultur abhängigen Unterscheidungsmerkmale) wird die Vereindeutigung der Zugehörigkeit zu einem der beiden Geschlechter (bipolare Geschlechtlichkeit) verfestigt. Schon kleine Kinder kategorisieren sich selbst als Mädchen oder Junge, später nutzen sie Geschlechtsidentität, um soziale Kompetenz zu demonstrieren: man will doch kein „Baby“ mehr sein, sondern ein richtiger Junge, ein richtiges Mädchen...

Insgesamt aber ist die Fülle der Forschungen zur Sozialisation der Geschlechter in Familie, Schule und außerhalb der Schule kaum noch überschaubar. (Fend 2005, Hurrelmann/Grundmann/Walper 2015 – mit zahlreicher Literatur) Dabei zeigt sich: Lebensformen werden stärker als früher wählbar und revidierbar, Selbstkonzepte und »Rollenbündel« müssen mehrmals im Leben verändert werden. Auch im Bereich von *Sexualität* wird verhandelt und gekämpft. Ältere Formen von Männlichkeit (vor allem durch Bourdieus Attacke gegen männliche Herrschaft auch in modernen Gesellschaften, Bourdieu 2005) werden in Frage gestellt (auch bei der Frage der Teilhabe von Frauen an gesellschaftlicher Macht). Alte Charakterisierungen von Männlichkeit und Weiblichkeit verlieren tendenziell ihren Inhalt durch Überlappungen und Grenzüberschreitungen.

Gender und Bildung

Es gibt deutliche Bildungsungleichheiten zwischen den Geschlechtern z.B. in der Schule (Horstkemper 2011): Jungen sind häufiger unter den Schulversagern anzutreffen als Mädchen, Jungen haben geringere Anteile an höheren Abschlüssen gegenüber Mädchen, sie zeigen schlechtere Lesefähigkeiten, weibliche Jugendliche hingegen schlechtere Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften, sie sind auch in naturwissenschaftlich-technischen Bereichen unterrepräsentiert. (Faulstich-Wieland 2007, 275) Auch werden Jungen und Mädchen in ihren Schulleistungen unterschiedlich bewertet, Mädchen stehen allgemein günstiger da. In der Lehrer-

Schüler-Interaktion zeigte sich hingegen eine (zumindest quantitative) Bevorzugung von Jungen. D.h.: Mädchen haben zwar durchschnittlich bessere Noten, sind fleißiger, ordentlicher und pünktlicher, gleichwohl werden sie von Lehrern im Durchschnitt weniger beachtet und gefördert als Jungen. Man führt ihre Leistungen eher auf Sozialverhalten als auf kognitive Leistungsfähigkeit zurück (Oswald 1997, 64f.). Auch die Lerninhalte enthalten z.T. immer noch Rollenklischees. Es gibt beträchtliche Unterschiede im Selbstvertrauen, im Selbstwertgefühl und im Leistungsselbstbild (z.B. führen Mädchen gute Leistungen mehr auf Anstrengung zurück, während die Jungen dies ihrer Begabung zuschreiben ...) (Horstkemper 1987).

Dies alles hat zu einer Grundsatzdiskussion um die *Koedukation* geführt, die sich zwischen der Forderung feministischer Mädchenschulen und Vorschlägen zur Veränderung der koedukativen Schulen bewegt (Horstkemper/Wagner-Winterhager 1990, Faulstich-Wieland 1991, Rendtorff 2011). Es gibt inzwischen Beispiele, Jungen und Mädchen – z.B. im naturwissenschaftlichen Unterricht – gesondert zu fördern, andererseits aber Koedukation bewusst (»reflexiv«) zu gestalten (PÄDAGOGIK H. 7/8 1994, Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995, Kraul/Horstkemper 1999). Drei Aspekte stehen in der Forschung im Vordergrund: die Sichtweise der betroffenen Jugendlichen selbst (die wollen nur zu einem kleinen Teil eine Trennung), die Frage nach den besonderen Schwierigkeiten der Jungen (die fühlen sich rein untereinander überhaupt nicht wohl) und die Geschlechterfrage in einer multikulturellen Gesellschaft (da sind manche schon eher für Trennung).

Inzwischen gibt es viele Ansätze zur *Mädchenarbeit* (Brückner 1996, Matzner/Wyrobnik 2010), ebenso wie *Jungenarbeit* (Sielert 2002, Böhnisch 2013, Kaiser 2005, Forster/Rendtorff/Mahs 2011). Dabei geht es nach dem Zerbrechen der traditionellen männlichen und weiblichen Geschlechtsrollenklischees und Identitätsentwürfe um pädagogische Unterstützung von Heranwachsenden – Jungen wie Mädchen.

Doch dagegen gibt es auch Skepsis, z.B. vonseiten der Soziobiologie. Betonte die »gender«-Forschung ausdrücklich die soziale Zuschreibung der Geschlechterrolle, so legt die Soziobiologie den Akzent gerade wieder auf die Erklärung sozialer Unterschiede zwischen den Geschlechtern aufgrund biologisch-genetischer Ausstattungen. Danach lege die Menschheitsentwicklung die Frage nach den *evolutionsbiologischen Gründen* für die Herausbildung von Geschlechtsunterschieden nahe, ebenso die Frage, „warum es überhaupt Geschlechter gibt und warum gerade zwei“ (Scheunpflug 2000, 42). Als Konsequenz wird die oben genannte Vision nun geradezu auf den Kopf gestellt: »Da die Geschlechter genetisch voneinander unterschieden sind, haben sie zwangsläufig unterschiedliche Interessen und somit auch unterschiedliche Verhaltensneigungen ...« (Chasiotis/Voland 1998, 567) Die evolutionär erworbenen unterschiedlichen Reproduktionsstrategien von Männern (sie achten eher auf quantitativ-reproduktive Erfolgsmerkmale: möglichst viele eigene Nachkommen) und Frauen (sie ziehen soziale Erfolgskriterien vor: qualitativ gute Lebenschancen für ihren Nachwuchs) korrelieren mit unterschiedlichen Sozialisationspraktiken für Jungen und für Mädchen.

Aber geschlechtsspezifisches Verhalten ist keineswegs einfach biologisch determiniert. Es ist immer kulturell überformt, allerdings wird es ohne Zweifel auch von den biologischen Informationen, die uns über die Gene mitgegeben sind, geprägt: Kultur und Natur sind nicht zu trennen.

Vielleicht wird sich die künftige Diskussion des Geschlechterverhältnisses ja auch als »Das ganz normale Chaos der Liebe« (Beck/Beck-Gernsheim 1998) erweisen ...

12.5 Weitere Herausforderungen

12.5.1 Sexualpädagogik und sexueller Missbrauch

In engem Zusammenhang mit der Diskussion um das Geschlechterverhältnis steht der Wandel der Sexualpädagogik. (Schmidt/Sielert 2008) Dabei bildet die sich stark ausbreitende AIDS-Erkrankung in Deutschland zurzeit nicht den Mittelpunkt der Sexualpädagogik; Jugendliche geben für ihr verändertes Sexualverhalten nicht vorwiegend die Angst vor Ansteckung an, sondern das gewandelte Geschlechterverhältnis (vgl. Kapitel 5: Kindheit und Jugend, Abschnitt Sexualität).

Nach der ersten Thematisierung von Sexualität im Zeitalter der Aufklärung vor 250 Jahren herrschte lange eine »negative Sexualerziehung« vor: Sie war insofern repressiv oder unterdrückend, als sich ihre Methoden vor allem auf Fernhalten, Ablenken und Vertagen, bisweilen auch auf das Warnen richteten. Überwachung und Kontrolle standen im Mittelpunkt, Sexualität wurde eindimensional als Reproduktion verstanden.

Die erst gegen Ende des 20. Jahrhunderts (vor allem nach 1968) einsetzende Entwicklung brachte dann ein Konzept hervor, das zwar über die körperlichen Unterschiede der Geschlechter und entsprechende Sachverhalte informieren und auch Ängste abbauen wollte, das sich aber auf Verbalisierungsfähigkeit, Kenntnis biologischer Zusammenhänge beschränkte und die Normierung auf Ehe und Familie betonte – die sog. »*scheinaffirmative Sexualerziehung*« (auch scheinliberale, pseudodemokratische oder scheinbar bejahende genannt).

Eine deutliche Gegenposition dazu nimmt die neuere »*emanzipatorische Sexualerziehung*« (oder auch nicht-repressive, dialogische, positive oder humanistische) ein. Ausgehend von einem weit gefassten Sexualitätsbegriff, für den Sigmund Freud die Grundlagen schuf, wird Sexualität als Lust- und Zärtlichkeitserleben verstanden, das das gesamte menschliche Leben durchzieht. Zu ihren Erziehungsprinzipien gehören die stufenweise Einführung und Erweiterung der Informationen und zugleich die Unterstützung der Bedürfnisse nach Emotionalität und Zärtlichkeit. Sexualität ist Kommunikation, Körpererfahrung und Körpersprache, die gelernt wird (Koch 2000, 184). Daher nimmt sie eine kritische Haltung gegenüber Zwängen und Ansprüchen ein, die Sexualität einem Leistungs- und Konsumprinzip unterordnen wollen.

Sexualpädagogik ist umfassende Erziehung

Sexualpädagogik ist eingebettet in eine Gesamterziehung, die eine humane, selbstbestimmte und -verantwortete und zugleich solidarische Lebensführung fördert. Emanzipation zielt auf Befreiung von Vorurteilen und ist auf Toleranz und Menschenliebe gerichtet. Einen Schlag ins Gesicht dieser modernen Sexualpädagogik muss darum jeder sexuelle Missbrauch bedeuten.

Sexueller Missbrauch/sexuelle Gewalt

Vermutlich hat es sexuellen Missbrauch von Kindern und Jugendlichen nicht erst in unserer Zeit gegeben. Unter sexuellem Missbrauch wird mit der American Academy of Pediatrics „die Einbeziehung eines Kindes in eine sexuelle Handlung verstanden, für welche es entwicklungsmäßig noch nicht reif ist und deshalb keine freiwillige Zustimmung geben kann und/oder ... die soziale und legale Tabus der Gesellschaft verletzt.“ (Hardt 2012, 188) Allerdings wird heute statt von sexuellem Missbrauch überwiegend von „sexueller Gewalt gegen Mädchen und Jungen“ gesprochen (Deutsches Jugendinstitut 2012).

Sexueller Missbrauch/sexuelle Gewalt findet keineswegs nur in kirchlichen Institutionen, Schulen, Heimen oder Landerziehungsheimen statt, wie die medienwirksame „Aufdeckung“ der Skandale in jüngster Zeit suggeriert. „Die Mehrzahl aller Fälle von sexuellem Kindesmissbrauch wird im sozialen (familiären) Nahraum der Opfer begangen“ (Ahlers/Schäfer 2010, 30). Immerhin sind ca. 10 % der Täter nahe Familienangehörige (Väter, Stiefväter, Geschwister) und ca. 20 % sind entfernte Verwandte (Hardt 2012, 189). Aber auch andere Kinder und Jugendliche kommen als „Täter“ in Betracht. Allgemein ist festzustellen, dass Mädchen häufiger missbraucht werden als Jungen (Deutsches Jugendinstitut 2012), wobei der Beginn des Missbrauchs meist im Alter zwischen sieben und zwölf Jahren liegt. Sexuelle Gewalt von pädagogischen Fachkräften gegen ihnen anvertraute Kinder und Jugendliche stellt in jedem Fall einen schweren Verstoß gegen die pädagogische Professionsethik dar. Darüber hinaus müssen pädagogische Kontakte und Beziehungen daraufhin untersucht werden, ob sie für sexuelle Gewalt strukturell anfällig sind, wie es in jüngster Zeit der Pädagogik der Landerziehungsheime vorgeworfen wird (vgl. Kapitel 4: Geschichte).

Die Arten des Missbrauchs weisen eine erhebliche Bandbreite auf: Sie reicht von verbalen Übergriffen, medialer Kinderpornografie (bei deren Herstellung die sexuelle Selbstbestimmung von Kindern verletzt wird), körperlichen Kontaktan (meist an den Genitalien) über penetrativen Kontakt (auch oraler Geschlechtsverkehr) bis zu Paraphilien (z.B. Sadismus). (Ahlers/Schäfer 2010)

Hinweise auf sexuellen Missbrauch sind ebenfalls vielfältig und reichen von verdeckten Aussagen eines Kindes zu Übergriffserfahrungen über körperliche Verletzungen in der Anal- und Genitalregion sowie andere unbehandelte Verletzungen

bis hin zu Entwicklungsstörungen (geringes Selbstwertgefühl, posttraumatische Belastungsstörung u.a.m.), Verhaltensauffälligkeiten (Angststörungen, Depressionen, Rückzug, aber auch distanzloses Verhalten in Fragen sexueller Intimität u.a.m.). Als langfristige Folgen werden immer wieder genannt: Dissoziative Identitätsstörungen, generalisierte Angststörung, Essstörungen, Tendenz zur Borderline-Persönlichkeit, aber auch Beeinträchtigungen in späteren Liebesbeziehungen nicht zuletzt wegen sexueller Störungen, schließlich auch Arbeits- und Konzentrationsstörungen u.a.m.). (Amann/Wipplinger 2005) In vielen Fällen ist eine gezielte Psychotherapie nötig, die die oft vorhandene Amnesie schonend aufdeckt und die Traumata sexueller Gewalt zu verarbeiten hilft.

Es gibt ein erhebliches Dunkelfeld: Studien haben ergeben, dass ca. 82,9 % der Opfer die während ihrer Kindheit erlittene(n) Vergewaltigung(en) nicht angezeigt haben. (Ahlers/Schäfer 2010, 29) Zu beklagen ist immer noch wenig systematisches Wissen, darum ist der umfangreiche Forschungsbericht des Deutschen Jugendinstitutes mit Befragungen von Schulen, Internaten und Heimen von großem Wert. (Deutsches Jugendinstitut 2012). Die wichtigsten Ergebnisse:

- Mit Verdachtsfällen sexueller Gewalt waren 43 % der befragten Schulen, 40 % der Internate und 70 % der Heime konfrontiert. Erstaunlich hoch waren darüber hinaus auch die Angaben der befragten Institutionen zu sexuellen Übergriffen *außerhalb* der Einrichtungen. Da es sich bisweilen um strafrechtlich schwer fassbare Vorfälle handelt, wird z. Zt. immer noch von „Verdacht auf...“ gesprochen. Auffällig ist auch, dass Schulen in den letzten Jahren häufiger über Verdachtsfälle berichten, die sich bei Kindern und Jugendlichen untereinander abgespielt haben sowie solchen, die außerhalb der Schule stattgefunden haben. Dieses wird als Anzeichen dafür gewertet wird, dass Schulen sensibler gegenüber sexueller Gewalt reagieren und deshalb mehr Fälle aufgedeckt werden könnten.
- Mehr und mehr werden Kinder und Jugendliche in der Aufdeckung sexueller Gewalt selber aktiv. Vermehrt suchen sie Hilfe bei Eltern, Lehr- und Fachkräften. Diese müssen aber aufnahmebereit und zunehmend aufmerksam sein: In internationalen Studien schwanken nämlich die Aufdeckungs-Raten zwischen 58 % und 72 %, wenn man die Erwachsenen retrospektiv befragt, ob sie irgendwann einmal die Gewalt aufgedeckt haben. (Ebd. 6) Die Aufdeckung erfolgt oft indirekt, d.h. die Erwachsenen müssen aufgrund von Andeutungen oder auffälligem Verhalten auf die Kinder zugehen und aktiv nachfragen (ohne suggestive Fragen, mit sorgfältiger Dokumentation, Information der Sorgeberechtigten, späterer Einschaltung von Beratungsstellen, Jugendamt, Polizei u.a.m. – Degener 2007). Dabei spielen auch die „informierten Gleichaltrigen“ eine wichtige Rolle, sie müssen zur Aufklärung und Unterstützung ermutigt werden.
- Die Prävention muss dringend verstärkt werden. Sie umfasst eine breite Palette von Maßnahmen, die von thematischen Veranstaltungen mit Kindern zu sexuel-

ler Gewalt (z.B. Unterrichtseinheiten, Theaterstücke, Projekte) über Selbstverteidigungskurse bis hin zur Stärkung der Persönlichkeit („Nein-Sagen“ durchsetzen, Verfügung über den eigenen Körper wahren u.a.m.) und auch zur Fortbildung professioneller Pädagogen und Pädagoginnen reichen. Die gesamte – auch gesellschaftliche – Prävention muss eingebettet sein in ein umfassendes sexualpädagogisches Konzept, das die Selbstbestimmungsfähigkeit der Heranwachsenden stärkt.

12.5.2 Frieden – Umwelt – Globalisierung

Als abschließendes Beispiel zentraler pädagogischer Herausforderungen der Gegenwart soll der Zusammenhang von Friedenserziehung, Dritter Welt/Einer Welt und ökologischen Fragen genannt werden. Nachdem im Anschluss an die »68er« Bewegung, Vietnamkrieg und Nachrüstungsbeschluss der Nato eine heftige Diskussion um Antimilitarismus und Erziehung zum Frieden entbrannt war, wird heute *Friedenserziehung* als Teil einer übergreifenden Erziehung gesehen, die sich u.a. mit der interkulturellen Thematik, dem Gewaltproblem, einer allgemeinen politischen Bildung und der generellen Wertedebatte auseinandersetzt. (Zur Friedenserziehung umfassend Wintersteiner 1999, Imbusch/Zoll 2010) Ziele einer derart umfassender Friedenserziehung sind es, Krieg, Gewalt, Unterdrückung als Gefährdungen menschlichen Zusammenlebens zu bearbeiten (Heck/Schurig 1991, Wulf 2001). Friedenserziehung zielt damit weit über die bloße Information zur Frage »Wehrdienst: ja oder nein«, Verteidigung mit oder ohne Waffen usw. auf den Abbau von Feindbildern, gewaltlose Konfliktlösungen, die Verminderung von Fremdenangst, die Verhinderung von Fremdenfeindlichkeit sowie den Abbau von Nationalismus. Als potenzielle Kriegsgefahr ist dabei auch die wirtschaftliche Ausbeutung »armer« Länder durch die reichen Industrienationen anzusehen. Angesichts historischer Entwicklungen sind nationalistische Tendenzen nicht geeignet, diese wechselseitige Abhängigkeit der Industrieländer von der Ausbeutung der sog. Entwicklungsländer deutlich zu machen. Inzwischen gibt es zahlreiche methodische Anregungen (Hillmer 2004), insbesondere die Projekt pädagogik hat viele Beispiele entwickelt, wie im erfahrungs- und handlungsorientierten Lernen (Woher kommt das Gummi in unseren Turnschuhen?) die Thematik der »*Einen Welt*« bearbeitet werden kann (PÄDAGOGIK H. 9/1993, Roth/Ulmi 1995). Und: Friedenserziehung beginnt mit einem positiven Schulklima, in dem man lernt, Konflikte friedlich zu lösen! (Evertt/Steindorff 2004)

Ähnliche Methoden prägen heute auch die *Umweltbildung*. Dennoch ist es ihr auch in dreißigjähriger Entwicklung nicht gelungen, ein allgemein akzeptiertes Gesamtkonzept zu entwickeln. In der Literatur finden sich drei Hauptrichtungen, die sich auf das Konzept der Nachhaltigkeit (sustainable development) stützen (Winkel 1995, Hauenschild 2006):

1. Die *Umwelterziehung* setzt auf Verantwortung des Einzelnen und bessere Technik, ohne das Wirtschafts- und Gesellschaftssystem verändern zu wollen.
2. Das *ökologische Lernen* fordert gerade dies durch selbst bestimmte Entwicklung alternativer Lebensstile.
3. Die *Ökopädagogik*, die einerseits Formen der wissenschaftlichen Naturbearbeitung kritisiert, andererseits aber keine gesellschaftspolitischen Gegenentwürfe formuliert, setzt vor allem auf (teilweise sehr unterschiedliche) Konzepte mit erlebnisorientierterem und persönlich-fürsorgendem Charakter.

Besonders zu erwähnen sind die jugendlichen Klimaaktivisten, die sich durch die Schwedin Greta Thunberg weltweit zusammengefunden haben, um die Politik von einer notwendigen veränderten Einstellung zum Klimawandel zu überzeugen. (Vgl. Kapitel 5: Shell-Studie 2019) Die „Friday for Future Bewegung“ hat hier ein Umdenken angeregt. Ob es eine längerfristige Wirkung haben wird, muss sich erst noch zeigen. Beachtenswert ist auf alle Fälle, dass nun die Jugend gemeinsam für eine Sache kämpft und somit auf den Klimawandel immer wieder aufmerksam macht. Die Unterstellung, dass die Jugendlichen freitags auf die Straße gehen, nur um vordergründig der Schule fern bleiben zu können, scheint eher der Sache nicht gerecht zu werden. Hier steht die Jugend wirklich zusammen und möchte etwas bewegen. Die Frage bleibt nur, ob und wer auf sie hört und welchen politischen Druck sie letztendlich aufbauen kann.

Wie stark die bisher genannten Herausforderungen verflochten sind, zeigt der Beschluss von 189 Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen, im Rahmen der *globalen Zukunftssicherung* vier zentrale Handlungsfelder festzulegen (Wulf 2007):

- Frieden, Sicherheit und Abrüstung
- Entwicklung und Armutsbekämpfung
- Schutz der gemeinsamen Umwelt
- Menschenrechte, Demokratie, gute Politik

Frieden, kulturelle Vielfalt, Bildung und Lebensqualität für alle, Gesundheitsförderung u.a.m. könnten auf der Grundlage von Nachhaltigkeit positive Seiten der *Globalisierung* sein. Konkrete Auswirkungen auf die Menschen haben aber auch die Globalisierung der internationalen Finanz- und Kapitalmärkte, der Unternehmensstrategien, der neuen Informations- und Kommunikationsnetzwerke, der Konsummuster und Lebensstile, der Entwicklung transnationaler Organisationen u.a.m. Globalisierung führt zur Erfahrung des „Grenzenloswerdens“ im Alltagshandeln (Lenhart 2007, 810). Die Menschen der Zukunft werden mobiler, flexibler und (z.B. sprachlich) höher qualifiziert sein müssen. Aber das pädagogische Ziel einer „Bildung für Nachhaltigkeit“ (Wulf 2007, 134) greift weiter aus: Sie muss Menschen langfristig zur aktiven Gestaltung einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Umwelt unter Berücksichtigung globaler Aspekte befähigen.

12.5.3 Und die Zukunft?

Bekannt ist inzwischen, dass sich die Zukunftsforschung allzu oft geirrt hat. Trotzdem gibt es für Bildung und Erziehung interessante Perspektiven, was die Entwicklung der Zukunft angeht. Manches ist bereits genannt worden. Vor allem aber gilt es zu unterscheiden, was gesellschaftliche und politische Probleme sind, die allzu gerne auf das Bildungssystem abgewälzt werden, und was in die Pädagogik gehört. Denn: Die Pädagogik kann nicht alle Zukunftsfragen lösen, von der Arbeit über Ökologie bis zur Bioethik. (Dazu Krull 2000, Bracht/Keiner 2001) Der bekannte schwedische Bildungsforscher Torsten Husén (1991) hat eine *Gesamtprognose für den Bildungsbereich* gewagt. Die vorhergesagten Trends sind – wie nicht anders zu erwarten – widersprüchlich. Ein spannendes und lohnendes Diskussionsthema ist die Frage: Wo bestätigt (viele Jahre nach Husén) die gegenwärtige Realität diesen Zukunftsentwurf?

1. Weiterbildung wird für die Menschen in der Zukunft Existenzbedingung.
2. Die steigende Urbanisierung wird die Menschen weiter voneinander entfremden. Unterschiedliche Wertvorstellungen, aber auch Erlösungsiedeologien und fundamentalistisches Gedankengut werden als Ersatzlösungen immer weiter verbreitet, Konflikte im Bildungsbereich sind vorprogrammiert.
3. Dagegen hilft das wachsende Bildungs- und Schulangebot wenig, denn es wird in der Massengesellschaft zunehmend bürokratisiert.
4. Wichtiger als alles Gelernte ist das Lernen des Lernens, weil die Inhalte schnell veralten.
5. Das gesamte Bildungswesen steht vor einem noch nie da gewesenen Wachstum: Wenigstens 80% werden überwiegend vollzeitliche Bildungsangebote bis zum Alter von 18–20 Jahren nutzen.
6. Die Lernformen werden sich gründlich ändern: Lehrende werden nur noch Lernberater sein, die Lernformen werden außerordentlich vielfältig sein, aber immer eine hochgradige Flexibilität zeigen.
7. Bildungsinstitutionen werden mehr und mehr Erfahrungsräum, z.T. als Ersatz für die Familie. Die Zukunft wird mehr und mehr professionelle Pädagogen hervorbringen. Erziehung und Bildung werden nicht länger das Geschäft von Laien sein.

Fazit: Gesellschaftlicher Wandel macht für die Zukunft Erziehung und Bildung zu einer Frage der Lebensqualität und des Überlebens. Insofern ist ein Buch über »Pädagogisches Grundwissen« vielleicht auch ein Beitrag zur humanen Zukunftsgestaltung.

Doch – auch nach der Lektüre dieses Buches sollten Sie den Graffiti-Spruch im Fahrstuhl einer Universität bedenken: »Menschen, die ihr Wissen nur aus Büchern haben, kann man getrost ins Regal stellen ...«

Arbeitsvorschläge

Als Arbeitsvorschlag haben wir in vielen Seminaren (insbesondere zur Vorbereitung auf Abschlussprüfungen) Folgendes erprobt. Entscheiden Sie sich für einen der vorgestellten Problembereiche und entwickeln Sie dazu auf einer halben bis dreiviertel Seite eine Gliederung (keine Stoffsammlung, kein Thesenpapier!), die als »roter Faden« für ein Prüfungsgespräch dienen kann. Diskutieren Sie diesen Entwurf mit anderen Studierenden oder mit Ihrem Prüfer. – Über diesen stark instrumentalisierenden Vorschlag hinaus lassen sich aber auf der Grundlage der einzelnen Textabschnitte durchaus auch kontroverse, lebendige Diskussionen führen.

Lesevorschläge

Für dieses Kapitel gibt es leider kein kompaktes Überblickswerk, das auf alle vorgestellten Probleme eingeht. Aber ein neues Standardwerk, das sich mit der Heterogenität in verschiedenen Bereichen befasst, haben Alois Buholzer und Annemarie Kummer Wyss (2010) herausgebracht. Sie greifen in ihrem Sammelband „alle gleich – alle unterschiedlich“ Herausforderungen im Umgang mit Heterogenität in der Schule auf und in verschiedenen Artikeln werden diese praxisnah dargestellt. Hilfreich ist auch – vor allem im Bereich der Medienpädagogik - die Lektüre einschlägiger pädagogischer Fachzeitschriften wie z.B. Zeitschrift für Pädagogik, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, PÄDAGOGIK u.a.m.

Literatur

- Ahlers, C.J./Schaefer, G.A.: Sexueller Kindesmissbrauch versus Pädophilie. In: PÄDAGO-GIK H. 9/2010, S. 28–31
- Allemann-Ghionda, C.: Interkulturelle Bildung. In: Z. f. Päd., 36. Beiheft 1997, S. 107–149
- Amann, G./Wipplinger, R. (Hg.): Sexueller Missbrauch. Überblick zu Forschung, Beratung und Therapie. Ein Handbuch. Tübingen 2005, 3. Aufl.
- Arnold, P./Kilian, L./Thilloesen, A./Zimmer, G.: Handbuch e-learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Bielefeld 2018
- Auerheimer, G.: Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt 2003, 3. Aufl.
- Aufenanger, S.: Lernen mit den neuen Medien – Perspektiven für Erziehung und Unterricht. In: Gogolin, I./Lenzen, D. (Hg.) 1999, a.a.O., S. 61–76
- Baacke, D.: Die Medien. In: Lenzen, D. (Hg.) 2004, a.a.O., S. 314–339
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E.: Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt/M. 1998, 8. Aufl.
- Böhnisch, L.: Männliche Sozialisation. Weinheim 2004, 2013, 2. Aufl.
- Bolscho, D./Seybold, H.: Umweltbildung und ökologisches Lernen: ein Studien- und Praxisbuch. Berlin 1996
- Bourdieu, P.: Die männliche Herrschaft. Frankfurt/M. 2005, 2012
- Bracht, U./Keiner, D. (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik 2001: Zukunft. Frankfurt/M. u.ö. 2001

- Brückner, M.: Frauen- und Mädchenprojekte. Opladen 1996
- Brückner, M./Böhnisch, L. (Hg.): Geschlechterverhältnisse. Weinheim/München 2001
- Buholzer, A./Kummer Wyss, A. (Hg): Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Zug 2010, 017, 3. Aufl.
- Chasiotis, A./Voland, E.: Geschlechtliche Selektion und Individualentwicklung. In: Keller, H. (Hg.): Lehrbuch Entwicklungspsychologie, S. 563–595. Bern 1998
- Dausien, B. (Hg.): Erkenntnisprojekt Geschlecht. Opladen 1999
- Deegener, G.: Kindesmissbrauch – erkennen, helfen, vorbeugen. Weinheim und Basel 2009, 4. Aufl., 2014, 6. Aufl.
- Deutsches Jugendinstitut: Forschungsprojekt „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“ am Deutschen Jugendinstitut. München 2012 (www.dji.de/download)
- Everett, S./Steindorf, L.: Frieden lernen. Berlin 2004
- Faulstich-Wieland, H.: Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt 1991
- Faulstich-Wieland, H.: Einführung in Genderstudien. Opladen 2006, 2. Aufl.
- Faulstich-Wieland, H.: Gender. In: Tenorth/Tippelt (Hg.) 2007, a.a.O. S. 274–275
- Faulstich-Wieland, H.: Sozialisation und Geschlecht. In: Hurrelmann/Grundmann/Walper (Hg.) 2008, a.a.O. S. 240–253
- Faulstich-Wieland, H./Horstkemper, M.: »Trennt uns bitte nicht!« Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen 1995
- Fend, H.: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen 2005, 3. Aufl.
- Fichtner, B.: Wem gehört der Computer – oder die Veränderung von Wissen und Weltbild durch die neuen Technologien. In: Lohmann, I./Gogolin, I. (Hg.) 2000, S. 11–26
- Fischer, C.: Begabungs- und Hochbegabtenförderung. In: Buholzer, A./Kummer Wyss, A. (Hg.): Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, a.a.O., S. 52–62
- Forster, E./Rendtorff, B./Mahs, C. (Hg.): Jungenpädagogik im Widerstreit. Stuttgart 2011
- *Franz, E., Trumpa, S./Esslinger-Hinz (Hg.): *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik*. Baltmannsweiler 2014.
- Friedrichs, W./Sanders, O. (Hg.): Bildung/Transformation. Bielefeld 2002
- Glaser, E./Klika, D./Prengel, A. (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 2004
- Gogolin, I.: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York 1994
- Gogolin, I./Neumann, U./Reuter, L.: Schulbildung für Minderheiten. Eine Bestandsaufnahme. In: Z. f. Päd., Heft 5/1998, S. 663–678
- Gogolin, I./Lenzen, D. (Hg.): Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongress der DGfE. Opladen 1999
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M.: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen 2006
- Haan, G. de: Ökologie-Handbuch Sekundarstufe I. Weinheim/Basel 1994
- *Hagemann-White, C.: *Sozialisation: weiblich – männlich*. Opladen 2000, 2. Aufl.
- Hardt, J.: Sexueller Missbrauch. In: Horn, K. u.a. (Hg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bd. 3, S. 188–189. Bad Heilbrunn 2012
- Hauenschild, K.: Didaktik der Umweltbildung. Rostock 2006
- Heck, G./Schurig, M. (Hg.): Friedenspädagogik. Darmstadt 1991
- Hentig, H.v.: Jugend im Medienzeitalter. In: Gogolin, I./Lenzen, D. (Hg.), 1999, a.a.O., S. 17–42
- Herwartz-Emden, L.: Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen. In: Cortina, K. u.a.: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek 2005, S. 661–709
- Hillmer, A.: Friedenspädagogische Methodenbox. Hannover 2004

Literatur

- Hoffmann, B.: Fehlt Jungen- und Männerforschung? Zur Theorie moderner Geschlechtersozialisation. In: Z. f. Päd. H. 6/1997, S. 915–928
- Horstkemper, M.: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Weinheim/München 1987
- Horstkemper, M.: Jungenförderung als Rolle rückwärts in der Unterrichtsentwicklung? In: PÄDAGOGIK H.3/2011, S. 32–37
- Horstkemper, M./Tillmann, K.: Sozialisation in Schule und Hochschule. In: Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008, a.a.O. S. 290–305
- Horstkemper, M./Wagner-Winterhager, L. (Hg.): Mädchen und Jungen/Männer und Frauen in der Schule. Weinheim 1990, 1. Beiheft der Zeitschrift: Die Deutsche Schule
- Horstkemper, M./Zimmermann, P. (Hg.): Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Geschlechtstypische Sozialisation im Kindesalter. Opladen 1998
- Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim 2008, 2015, 8. Aufl.
- Husén, T.: Schulmodelle von morgen. In: Meyer, E./Winkel, R. (Hg.). Unser Ziel: Humane Schule, S. 115–130. Baltmannsweiler 1991
- Imbusch, P./Zoll, R. (Hg.): Friedens- und Konfliktforschung. Wiesbaden 2006, 4. Aufl., 2010, 5. Aufl.
- Kaiser, A. (Hg.): Koedukation und Jungen. Jungenförderung in der Schule. Weinheim 2005, 2. Aufl.
- Kerres, M.: Internet und Schule. In: Z. f. Päd., H. 1/2000, S. 113–130
- Koch, F.: Sexualität, Erziehung und Gesellschaft. Frankfurt/M. u.a., 2000
- Kommer, S.: Mediendidaktik oder Medienpädagogik? In: PÄDAGOGIK, H. 9/2000, S. 32–35
- Kraul, M./Horstkemper, M.: Reflexive Koedukation in der Schule. Mainz 1999
- Krüger, H.-H. (Hg.): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen 2003, 3. Aufl.
- Krüger-Potratz, M.: Interkulturelle Bildung: eine Einführung. Münster 2005
- Krull, W. (Hg.): Zukunftsstreit. Weilerswist 2000
- Krysmanski, H.-J.: Die Transformation der Massenmedien durch die Welt der vernetzten Computer und was Wissen damit zu tun hat. In: Lohmann, I./Gogolin, I. (Hg.) 2000, a.a.O., S. 27–52
- Lenhart, V.: Die Globalisierung in der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Z. f. Päd. H. 6/2007, S. 810–824
- Lenzen, D.: Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts. In: 29. Beiheft der Z. f. Päd. 1992, S. 75–91
- Lenzen, D. (Hg.): Erziehungswissenschaft. Reinbek 2004, 6. Aufl.
- Liebers, K./Seifert, C.: Quantitative empirische Befunde zur Inklusion in der Grundschule – zu einem heterogenen Forschungsstand, 2014, S. 33–46. In: Franz, E./Trumpp, S./Esslinger-Hinz (Hg.): Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler 2014.
- Lischke, U.: Rassismus macht Schule trotz Interkulturalität. – Zur Beziehung von Multikulturalität, Interkulturalität und Rassismus. In: Jahrbuch für Pädagogik 1996 (Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften), S. 65–78. Frankfurt u.ö. 1996
- Lohmann, I./Gogolin, I. (Hg.): Die Kultivierung der Medien. Opladen 2000
- Luca, R.: Medien und weibliche Identitätsbildung. Frankfurt/M. 1998
- Ludwig, P. M.: Partielle Geschlechtertrennung – enttäuschte Hoffnungen? In: Z. f. Päd. H. 5/2003, S. 640–656
- Lukesch, H.: Sozialisation durch Massenmedien. In: Hurrelmann/Grundmann/Walper (Hg.) 2008, a.a.O. S. 384–395
- Lyotard, J.-F.: Der Widerstreit. München 1989, 2. Aufl.

- Mandl, H./Reinmann-Rothmeier, G.: Soll Internet Schulfach werden? Pro: Computer fördern soziales Lernen über regionale und kulturelle Grenzen hinweg. In: *Zeitpunkte*, H. 1/2000, S. 14
- Marotzki, W./Sünker, H. (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne, Bd. 1. Weinheim 1992
- Marotzki, W./Meister, D.M./Sander, U. (Hg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen 2000.
- Matzner, M./Wyrobnik, I. (Hg.): Handbuch Mädchenpädagogik. Weinheim 2010
- Mecheril, P. u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel 2010
- Moser, H.: Einführung in die Medienpädagogik. Opladen 2003, 3. Aufl., 2006, 4. Aufl.
- Neumann, U.: Ausländische Kinder in deutschen Schulen. In: L. Roth (Hg.): Pädagogik, S. 432-444. München 1991
- Oswald, H.: Sozialisation, Entwicklung und Erziehung im Kindesalter. In: 36. Beiheft der Z. f. Päd. 1997, S. 51-75
- PÄDAGOGIK. H. 9/1993. Dritte Welt (Thementeil)
- PÄDAGOGIK. H. 7/8, 1996: Postmoderne (Thementeil)
- Peukert, H.: Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart. In: 29. Beiheft der Z. f. Päd. 1992, S. 113-127
- Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden 2006, 2018, 3. Aufl.
- Rendtorff, B.: Bildung der Geschlechter. Stuttgart 2011
- Ritter, M.: Computer und handlungsorientierter Unterricht. Donauwörth 1995
- Roth, K./Ulmi, M. (Hg.): Neue Wege in der Umweltbildung. Göttingen 1995
- Sander, U./Meister, D.(Hg.): Einführung in die Medienpädagogik. Wiesbaden 2005
- Schell, F./Stolzenberg, E./Theunert, H. (Hg.): Medienkompetenz. München 1999
- Scheunpflug, A.: Frauen- und Männer – gleich, aber dennoch anders. In: PÄDAGOGIK, H. 4/2000, S. 42-46
- Schmidt, R.-B./Sielert, U. (Hg.) Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim 2008
- Schönpflug, U.: Sozialisation in der Migrationssituation. In: Hurrelmann/Grundmann/Walper (Hg.) 2008, a.a.O. S. 217-228
- Sielert, U.: Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit. Weinheim und München 2002, 3. Aufl.
- Speck, O.: Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. München 2011
- Sturny-Bossart, G.: Förderung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf und Behinderung. In: Buholzer, A./Kummer Wyss, A. (Hg.); Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. a.a.O., S. 40-51.
- Süss,D./Lampert, C./Wijnen, C.: Medienpädagogik. Wiesbaden 2010, 2013, 2. Aufl.
- Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim 2007, 2012
- Tillmann, K.J.: Sozialisationstheorien. Reinbek 2000, 10. Aufl.
- Tulodziecki, G./Herzig, B.: Mediendidaktik: Medien in Lehr- und Lernprozessen. Stuttgart 2004, 2018, 2. Aufl.
- Wagner, P.: Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau. 2017, 4. Aufl.
- Weizenbaum, J.: Soll Internet Schulfach werden? Contra: Mit Computern erziehen wir Kinder zu fantasielosen Befehlsempfängern. In: *Zeitpunkte*, H. 1/2000, S. 15
- Winkel, G.: Umwelt und Bildung. Seelze 1995
- Wintersteiner, W.: Pädagogik des Anderen: Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster 1999
- Wulf, C.: Friedenserziehung. In: Lenzen, D.: Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1, S. 675-680. Reinbek 2004, 7. Aufl.
- Wulf, C.: Millenniumsentwicklungsziele. Bildung für alle, Frieden, Kulturelle Vielfalt und Nachhaltigkeit. In: Erziehungswissenschaft. 18. Jg. 2007, H. 35, S.126-136

Sachwortverzeichnis

- Adoleszenz 135f., 150, 364
 Advance Organizer 234, 260
 Altenarbeit 367ff.
 Anthropologie 189ff.
 Antike 79ff., 132
 Arbeitsschule 104ff.
 Aufklärung 77ff., 95, 132, 205
 Autonomie (der Pädagogik) 34f., 250
- Befragung 62
 Begabungen 186, 375
 Behaviorismus 163f., 219ff.
 Behindertenarbeit 366ff.
 Beobachtung 62f., 294
 Beratungseinrichtungen 354f.
 Berufsaufbauschulen 318
 Berufsbildung/Berufspädagogik 347ff.
 Berufsfachschulen 283, 317
 Berufsgrundbildungsjahr 317
 Berufsvorbereitungsklassen 317
 Betriebspädagogik 24, 348f.
 Bildsamkeit 190f.
 Bildung 183ff.
 Bildung, interkulturelle 370ff.
 Bildungsforschung 73, 277, 290ff.
 Bildungsforschung, empirisch 73
 Bildungsgangdidaktik 257
 Bildungswirtschaft 73, 290
 Bildungsreform 288
 Bildungsstandards 293f.
 Bildungswesen 95ff., 277ff.
 Bildungswissenschaften 21ff.
 Bindungstheorie 128
 Biografieforschung 68ff., 162
- COACTIV-Studie 73
 Corona 383
 Curriculum 317ff.
 DDR 111, 283
 Didaktik, 85, 242ff.
 Doing Gender 385
 Duales System 281, 346ff.
- Einheitsschule 104, 288
 Eklektik 254
 Elementarbereich 284
 Elementarbildung 25
 Eltern 352
 Emanzipation 37ff., 200, 389
 Enkulturation 188
 Entwicklungsaufgaben 113ff.
 Entwicklungspsychologie 113ff.
 Entwicklungsmodelle 153ff.
 Epochenunterricht 260
 Erklären 33f.
 Erlebnispädagogik 107, 362
 Erwachsenenbildung 231; 337ff.
 Erziehungsbegriß 13, 183ff., 354
 Erziehungsprozess 183ff., 201ff
 Erziehungswissenschaft 19ff., 22ff., 372ff.
 Erziehungswissenschaft, empirisch 47
 Erziehungsziele 199ff.
 Evaluation 69f.
 Evolution 186
 Examen 13ff.
 Experiment 60f.
- Fachdidaktik 25
 Fachschulen 283, 318
 Familienbildung 359ff.
 Förderbedarf 373ff.
 Formalstufen 99
 Forschungsdesign 55, 73f.
 Forschungsmethoden 53ff., 145
 Frauenbewegung 103
 Freie Arbeit 262
 Freinet-Pädagogik 264
 Freizeitpädagogik 356ff.
 Friedenserziehung 391f.
 Frühförderung 286, 365
- Ganztagschule 315f.
 Gedächtnis 219ff
 Gehirn 219ff.
 Gehirnforschung 219ff.

- Gender 386ff.
 Gesamtschule 308ff.
 Geschichte (der Pädagogik) 79ff.
 Geschlechterverhältnis 371ff.
 Gesundheitsbildung 364f.
 Gleichaltrigengruppe 118, 139
 Globalisierung 391ff.
 Grundschule 295ff.
 Gymnasium 303ff.
- Handlungsforschung 71f.
 Hattie-Studie 270
 Hauptschule 300ff.
 Heimerziehung 353
 Hermeneutik 32, 56ff.
 Heterogenität 372ff.
 Hochbegabung 376ff.
 Homeschooling 383
 Hypothesen 36f., 59f.
- Identität 115ff., 142, 182, 348ff.
 Ideologiekritik 41f.
 Industrieschulen 90
 Inhaltsanalyse 64ff.
 Inklusion 374ff.
 Instruktionspsychologie 260
 Interaktionismus, symbolischer 169ff.
 Interkulturelle Bildung 371ff.
 Internet 380ff.
- Jena-Plan-Schule 105
 Jugendbewegung 102
 Jugendforschung 113ff.
 Jugendpädagogik 151
 Jugendstrafvollzug 353
 Jungen 135ff., 386ff.
- Kerncurriculum 14
 Kinder- und Jugendarbeit 359ff.
 Kindheit 80ff., 132ff.
 Kindheitsforschung 115ff., 252ff
 Koedukation 387
 Kognitionspsychologie 230f., 264ff
 Kompetenzen 287ff
 Konstruktivismus 236
 Konditionieren 221
 Konstruktivismus 44f., 252f.
 Kulturanrechnung 134
 Kulturkritik 101
- Kultурpädagogik 17f.
 Kunsterziehungsbewegung 104
- Landerziehungsheimbewegung 104
 Lebensweltanalyse 43, 69
 Lehr-Lern-Forschung 257
 Lehrerbildung 97f.
 Lehrerrolle 266ff.
 Lehrkunst 241
 Lernorganisation 262, 320
 Lernpsychologie 166ff., 219ff.
 Lerntheorien 164ff., 219ff.
 Lernumgebungen 258ff.
- Mädchen 135ff., 381ff.
 Marxismus 42ff.
 Medien 361ff.
 Mediendidaktik 382
 Medienpädagogik 258f.
 Migrationshintergrund 379
 Mittelalter 73ff.
 Modelle, didaktische 241ff.
 Moderne 82ff., 371
 Moralentwicklung 125ff.
- Nachbardisziplinen/Nachbarwissenschaften 45f.
 Nationalsozialismus 30f., 106
 Neonazis 150ff.
 Neuzeit 80
 Normen 36, 184ff
- Oberstufe 304ff
 Objekttheorie 29
 Offener Unterricht 262, 298
 Orientierungsstufe 299f.
- paideia 81
 PISA 290
 Paradigma 29
 Peergroup 139f.
 Philanthropen 90
 Phylogenetische 185
 Polytechnik 109
 Polytechnische Oberschule 109f.
 Positivismusstreit 38f.
 Postadoleszenz 148
 Postmoderne 371ff.
 Praxisforschung 72
 Primarbereich 284

- Privatschule 279
Problembasiertes Lernen 264
Problemlösen 235
Projektunterricht 55, 263
Psychoanalyse 45, 164ff., 322ff.
Pubertät 135
- Rationalismus, Kritischer 46f.
Realschule 97f., 302ff.
Reformpädagogik 101ff.
Reifung 113ff
- Säuglingsforschung 114
Sandwich-Prinzip 264, 339
Schuleingangsstufe 296
Schulentwicklung 294ff.
Schulkritik 104, 324f.
Schulfähigkeit 296ff.
Schulreife 296ff.
Schultheorien 319ff.
Sekundarbereich I 285
Sekundarbereich II 285
Selbstgesteuertes Lernen 261f.
Selbstkonzept 142
Sexualität 388ff.
Sexualpädagogik 388ff.
Sexuelle Gewalt 389
Sexueller Missbrauch 389
Shell-Studie 148
Sonderschule 311ff.
Sozialisation 159ff.
Sozialisationsforschung 161ff.
- Sozialisationstheorien 169ff.
Sozialpädagogik 349ff.
Soziobiologie 187, 388f.
Subjektive Theorien 47, 340
- Test 63
Transformation 372ff.
Triangulation 55
Tugenden 199
- Umweltbildung 371ff
UNESCO 374
Universität 95f.
Unterrichtsforschung 73, 270ff.
- Verhaltensforschung 185
Verhaltenspsychologie 163, 224ff.
Verstärkung 225
Verstehen 56ff.
Volkshochschule 107, 345
Vorschulpädagogik 24ff.
- Wachstum 115
Waldorf-Pädagogik 14, 25
Weiterbildung 348ff.
Wende, realistische 35
Wertewandel 148f., 344
Wissen, träges 265
Wissenschaftstheorie 30ff.
Wochenplanunterricht 298
- Zentralabitur 292, 305
Zukunft 326ff., 328ff.

Die Erziehungswissenschaft ist in den letzten Jahrzehnten außerordentlich expandiert. Darum ist ein Überblick – beim Studienbeginn, vor allem aber auch vor Prüfungen – über Themenbereiche und Erkenntnisse dringend gefragt. Dieses bewährte Lehrbuch bietet die aktuellen Grundkenntnisse in 12 Kapiteln:

Gliederung der Erziehungswissenschaft, Richtungen, Forschungsmethoden, Geschichte der Pädagogik, Kindes- und Jugendalter, Sozialisation, Erziehung und Bildung, Lernen, Didaktik, Bildungswesen, außerschulische Arbeitsfelder, aktuelle Herausforderungen.

Pädagogisches Grundwissen ist in verständlicher Sprache geschrieben und enthält zur Veranschaulichung zahlreiche Grafiken. Ausgewählte Lese- und Arbeitsvorschläge regen zum vertiefenden Weiterstudium an.

Dies ist ein utb-Band aus dem Verlag Klinkhardt.
utb ist eine Kooperation von Verlagen mit einem gemeinsamen Ziel: Lehrbücher und Lernmedien für das erfolgreiche Studium zu veröffentlichen.

ISBN 978-3-8252-5523-7



9 783825 255237



QR-Code für mehr Infos und Bewertungen zu diesem Titel

utb-shop.de