



Buchreihe „Pädagogik und Politik“

Hrsg. von Armin Bernhard, Eva Borst, Matthias Rießland

Die Buchreihe „Pädagogik und Politik“ hat sowohl für Studierende der Erziehungswissenschaft und Pädagogik (Theorie) als auch für pädagogisch Tätige aus verschiedenen professionellen Arbeitsfeldern rund um Erziehung und Bildung (Praxis) einführenden Charakter. Mit der Herausgabe unserer Buchreihe verfolgen wir zwei Ziele:

Zum einen sollen *pädagogische und erziehungswissenschaftliche Grundthematiken* im Kontext gegenwärtiger Problemlagen aus sozialkritischer Sicht dargestellt und mit aktuellen gesellschaftspolitischen Debatten verknüpft werden. Die sozialwissenschaftlich ausgerichtete Erziehungswissenschaft behandelt diese Grundthematiken entweder gar nicht oder allzu häufig affirmativ im Sinne der momentan vorherrschenden wirtschaftlichen und politischen Interessen. Als Beispiele für diese pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Grundprobleme können gelten: das Verhältnis von Pädagogik und Politik, die Beziehung von Erziehung, Bildung und Gesellschaft, Herrschaft und pädagogischer Bezug, der Begriff der Bildung, Anerkennung als pädagogische Kategorie, Frieden und Humanität u. v. m.

Zum anderen sollen Ansätze von *Personen und Organisationen* vorgestellt werden, die im weitesten Sinne der kritischen Pädagogik zuzurechnen sind. Hierbei wird in diejenigen historischen und aktuellen Ansätze und Modelle von Pädagogik und Bildungstheorie eingeführt, die sich aus einem demokratisch-emanzipatorischen Blickwinkel kritisch mit vorherrschenden Erziehungs- und Bildungskonzeptionen auseinandersetzen und Alternativen zur Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen formulieren. Als große Strömungen können im 19., 20. und 21. Jahrhundert die Paradigmen der *demokratischen Reformpädagogik, der Alternativpädagogik und der kritischen Pädagogik* herausgehoben werden, die teilweise in einem Kontinuitätszusammenhang zueinander stehen, jedoch höchst unterschiedliche Analysen und Perspektiven entwickelt haben. Dieser Umstand hängt nicht zuletzt mit den unterschiedlichen Politikkonzepten zusammen, an denen sich deren Vertreterinnen und Vertreter orientieren.

Die Herausgeberin und die Herausgeber möchten mit der Reihe „Pädagogik und Politik“ auf der Basis einer kritischen Gesellschaftstheorie Reflexionen und Diskussionen über Erziehung und Bildung anstoßen und all jene ansprechen, denen im Rahmen der pädagogischen Praxis in Schulen und Institutionen sowie im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung in den Hochschulen eine kritische Auseinandersetzung im Hinblick auf Politik und Globalisierung wichtig ist.

Pädagogik und Politik

Hrsg. von Armin Bernhard, Eva Borst, Matthias Rießland

Band 1

Pädagogisches Denken

Einführung in allgemeine Grundlagen der
Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Von
Armin Bernhard

10. unveränderte Auflage



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Titelbild: Marie Marcks, Heidelberg

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-8340-2140-3

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2021.

Printed in Germany. Druck: Format Druck, Stuttgart

FÜR NICO

INHALTSVERZEICHNIS

VORBEMERKUNG	7
1. ALLGEMEINE PÄDAGOGIK – ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWISSENSCHAFT – KRITISCHE PÄDAGOGIK: VORKLÄRUNGEN	11
2. ERZIEHUNG – GRUNDBEGRIFF DER ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWISSENSCHAFT	21
2.1 DER ERZIEHUNGSBEGRIFF DER GEISTESWISSENSCHAFTLICHEN PÄDAGOGIK: DER PÄDAGOGISCHE BEZUG	21
2.2 DER ERZIEHUNGSBEGRIFF DER EMPIRISCH-ANALYTISCHEN PÄDAGOGIK WOLFGANG BREZINKAS	27
2.3 ERZIEHUNG IM KONTEXT EINER KRITISCHEN PÄDAGOGIK.....	29
EXKURS ERZIEHUNGSSTIL	43
2.4 FREMDERZIEHUNG, SELBSTERZIEHUNG, NACHERZIEHUNG.....	45
3. BILDUNG – GRUNDBEGRIFF DER ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWISSENSCHAFT	51
3.1 ZUR TERMINOLOGISCHEN DIFFERENZIERUNG BILDUNG – ERZIEHUNG.....	52
3.2 DIE AUFKLÄRUNG UND DIE ENTSTEHUNG DER KLASSISCHEN BILDUNGSIDEE	54
3.3 DER KRITISCHE BILDUNGSBEGRIFF	67
3.3.1 <i>Unterschiede zwischen klassischer Bildungsidee und kritischer Bildungstheorie.....</i>	<i>68</i>
3.3.2 <i>Bildung in der gegenwärtigen Gesellschaft aus der Position kritischer Bildungstheorie.....</i>	<i>71</i>
3.3.3 <i>Grundauffassungen und Prinzipien von Bildung im Rahmen einer kritischen Bildungstheorie.....</i>	<i>77</i>
EXKURS: DIMENSIONEN DES BILDUNGSGESCHEHENS UND BILDUNGSKATEGORIEN	83
4. PÄDAGOGISCHES DENKEN UND PÄDAGOGISCHES HANDELN	89
5. SOZIALISATION: INSTRUMENTARIUM DER ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWISSENSCHAFT ZUR ANALYSE VON ERZIEHUNG UND BILDUNG	97
5.1 BEGRIFFLICHE VERMESSUNGEN	99
5.2 ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE RELEVANZ UND PÄDAGOGISCHE BEDEUTUNG DES SOZIALISATIONSKONZEPTES.....	105
5.3 KRITISCHE THEORIE UND DAS PROBLEM DER SOZIALISATION	107
6. ANTHROPOLOGISCHE GRUNDLAGEN PÄDAGOGISCHEN DENKENS UND HANDELNS	115
6.1 GEGENSTAND UND AUFGABEN EINER PÄDAGOGISCHEN ANTHROPOLOGIE	115

6.2	ANTHROPOLOGISCHE BEFUNDE AUS BIOLOGIE UND PSYCHOLOGIE	119
6.3	ANTHROPOLOGISCHE BEFUNDE AUS PHILOSOPHIE, GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFT UND PÄDAGOGIK.....	123
6.4	KASPAR HAUSER: TRIUMPH DER BILDSAMKEIT.....	129
6.5	ZWEIFEL AM OPTIMISTISCHEN MENSCHENBILD UND DIE DIMENSION DER HOFFNUNG	131
7.	AUSGEWÄHLTE STATIONEN DER MODERNEN PÄDAGOGIK	137
7.1	EIN KLASSIKER DER BÜRGERLICHEN PÄDAGOGIK: JEAN-JACQUES ROUSSEAU.....	139
7.1.1	<i>Aufklärung und Aufklärungskritik: Geschichtliche Situation und biographische Stationen</i>	<i>140</i>
7.1.2	<i>Gesellschaftskritik, Menschenbild und pädagogische Fragestellung bei Rousseau</i>	<i>143</i>
7.1.3	<i>Rousseaus pädagogischer Ansatz</i>	<i>147</i>
7.1.4	<i>Erziehungsziele und Erziehungskonzeption</i>	<i>152</i>
7.1.5	<i>Abschließende Bemerkungen</i>	<i>158</i>
7.2	EIN KLASSIKER DER DEMOKRATISCHEN REFORMPÄDAGOGIK: JANUSZ KORCZAK	160
7.2.1	<i>Reformpädagogik – Ideen und Prinzipien</i>	<i>160</i>
7.2.2	<i>Janusz Korczak: Daten zu Lebenslauf und Gesamtwerk</i>	<i>166</i>
7.2.3	<i>Korczaks Kindheitsbild und das Recht des Kindes auf Achtung</i>	<i>168</i>
7.2.4	<i>Die Grundgesetze des Kindes und der pädagogische Umgang</i>	<i>172</i>
7.2.5	<i>Erziehungsverständnis und pädagogische Prinzipien</i>	<i>175</i>
7.2.6	<i>Fähigkeiten der Erziehungspersonen</i>	<i>178</i>
7.2.7	<i>Abschließende Bemerkungen</i>	<i>180</i>
7.3	EIN KLASSIKER DER BEFREIUNGSPÄDAGOGIK: PAULO FREIRE	181
7.3.1	<i>Biographische Stationen</i>	<i>182</i>
7.3.2	<i>Kulturelle Abhängigkeit und Kultur des Schweigens</i>	<i>184</i>
7.3.3	<i>Das Menschenbild Paulo Freires</i>	<i>188</i>
7.3.4	<i>Bildung als Praxis der Freiheit</i>	<i>190</i>
7.3.5	<i>Die Kultur des Schweigens und die Bildung – Zum Gegenwartsbezug problemformulierender Bildungsarbeit</i>	<i>197</i>
8.	ERZIEHUNG VOR AUSCHWITZ: VORFASCHISTISCHE SOZIALISATION UND FASCHISTISCHE ERZIEHUNG	201
8.1	PÄDAGOGIK VOR 1933: DIE EBENE DER SOZIALISATION UND ERZIEHUNGSPRAXIS	204
8.2	PÄDAGOGIK VOR 1933: DIE EBENE DER PÄDAGOGISCHEN THEORIE.....	210
8.3	FASCHISMUS: DER VERSUCH DER TOTALEN INSTRUMENTALISIERUNG VON SOZIALISATION UND ERZIEHUNG.....	215
8.3.1	<i>Erziehungspolitische Grundsätze</i>	<i>216</i>
8.3.2	<i>Sozialisationsinstanzen</i>	<i>221</i>
8.4	ERZIEHUNG NACH AUSCHWITZ.....	227
	NACHTRAG	237

Vorbemerkung

Die vorliegende Auswahl allgemeiner Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft ist entstanden aus Vorlesungen an den Universitäten Münster und Duisburg-Essen. Sie dient einer ersten Orientierung in den systematischen und historischen Basiselementen der Pädagogik, die für die Entfaltung pädagogischen Denkens unhintergebar sind. Insbesondere die Systematik der Pädagogik wird in den erziehungswissenschaftlichen und Lehramtsstudiengängen in erheblicher Weise vernachlässigt, und sie droht im Vollzug einer Ökonomisierung der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung gänzlich verloren zu gehen. Gerade zu Beginn eines Pädagogik-Studiums gehört die Beschäftigung mit den systematischen Anteilen und ihren geschichtlichen Entstehungszusammenhängen zur elementaren Bedingung der Anbahnung eines pädagogischen Grundverständnisses. Ohne dieses verfehlt die erziehungswissenschaftliche Ausbildung ihr Ziel, die pädagogische Profession mit einem eigenen Selbstverständnis, einem eigenständigen Problembewusstsein, einem eigenständigen Begriffs- und Erklärungsrepertoire auszustatten, kurzum: eine erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz zu vermitteln, die den Auszubildenden in der Praxis eine pädagogische Handlungsfähigkeit zur Verfügung stellt, die einen unmittelbaren Pragmatismus vermeidet, sie vielmehr ermächtigt, die Bedingungen pädagogischen Handelns zu reflektieren, ohne handlungsunfähig zu werden.

Die Einführung beginnt mit ersten Überlegungen zu den Aufgaben einer Allgemeinen Pädagogik und zum Gegenstand der Erziehungswissenschaft. Wissenschaftstheoretischer Ausgangspunkt ist das Modell einer *Kritischen Pädagogik*. In der Erziehungs- und Bildungswissenschaft existiert eine Vielfalt von Theoriepositionen, deren Grundlagen im Rahmen der vorliegenden Einführung nicht bearbeitet werden können. Kritische Pädagogik bezeichnet eine grundlegende Theorieposition in dieser erziehungswissenschaftlichen Landschaft, deren Spezifikum in der sozialkritischen Reflexion der Bedingungen von Bildung und Erziehung in der Gesellschaft besteht. Ihre Denkweise soll im Durchgang durch die einzelnen Studien deutlich werden. In den sich anschließenden Kapiteln 2 und 3 werden die Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, Erziehung und Bildung, bestimmt. Diese begriffliche Bestimmung kann insofern als Kern der Einführung bezeichnet werden, als sie die Basis für die Entwicklung eines pädagogischen Denkens schlechthin darstellt. Von diesem Ausgangspunkt her wird eine Klärung des Be-

griffs des pädagogischen Handelns vorgenommen (Kapitel 4). Es folgt die Thematisierung des Sozialisationskonzeptes (Kapitel 5), um dessen Ertrag für Erziehungswissenschaft und pädagogisches Handeln zu verdeutlichen. Neben der *Möglichkeit*, die das Sozialisationskonzept für pädagogisches Handeln bereitstellt, werden zugleich seine *Grenzen* bestimmt. Das Sozialisationskonzept ist zwar ein wichtiges soziologisches Instrumentarium der Erziehungswissenschaft, um Subjektwerdungsprozesse untersuchen zu können. Es ist für sich jedoch nicht in der Lage, pädagogisches Denken und pädagogisches Handeln konstituieren zu können.

Die anthropologischen Grundlagen pädagogischen Denkens und Handelns schließen sich an (Kapitel 6). Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung beruhen implizit oder explizit auf bestimmten Auffassungen vom Wesen der menschlichen Natur, die ihren Reflexions- und Handlungsradius wesentlich bestimmen. Die Selbstvergewisserung über Menschenbilder und anthropologische Erkenntnisse gehört damit zum Aufgabengebiet einer Vermittlung erziehungswissenschaftlichen Grundlagenwissens. In Kapitel 7 werden ausgewählte Stationen des Erziehungs- und Bildungsdenkens aufgegriffen, die exemplarisch einige zentrale Grundmuster moderner Pädagogik aufweisen. In der Auseinandersetzung mit der Pädagogik Jean-Jacques Rousseaus, dem reformpädagogischen Erziehungsmodell Janusz Korczaks und dem Bildungsansatz des brasilianischen Befreiungspädagogen Paulo Freire können begrifflich-theoretische Vertiefungen und Erweiterungen der bereits dargelegten Grundlagen vorgenommen werden. Das letzte Kapitel (Kapitel 8) greift eine dunkle Periode der Geschichte der Erziehung auf: die ideen- und sozialgeschichtlich zu analysierenden Kontinuitäten zwischen der Pädagogik vor 1933 und den Erziehungsvorstellungen und -praxen der faschistischen Ära. Insofern in den faschistischen Erziehungsvorstellungen und -praxen das nahezu perfekt organisierte Gegenmodell zu einer emanzipativen Erziehung und Bildung deutlich wird, kann das grundlegende Moment der gesellschaftlichen Verführbarkeit erziehungswissenschaftlichen Denkens und pädagogischen Handelns aufgewiesen werden.

Die vorliegende Einführung ist als Arbeitsbuch ausschließlich auf einen ersten Aufbau von Grundstrukturen pädagogischen Denkens gerichtet. Sie will und kann keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, weder im Gesamtaufbau des Buches noch in den einzelnen Darstellungsschritten. Jedes einzelne Kapitel bedarf wiederum der eigenständigen Vertiefung seiner verschiedenen Dimensionen und Aspekte.

Die Rechtschreibweise wurde aufgrund der durch die Rechtschreibreform und ihre diversen Revisionen erzeugten Unverbindlichkeiten und Zweifel notwendigerweise provisorisch gestaltet.

Mit Blick auf die technische Erstellung des Manuskriptes bedanke ich mich bei Sonja Nezić, Julia Schweitzer und Jens Zöller sowie bei Miriam Ribbeck und Oliver Hauck. Michael Willemsen, Sven Kluge und Sandra Schillings bin ich für intensive Anregungen und Kritik Dank schuldig.

Monheim, im Januar 2010

Armin Bernhard

Nachsatz zur neunten Auflage: Nach der achten Auflage wurden in der vorliegenden, gründlich durchgesehenen Fassung inhaltliche Veränderungen vorgenommen, die sich aus Rückfragen in Seminar- und Vorlesungskontexten ergeben haben. Zusätzlich aufgenommene Literaturpositionen sollen die Weiterarbeit an den verschiedenen Themen erleichtern.

Für Ergänzungen und Korrekturen habe ich in besonderer Weise Gerrit Wicker, Alexander Janßen, Simon Kunert und Nele Abbing zu danken.

Monheim, im Dezember 2020

Armin Bernhard

1. Allgemeine Pädagogik – Erziehungs- und Bildungswissenschaft – Kritische Pädagogik: Vorklärungen

Pädagogisches Denken ist eine spezifische Form des Nachdenkens über den Menschen und seine Subjektwerdung in der Gesellschaft. Es formt sich über die Entfaltung der Begriffe Erziehung und Bildung heraus. Pädagogisches Denken unterscheidet sich von dem Denken benachbarter Human- und Sozialwissenschaften durch diesen besonderen Bezug auf Erziehung und Bildung, Vorgänge in der Subjektwerdung, die deshalb so komplex sind, weil sie sich im Zusammenhang gesellschaftlicher Prozesse vollziehen und daher nicht losgelöst von konkreten gesellschaftlichen Verhältnissen analysiert werden können. Der Ort, an dem diese Zentralkategorien systematisch bestimmt werden, ist in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft die *Allgemeine Pädagogik*. Sie repräsentiert das Gebiet, auf das sich die vorliegende Darstellung ausgewählter Grundlagen von Erziehungs- und Bildungswissenschaft schwerpunktmäßig bezieht. Ziel der Einführung ist es, einen ersten Einblick in den Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft, in ihre zentralen Grundbegriffe, ihre Grundfragen und ihre geschichtlichen Grundlagen zu geben. Allgemeine Pädagogik wird durch die Begriffe der Erziehung und Bildung konstituiert. Sie ist eine *Orientierungsdisziplin* innerhalb der Erziehungswissenschaft, die die Einheit des pädagogischen Denkens trotz ihrer starken Ausdifferenzierung gewährleisten will. Die zentrale Aufgabe einer Allgemeinen Pädagogik besteht darin, die Grundbegriffe und Grundlagen zu entwickeln, zu bearbeiten und zu reflektieren, die für *alle* pädagogischen Praxisfelder relevant sind. Sie ordnet, systematisiert und strukturiert das Wissen, das über Erziehung vorliegt und beständig neu geschaffen wird. Allgemeine Pädagogik versucht also, die Phänomene der Erziehung und Bildung systematisch zu erfassen und damit dem Denken verfügbar zu machen (vgl. Gamm 2017, S. 31). Sie untersucht die Vielfalt pädagogischer Einzelercheinungen auf ihren prinzipiellen Grundcharakter, sie fragt nach dem Wesen der pädagogischen Einwirkungen und damit nach dem Gemeinsamen, das alle pädagogischen Praxen miteinander verbindet.

Allgemeine Pädagogik im Verständnis dieser Einführung liegt den erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen (z. B. Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Vorschulpädagogik, Erwachsenenbildung) zugrunde. Sie ist also keine gesonderte Abteilung neben anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen, sondern

ein Fachgebiet, das diese einzelnen Disziplinen miteinander verbindet. Die zentralen Aufgaben der Allgemeinen Pädagogik, mit denen sie Vorklärungen für die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen übernimmt, bestehen in der Klärung der Grundbegriffe der Pädagogik, mit denen sie ihren Gegenstandsbereich absteckt (1), der Bestimmung der Grundstruktur und Eigenart des pädagogischen Handelns (2), der Herausarbeitung der Grundfragen der Pädagogik unabhängig vom Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen (3), der Reflexion der anthropologischen Voraussetzungen von Bildung und Erziehung (4), der Klärung der ethischen Begründbarkeit von Bildung und Erziehung und ihren Zielen (5) und der Überprüfung der wissenschaftstheoretischen Grundlagen der Pädagogik: der Bestimmung der Möglichkeiten und Grenzen der inhaltlichen und methodischen Erschließung der gesellschaftlichen Wirklichkeit von Bildung und Erziehung (6). Insofern ein großer Teil dieser Aufgabenkomplexe philosophische, anthropologische und ethische Dimensionen einschließt, bleibt Allgemeine Pädagogik in ihrem Kern auf Erziehungs- und Bildungsphilosophie grundlegend verwiesen.

Ein studienbezogenes Ziel der Allgemeinen Pädagogik besteht darin, Ansätze einer *erziehungswissenschaftlichen Handlungskompetenz* zu vermitteln. In der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, von Pädagoginnen und Pädagogen können mindestens drei grundlegende Kompetenzen unterschieden werden, die sich nach Theoriegrad und Praxisgrad ausdifferenzieren: die didaktische, die pädagogische und die erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz. Während die didaktische Handlungskompetenz dazu befähigen soll, die pädagogischen Lehr-Lernprozesse möglichst weitsichtig vorzubereiten und zu organisieren, zielt die pädagogische Handlungskompetenz auf die Befähigung zu taktvollem Handeln in schwierigen pädagogischen Interaktionen. Während pädagogische Handlungskompetenz und didaktische Handlungskompetenz in einem offensichtlichen und eindeutigen Praxiszusammenhang stehen, ist das Verhältnis der erziehungswissenschaftlichen Handlungskompetenz zur Praxis der Erziehung und Bildung eher vermittelt. Erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz meint keine praktische Fähigkeit, sondern bezieht sich auf die Zueignung von Theoriewissen, das das pädagogische Handeln in einen größeren historischen und gesellschaftlichen Kontext zu stellen vermag. Erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz fördert die Analyse und Reflexion pädagogischer Prozesse vor dem Hintergrund des widerspruchsvollen Verhältnisses von Gesellschaft und Erziehung. Sie zielt also auf die kritische Aufklärung der Bedingungen pädagogischen Handelns und soll so einer verkürzten pädagogischen Betriebsamkeit Einhalt gebieten. Als theoretisches Vermögen trägt sie dazu bei, die Phänomene der Erziehungswirk-

lichkeit in einen Bewusstseinshorizont zu führen, in dem die Erscheinungen von Bildung und Erziehung auf gesellschaftlich-historische Entwicklungstendenzen und ihre Widersprüche und Probleme hin reflektiert werden können. Angesichts der wachsenden Bedeutung pädagogischen Wissens in der Gesellschaft, eine Tendenz, die mit einer trivialisierenden Popularisierung pädagogischen Wissens einhergeht, die wiederum in das professionelle pädagogische Handeln hineinwirkt, wird erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz als Urteilsvermögen gegenüber massenmedialen Erziehungsdiskussionen zur unhintergehbaren Fähigkeit angehender Lehrerinnen und Lehrer bzw. Pädagoginnen und Pädagogen. Erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz soll der weit um sich greifenden Simplifizierung und Trivialisierung der Erziehung in den Massenmedien, den Boulevardblättern, den Erziehungsratgebern und Talkshows entgegenwirken. Denn das hier popularisierte pädagogische Wissen entspricht in den wenigsten Fällen dem entwickelten Stand pädagogischer Theoriebildung und muss, gerade wegen seiner massiven Auswirkungen auf den gesellschaftlichen Alltagsverstand und seine Arbeitsweise, immer wieder kritisch überprüft werden.

Erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz besteht zunächst in der Anbahnung und Weiterentwicklung eines *pädagogischen Grundverständnisses*, d. h. der Vermittlung eines Einblickes in die Struktur des pädagogischen Denkens innerhalb der Human- und Sozialwissenschaften. In dieser Hinsicht kommt der *Begriffsbildung Pädagogik* eine besondere Bedeutung zu, insofern als ohne die systematische Erarbeitung der Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, insbesondere der Kategorien der *Bildung* und *Erziehung*, der Gegenstandsbereich der Pädagogik nicht angemessen entfaltet werden kann. Darüber hinaus enthält die erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz die grundlegende Fähigkeit, sich möglichst selbstständig in erziehungs- und bildungswissenschaftlichem Disziplinwissen orientieren zu können sowie die von den Human- und Sozialwissenschaften übermittelten Erkenntnisse unter einem pädagogischen Grundverständnis diskutieren und aufbereiten zu können. Erziehungswissenschaftliche Handlungskompetenz enthält somit Theorie- und Reflexionswissen als grundlegende Bestandteile. Die Notwendigkeit der Konstitution einer erziehungswissenschaftlichen Handlungskompetenz ist in dem Grundsachverhalt begründet, dass Pädagogik als *Handlungswissenschaft* in besonderem Maße auf Theorie und Reflexion angewiesen ist. Weil jedoch das pädagogische Alltagshandeln jeweils nach eigenen Gesetzmäßigkeiten abläuft, die die Theorie oftmals überhaupt nicht berücksichtigen kann, hat sich das hartnäckige Vorurteil herausgebildet, die „Kinderführungskunst“ Pädagogik sei lediglich eine praktische Veranstaltung, in der der Theorie nur eine untergeordnete Bedeutung zukomme. Dieses Vorurteil, das durch die

aus Goethes „Faust“ in das Alltagsbewusstsein eingegangene Formulierung „Gru ist alle Theorie“ noch unterfüttert wird, unterliegt einem Missverständnis, das wiederum in der Sache selbst begründet ist: Pädagogik ist nämlich eine praktische Wissenschaft, sie ist bezogen auf eine konkrete Praxis und kann sich nicht hermetisch gegenüber dieser Praxis abriegeln. Dennoch und gerade aus diesem Grund ist Pädagogik fundamental auf Theorie angewiesen: Weil Pädagogik stets in eine gesellschaftlich vermittelte pädagogische Praxis eingreift, muss gerade sie sich dessen bewusst sein, was sie tut, in wessen Auftrag sie handelt, und welches die Konsequenzen ihres eigenen Handelns sind. Als verantwortlich kann pädagogisches Handeln erst dann eingestuft werden, wenn es sich nicht auf den sogenannten gesunden pädagogischen Menschenverstand verlässt, sondern eben dessen naiven Blick auf die pädagogischen Verhältnisse durchbricht. Theorien stehen immer in einer gewissen kritischen Distanz zur Realität, sie sollen uns durch ihre begriffliche Ordnung und ihre systematische Verdichtung der Erfahrungen in dieser Wirklichkeit orientieren. Theorien stellen eine kritische Distanz gegenüber den Zwängen der pädagogischen Alltagsarbeit dar, sie sollen aufklären über die Voraussetzungen und Bedingungen pädagogischen Handelns, d. h. sie stellen eine Art Kompass in einer komplizierten Erziehungswirklichkeit dar. Pädagogische Theorien helfen also nicht unmittelbar bei der Lösung pädagogischer Probleme, sie stellen keine Regeln oder Rezepte für die pädagogische Praxis auf, sie systematisieren und ordnen lediglich die pädagogischen Erfahrungen. Selbstverständlich könnten wir auch ohne den Rückgriff auf Theorien pädagogisches Handeln inszenieren, dieses aber bliebe kurzschlüssig, es könnte nicht darauf hinwirken, dass die Bildungspraxis eine bewusstere und damit eine bessere wird, wie es der bürgerliche Pädagoge Schleiermacher in seinen Vorlesungen zur Theorie der Erziehung 1826 formulierte (vgl. Schleiermacher 1983, S. 40). Die pädagogische Betriebsblindheit ist die notwendige Konsequenz eines pädagogischen Handelns, das nicht in erziehungswissenschaftlicher Handlungskompetenz fundiert ist.

Beginnen wir mit einer ersten Differenzierung in der begrifflichen Ordnung: *Pädagogik* und *Erziehungswissenschaft* sind Begriffe, die oftmals synonym gebraucht werden, aber dennoch meinen sie Unterschiedliches. Während der Begriff Erziehungswissenschaft zu Beginn des Jahrhunderts nur sporadisch verwendet wird, tritt er erst seit den 1960er und 1970er Jahren zunehmend an die Stelle des Begriffes Pädagogik, der bis dahin dominierend gewesen ist. Dieser Begriffswechsel ist die Folge eines veränderten Selbstverständnisses der Pädagogik, das wiederum infolge veränderter gesellschaftlicher Anforderungen an Bildung und Erziehung produziert wird. Mit der Bezeichnung „Wissenschaft von der Erziehung“ sollte einerseits das Vorurteil überwunden werden, Pädagogik sei identisch

mit praktischer Kinderführungskunst. Neben ihrer Praxisdimension enthält die Pädagogik nämlich auch eine anspruchsvolle Theorie mit eigenen methodischen Forschungsinstrumentarien. Mit dem Wechsel von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft sollte der Wissenschaftscharakter einer noch sehr jungen Disziplin besonders hervorgehoben werden. Der Begriff der Erziehungswissenschaft sollte andererseits betonen, dass die Pädagogik insbesondere durch die Integration erfahrungswissenschaftlicher Methoden sich nun endlich zur Wissenschaft gemauert habe: War vorher die Pädagogik vor allem darauf konzentriert, pädagogische Texte über die hermeneutische Methode auszulegen, so integrierte sie nun die Methoden einer modernen Sozialwissenschaft in ihre Forschungspraxis.

Der Begriff der *Erziehungswissenschaft* greift aber aus mindestens zwei Gründen zu kurz. Zunächst einmal liegt in der Bezeichnung *Wissenschaft von der Erziehung* eine systematische inhaltliche Begrenzung: Pädagogik ist nicht nur die Wissenschaft von der Erziehung, sondern sie bezieht sich zentral auch auf Prozesse des Lernens und der Bildung. Außerdem ist Erziehungswissenschaft längst nicht mehr – wie es dieser Begriff suggeriert – nur auf die heranwachsende Generation beschränkt. Die gesamte Lebensspanne eines Menschen ist mit pädagogischen Vorgängen konfrontiert, wie wir den verschiedenen Pädagogikbezeichnungen entnehmen können: Pädagogik der frühen Kindheit, Vorschulpädagogik, Jugendpädagogik, Erwachsenenpädagogik, Altenpädagogik usw. Im Grunde sind wir lebenslänglich zur Pädagogik verurteilt, weil wir ihrem Netzwerk fast nicht mehr entgehen können. Von daher ist der Begriff der Erziehungswissenschaft begrenzt und müsste durch den der *Bildungswissenschaft* ergänzt werden.¹ Pädagogik repräsentiert demzufolge die Wissenschaft von Erziehung *und* Bildung. Der zweite Grund liegt in dem Umstand begründet, dass der Begriff Erziehungswissenschaft relativ abgekoppelt von der Praxis und ihren Problemen erscheint. Die pädagogische Gesamtpraxis, gelegentlich auch *Pädagogie* genannt, ist jedoch untrennbar mit Pädagogik als Wissenschaftsdisziplin verknüpft. Pädagogik als Begriff enthält sowohl die Theorie wie die Praxis der Erziehung und Bildung, sie weist also eine *Doppelbedeutung* auf (vgl. auch Sesink 2001): Sie ist auf die wissenschaftliche wie auf die Erfahrungsebene, auf Theorie wie Praxis gleichermaßen bezogen, sie verklammert beide Dimensionen in ihrem Begriff. Während der

1 Nicht zu verwechseln ist der hier verwendete Begriff der Bildungswissenschaft mit der von der OECD als „Bildungswissenschaften“ (Learning Sciences) etikettierten Mischung von vor allem anwendungsorientierten Elementen aus Pädagogischer Psychologie, Lehr-Lern-Psychologie, Bildungsökonomie, Bildungssoziologie und betriebswirtschaftlichen Steuerungsmodellen, die die Grundlage für die zukünftige Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern darstellen soll. In den Learning Sciences ist, anders als in dem von uns verwendeten Terminus der Bildungswissenschaft, kein Begriff der Bildung mehr anleitend, der Bildung als emanzipatorische Kraft der Subjektwerdung versteht (siehe Kapitel 3 der vorliegenden Einführung).

Begriff der Pädagogik sich also auf die Gesamtheit von Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung bezieht, konzentriert sich die Kategorie der Erziehungswissenschaft auf die Ebene der wissenschaftlich-theoretischen Erforschung der gesellschaftlichen Wirklichkeit von Bildung und Erziehung. Andererseits beschränkt sich der Begriff der Pädagogik auf Kinder und Jugendliche (Kinderführungskunst) und bezieht in seiner ursprünglichen Bedeutung etwa die Bereiche der Andragogik (Wissenschaft von der Erwachsenenbildung) nicht in seinen Horizont ein. Im Folgenden wird der Begriff der Pädagogik im übertragenen Sinne für alle Altersstufen verwendet, insofern sich die ursprüngliche Bedeutung gesellschaftsgeschichtlich zur Benennung eines *Grundprinzips*: nämlich des Grundprinzips der Führung, der Anleitung, der gezielten Unterstützung gewandelt hat.

Pädagogik ist eine noch sehr junge Disziplin, die erst am Ausgang des 18. Jahrhunderts beginnt, sich als Wissenschaft zu etablieren. Ihr Begriff leitet sich von dem griechischen Wort *paidagogos* (Knabenführer) her, wie überhaupt die Grundquellen der Pädagogik im antiken griechischen Denken zu finden sind (vgl. Lichtenstein 1970). Im antiken Stadtstaat Athen obliegt ein Teil der Erziehung und Betreuung der Kinder aus oberen Gesellschaftsschichten einem Knabenführer, in der Regel einem Sklaven. Dieser ist in erster Linie zuständig für den Schutz und die Begleitung des Kindes, aber auch für die Betreuung seiner Schularbeiten. Auf dieser gesellschaftlichen Entwicklungsstufe ist Pädagogik in erster Linie eine praktische Erziehungskunst, wie ihr Begriff andeutet: *Knaben- bzw. Kinderführungskunst*. Als institutionalisierte Form der wissenschaftlichen Reflexion von Erziehung und Bildung entsteht Pädagogik erst mit den komplexer werdenden Problemen der bürgerlich-neuzeitlichen Gesellschaft (siehe hierzu: Rothermel 2001). Zunächst wird Pädagogik an den Universitäten nur als Teilgebiet der Theologie oder der Philosophie betrieben, sie ist sozusagen nur ein Nebenprodukt theologischer und philosophischer Denker, die sich im Rahmen ihres Systems unter anderem auch mit pädagogischen Problemstellungen befassen. Erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts emanzipiert sich die Pädagogik allmählich aus ihrer Abhängigkeit von Theologie und Philosophie und etabliert sich zusehends als selbstständige Disziplin, als eine eigenständige Wissenschaft, die sich eigens auf die Reflexion, Untersuchung und Klärung von Erziehungs- und Bildungsfragen konzentriert. In Abgrenzung von den exakten Naturwissenschaften bildet sich die Pädagogik zunächst als *Geisteswissenschaft* heraus, die vorwiegend die seelisch-geistigen Prozesse in der *Erziehungswirklichkeit* zu ihrem Thema macht. Nach Auffassung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sind die exakten Naturwissenschaften höchstens zur Analyse und Erklärung von Naturphänomenen in der Lage, nicht aber zum *Verstehen* menschlicher Lebensäußerungen, von denen pädagogische Prozes-

se ein Teil sind. Erst im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts konstituiert sich die Pädagogik als eine *Sozialwissenschaft*, die die gesellschaftlichen Voraussetzungen von Erziehung und Bildung in ihren Forschungshorizont integriert.

Die vorliegende Einführung ist der an Marx und Kritischer Theorie ansetzenden Kritischen Pädagogik verpflichtet (zum Überblick über ihre Entstehungsbedingungen und ihre verschiedenen Ansätze vgl. Schmied-Kowarzik 2019). Dieses erziehungswissenschaftliche Modell tritt Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre in die erziehungswissenschaftliche Landschaft ein. Es entsteht in diesem Zeitraum insbesondere durch die gewaltige Schubkraft der studentischen Protestbewegung. Allerdings ist dieses Theoriemodell bereits durch die politisch-pädagogischen Auseinandersetzungen in anderen historischen Epochen in ihren Grundlagen vorbereitet: Kritische Pädagogik greift nämlich die Bildungsideen der bürgerlichen Pädagogik von Comenius bis Schleiermacher ebenso auf wie die proletarische Sozialisationsforschung und die Konzepte sozialistischer Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In der unmittelbaren Nachkriegsgesellschaft wird diese Tradition sozialistischer Pädagogik zunächst nicht mehr aufgenommen, die geisteswissenschaftliche Pädagogik dominiert bis weit in die 1960er Jahre hinein alle anderen erziehungswissenschaftlichen Grundpositionen. Zunächst wird dann die Tür für eine erfahrungswissenschaftliche Grundlegung der Pädagogik geöffnet: für unterrichtstechnologische Forschung, für Lernforschung, Bildungsplanung, Bildungsökonomie usw. Erst Ende der 1960er Jahre, als die kulturelle Hegemonie des Konservatismus vorläufig zusammenbricht, bevor sie sich Ende der 1970er Jahre wieder konstituiert, kann sich das Programm einer Kritischen Erziehungswissenschaft etablieren (vgl. Bernhard/Kremer/Rieß 2003; Adam/Schlönvoigt 2012).²

Die gesellschaftskritischen Ansätze der Erziehungswissenschaft gehen von einem spezifischen Wissenschafts- und Theorieverständnis aus. Leitend ist dabei die Unterscheidung zwischen *traditioneller* und *kritischer* Theorie (Marcuse 1980; Horkheimer 1981; zur Kritischen Theorie siehe: Kap. 5.3). Der Vorwurf Kritischer Erziehungswissenschaft gegenüber traditionellen Theoriemodellen besteht in dem Umstand, dass diese ihre Forschungspraxis weitgehend losgelöst von den jeweiligen gesellschaftlich-historischen Verhältnissen und ihren politischen Interessenkonstellationen entwickelten. So beschrieb etwa die geisteswissenschaftliche

2 Zusammenstellungen der verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Modelle in der gegenwärtigen Theorielandschaft finden sich bei Hierdeis/Hug 1996; Krüger 2002; Koller 2017. Die interessanteste Auseinandersetzung mit wissenschaftstheoretischen Fragestellungen im Zusammenhang der Darstellung der Grundlagen geisteswissenschaftlicher, empirischer und kritischer Erziehungswissenschaft wurde in dem Ende der 1970er Jahre erschienenen Buch von Wulf (1983) geführt.

Pädagogik das pädagogische Interaktionsverhältnis als eine relativ autonome Beziehung zwischen Erzieher und Zögling (siehe: Kap. 2.1). Ihre Bemühungen waren auf die Optimierung dieses Verhältnisses und damit auf das Gelingen der Erziehung angelegt. Ausgeblendet wurde in diesem Theorietypus allerdings der Umstand, dass die pädagogischen Beziehungen in ihrer Qualität eben von Bedingungen abhängig sind, die nicht im pädagogischen Verhältnis selbst, sondern in den gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen begründet sind. Den Zugriff auf die Herrschaftsdimension und damit auch die emanzipationsfeindlichen Tendenzen im Bildungsprozess ließ die geisteswissenschaftliche Methodik jedoch nicht zu. Die hermeneutische Auslegung der Erziehungswirklichkeit, eine weitgehend auf Textinterpretation begrenzte erziehungswissenschaftliche Forschung, erwies sich als nicht hinreichend, um die gesellschaftlichen Interessen im Bildungsprozess zu identifizieren und den politischen Charakter von Erziehung herauszustellen. Das Modell Kritischer Erziehungswissenschaft dagegen orientiert auf die Ermittlung von Widersprüchen und Zwängen im Feld der Erziehung. Sie fragt nach den gesellschaftlichen Reproduktionsbedingungen, in denen alle pädagogischen Beziehungen und Prozesse angelegt sind. Jene stellen den Schlüssel zum Verständnis von Bildung und Erziehung zur Verfügung, ohne ihre systematische Analyse können pädagogische Handlungsperspektiven nicht entwickelt werden. Gesellschaft, Macht und Herrschaft werden zu zentralen Kategorien, mit denen Bildungsprozesse analysiert werden können: Welche Bedingungen stellt die Gesellschaft Kindern und Jugendlichen zur Verfügung, welche Interessen schlagen sich im Bildungsprozess nieder, welchen Verwertungsbedürfnissen sind pädagogische Vorgänge unterworfen?

Zentrum dieses Pädagogikmodells ist die Kritik. Gemeint ist damit nicht ein alltagsweltliches Verständnis von Kritik, in dem schon die eigene Meinungsäußerung oder die willkürliche Bewertung eines Sachverhaltes mit Kritik verwechselt wird. Kritik meint in erster Linie *Gesellschaftskritik – Gesellschaftskritik in pädagogischer Perspektive*: die begründete Beanstandung der Gesellschaft im Hinblick auf die Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen. Pädagogik als *praktische Gesellschaftskritik* (Rühle/Kunert/Hellinger/Rießland 2017)³ ist auf die systematische Überprüfung der gesellschaftlich-politischen Voraussetzungen angelegt, denen sowohl die Praxis der Erziehung wie die Erziehungs- und Bildungs-

3 Grundlegende Begriffe werden im Rahmen der vorliegenden Einführung bei der ersten Nennung zum Zwecke der Hervorhebung kursiv gesetzt, auch wenn dies im Originaltext nicht der Fall ist. Darüber hinaus werden diese zentralen Kategorien aus ästhetischen Gründen nicht in Anführungszeichen gesetzt. Als direkte Zitate werden sie kenntlich durch die ohne das Kürzel „vgl.“ in den anschließenden Klammern vermerkten Namenszuordnungen.

wissenschaft unterworfen sind. Diese Kritik ist keineswegs willkürlich gesetzt. Maßstab der Kritik in der Pädagogik ist der Grad der Realisierung individueller und kollektiver Mündigkeit, zwei Ebenen, die untrennbar miteinander verknüpft sind. Im Hinblick auf die Gesellschaft intendiert Kritische Pädagogik eine radikale Demokratisierung und Zivilisierung der gesellschaftlichen Beziehungsverhältnisse, deren Ideal in der Zukunft einer vernünftig organisierten Gesellschaft besteht – jenseits der gesellschaftlichen Beschränkung des Menschen auf seine Funktion als ökonomisch verwertbarer Arbeitskraft. Mit Blick auf die Subjektwerdung ist Kritische Pädagogik orientiert an den Leitideen der Emanzipation, der Mündigkeit, der Autonomie, die je nach gesellschaftlicher Situation und ihren Erfordernissen immer wieder konkret bestimmt werden müssen. *Emanzipative Subjektwerdung* meint all diejenigen Vorgänge, durch die Menschen dazu befähigt werden, bewusst ihre eigenen Lebensverhältnisse zu gestalten, anstatt passiv die bestehenden gesellschaftlichen Umstände zu erdulden, sich ihren Stempel aufdrücken zu lassen. Die Menschen werden erst in dem Maße zu handlungsfähigen Subjekten, in dem sie die gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Existenz geistig zu erschließen und zu durchschauen lernen. Kritische Pädagogik organisiert ihre Arbeit demzufolge von einem *parteilichen, engagierten Standort* aus, ihr Erkenntnisanspruch ist mit dem Interesse an Mündigkeit systematisch verbunden. Pädagogik in diesem Verständnis begreift sich als *humanes Erkenntnisssystem* (Gamm 2012), weil sie die Erschließung und Veränderung der gesellschaftlichen Wirklichkeit von Bildung und Erziehung engagiert gemäß einem menschlichen Maßstab betreibt. Jede sich als neutral verstehende pädagogische Forschung verkennt den politisch-gesellschaftlichen Charakter von Bildung und Erziehung und dient in ihrer Praxis – ob sie dies wahrhaben will oder nicht – der Verteidigung einer schlechten Wirklichkeit.

Literatur

- Adam, H./D. Schlönvoigt (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Fragen – Versuch von Antworten, Berlin 2012
- Bernhard, A./A. Kremer/F. Rieß (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. 2 Bände, Baltmannsweiler 2003
- Gamm, H.-J.: Pädagogik als humanes Erkenntnisssystem. Das Materialismuskonzept in der Erziehungswissenschaft, Baltmannsweiler 2012
- Gamm, H.-J.: Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft, Reinbek 2017 (unveränderter Nachdruck der Ausgabe von 1979)

- Hierdeis, H./Th. Hug (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik Band 2: Erziehungswissenschaft/ Pädagogik, Baltmannsweiler 1996 (4. Auflage)
- Horkheimer, M.: Kritische Theorie gestern und heute, in: ders.: Gesellschaft im Übergang, Frankfurt/Main 1981 (2. Auflage), S. 162-176
- Koller, H. Chr.: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft – Eine Einführung, Stuttgart 2017 (8. Auflage)
- Krüger, H.-H.: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Opladen 2002 (3. Auflage)
- Lichtenstein, E.: Paideia. Die Grundlagen des europäischen Bildungsdenkens im griechisch-römischen Altertum I: Der Ursprung der Pädagogik im griechischen Denken, Hannover 1970
- Marcuse, H.: Philosophie und kritische Theorie, in: ders.: Kultur und Gesellschaft 1, Frankfurt/Main 1980 (14. Auflage), S. 102-127
- Rothermel, L.: Pädagogik als Wissenschaft, in: Bernhard, A./L. Rothermel (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Weinheim u. München 2001 (2. Auflage), S. 19-28
- Rühle, M./S. Kunert/A. Hellinger/M. Rießland (Hrsg.): Pädagogik als praktische Gesellschaftskritik, Baltmannsweiler 2017
- Schleiermacher, F. E. D.: Ausgewählte pädagogische Schriften, Paderborn 1983 (3. Auflage)
- Schmied-Kowarzik, W.: Kritische Theorie einer emanzipativen Praxis. Konzepte marxistischer Erziehungs- und Bildungstheorien, Weinheim u. Basel 2019
- Sesink, W.: Einführung in die Pädagogik, Darmstadt 2001
- Wulf, Chr.: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft, München 1983

2. Erziehung – Grundbegriff der Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Der Begriff der Erziehung ist der älteste einheimische Begriff der Pädagogik und stellt damit eine zentrale, den Gegenstandsbereich der Pädagogik vermessende, Kategorie dar. Erziehung ist zwar einerseits Teil der gesellschaftlichen Versuche der Beeinflussung und Gestaltung von Entwicklungsprozessen, andererseits übergreift sie diese gesellschaftlichen Vorgänge, die wir mit dem Begriff der *Sozialisation* bezeichnen (siehe: Kap. 5), weil sie diese bewusst in der Perspektive einer Entwicklung der Heranwachsenden zur Mündigkeit gestaltet. Erst mit dem Begriff der Erziehung gewinnt die Erziehungswissenschaft ein spezifisches Profil, während sie sich des Sozialisationskonzeptes lediglich als eines analytischen Instrumentariums bedient (vgl. Gamm 2001). Erziehung ist zunächst als ein anthropologischer Sachverhalt auszuweisen, als ein Sachverhalt, der mit dem Wesen der menschlichen Natur grundlegend verknüpft ist: Um als Mensch zu überleben, bedürfen wir der Erziehung. Erziehung ist darüber hinaus ein gesellschaftlicher Grundtatbestand: Um als Gesellschaft zu überleben, ist die Sozialformation auf Erziehung grundlegend angewiesen. Im Zentrum der folgenden Ausführungen steht die Bestimmung der Strukturmerkmale von Erziehung aus der Perspektive einer Kritischen Pädagogik. Ihnen geht die Auseinandersetzung mit zwei prominenten Versuchen der Bestimmung von Erziehung voraus.

2.1 Der Erziehungsbegriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Der pädagogische Bezug

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik kennzeichnet das erste erziehungswissenschaftliche Modell, das sich nach der Emanzipation der Pädagogik aus Theologie und Philosophie in der deutschen Hochschullandschaft etablierte. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik bestimmte die Entwicklung der Erziehungswissenschaft von Beginn des 20. Jahrhunderts bis weit in die 1960er Jahre hinein, bevor ihre hegemoniale Stellung einerseits durch erfahrungswissenschaftliche, andererseits durch sozialkritische Theoriemodelle erschüttert wurde. Die von Wilhelm Dilthey (1833-1911) Ende des 19. Jahrhunderts vorgenommene Zuordnung der Pädagogik

zu den Geisteswissenschaften diene ihrer Abgrenzung zur Philosophie einerseits und zu den exakten Naturwissenschaften andererseits. Da der Gegenstand der Pädagogik ein anderer ist als der der Naturwissenschaften, muss ihr Zugang zu ihrem Forschungsinhalt auch anders angelegt sein. Insofern die Pädagogik sich auf den Menschen richtet, sein Seelenleben, seine geistigen Produkte zu ihrem Gegenstand hat, muss sie als Geisteswissenschaft konzipiert werden, die sich auf das Verstehen menschlicher Lebensäußerungen konzentriert. In der Folge dieser Bestimmung von Pädagogik als einer Geisteswissenschaft (neben der Geschichtswissenschaft, den Sprachwissenschaften, der Psychologie, der Soziologie) beschränkt sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik auf die Erforschung von Geistes- und Kulturgeschichte und vernachlässigt in der Folge dieser theoretischen Reduktion die sozialgeschichtlichen und sozialstrukturellen Dimensionen von Erziehungs- und Bildungsprozessen. Methodisch reduziert sich ihre Arbeit auf die *hermeneutische Auslegung der Erziehungswirklichkeit* vermittels Verfahren der Textinterpretation vornehmlich historischer Dokumente.

Die traditionelle Erziehungswissenschaft, vorneweg die geisteswissenschaftliche Pädagogik hat Erziehung noch weit bis in die 1960er Jahre hinein als personale Interaktion aufgefasst und damit dem alltagsweltlichen Vorurteil Vorschub geleistet, der Kern der Erziehung sei in einem personalen Beziehungsgeflecht zu sehen. Dennoch muss dieser Fassung von Erziehung als einem *pädagogischen Bezug* (Nohl 2002, S. 164) bzw. *pädagogischen Verhältnis* als erster Versuch verstanden werden, Erziehung überhaupt erziehungswissenschaftlich zu bestimmen. Ausgangspunkt der Pädagogik ist dieser Position zufolge die Beschreibung des Verhältnisses zwischen Erzieher und Zögling. Was sind die Strukturmerkmale der Erziehung, die die geisteswissenschaftliche Pädagogik, als ein pädagogisches Verhältnis definierte? (Siehe: Klafki 1970)

1. Die Grundlage aller Erziehung ist „das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen“ (Nohl 2002, S. 169). Der Zögling besitzt ein Eigenrecht auf Entwicklung und Selbstverwirklichung, das der Erzieher gegen ungerechtfertigte Ansprüche und Zumutungen außerpädagogischer Mächte, also der Gesellschaft, der Wirtschaft, der Politik, verteidigen muss. Gleichzeitig muss der Erzieher dem Zögling helfen, die berechtigten Anforderungen, die an ihn gestellt werden, zu meistern. Die Erziehung ist Anwältin des Kindes gegenüber den objektiven Mächten, sie ist eine Art Instanz der kritischen Prüfung derjenigen Anforderungen, die von der Gesellschaft an das lernende Individuum herangetragen werden. Die Erziehung vertritt das Recht des Kindes auf Entwicklung und Selbstverwirklichung. Das leidenschaftliche Verhältnis des Erziehers zum Zögling muss also durch *pädagogische*