

Einleitung

Als ich vor etlichen Jahren eine Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg antrat, zeichnete sich das Lehrangebot in diesem Fach vor allem durch eine erstaunliche Breite und Vielfalt aus. So reichte das Spektrum an Veranstaltungen im Grundstudium im Sommersemester 1999 z. B. von einer »Einführung in die pädagogische Ethik« über Seminartitel wie »Sexualpädagogik und Rollenspiel« oder »Korczak lesen« bis zu Themen wie »Urlaub als Förderung der Völkerverständigung?« oder »Die Situation arabisch sprechender Kinder in Hamburg«. ¹ Ein solches Angebot, verbunden mit einer relativ großen Wahlfreiheit bei der Auswahl von Lehrveranstaltungen – heute angesichts modularisierter Bachelor- und Masterstudiengänge kaum noch vorstellbar – gab Studierenden die Chance, aktuellen Fragestellungen und individuellen Interessen nachzugehen. Es hinterließ aber auch den Eindruck einer gewissen Beliebigkeit und hatte den Nachteil, dass es seinen Adressaten kaum Orientierung dafür bot, wie sie ihr Studium der Erziehungswissenschaft sinnvoll gestalten und dabei grundlegende Inhalte von ergänzenden oder vertiefenden Angeboten unterscheiden können.

Vor diesem Hintergrund habe ich vor einigen Jahren damit begonnen, Lehrveranstaltungen in Allgemeiner Erziehungswissenschaft anzubieten, die das Ziel verfolgen, einen Überblick über die wichtigsten begrifflichen, theoretischen und methodischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft zu geben und diese Inhalte zugleich an ausgewählten Beispielen auf ihre Bedeutung für das Verständnis praktisch-pädagogischer Problemsituationen zu prüfen. Solche Veranstaltungen sind in Hamburg mittlerweile unter dem Titel »Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft« in die Studienordnungen

der erziehungswissenschaftlichen Bachelor-Studiengänge aufgenommen worden. Das vorliegende Buch stellt nun den Versuch dar, eine solche Einführung in Buchform vorzulegen.

Bevor das Konzept dieser Einführung im Folgenden genauer vorgestellt wird, soll eine Frage erörtert werden, die erfahrungsgemäß gerade Studienanfänger(innen) besonders beschäftigt: die Frage nämlich, warum die Auseinandersetzung mit den im Titel des Buches aufgeführten Themen im Blick auf eine künftige pädagogische Berufstätigkeit überhaupt erforderlich ist.

1 Warum die Auseinandersetzung mit Grundbegriffen, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft notwendig ist

Wer Erziehungswissenschaft studiert, tut dies in der Regel, weil er oder sie einen pädagogischen Beruf ergreifen möchte: Die meisten Studierenden des Faches wollen Lehrerin oder Lehrer werden und müssen zu diesem Zweck neben Vorlesungen und Seminaren in ihren Unterrichtsfächern auch erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen besuchen. Andere streben eine pädagogische Tätigkeit im außerschulischen Bereich an und haben sich zu diesem Zweck in einem entsprechenden erziehungswissenschaftlichen (Hauptfach-)Studiengang eingeschrieben. Wenn Sinn und Zweck eines Studiums der Erziehungswissenschaft nicht nur in der Sache selbst, sondern auch und vor allem in der Vorbereitung auf eine pädagogische Berufstätigkeit liegt, so stellt sich die Frage, warum für eine solche Berufstätigkeit gerade die Kenntnis erziehungswissenschaftlicher Begriffe, Theorien und Methoden erforderlich sein soll. Wäre es nicht zweckmäßiger, Studierenden statt grundlegender theoretischer Erörterungen möglichst präzise Anweisungen für das ›richtige‹ pädagogische Handeln anzubieten, also eine Art Rezeptsammlung nebst einer Liste *Was man auf keinen Fall tun sollte?*

Diesem Buch liegt die Überzeugung zugrunde, dass für die Ausübung eines pädagogischen Berufs die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien und Methoden vor allem deshalb unverzichtbar ist, weil das, worauf es beim pädagogischen Handeln ankommt, sich nicht in der Anwendung rezeptförmiger Anweisungen erschöpft. Pädagogische Handlungskompetenz, also die Summe der für eine Berufstätigkeit als Pädagogin oder Pädagoge unentbehrlichen Kenntnisse und Fähigkeiten, lässt sich nicht einfach als ein Vorrat an Wissen begreifen, das man in Form von Verhaltensregeln formulieren und dann gleichsam mechanisch anwenden könnte. Für diese These (deren ausführliche Begründung eine eigene Theorie pädagogischen Handelns erfordern würde) lassen sich vor allem drei Gründe anführen.

Der erste Grund besteht in der *Umstrittenheit des pädagogischen Wissens*. In pädagogisch relevanten Fragen gibt es in der Regel nicht eine einzige anerkannte Position, sondern eine Vielzahl unterschiedlicher, oft sogar entgegengesetzter Ansichten, die alle mit mehr oder weniger guten Gründen vorgetragen werden. Es genügt also nicht, sich einfach einer Ansicht anzuschließen (wie man es tun müsste, wenn man rezeptförmigen Handlungsanweisungen folgt). Es kommt vielmehr darauf an, die unterschiedlichen Vorstellungen über die ›richtige‹ pädagogische Vorgehensweise zu vergleichen, ihre Voraussetzungen und Begründungen zu prüfen und durch Abwägen der Argumente zu einem eigenen Urteil zu gelangen. Über die bloße Aneignung von Wissen hinaus bedarf es also einer eigenen Urteilskompetenz, d. h. der Fähigkeit, pädagogische Konzepte selbstständig kritisch zu beurteilen. Für den Erwerb dieser Fähigkeit aber ist die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Theorien die beste Voraussetzung, weil es zu den wesentlichen Merkmalen wissenschaftlicher Arbeit gehört, sich in kritischer Auseinandersetzung mit vorliegenden Positionen ein eigenes Urteil zu bilden.

Den zweiten Grund für die Unmöglichkeit, pädagogisches Handeln als Anwendung rezeptförmigen Wissens zu begreifen, stellt die *Einzigartigkeit der Situationen und der Menschen* dar, mit denen es Pädagoginnen und Pädagogen zu tun haben. Die Situationen, in denen sich pädagogische Handlungsfähigkeit erweisen und bewähren muss, unterscheiden sich voneinander vor allem durch die Individualität der Adressaten des pädagogischen Tuns: Kein Kind, kein Schüler und kein lernender Er-

wachsener gleicht dem anderen – und doch soll pädagogisches Handeln jedem von ihnen auf seine Weise gerecht werden. Zur pädagogischen Handlungskompetenz gehört deshalb auch die Fähigkeit, das relevante Fach- und Methodenwissen, das ja stets in *allgemeinen* Formulierungen vorliegt, auf je *besondere*, ja *einzigartige* Situationen und Menschen zu beziehen. Sofern diese Fähigkeit etwas mit dem Verstehen dieser Situationen und Menschen zu tun hat, kann man sie als *hermeneutische* Kompetenz bezeichnen.

Der dritte Grund schließlich liegt im *Zukunftsbezug des pädagogischen Handelns*. Zur Verdeutlichung dieser Überlegung mag ein kleines Gedankenexperiment dienen²: Gehen wir zu diesem Zweck von jungen Menschen aus, die im Jahre 2015 ein Studium der Erziehungswissenschaft begonnen haben. In diesem Studium erwerben sie Kenntnisse und Fähigkeiten, deren Sinn und Zweck sich erst in der Zukunft, nämlich in ihrem künftigen beruflichen Handeln als Pädagoginnen und Pädagogen herausstellen wird – d. h. also etwa ab dem Jahr 2020. Freilich erschöpft sich der Sinn dieser Kenntnisse und Fähigkeiten nicht in deren Bedeutung für die Zeit unmittelbar nach dem Studium, sondern soll sich vielmehr während der gesamten Berufstätigkeit erweisen – in unserem Beispiel also z. B. noch im Jahre 2060 (wenn man davon ausgeht, dass unsere Studienanfänger 2015 ca. 20 Jahre alt sind und bis ins Alter von 65 Jahren in ihrem Beruf arbeiten werden). Doch damit nicht genug. Sofern der Sinn pädagogischen Handelns u. a. darin besteht, Menschen dabei zu helfen, mit dem eigenen Leben zurecht zu kommen, so muss sich das 2015 erworbene Wissen also auch noch bei der Frage bewähren, wie diejenigen, die um die Jahrhundertmitte Adressaten des pädagogischen Handelns unserer heutigen Studierenden sind, mit ihrem *künftigen* Leben zurecht kommen werden – einem Leben, das, wenn es sich um junge Menschen handelt, noch bis ins nächste Jahrhundert reichen kann. Der Wert des 2015 erworbenen Wissens unserer Pädagogik-Studierenden muss sich so betrachtet also noch in hundert Jahren erweisen, d. h. in einer Zeit und unter Bedingungen, über die wir mit Sicherheit nur eines sagen können: dass wir sie heute noch nicht kennen.

Der Zukunftsbezug des pädagogischen Handelns hat also zur Konsequenz, dass die dafür notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten sich

auch noch unter heute weitgehend unbekanntem Bedingungen bewähren müssen. Zur pädagogischen Handlungskompetenz gehört deshalb auch die Fähigkeit, pädagogisch relevantes Wissen auf sich verändernde und in hohem Maße ungewisse Situationen zu beziehen, oder – anders formuliert – die Fähigkeit, dieses Wissen in Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen immer wieder kritisch zu überprüfen und kreativ weiterzuentwickeln. Man kann diese Fähigkeit zum lebenslangen Weiterdenken zusammen mit Urteilsfähigkeit und hermeneutischer Kompetenz unter dem Oberbegriff der *Reflexionskompetenz* zusammenfassen. Diese Reflexionskompetenz als Kernstück pädagogischer Handlungsfähigkeit besteht also darin, pädagogisches Wissen selbstständig zu beurteilen und sowohl flexibel als auch kreativ auf je besondere und sich ständig verändernde Situationen zu beziehen. Dieses ›Beziehen-auf‹ unterscheidet sich von der bloßen ›Anwendung‹ eines Wissens dadurch, dass die je besonderen und neuartigen Situationen jenem Wissen nicht einfach untergeordnet werden und dabei nur als Bestätigung des schon vorhandenen Wissens fungieren. Jenes Wissen dient vielmehr umgekehrt gerade dazu, die jeweiligen Situationen *in ihrer Besonderheit* zu erschließen sowie nach neuen Handlungsmöglichkeiten darin zu fragen. Darüber hinaus trägt der Bezug auf die jeweilige Situation jedoch auch dazu bei, jenes Wissen immer wieder einer kritischen Prüfung zu unterziehen und bei Bedarf kreativ weiterzuentwickeln.

Um die Beziehung von Wissen (»Theorie«) und Situation (»Praxis«), die hier verhandelt wird, zu veranschaulichen, kann man sie mit der Lage von Menschen vergleichen, die in ein fremdes Land reisen möchten. Um sich auf diese Reise vorzubereiten, könnten sie z. B. Reiseführer lesen, die ihnen Hinweise darauf geben, welche Orte in jenem Land besonders sehenswert sind, wie man zu ihnen gelangt und welche Verhaltensregeln dort zu beachten sind. Der Nachteil einer solchen Vorgehensweise besteht freilich darin, dass die Reisenden bei ihrem Aufenthalt in jenem fremden Land im Vertrauen auf die Reiseführer möglicherweise nur das wahrnehmen, was in den Büchern beschrieben wird, aber anderes übersehen – wie z. B. das Elendsviertel direkt neben dem Tempel, den die Reiseführer als Hauptsehenswürdigkeit aufführen. Die entgegengesetzte Möglichkeit bestünde deshalb im bewussten Verzicht auf Reiseführer und andere Quellen, um sich stattdessen dem

fremden Land möglichst unvoreingenommen und spontan zu nähern. Dabei droht allerdings die Gefahr, dass man vieles, was nicht direkt am Wege liegt, überhaupt nicht zu Gesicht bekommt, weil Menschen dazu neigen, nur das wahrzunehmen, auf das sie in irgendeiner Weise vorbereitet sind. Schlimmer noch: Unsere Reisenden könnten bei einer solchen Vorgehensweise mit den ihnen vertrauten Verhaltensweisen in jenem fremden Land kläglich Schiffbruch erleiden, weil dort z. B. im Blick auf Sprache, Umgangsformen, Kleidung und Essensgewohnheiten andere Regeln gelten als dort, wo sie herkommen.

Übertragen auf das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik entsprechen die Reise in das fremde Land der pädagogischen Berufstätigkeit, für die die Studierenden ausgebildet werden, und die Reiseführer dem verfügbaren Vorrat an pädagogischem Theorie- und Methodenwissen. Da es gleichermaßen fatal wäre, sich diesem Land völlig unvorbereitet auszusetzen wie sich den eigenen Blick ganz durch Bücher verstellen zu lassen, kommt es darauf an, einen dritten Weg jenseits dieser falschen Alternative zu finden. Zu diesem dritten Weg gehört auf der einen Seite die Bereitschaft, sich pädagogisch relevantes Theorie- und Methodenwissen anzueignen, auch wenn nicht immer sofort ersichtlich ist, wozu es im fremden Land der künftigen Berufstätigkeit einmal gut sein kann. Auf der anderen Seite bedarf es aber auch der Erprobung dieses Wissens an praktischen Situationen, bei der es zu fragen gilt, was man an einer Situation Neues entdecken kann, wenn man sie aus der Perspektive unterschiedlicher Theorien betrachtet und welche neuen Handlungsmöglichkeiten sich dabei erschließen lassen. Dabei ist es freilich unentbehrlich, stets zugleich auch zu prüfen, inwiefern eine Theorie bei der Konfrontation mit einer praktischen Situation an ihre Grenzen gerät und wie sie gegebenenfalls modifiziert oder weiterentwickelt werden muss, um auch diese Situation zu erfassen und neue Handlungsperspektiven darin zu eröffnen.

Dabei sollte allerdings ein wichtiger Unterschied zwischen den Reisevorbereitungen und der Reise selbst nicht übersehen werden. Die pädagogische Berufstätigkeit unterscheidet sich vom Studium vor allem dadurch, dass man darin – wie in jeder Praxis – unter dem Zwang steht, sich in knapper Zeit für eine der zur Verfügung stehenden Handlungsoptionen entscheiden zu müssen. Wer praktisch handelt, *muss* Entschei-

dungen treffen, und zwar in der Regel unter Zeitdruck, d. h. ohne zuvor in Ruhe alle Handlungsalternativen samt der Pro- und Kontra-Argumente prüfen zu können. Und gerade wegen dieses Zeitdrucks stellt auch das Aufschieben oder gar Verweigern einer Entscheidung selbst eine Entscheidung dar, die unweigerlich Konsequenzen nach sich zieht. Demgegenüber ist ein Studium von solchem Zeit- und Handlungsdruck weitgehend frei. Obwohl auch das Studieren selbst unter Bedingungen stattfindet, die keine beliebig ausführlichen Reflexionen erlauben, bietet es doch die Gelegenheit, praktische Situationen entlastet von unmittelbarem Entscheidungszwang in Ruhe zu analysieren, Argumente und Gegenargumente abzuwägen und theoretische Überlegungen gedankenexperimentell auf konkrete Situationen zu beziehen.

Das vorliegende Buch ist ein Plädoyer und eine Anleitung dafür, diese Gelegenheit, die ein Studium der Erziehungswissenschaft bietet, zu nutzen, statt vorschnell nach rezeptförmigen Handlungsanweisungen Ausschau zu halten.

2 Wie dieses Buch entstanden ist

Dieses Buch geht nicht nur auf meine persönlichen Erfahrungen als Hochschullehrer zurück, von denen einleitend die Rede war, sondern ist auch im Kontext einer hochschulpolitischen Debatte entstanden, die unter der Überschrift »Kerncurriculum Erziehungswissenschaft« geführt wurde und wird. Diese Debatte betrifft die Frage, was eigentlich den Kern eines erziehungswissenschaftlichen Studiums ausmacht oder ausmachen soll. Ihren Hintergrund bildet die von vielen geteilte Einschätzung, dass das Pädagogikstudium in seiner bisherigen Form zu wenig strukturiert war und hinsichtlich der Studieninhalte und des Lehrangebots eine allzu große Beliebigkeit aufwies.³ Ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft soll diesem Missstand abhelfen, indem es einen verbindlichen »Kern« an wissenschaftlichen Fragestellungen und Grundkenntnissen ausweist, der es Studierenden und Lehrenden er-

laubt, zwei Arten von Studieninhalten zu unterscheiden: ein für die Vorbereitung auf die künftige pädagogische Tätigkeit unentbehrliches Wissen sowie ein spezielleres Wissen, das Gegenstand studiengangsspezifischer und individueller Schwerpunktsetzungen darstellt. Die Funktion, die dem als »Kern« ausgewiesenen Wissen zugeschrieben wird, besteht darin, eine verlässliche Grundlage an Kenntnissen zu schaffen, die als gemeinsame Basis für Schwerpunktsetzungen und Vertiefungen im weiteren Studium dienen soll.⁴

In diesem Sinne wurde an der Universität Hamburg seit einigen Jahren ein solches *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft* entwickelt und erprobt, das im Umfang und Zuschnitt an den Erfordernissen der Lehramtsstudiengänge ausgerichtet ist, aber auch Geltung für ein erziehungswissenschaftliches (Hauptfach-) Studium beansprucht, das auf pädagogische Tätigkeiten außerhalb der Schule vorbereitet. Dieses Kerncurriculum besteht aus einer Reihe von Lehrveranstaltungen, deren Themen und Inhalte die von den Prüfungs- und Studienordnungen festgelegten Rahmenbedingungen im Fach Erziehungswissenschaft näher konkretisieren.⁵

Für jede dieser Veranstaltungen hat eine Gruppe von Lehrenden ein Rahmenkonzept entwickelt, das Ziele, Inhalte und Lehr-Lern-Formen der Veranstaltung beschreibt und an der Universität Hamburg nach einer zweijährigen Erprobungsphase ab dem Sommersemester 2004 verbindlich eingeführt wurde. Die damals entwickelten Rahmenkonzepte haben mittlerweile Eingang in das Modul »Grundlagen der Erziehungswissenschaft« in den Lehramtsstudiengängen sowie im Bachelorstudiengang »Erziehungs- und Bildungswissenschaft« gefunden. Das vorliegende Buch basiert auf dem Rahmenkonzept der Veranstaltung *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*.⁶ Dieses Rahmenkonzept zielt darauf ab, einen Überblick über die wichtigsten begrifflichen, theoretischen und methodischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft zu vermitteln und dies mit einer exemplarischen Vertiefung ausgewählter Problemstellungen zu verbinden. Das vorliegende Buch stellt nun *meine* Version einer Ausgestaltung dieses Rahmenkonzepts dar, die auf mehreren Vorlesungen und Seminaren beruht, die ich seit 2001 an der Universität Hamburg durchgeführt habe.

3 Was sind Grundbegriffe, Theorien und Methoden?

Der Titel des Buches und die Rede von einem »Kerncurriculum« könnte den Eindruck erwecken, es gäbe so etwas wie einen verbindlichen Kanon an pädagogischem Grundwissen, der zwischen den Lehrenden des Fachs unumstritten sei und den alle Studierenden sich aneignen müssten, um halbwegs erfolgreich durchs Studium zu kommen. Doch so plausibel der Wunsch nach Orientierung auch sein mag, so wenig Übereinstimmung besteht bei den Vertretern des Faches in der Frage, was denn nun konkret den Kern des erziehungswissenschaftlichen Studiums ausmachen soll und welche Grundbegriffe, Theorien und Methoden dabei unbedingt erörtert werden müssen. Was im Folgenden vorgelegt wird, ist also nichts anderes als ein Vorschlag, wie eine Einführung in grundlegende Fragen der Erziehungswissenschaft aussehen könnte.

Um diesen Vorschlag näher vorzustellen, sei zunächst erläutert, was darin unter *Grundbegriffen*, *Theorien* und *Methoden* verstanden wird. Die Bedeutung dieser Termini lässt sich am besten anhand der unterschiedlichen Funktionen beschreiben, die ihnen im Blick auf pädagogisch relevante Handlungssituationen zukommen. Als *Grundbegriffe* werden hier diejenigen Begriffe bezeichnet, die dazu dienen, grundlegende Sachverhalte in der Erziehungswirklichkeit zu erfassen, zu unterscheiden und in Beziehung zueinander zu setzen. Die schwierige und philosophisch umstrittene Frage, ob solche Sachverhalte in der Erziehungswirklichkeit unabhängig von jenen Begriffen vorliegen und durch diese nur bezeichnet werden oder ob die Leistung wissenschaftlicher Begriffe vielmehr darin besteht, solche Sachverhalte überhaupt erst hervorzubringen, kann hier nicht diskutiert werden. Fürs Erste soll es genügen, sich klarzumachen, dass Begriffe vor allem dazu dienen, ein eher diffuses Gebilde wie »die Erziehungswirklichkeit« genauer zu strukturieren und darin einigermaßen präzise voneinander abgrenzbare Phänomene zu unterscheiden, indem man sie zu benennen, ihre Eigenschaften zu beschreiben und mit den Eigenschaften anderer Phänomene zu vergleichen versucht.

Die Vielzahl unterschiedlicher Systematisierungsversuche, die sich in Einführungen und Handbüchern der Erziehungswissenschaft finden

(vgl. z. B. Lenzen 2006/07 und Krüger 2009), legt Zeugnis ab von der Schwierigkeit, diese Grundbegriffe in eine systematische Ordnung zu bringen oder auch nur eine genau abgrenzbare Anzahl solcher Grundbegriffe anzugeben. Der hier vorgelegte Vorschlag, der die Grundbegriffe *Erziehung*, *Bildung* und *Sozialisation* in den Mittelpunkt stellt, geht von der Überlegung aus, dass an pädagogisch relevanten Situationen regelmäßig mindestens drei Instanzen beteiligt sind: eine(r) oder mehrere Pädagogen bzw. Pädagoginnen (Eltern, Lehrer usw.), eine *Zielgruppe*, die aus den Adressaten des pädagogischen Handelns besteht (Zu-Erziehende, Schüler usw.), und eine oder mehrere *Institutionen*, innerhalb derer das Erziehungsgeschehen stattfindet (Familie, Schule usw.).

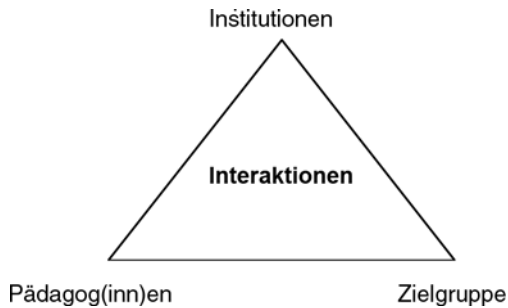


Abb. 1: An pädagogisch relevanten Situationen beteiligte Instanzen

Eine mögliche Ordnung erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe könnte man erhalten, wenn man versuchen würde, in der Erziehungswissenschaft häufig vorkommende Begriffe jeweils einer dieser drei Instanzen zuzuordnen (wie z. B. den Begriff *Kindheit* der Instanz *Zielgruppe* oder den Begriff *Erziehungsziel* der Instanz der *Pädagog(inn)en*). Dabei fällt jedoch auf, dass viele Begriffe keiner der drei Instanzen eindeutig zuzuordnen sind, sofern sie gerade das Geschehen bzw. die Interaktionen zwischen den Instanzen betreffen (wie z. B. *Erziehung*, *Bildung*, *Sozialisation*, *Unterricht*, *Lernen* usw.). Auf solche Begriffe konzentriert sich die folgende Darstellung. Dabei wurden mit *Erziehung*, *Bildung* und *Sozialisation* drei Grundbegriffe ausgewählt, die als besonders zentral gelten können.⁷