

Marcel Schweder (Hrsg.)

Bildung und Erziehung im Abseits

Erste Annäherungen

Marcel Schweder (Hrsg.)
Bildung und Erziehung im Abseits

Bildung und Erziehung im Abseits

Herausgegeben von Marcel Schweder

Marcel Schweder (Hrsg.)

Bildung und Erziehung im Abseits

Erste Annäherungen

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-3947-4 Print

ISBN 978-3-7799-5220-6 E-Book (PDF)

1. Auflage 2019

© 2019 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Hinweise zu Vorliegendem

Der Sammelband ist ein Versuch. Nicht mehr, aber auch nicht weniger. Er ist das Experiment, einen Einblick in die Vielfalt an Organisationen und Programmen zu geben, die sich „neben“ dem Regelschulsystem etabliert haben, aber seltener im Mittelpunkt von erziehungs- und/oder sozialwissenschaftlichen Diskursen stehen. All diese Lehr- und Lernorte vereint, dass sie trotz ihrer „Verborgenheit“ nicht weniger bedeutsam für die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen, Überzeugungen usw. sind. Vielmehr leisten die Organisationen und Programme einen in seiner Gewichtigkeit bisher nicht oder unvollständig herausgearbeiteten Beitrag zur Bildung und Erziehung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

Dieser (erste) Sammelband in der hiermit zugleich eröffneten Reihe ist auch deshalb nur ein Versuch, weil er unvollständig ist bzw. sein muss. Allen Bemühungen zum Trotz konnten – um nur einige exemplarisch zu nennen – keine Beiträge zur Krankenhausschule, zu Internaten, zum Freizeit- bzw. Vereinssport, zur Zirkuspädagogik oder zur Ausbildung in der Bundeswehr akquiriert werden. Zugleich unterliegt das dezidiert multiperspektivisch ausgerichtete Buchprojekt dem Paradox, Organisationen und Programme zusammenführen zu wollen, die sich in ihrer Form teilweise konträr gegenüberstehen und für ihre Vertreter*innen ggf. unvereinbar scheinen.

Liebe Leser*innen, sehen und verstehen Sie die Unvollständigkeit und die Widersprüche als Ermutigung, die Reihe als Medium zu nutzen, noch fehlende Orte der Bildung und Erziehung aus dem Abseits zu holen oder hier bereits andiskutierte Organisationen und Programme zu vertiefen.

Allen Autorinnen und Autoren ist an dieser Stelle explizit dafür zu danken, dass sie sich auf das Experiment eingelassen haben, mithin die Offenheit, das Vertrauen und die Geduld für das Buchprojekt hatten.

Frau Constanze Wirsing ist wieder einmal in besonderer Weise für das professionelle und kritische Lesen des Sammelbands zu danken. Ebenso ist natürlich Herrn Frank Engelhardt dafür zu danken, dass er an meine Ideen glaubt; den betreuenden Mitarbeiter*innen des Beltz-Juventa Verlages für die sorgfältige Durchsicht des Manuskripts sowie dessen Überführung in das Buchformat.

Leipzig im Frühjahr 2019
Marcel Schweder

Inhalt

Hinweise zu Vorliegendem	5
Neuigkeiten aus der „pädagogischen Provinz“? Ein nachdenklicher Prolog <i>Hans Gängler und Marcel Schweder</i>	9
Bildung und Erziehung im Abseits Unterscheidungen und Bezeichnungen <i>Marcel Schweder</i>	19
Eltern als Bildungsakteure und die Familie als Bildungsort Kontinuität und Wandel des Verhältnisses von Familie und Bildung <i>Kerstin Jergus</i>	31
Lernort Straßenverkehr aus verkehrspsychologischer Sicht <i>Susann Richter</i>	47
Lernort Museum?! Ein Exkurs zum Lernen im Kunstmuseum <i>Claudia Blei-Hoch</i>	60
Straßenpädagogik und Straßenschule Intensive Begleitung von jungen Menschen in besonderen Lebenslagen <i>Dieter Wolfer</i>	72
Wo die Straßen enden, kann Bildung beginnen! Wangeliner Workcamps <i>Manuela Niethammer, Annkathrin Pollmann und Marcel Schweder</i>	90
Schulergänzende Förderung von Begabungen Außerschulische Präventions- und Förderkonzepte von Stiftungen und Initiativen <i>Rolf Koerber</i>	104
Räume der formalen Bildung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe für Systemsprenger*innen <i>Mischa Engelbracht</i>	118

Aus dem Abseits in das Abseits? Der Übergang psychisch erkrankter Schüler*innen aus der Kinder- und Jugendpsychiatrie bzw. Klinikschule in das allgemeine Bildungssystem <i>Tobias Hensel</i>	137
Schulbegleiter*innen, Integrationshelfer*innen, Inklusionsassistent*innen? Ein Diskurs zur Professionalisierung schulischer Unterstützung <i>Simon Boll und Maren Wißmann</i>	154
Polizei studieren?! Zur Akademisierung der Polizeiausbildung in Deutschland <i>Bernhard Frevel</i>	171
Polizei studieren: Probleme und Widersprüche <i>Peter Löbbecke</i>	186
„How do you eat an elephant?“ Jugendarrest als (Un-)Ort der Jugendbildung <i>Anne Kaplan und Lisa Schneider</i>	201
E-Learning hinter Gittern <i>Katrin Haberer, Morten Hendricks und Ariane von der Mehden</i>	219
Der lange Arm der <i>totalen Institution</i> Gefängnis Lernprozesse in der Haft und ihre Bedeutung für die Entlassung aus der Haft <i>Uta Wagner</i>	235
Subjektive Verarbeitungsweisen von Lern- und Erziehungssettings in stationären Maßnahmen für junge Delinquente in der Deutschschweiz <i>Franz Zahradnik und Jakob Humm</i>	249
Die Autorinnen und Autoren	266

Neuigkeiten aus der „pädagogischen Provinz“?

Ein nachdenklicher Prolog

Hans Gängler und Marcel Schweder

Mit dem Reihentitel scheint einerseits auf etwas verwiesen, was längst in Vergessenheit geraten ist, nämlich die Idee der „pädagogischen Provinz“, und andererseits auf etwas völlig anderes, nämlich eine Vielzahl von „pädagogischen Provinzen“. Das, respektive diese *Vielzahl*, stände aber im Widerspruch zum historisch Gedachten. Im Folgenden soll daher im Sinne einer Spurensuche der Versuch unternommen werden Vergangenheit und Gegenwart zu verbinden, sodass die Frage beantwortet werden kann, ob mit der vorliegenden Buchreihe neue Nachrichten aus der „pädagogischen Provinz“ erwartet werden können. Immerhin – so viel kann bereits konstatiert werden – gerät augenscheinlich wieder etwas in den Blick, dass sich im pädagogischen Hinterland, eben im Abseits, befindet.

Die „pädagogische Provinz“ als „ländliches Idyll“

Gleich mit dem ersten Satz seines Bildungsromans „Emile“ spannt Jean-Jacques Rousseau¹ ein veritables Paradoxon auf: „Alles ist gut, wenn es aus den Händen des Schöpfers hervorgeht; alles entartet unter den Händen des Menschen“ (Rousseau 1762, S. 13). Auf den folgenden Seiten entfaltet er dann seine Ideen zur Erziehung. Allein: Wie soll Erziehung dann noch möglich sein, da diejenigen, die erziehen, allemal Menschen sind? Insofern kann, nimmt man Rousseaus Satz ernst, Erziehung doch nur zu „Entartung“ führen.

Rousseau löst dieses Problem dadurch, dass der titelgebende Protagonist Emile fernab von den Menschen, aber nicht ohne Menschen aufwächst. Es

1 Dass die folgenden Überlegungen am Beispiel von Rousseaus „Emile“ entwickelt werden, ist keineswegs zwingend; seine Gedanken haben durchaus zahlreiche historische Vorläufer. In unserem Zusammenhang geht es allerdings mehr um die Konsequenzen dieser Gedanken im Hinblick auf eine „eigenständige pädagogische Provinz“, ein „Reich des Pädagogischen“.

sollen aber möglichst wenige Menschen sein: „Die Wahl der Amme ist umso wichtiger, als ihr Säugling keine andere Wärterin als sie haben soll, wie er auch keinen anderen Lehrer als seinen Erzieher haben soll“ (Rousseau 1762, S. 58 f.). Da diese beiden aber dennoch Menschen sind, bleibt nur eine Möglichkeit, das Paradoxon aufzulösen: Die Menschen, die die Aufgabe der Pflege, der Erziehung und des Lehrens übernehmen, sind nicht so verdorben wie die anderen; sie haben wenigstens einen Funken des „Schöpferisch-Göttlichen“ in sich.

Neben dem Grundgedanken, dass die „Gesellschaft“ und die „Menschen“ korruptiert sind und dass die Erziehung deswegen von ausgewählten, geeigneten, nicht korruptierten Personen durchzuführen sei, durchzieht noch eine zweite Überlegung oder grundsätzliche Unterscheidung den „Emile“: die Differenz von „Stadt“ und „Land“.

„In den ersten Lebensjahren übt vorzüglich die Luft einen entscheidenden Einfluss auf die Körperkonstitution des Kindes aus. [...] Ich würde mich deshalb nicht dafür entscheiden, dass man eine Bäuerin² ihrem Dorf entzöge, um sie in der Stadt in ein Zimmer zu sperren und das Kind im elterlichen Hause zu nähren; ich würde es für besser halten, das Kind die reine Landluft statt der verdorbenen Stadtluft einatmen zu lassen. Es muss den Stand seiner Pflegemutter annehmen, ihr ländliches Haus bewohnen, und sein Erzieher muss ihm dahin folgen“ (Rousseau 1762, S. 62).

Und es geht nicht nur um die bessere Luft:

„Die Städte sind der Abgrund des menschlichen Geschlechts. Nach Verlauf weniger Menschenalter gehen die Stämme unter oder entarten; man muss sie wieder verjüngen, und stets ist es das Land, von dem diese Verjüngung ausgeht. Schickt deshalb eure Kinder ins Freie, damit sie sich sozusagen selbst verjüngen und inmitten der Fluren die Vollkraft wiedergewinnen, welche man in der ungesunden Luft über-
völkerter Orte verliert“ (Rousseau 1762, S. 63).

Damit ist der Grundtenor klar: Eine „erfolgreiche“ Erziehung ist nur auf dem Land, also naturnah, und fern der „Menschengesellschaft“ sowie angeleitet von unverdorbenen Erwachsenen möglich. Rousseaus Programm sollte sich als einflussreich für die weitere Entwicklung sowohl der pädagogischen Theorie als auch ihrer Praxis erweisen.³

2 Um die Aufgabe der Amme zu übernehmen.

3 Besonders charmant für Pädagogen war hierbei die Möglichkeit des moralisch gefärbten Umkehrschlusses: Nicht wie Rousseau dachte, sollten die besten Menschen Erzieher werden, sondern die Pädagogen unterstellten dann nicht selten, weil sie Pädagogen sind, seien sie die besten Menschen.

Die „pädagogische Provinz“ als „natürlicher“ und „schützender“ Sozialraum

Johann Wolfgang von Goethe gilt als derjenige, der den Begriff der „pädagogischen Provinz“ in seinem Spätwerk „Wilhelm Meisters Wanderjahre“ geprägt hat. In diesem Roman wird beschrieben, wie Wilhelm Meister seinen Sohn Felix in eine abgeschiedene Region bringt, die ausschließlich Bildungs- und Erziehungszwecken dient.

„Die Wallfahrenden hatten nach Vorschrift den Weg genommen und fanden glücklich die Grenze der Provinz, in der sie so manches Merkwürdige erfahren sollten; beim ersten Eintritt gewahrten sie sogleich der fruchtbarsten Gegend, welche an sanften Hügeln den Feldbau, auf höhern Bergen die Schafzucht, in weiten Talflächen die Viehzucht begünstigte. Es war kurz vor der Ernte und alles in größter Fülle; das, was sie jedoch gleich in Verwunderung setzte, war, daß sie weder Frauen noch Männer, wohl aber durchaus Knaben und Jünglinge beschäftigt sahen, auf eine glückliche Ernte sich vorzubereiten, ja auch schon auf ein fröhliches Erntefest freundliche Anstalt zu treffen“ (Goethe 1821/2016, S. 149).

Damit ist auch der Rousseau'sche Ton angeschlagen: Bei der pädagogischen Provinz handelt es sich um eine abgeschiedene *ländliche* Region. Im weiteren Verlauf treffen die Reisenden zwar auf kleinere Ansiedlungen, aber nirgendwo auf Städte. Zunächst begegnen ihnen auch kaum Erwachsene, sondern nur die – männlichen⁴ – Zöglinge. Dann schließlich trifft Wilhelm auf die drei „Oberrn“, die ihm einige der pädagogischen Grundgedanken erläutern. Und auch hier finden sich wieder Anklänge an Rousseau:

„Wohlgeborne, gesunde Kinder [...] bringen viel mit; die Natur hat jedem alles gegeben, was er für Zeit und Dauer nötig hätte; dieses zu entwickeln, ist unsere Pflicht, öfters entwickelt sich's besser von selbst“ (Goethe 1821/2016, S. 153).

Gleichwohl gibt es auch in der „pädagogischen Provinz“ durchaus Regeln, an die sich die Zöglinge zu halten haben: „Wer sich den Gesetzen nicht fügen lernt, muss die Gegend verlassen, wo sie gelten“ (Goethe 1821/2016, S. 164).

Auch weitere Figuren in „Wilhelm Meisters Wanderjahre“ sind durchaus von Rousseaus Schriften geprägt. So folgt der Abbé, der im Hintergrund die Geschicke Wilhelms lenkt, als Erzieher den Richtlinien des „Emile“ und Baron

4 Freilich gibt Goethe in „Wilhelm Meisters Wanderjahre“ in einem anderen Kapitel auch Auskunft über ein Stift, das eine Art Haushaltsschule für junge Mädchen zur Vorbereitung auf das „tätige Leben“ darstellt.

Lothario, Mitglied der Turmgesellschaft⁵, ist ein ausgezeichnete Kenner des „Contrat Social“.

Freilich hatten diese von Goethe zu Literatur geformten Ideen eines eigenen, ausschließlich nach pädagogischen Überlegungen gestalteten Erziehungsraums Vorläufer. Goethe war bereits 1774 mit dem Philanthropen Johann Bernhard Basedow in Kontakt gekommen, mit dem er vom 18. bis 20. Juli 1774 eine Lahn- und Rheinreise unternahm.⁶ Einige Jahre zuvor, 1771, hatte Fürst Leopold III. von Anhalt Basedow nach Dessau gerufen, um dort seine „reformpädagogischen“ Ideen zu verwirklichen. Basedow plante in Dessau ein „Philanthropinum“, das er eine „Pflanzschule der Menschheit“ nannte, wo Kinder im Sinne seiner aufklärungspädagogischen Gedanken erzogen werden sollten. Im Sommer 1774 waren diese Planungen des Philanthropinums so weit fortgeschritten, dass es im Dezember 1774 eröffnet werden konnte. Es ist nicht unwahrscheinlich, dass diese Pläne Basedows auch Gesprächsthema auf der Rheinreise waren. Basedows Neuerungen betrafen inhaltlich vor allem die Betonung der lebenden Fremdsprachen, die Pflege der Muttersprache sowie die Einführung von Leibesübungen, methodisch vor allem das spielerische Element im Elementarunterricht sowie das Lehren durch Anschauung und Lernen durch Selbsttätigkeit. Darüber hinaus sollte das enge Zusammenleben der Lehrer mit ihren Zöglingen im Internat deren Charakter formen (Basedow 1774).

Führende pädagogische Reformer der Zeit, die selbst wieder ähnliche Einrichtungen aufbauten und leiteten, konnten als Mitarbeiter des Philanthropinums gewonnen werden – u. a. Joachim Heinrich Campe, Ernst Christian Trapp und Christian Gotthilf Salzmann.⁷ Salzmann schrieb etwa im Hinblick auf seine Erziehungsanstalt in Schnepfenthal:

„Und in den Städten, dies ist bekannt, sind die Sitten immer verderbter, als auf dem Lande, und sind immer verderbter, je größer die Städte sind. Der Zusammenfluss von allen Gräueln und Schandtaten sind gewiss die Hauptstädte großer Länder.⁸ Wie in solchen Städten auch der weiseste und wachsamste Lehrer seine Schüler von der Welt unbefleckt erhalten und vor ihren Thorheiten und Greueln verwahren will, sehe ich nicht ein“ (Salzmann 1784, S. 58).

5 Die Turmgesellschaft lenkt u. a. aus dem Verborgenen heraus die Geschicke Wilhelms in „Wilhelm Meisters Lehrjahre“. Sie übernimmt damit auch in gewisser Weise Verantwortung für seine Bildungs- und Erziehungsziele (Fischer 2004).

6 Die weiteren Reisegefährten waren der Maler Georg Friedrich Scholl sowie der Züricher Pastor und Schriftsteller Johann Caspar Lavater.

7 Nach seiner „Flucht“ aus Dessau gründete Campe in der damals ländlichen Umgebung von Billwerder am Hammerdeich (heute Hamburg-Hamm) eine eigene Erziehungsanstalt, deren Leitung er dann Ostern 1783 an Ernst Christian Trapp übergab. Christian Gotthilf Salzmann arbeitete von 1781 bis 1784 am Philanthropinum in Dessau. 1784 gründete er eine eigene Anstalt in Schnepfenthal (Salzmann 1784).

8 Das ist eine sehr deutliche Anspielung auf Rousseaus „Emile“.

Daher war aus Salzmanns Sicht der Standort Schnepfenthal ja eine ausgezeichnete Wahl:

„Und wenn ich die Freyheit gehabt hätte, ganz Deutschland zu durchreisen, und mir den Platz zu wählen, der mir am besten gefiele, so zweifle ich, ob ich einen schicklichern, als Schnepfenthal, hätte finden können. Es liegt nicht so nahe bey der Stadt, dass ich zu besorgen hätte, dass etwa dieselbe zu starken Einfluss auf meine Anstalt haben möchte, aber es ist auch nicht so weit davon entfernt, dass ich nicht öftern Umgang mit den rechtschaffensten, aufgeklärtesten und cultivirtesten, Personen haben könnte. Es ist nahe genug bey einem Dorfe, um alle ersten Bedürfnisse des menschlichen Lebens im Überflusse zu haben, und fern genug von demselben, um Vertraulichkeit meiner Zöglinge mit den Kindern der Landleute zu verhüten“ (Salzmann 1784, S. 79 f.).⁹

Wichtige Eindrücke für die Entwicklung seiner „pädagogischen Provinz“ erhielt Goethe zudem von Philipp Emanuel von Fellenberg, auf den er bei der Suche nach einem Erziehungsinstitut für die Söhne des Herzogs Carl August stieß (Flitner 1948). Fellenberg hatte aus Hofwil, einem Gut in der Nähe von Bern, das er 1799 zusammen mit seinem Vater gekauft hatte, einen landwirtschaftlichen Musterbetrieb gemacht. Nach und nach gründete er dort verschiedene Lehr- und Erziehungsanstalten, u. a. 1804 für verwahrloste Kinder, 1807 eine Berufsbildungsanstalt für junge Landwirte sowie 1808 eine Erziehungsanstalt für Lehrer und Söhne höherer Stände (Lindgren 1955).

Betrachtet man die Überlegungen ausgehend von Rousseau im Zusammenhang, so zeigt sich eine pädagogische Perspektive, die von drei Impulsen getragen wird:

- Ein kulturkritischer Impuls, der das „Natürliche“ vorzieht. Dies zeigt sich vor allem in der Perspektive aufs Land als Ressource für „Tugenden“. Das Land wird so zum einen zum „empirischen Anknüpfungspunkt für Idealvorstellungen, zum anderen gewinnt es dadurch für die pädagogischen Überlegungen Bedeutung als erziehende Kraft“ (Gängler 1989, S. 103).
- Ein gesellschaftskritischer Impuls, der die Menschen für die Verdorbenheit der Welt verantwortlich macht. Je mehr Menschen sich sammeln (z. B. in Städten), desto höher ist der Grad der Verkommenheit. Daher ist es pädagogisch von größter Bedeutung, die Zöglinge von der Gesellschaft abzusondern.
- Ein professionspolitischer Impuls, der die Bedeutung der richtigen Pädagogen betont. Nur wenigen Pädagogen ist es möglich, an den richtigen Orten

9 Hier scheint aus Salzmanns Perspektive doch noch ein anderes Interesse durch: Dasjenige des Pädagogen am kultivierten Umgang, der sich nur in der Stadt arrangieren lässt. Und offensichtlich ist auch der Umgang mit den Kindern der Landleute nicht gut genug für seine Zöglinge.

(„pädagogische Provinz“) und mit den richtigen Konzepten Erziehung gelingen zu lassen. Denn nur in Abgeschiedenheit können die einschlägigen pädagogischen Pläne ungestört ihre Wirksamkeit entfalten.

Vertrauen auf die „natürliche“ Entwicklung, Schutz vor schädlichen Einflüssen und ein eigener, nur nach den richtigen pädagogischen Prinzipien gestalteter Sozialraum – das sind die wesentlichen Elemente dieser Überlegungen.

In der nächsten reformpädagogischen Aufbruchphase finden diese Überlegungen wieder Anklang, so in der Landerziehungsheimbewegung (Herrmann Lietz), dem erlebnispädagogischen Ansatz (Kurt Hahn) und anderen mehr (Keim/Schwerdt 2013). Zu diesen Ansätzen gesellt sich im Laufe der Entwicklung der neuzeitlichen Pädagogik jedoch eine weitere Idee, die für Uminterpretation und eine gewisse Verschärfung sorgt.

Die „pädagogische Provinz“ als institutionalisierter Ort

Erziehung wurde lange Zeit (und wird teilweise bis heute) ausschließlich als Interaktion unter Anwesenden (Kurtz 2000, Luhmann 2002) verstanden. Das hatte zur Folge, dass das Bemühen der Erziehenden stets darauf gerichtet war, die zu Erziehenden direkt adressieren zu können. Heute beginnt sich hier ein Umdenken abzuzeichnen, das vor allem mit der Entwicklung digitaler Lehrformate zu tun hat. Gleichwohl hat in Deutschland die „Anwesenheitspflicht“ in pädagogischen Arrangements einen hohen Stellenwert. Man denke nur an die im Vergleich zu anderen Ländern rigide Regelung zur Schulpflicht oder die neuerdings häufiger vor Gericht ausgetragenen Auseinandersetzungen um die Anwesenheitspflicht von Studierenden in Lehrveranstaltungen.

Bei der Anwesenheitspflicht kann empirisch allerdings allenfalls die physische Anwesenheit überprüft werden. Ob Schüler oder Studierende dem Unterricht oder den Lehrveranstaltungen bewusst folgen, die Inhalte verarbeiten und sich aneignen, ist allenfalls im Nachhinein (z. B. durch Tests oder Prüfungen) kontrollierbar. Ein permanentes Überprüfen der psychischen Aufmerksamkeit in Bildungs- und Erziehungsprozessen ist weder technisch noch kommunikativ durchzuhalten, da jede Kommunikation durch eine Meta-Kommunikation begleitet werden müsste.

Vor dem Hintergrund der Ausführungen zur „pädagogischen Provinz“ ist es daher aufschlussreich, sich die Frage zu stellen, welchen Vorteil die pädagogische Profession sich von der „Anwesenheit“ erhofft und wie diese Erwartung an die zu Erziehenden begründet wird.

Zunächst soll daher das Augenmerk auf die Verbreitungsmedien gerichtet werden. Dirk Baecker (2018) unterscheidet vier zentrale Verbreitungsmedien, die sich im Verlauf der kulturellen Evolution der Menschheit entwickelt haben: Sprache, Schrift, Buchdruck sowie elektronische/digitale Medien. Während die

Sprache physische Anwesenheit erfordert, ist dies bei den anderen Medien keineswegs der Fall: Man kann Texte auch alleine lesen, elektronische Medien alleine nutzen. Weshalb also immer und erneut die Betonung der Anwesenheit in pädagogischen Arrangements?

Dafür finden sich in pädagogischen Diskursen zahlreiche Hinweise, aber – von wenigen Ausnahmen abgesehen – kaum theoretische Analysen.

Im Folgenden sollen diese Hinweise ohne Anspruch auf Vollständigkeit kurz skizziert werden und dann in einer abschließenden Betrachtung nochmal in unseren Diskussionszusammenhang eingeordnet werden:

- Einen ersten Hinweis finden wir in der Debatte um die „pädagogische Provinz“: Die Lehrkräfte sollen Vorbild sein. Lernen vom Vorbild ist nur möglich, wenn man das Vorbild im Umgang erlebt. Dieser Gedanke zielt freilich mehr auf soziales, als auf kognitives, wissensorientiertes Lernen.
- Einen zweiten Hinweis finden wir in der didaktisch-methodischen Dimension des Lehrens: im Zeigen (Prange 2005). Die Kombination von Lehrkraft und Inhalt (Text etc.) – so ist die Annahme – erzeugt einen Mehrwert gegenüber der individuellen Auseinandersetzung mit dem Inhalt. Die Lehrkraft kann den Lernenden etwas zeigen, was sie selbst nicht sehen können bzw. gesehen haben.
- Einen dritten Hinweis finden wir in der Beachtung des normativen Bezugspunkts in der Erziehung: Den Lehrkräften fällt die Aufgabe zu, die normative Seite der Erziehung anwaltlich zu vertreten und darauf zu achten, dass ihre Grenzen nicht verletzt werden (Brumlik 2017).

Dennoch bleibt die Frage offen, ob diese Aufgaben *allein* über die Sicherstellung von Anwesenheit gewährleistet werden können. Um dies zu illustrieren, wird auf Niklas Luhmanns Unterscheidung von Bewusstsein (psychischem System) und Körper (biologischem System) verwiesen: „Während im Inklusionsbereich Menschen als Personen zählen, scheint es im Exklusionsbereich fast nur auf ihre Körper anzukommen“ (Luhmann 1997, S. 632 f.). Insofern ist das Bestehen auf Anwesenheit in pädagogischen Arrangements als Inklusionsbemühung zu verstehen – vielfältig allerdings eher als „stellvertretende Inklusion“ (Baecker 1994, S. 102 ff.). Um dies an einem Beispiel zu illustrieren: Ein junger Mensch verweigert sich der Schule mit großer Geschicklichkeit; an eine Rückkehr in eine durchschnittliche Schulklasse ist nicht zu denken. Also entwickelt Schulpädagogik gemeinsam mit Sozialpädagogik ein Schulverweigererprojekt, in das – mit etwas pädagogischem Geschick – der junge Mensch stellvertretend¹⁰ inkludiert werden kann. Nicht anders zu verstehen sind typische Ange-

10 Stellvertretend eben für die Schule aufgrund der geltenden Norm der Schulpflicht.

bote der Kinder- und Jugendhilfe, in denen junge Menschen – um ihre Anwesenheit zu sichern – auf Segeltörns, Inseln oder in entlegenste Gegenden geschickt werden, natürlich gemeinsam mit sozialpädagogischem Fachpersonal, das nun – nachdem die Anwesenheit gesichert ist – pädagogische Programme entwickeln und durchführen kann, in der Hoffnung die „Bewusstseine“ zu erreichen. Ähnlich ist auch die Logik des Jugendstrafvollzugs (Schweder 2019) oder der geschlossenen Unterbringung (Engelbracht 2018).

Die „pädagogische Provinz“ – missglückter Versuch oder doch etabliertes System?

Die Entwicklung der Idee eines eigenen Raumes für die Erziehung, in der – wie Ernst Christian Trapp formulierte – die „Erziehung [...] als eigene Kunst von ihren eigenen Leuten getrieben werden“ muss (Trapp 1780, S. 8), fällt mithin in einen Zeitraum, in dem sich die moderne, funktional differenzierte Gesellschaft entwickelt und in diesem Kontext auch ein eigenes Erziehungssystem entsteht (Luhmann 1997, S. 707 ff.). Zunächst erfolgt dies über die Einrichtung von pädagogischen „Experimentierfeldern“ (Stippel/Raith 1971, S. 42), d. h. Schulen und anderen Einrichtungen, die den Übergang von der Primärgruppe Familie zur gesellschaftlichen Integration hin erweitern und strukturieren. Wuchs der junge Mensch zunächst „quasinatürlich“ aus der Familie in das gesellschaftliche Leben hinein, indem seine Kontakte sich ausdehnten und sein Aktionsradius sich vergrößerte, so wird nun – etwa durch Schulen – die gesellschaftliche Wirklichkeit nicht mehr von der Familie, sondern gewissermaßen als eine öffentlich „gebremste Wirklichkeit“ (Mollenhauer 1983, S. 33 ff.) relevant für Erziehungs- und Sozialisationsprozesse.

Mit der allmählichen Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht gerieten die beiden grundsätzlichen Unterscheidungen aus den Augen: Die Problematik der Anwesenheit wurde organisatorisch gewährleistet durch die Anwesenheit von Körpern. Wer zu krank war, um körperlich in der Schule anwesend zu sein, für den wurden Schulformen für Kranke in Krankenhäusern organisiert. Wer im Jugendstrafvollzug morgens nicht einfach rausgehen konnte, um zur Schule zu gehen, für den wurden schulische Angebote *im* Jugendstrafvollzug entwickelt. Für Kinder von Binnenschiffern, Schaustellern oder Eltern mit sehr komplizierten Arbeitszeitregimes wurden eigene Angebote entwickelt. Für junge Menschen mit körperlichen, geistigen oder seelischen Beeinträchtigungen wurden eigene Schulformen entwickelt ebenso wie für junge Menschen, die das Bildungs- und Erziehungssystem selbst durch wenig durchschaubare Mechanismen exkludierte („Lernbehinderte“). Ähnliche Entwicklungen liefen in der Kinder- und Jugendhilfe ab: Auf nahezu jede Exklusion erfolgte ein Inklusionsangebot, das die Exklusion stabilisierte. Hinzu kamen Programme, die das er-

gänzen, was nicht über die *institutionalisierten* (Ersatz-)Formen geleistet werden konnte, indem sie die (Re-)Inklusion vorbereiten. Insofern – gewissermaßen im Sinne einer gewagten Hypothese – könnte formuliert werden, dass das, was da im Abseits stattfindet, kompensatorischer Natur ist. Es gleicht das im Regelsystem Vernachlässigte oder auch das Unpädagogische aus. Dies ist genau genommen das, was das „Regel-Bildungs- und Erziehungssystem“ aufgrund seiner Konstitution und der damit verbundenen Mechanismen und Praktiken nicht mehr leisten kann: zu individualisieren bzw. zu personalisieren. Es kann die Personen (die „Emiles“) nicht vor den anderen (den Menschen) schützen.

In kritischer Reflexion der hier nachgezeichneten historischen Überformung der ursprünglichen Gedanken zur „pädagogischen Provinz“ könnte konstatiert werden, dass die Idee einer *nur* pädagogischen Überlegungen folgenden Organisation – eben als „pädagogische Provinz“ – in Vergessenheit geraten – oder noch deutlicher: verschwunden – ist. Dass dies eine vorschnelle Feststellung ist, offenbart sich, wenn der Blick vom Regelschulsystem hin zu all dem „danebenliegenden“ gerichtet wird. Dann zeigt sich, dass sich neben dem öffentlich sichtbaren Bildungs- und Erziehungssystem eine Art Para-Bildungs- und Erziehungssystem und damit unzählige „pädagogische Provinzen“ entwickelt haben. Im Unterschied zu Rousseau und Goethe unterliegen diese aber kaum mehr einem „pädagogischen Masterplan“. Dem Verständnis Niklas Luhmanns (2009a) folgend lässt sich also vermuten, dass *die* „pädagogische Provinz“ evoluiert ist. Das heißt, über die Mechanismen der Variation, Selektion und Stabilisierung sind eine Vielzahl von „pädagogischen Provinzen“ entstanden, welche als funktionale Äquivalente (Luhmann 2009b) neben dem „Regel-Bildungs- und Erziehungssystem“ fortbestehen. Diese neuen, aber verborgenen „pädagogischen Provinzen“ vertrauen auf den ersten Blick scheinbar immer noch auf die tradierten Prinzipien („natürliche“ Entwicklung, Schutz vor schädlichen Einflüssen und ein nach den „richtigen“ pädagogischen Prinzipien gestalteter Sozialraum). Genauer besehen zeigt sich aber auch, dass die Organisationen und Programme des Para-Bildungs- und Erziehungssystems noch ganz anderen Logiken folgen. Aber warum?

Eine Antwort darauf geben vielleicht die aktuellen und zukünftigen Beiträge in dieser Reihe. Und sie können durchaus als Neuigkeiten aus der „pädagogische Provinz“ gelesen werden. Ob diese „gut“ oder „schlecht“ sind, kann freilich nicht ohne Weiteres entschieden werden.

Literatur

- Baecker, D. (1994): Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie 23. Heft 2. S. 93–110.
- Baecker, D. (2018): 4.0 oder Die Lücke die der Rechner lässt. Leipzig.

- Basedow, J. B. (1774): Das in Dessau errichtete Philanthropinum. Eine Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer, arme und reiche. Ein Fidei-Commiß des Publicums zur Vervollkommnung des Erziehungswesens aller Orten nach dem Plane des Elementarwerks. Leipzig.
- Brumlik, M. (2017): Advokatorische Ethik: Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. 3. Auflage. Hamburg.
- Engelbracht, M. (2018): Jugendliches Alltagsleben in freiheitsentziehenden Maßnahmen. Erziehungsprozesse bei Jugendlichen mit multikomplexen Risikolagen. Wiesbaden.
- Fischer, K. (2004): Die Turmgesellschaft in Goethes Wilhelm Meisters Lehrjahre. Eine Deutung unter Bezug auf Goethes Einstellung gegenüber Teleologie und im Kontext der Frage, was ein gelungenes Leben gewährleistet. In: Goethezeitportal. Online: www.goethezeitportal.de/db/wiss/goethe/meisterslehrjahre_fischer.pdf, 07.03.2019.
- Flitner, W. (Hg.) (1948): Goethes pädagogische Ideen, Godesberg.
- Gängler, H. (1989): Ressource mit Defiziten. Der pädagogische Blick aufs Land. In: Klemm, U./Seitz, K. (Hg.): Das Provinzbuch. Kultur und Bildung auf dem Lande. Bremen. S. 92–106.
- Goethe, J.-W. von (1821/2016): Wilhelm Meisters Wanderjahre. Berlin.
- Keim, W./Schwerdt, U. (Hg.) (2013): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse. Teil 2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen. Frankfurt/M. u. a.
- Kurtz, Th. (2000): Moderne Professionen und Gesellschaftliche Kommunikation. In: Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie 6. Heft 1. S. 169–194.
- Lindgren, A. M. (1955): Der naturwissenschaftliche Unterricht bei Fellenberg im Zusammenhang seiner Grundanschauungen und seiner Erziehungsunternehmung. Bern/Stuttgart.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (2009a): Systemtheorie, Evolutionstheorie und Kommunikationstheorie. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. 6. Auflage Wiesbaden. S. 241–254.
- Luhmann, N. (2009b): Funktionale Methode und Systemtheorie. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. 8. Auflage. Wiesbaden. S. 39–67.
- Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München.
- Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn.
- Rousseau, J.-J. (o. J.) [1762]: Emil oder Über die Erziehung. Band 1. Leipzig.
- Salzmann, J. G. (1784): Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt. Leipzig.
- Schweder, M. (2019): Ansichtssache Jugendstrafvollzug. Beobachtungen und Einsichten. Diss. Dresden.
- Stippel, F./Raith, W. (1971): Erziehung – Anspruch – Wirklichkeit. Band IV: Die Aufklärung. Starnberg.
- Trapp, E. Ch. (1780): Versuch einer Pädagogik. Berlin.

Bildung und Erziehung im Abseits

Unterscheidungen und Bezeichnungen

Marcel Schweder

Wer einen Text (oder gar eine ganze Buchreihe) mit den Worten „Bildung“ und „Erziehung“ schmückt, begibt sich unweigerlich auf ein besonders glattes Glatt-eis. Immerhin – so lässt sich wohl ohne größere Gegenwehr behaupten – ist das, was hier und da mit Bildung oder Erziehung bezeichnet wird, oftmals sehr unterschiedlich, bisweilen gegensätzlich. Vor diesem Hintergrund verwundert es dann zunächst einmal nicht, wenn Karin Bock konstatiert, dass „gegenwärtig keine eindeutige Begriffsbestimmung von Bildung in Sicht [ist, M. S.], mit der sich ‚unbeschwert‘ arbeiten ließe“ (Bock 2008, S. 91). Diese Problematik wird selbstverständlich durch die im Titel verwandte und auf den ersten Blick topografische Erweiterung „im Abseits“ nicht klarer. Dennoch scheint mit der „Phrase“ eben das präzise gefasst zu werden, was „mehr oder wenig[er] systematisch unterbelichtet und unterschätzt“ (Rauschenbach 2007, S. 442) ist. Daher soll mit dem Beitrag das Wagnis eingegangen werden, einerseits das zu bestimmen, was Bildung und Erziehung ist, und andererseits das, was da im Abseits steht, von dem zu unterscheiden, was offenbar nicht im Abseits steht.

Bildung und Erziehung

Eine definitorische Beschreibung der Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ zu formulieren, ist insofern eine besondere Herausforderung, als dass damit Abgrenzungen impliziert sind. Das heißt, zum einen ist zu klären, was stattfindet bzw. um was es sich handelt, wenn von Bildung und Erziehung gesprochen wird. Zum anderen ist darzulegen, ob beides voneinander abgegrenzt werden kann und wenn ja, wie.

Voraussetzung für eine solche Argumentation ist, dass eine Entscheidung getroffen wird, und zwar für *einen* Standpunkt, von dem aus beobachtet sowie bezeichnet und damit entschieden wird. Im Folgenden soll dieser Standpunkt ein funktionalistischer sein, die Beobachtung mithin eine systemtheoretisch in-

formierte (i. S. von Luhmann 1994). Dies ist von Vorteil, weil sich damit einerseits losgelöst von den tradierten, gewissermaßen klassischen Positionen¹ argumentieren lässt und andererseits, um zugleich die augenscheinliche Position außen vor zu lassen, Bildung und Erziehung sei ausschließlich obligatorischer Zweck bzw. probates Mittel der „Menschwerdung“ (und damit irgendwie ein und dasselbe).

Ausgehend von der Theorie einer funktional differenzierten Gesellschaft (Luhmann 1994) stehen im Folgenden nur die Kommunikationen² im Zentrum des Interesses, welche dem Erziehungssystem (Luhmann 2002) zuzuordnen sind. Es geht also weder um politische Entscheidungen, die Bezahlung von Lebensmitteln, den Wunsch nach Vergebung oder die Behandlung eines gebrochenen Zehs. Es werden dementsprechend ausschließlich die Kommunikationen beobachtet, welche das „Personwerden“ (Luhmann 2002, S. 38)³ steuern bzw. die Art und Weise wie sich um „die Vorbereitung des Einzelmenschen auf sein späteres Leben, um seinen »Lebenslauf«“ (Luhmann 2002, S. 47, Hervorheb. i. Orig.; Luhmann 1997) gekümmert wird.⁴

Damit ist der Blick auf das gerichtet, *was* den individuellen Lebenslauf formt. Offensichtlich lässt sich hier zwischen intendierten und nichtintendierten Ereignissen (Operationen) unterscheiden. Von letzteren kann man immer dann sprechen, wenn „die Absicht etwas für den Lebenslauf Brauchbares zu vermitteln“ (Kurtz 2006, S. 114) *nicht* zu erkennen ist; das heißt immer dann, wenn psychische Systeme bzw. Bewusstseine sich anpassen/verändern, ohne dass dies von der Umwelt intendiert gewesen wäre. Eben dieses unabdingbare, nicht zu verhindernde Erfordernis (psychischer Systeme), sich ständig und immer auf die Umwelt einzustellen, wird mit dem Begriff der Sozialisation gefasst, wobei Sozialisation streng genommen und damit präziser formuliert immer Selbstsozialisation ist (Luhmann 2002, S. 52).

Augenscheinlich ist, dass eine ausschließlich durch Sozialisation bewirkte Personwerdung bzw. ein Sich-darauf-Verlassen ein zu viel an (Entwicklungs-) Möglichkeiten schafft. Sozialisation allein „wirkt nicht spezifisch genug und bleibt zu sehr an das Milieu gebunden, in dem sie stattfindet“ (Luhmann 2002,

1 Mit Blick auf den Begriff „Bildung“ beispielsweise losgelöst von der Idee Immanuel Kants, diese als etwas objektiv Nützliches zu betrachten, oder von Johann Gottlieb Fichtes eher zielbezogener Vorstellung einer subjektiv vollkommenen Persönlichkeit sowie von Wilhelm von Humboldts Ansatz, Bildung als fortwährende Wechselwirkung zwischen Ich und Welt zu verstehen.

2 Kommunikationen sind Operationen, das heißt „ein selektives Geschehen“ (Luhmann 1994, S. 194), welches sich „als Synthese dreier Selektionen, als Einheit aus Information, Mitteilung und Verstehen [...] realisiert“ (Luhmann 1994, S. 203).

3 „Personen entstehen durch Sozialisation und Erziehung“ (Luhmann 2002, S. 38).

4 Unter dem Begriff „Lebenslauf“ wird eine individuelle, die Vergangenheit und die Zukunft umgreifende Erzählung verstanden, die keinen bestimmten Zweck hat (Luhmann 1997).

S. 38). Das heißt, dass steuernd (absichtsvoll) interveniert werden muss. Präziser noch: Das Wissen, die Fähigkeiten, Fertigkeiten und/oder die Werte müssen nicht nur mitgeteilt, sondern deren Aneignung muss in aller Regel auch bewertet werden (Kurtz 2006, S. 115). Theoretisch kann diese Form der absichtsvollen Sozialisation⁵ mit dem Begriff der Erziehung bezeichnet werden (Luhmann 2002, S. 54). Beobachtbar wird Erziehung allerdings nur dann, wenn sie Form gewinnt, und zwar als Erziehen oder Lehren, das heißt als eine der vielen außenwirksamen Bemühungen⁶ (ermahnen, zeigen, erklären usw.), Bewusstseins in intendierter Weise zu verändern.

„Wer sagt wem was in welcher Form? Es gibt ein Subjekt des Sagens (wer), ein Objekt oder einen Adressaten (wem), ein Thema (was) und schließlich eine Form, durch die die drei ersten Komponenten aufeinander bezogen und realisiert werden. Insofern hat die Form eine besondere Stellung in dieser Reihe: Ohne Form kommt nicht zustande, was wir Erziehung nennen“ (Prange 2012, S. 37).⁷

So besehen erscheint die Unterscheidung von Erziehen und Lehren zuvorderst als theoretische, denn als praktische und nur insofern nützlich, als dass man die kommunizierten Informationen (z. B. Verhaltensregeln vs. Materialeigenschaften) und/oder die Form der Mitteilung (z. B. mahnend vs. erläuternd) dezidiert unterscheiden möchte. Eventuell besteht auch das Gefühl, dass sich die Bemühungen um das „Personwerden“ (Luhmann 2002, S. 38) ab einem gewissen Alter der Adressat*innen nicht mehr gut mit Erziehen bezeichnen lassen (Luhmann 1997, S. 27; Prange 2012, S. 45). Denkbar wäre aber ebenso, dass eine Differenzierung in Abhängigkeit des Ortes, an dem die Bemühungen stattfinden (z. B. Kita vs. Schule vs. Familie), vorgenommen werden soll. So

-
- 5 Die absichtslose Sozialisation läuft natürlich weiterhin mit (Luhmann 2002, S. 54). In Anlehnung an das erste Axiom von Paul Watzlawick könnte man sagen, dass man nicht nicht sozialisiert werden kann.
 - 6 Wenngleich diesen Bemühungen im Kontext der Institutionen des Erziehungssystems (Kita, Schule, Internat usw.) per se eine „erzieherische/belehrende“ Funktion unterstellt wird, ist damit nicht sichergestellt, dass der*die Adressat*in die Ereignisse tatsächlich als das intendierte „Mitteilungshandeln“ (Fuchs 2005; Luhmann 1994, S. 225 ff.) beobachtet. „Man kann den Körper irgendwohin befördern, aber darf nicht erwarten, daß das Bewußtsein dies begeistert zur Kenntnis nimmt“ (Fuchs 2002, S. 20) und noch dazu, die mitgeteilten Informationen exakt so wahrnimmt und versteht, wie diese verstanden werden sollten.
 - 7 Um Missverständnissen vorzubeugen: Die Formen Erziehen/Lehren werden im Gegensatz zur Erziehung unter der Relation von Ziel, Inhalt und Methode beobachtet-, gestaltet- und bewertbar. Die zugehörige „Technologie“ lässt sich dann mit Didaktik oder, wenn stärker vom Lernen als vom Lehren aus beobachtet wird, als Mathetik (Comenius) bezeichnen. Technologie meint natürlich kein „Herstellen und Bewirken nach Art der Billardphysik [...]“. Gemeint sind Regeln und Verfahren, die geeignet sind, erwünschtes Verhalten wahrscheinlicher und unerwünschtes unwahrscheinlicher werden zu lassen“ (Prange 2012, S. 52).

oder so, im Kern geht es um die „Genesis von Personalität“ (Luhmann 2002, S. 38), darum, dass ein „Jemand“ lernt bzw. lernen soll.

„Wenn wir Lernfähigkeit [...] für sich betrachten und von dem Kindstatus abstrahieren, dann können wir unabhängig vom Lebensalter alle Maßnahmen als Erziehen ansehen, sofern sie sich auf das Lernen richten, und ungezwungen von ‚Jugenderziehung‘ und ‚Erwachsenenerziehung‘ sprechen. Das hat den Vorteil, innerhalb der Erziehungswissenschaft mit einer Sprache zu sprechen“ (Prange 2012, S. 45, Hervorheb. i. Orig.).

Vor diesem Hintergrund ist natürlich zu klären, was Lernen ist. Zunächst einmal kann Lernen als „Prozess der Restrukturierung“ (Luhmann 2004, S. 95) verstanden werden. Das heißt, das psychische System nimmt „Wahrnehmung in sinnförmiger Weise in Anspruch und das Bewußtsein [benutzt, M. S. ...] sinnförmige Wahrnehmungen als Medium für seine eigenen Operationen [die Gedanken, M. S.]“ (Fuchs 2015, S. 118). Von sinnförmiger Wahrnehmung – was auf den ersten Blick wie eine Tautologie wirkt – ist deshalb zu sprechen, weil das Wahrgenommene *bezeichnet*⁸ werden kann, das heißt, „[s]innförmige Wahrnehmung kann als Orientierung in einer immer schon gedeuteten Welt begriffen werden“ (Fuchs 2015, S. 118)⁹.

Vor diesem Hintergrund kann Lernen als fortwährender, systeminterner¹⁰ Prozess gedacht werden, der (pädagogisch/psychologisch beobachtet!) dadurch gekennzeichnet ist, dass das Bewusstsein „über die »Brücke der Wahrnehmung« Informationen aus der Außenwelt aufnimmt, speichert und integriert und durch Rekombination des Erfahrenen selbst neue Information im System

8 „Erst in der Form der Wahrnehmung schmerzt der Zahn. Allerdings (und das ist eine kleine, aber ausschlaggebende Differenz) schmerzt der ›Zahn‹ nur dann, wenn die Wahrnehmung eines psychischen Systems *sinnförmig* ist, also die Form selektiver Verweisung angenommen hat, und er schmerzt auch nur, wenn der ›Schmerz‹ in die Sinnform eingestellt ist“ (Fuchs 2004, S. 96, Hervorheb. i. Orig.).

9 „Wir gehen davon aus, daß zum Beispiel Katzen all dies sehen: Hunde, Bäume, Vögel, Kochtöpfe, Pfeifen, Bälle, und doch nicht all dieses sehen, insofern in ihrer Welt nichts von all diesem prinzipiell benennbar ist. [...] Zu unterscheiden sind mithin die allgemeine Funktion der Wahrnehmung, das psychische System als Inanspruchnahme von Wahrnehmungen in sinnförmiger Weise und das Bewußtsein, das sinnförmige Wahrnehmungen als Medium für seine eigenen Operationen benutzt“ (Fuchs 2015, S. 118).

10 Ein Zugriff auf den Lernprozess (die (Denk-)Operationen) von außen ist demgemäß nicht möglich; er bleibt unverfügbar. Klaus Prange bringt es also durchaus auf den Punkt, wenn er Lernen „als eine unbestimmte und nur bedingt bestimmbare Größe [...] bzw. als, M. S. ...] die Unbekannte in der pädagogischen Gleichung“ (2012, S. 82) bezeichnet. In Entsprechung hierzu gilt für das (Gedanken prozessierende) Bewusstsein: „Man kann es nicht wiegen, vermessen, ausloten. [...] Selbstverständlich kann man neurophysiologische Aktivitäten messen, aber genau diese Aktivitäten bezeichnen nicht das Bewußtsein“ (Fuchs 2015, S. 120).

schaft“ (Feuser 1989, S. 21, Hervorheb. i. Orig.). Gleichzeitig und fortlaufend wird aktuell nicht Anschlussfähiges vergessen bzw. vorerst nicht erinnert.¹¹

Das, was dann als „Kondensat“ zurückbleibt, nachdem man gezwungenermaßen vergessen/verlernt hat, kann dann mit dem Begriff „Bildung“ bezeichnet werden (Luhmann 2002, S. 134). Das heißt, Bildung ist weder ein Prozess der Bewusstseins (Denken/Lernen), noch eine Handlung (ein Handeln) im Sinne eines „außenwirksame[n] menschliche[n] Verhalten[s]“ (Luhmann 1977, S. 7), das sich in den Bemühungen um die intendierte Personwerdung zeigt (Erziehen/Lehren). Bildung ist vielmehr das Konglomerat an aktuell wie potenziell verfügb- bzw. adressierbaren Dispositionen (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen usw.).¹² Entscheidend ist, dass auch das „Kondensat“ Bildung – in Entsprechung zur Erziehung – in anschlussfähige und vor allem beobachtbare (d. h. außenwirksame) Formen überführt werden muss.¹³ Dies können ebenso kluge, passfähige Worte in flüchtigen Interaktionen (wie z. B. Bewerbungsgespräche, Vorträge oder Unterricht) sein wie formale Dokumentationen (z. B. Zertifikate, Arbeits- oder Abschlusszeugnisse), welche die Bildung eines „Jemandes“ zeitunabhängig personalisieren, kategorisieren und vor allem quantifizieren. Bildung ist so gedacht die Ganzheit, gewissermaßen das Kompositum an aktuell Adressierbaren (zur Adressabilität Fuchs 2005), das von sich aus weder gut noch schlecht, umfassend oder begrenzt ist. Das heißt zugleich, dass Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen usw. *nicht* Bildung sind, sondern erst in der Kommunikation entstehende Zurechnungsnotwendigkeiten – präziser noch: „fungierende Ontologien“ (Fuchs 2011b, S. 70) für die Bildung eines Jemandes – sind. Dies ist deshalb so, weil die Bildung eines Jemandes erst anhand der Form seiner außenwirksamen Äußerung(en) fortlaufend durch die Umwelt aktualisiert und zugeschrieben wird.¹⁴ Gerade die (oft normative) Vergegenständlichung (Zeugnisse, Führerscheine, Sportabzei-

11 „Jede Operation [...] diskriminiert immer auch Vergessen und Erinnern und gewinnt durch Vergessen freie Kapazitäten für weitere Operationen. Was für wiederholte Verwendung, Wiedererkennen, Wissen usw. verfügbar ist, beruht konstitutiv auf der Repression von Informationen, die solches Identifizieren behindern würden“ (Luhmann 2002, S. 25).

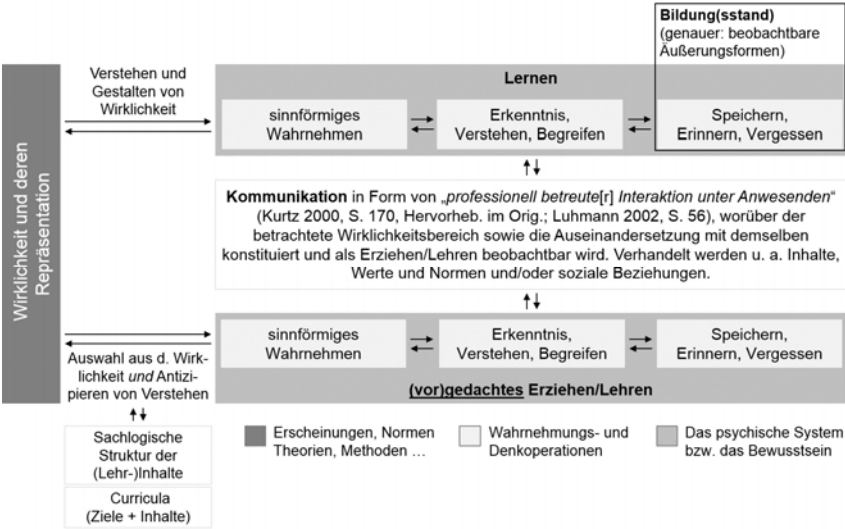
12 Ganz ähnlich, obschon in anderem Kontext, hat Harald Zimmer argumentiert, wenn er davon ausging, dass sich durch Aneignungstätigkeiten die Eigenschaften der Persönlichkeit (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gewohnheiten, Einstellungen, Überzeugungen, Haltungen, Interessen und Bedürfnisse) ausprägen, welche dann im Rahmen von Tätigkeiten in verschiedenen Funktionen (Wissen, Können, Wollen) wirksam, aber letztlich erst als Äußerungsformen (Leistung, Verhalten) sichtbar werden (1977, S. 68 ff.).

13 Um es ganz modern zu formulieren: Kompetenz ist das, was sich als Performanz zeigt.

14 Das kann nicht genug hervorgehoben werden, da hieraus folgt, dass man auf das tatsächliche Gebildetsein eines Irgendjemandes weder Zugriff hat, noch dass es statisch ist. Nur deshalb kann man als unwissend oder tollpatschig wahrgenommen werden, sich als wissend oder geschickt ausgeben und dennoch gebildet sein.

chen, Erste-Hilfe-Pässe usw.) reduziert im Alltag nicht nur Komplexität, indem sie ein fortwährendes Überprüfen der Bildung/des Bildungsstandes unnötig macht, sondern sie schafft zudem Sicherheit. So kann sich nämlich auf das Dokumentierte verlassen werden, „auch wenn offen bleibt, wie weit das dadurch symbolisierte Können im Einzelfall nachgeprüft wird und der Nachprüfung standhält“ (Luhmann 2002, S. 39). Einerseits lassen sich die Personen also entsprechend adressieren (als Abiturient*innen, Straßenbahnfahrer*innen, Rettungsschwimmer*innen usw.) und andererseits kann man sich auf die Evidenz der jeweiligen Zurechnung (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen usw.) verlassen. Damit wird verständlich warum „Bildung oder Ausbildung [zuvorderst, M. S.] eine wichtige Verhaltensgrundlage für *andere*“ (Luhmann 2002, S. 39, Hervorheb. i. Orig.) ist.

Abb. 1: Bildung als Resultat von Lernen sowie Lernen als Folge von Erziehungs-/Lehrbemühungen¹⁵ (Darstellung auf der Grundlage von Niethammer/Geisler 2019)



In Verdichtung der vorstehenden Ausführungen (zusammenfassend Abb. 1) könnte das Plädoyer daher lauten, Bildung als von außen nicht direkt zugängliches Resultat von Lernen und Lernen wiederum als Folge der Erziehungs-/Lehrbemühungen (Mitteilungshandeln) sowie im Lehr-Lern-Prozess perma-

15 Zum dargestellten Modell sowie vertiefend zur Eignung desselben im Kontext (berufs-) didaktischer Entscheidungsprozesse, respektive der Planung, Durchführung und Reflexion von Lehr-Lern-Settings siehe Manuela Niethammer und Anke Langner (2017) sowie Manuela Niethammer und Marcel Schweder (2018).

nent stattfindender „absichtslose[r] Erziehung, also Sozialisation“ (Luhmann 2002, S. 54) zu verstehen.

Vor diesem Hintergrund und im Sinne einer ersten Zusammenfassung: Mit dem im Titel dieses Beitrages verwandten Begriffspaar „Bildung und Erziehung“ wird folglich darauf insistiert, sowohl die absichtsvollen Bemühungen um das „Personwerden“ (Luhmann 2002, S. 38) als auch dessen Resultat, die Bildung bzw. deren beobachtbare Formen, stärker in den Blick zu nehmen. Mit dem zweiten Teil der Artikelüberschrift wird zugleich eine notwendige Einschränkung vorgenommen. So sollen die Bildung *und* die Erziehung unter der Differenz von „im Abseits/nicht im Abseits“ beobachtet werden, wobei die Seite „im Abseits“ bezeichnet wird. Was aber ist im Abseits und warum?

Im Abseits/nicht im Abseits

Nun wurde eingangs bereits darauf verwiesen, dass ausschließlich die absichtsvollen und personenbezogenen Kommunikationen – oder präziser formuliert: die „*professionell betreute[n] Interaktion[en] unter Anwesenden*“ (Kurtz 2000, 170, Hervorheb. im Orig.; Luhmann 2002, S. 56) – im Fokus stehen, denen die Absicht der Personwerdung unterstellt werden kann, das heißt die Bemühungen rund um die Bearbeitung der „Unfertigkeit“ ihrer Adressat*innen. Dass dies nicht zwangsläufig nur die Schule betrifft, ist offensichtlich. Vor allem aber sind es die Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“, die losgelöst bzw. nicht notwendigerweise an das gebunden sind, was gemeinhin mit der Regelschule, nämlich der durch die Schulpflicht obligatorisch zu besuchenden Lehranstalt, bezeichnet wird. Die Frage ist vielmehr, ob sich alles das, was an Bemühungen im Kontext der Institution Schule stattfindet, per se *nicht* im Abseits befindet, und sich alles das, was „daneben“ stattfindet, sinnvoll als Bildung und Erziehung *im* Abseits bezeichnen lässt. Denn zunächst einmal ist die Differenz von „im Abseits/nicht im Abseits“ natürlich eine willkürliche Unterscheidung. Zudem ist das, was da als im Abseits befindlich markiert wird, genaugenommen nur so lange nicht sichtbar, wie es nicht beobachtet und bezeichnet wird.¹⁶ Es ist und bleibt also nicht nur beobachterabhängig, was im Hintergrund des „gängigen“ Diskurses steckt, es ist zudem änderbar.

Die hier zugrunde gelegte Intention ist vielmehr, auf die Vielfalt an Organisationen und Programmen aufmerksam zu machen, die sich „neben“ dem for-

16 Insofern ist mit dem Bekanntwerden des bis dato Unbekannten schon viel erreicht. Wenn sich das bis dahin Unbekannte dann noch in das Bewusstsein vieler einschreibt, könnte man tatsächlich davon sprechen, dass die Organisationen und Programme aus dem Abseits „getreten“ sind.

malen Regelschulsystem¹⁷ etabliert haben, aber seltener im Mittelpunkt von erziehungs- und/oder sozialwissenschaftlichen Diskursen stehen. Gemeint sind damit die Organisationen und Programme, auf denen das Regelschulsystem so selbstverständlich aufruht und die trotz ihrer „Verborgenheit“ nicht weniger bedeutsam für die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen und Überzeugungen sind (Rauschenbach 2007, S. 443).

Mit Blick auf die oben getroffenen Begriffsdefinitionen von Erziehung und Bildung müsste die Unterscheidung von „im Abseits/nicht im Abseits“ allerdings jeweils spezifiziert werden. Dies ist in seiner Notwendigkeit zugleich die Schwierigkeit. Während Erziehen/Lehren noch beobachtbar sind, gilt dies eben für das, was als „Kondensat“ zurückbleibt, weitaus weniger. Hinzu kommen die mal hinderlichen, mal förderlichen Korrelationen zwischen den Erziehungserfahrungen und den daraus *sowie* aus allem anderen (Sozialisation) resultierenden Dispositionen der Personen. Die vor diesem Hintergrund gleichsam entstehende Frage ist, *wie* in einer Gesellschaft, die oft nur unter dem Schlagwort „Wissengesellschaft“ beobachtet wird und deren zentrale Institution folglich die (Regel-)Schule ist, der individuelle Lebenslauf geformt wird.

Die Antwort hängt davon ab, ob Bildung und Erziehung ausschließlich als Mittel zum vorausgedachten Zweck (z. B. um Schul- und Berufsabschlüsse zu erwerben, Mitgliedschaften in Organisationen zu ermöglichen oder rechtskonformes Verhalten zu sichern) gesehen werden oder vielmehr „als eine Kette von Zufällen, die sich zu etwas organisieren, das dann allmählich weniger beweglich wird“ (Luhmann 1987, S. 149). Letzteres erscheint tragfähiger. Der tatsächliche Zweck oder „Wert“ von Bildung und Erziehung würde sich dann erst in der Situation, also im Nachgang, offenbaren. Präziser noch: Der Sinngehalt der Erziehungs-/Lehrbemühungen und der hieraus resultierenden Bildung ergibt sich überhaupt erst durch die Notwendigkeit der Neubetrachtung der eigenen Biografie (z. B. weil man die Schulform wechseln, studieren oder sich auf eine Arbeitsstelle bewerben will). Dies impliziert natürlich ein Verständnis, das nicht nur die (Regel-)Schule, sondern ebenso „andere Orte, Formen und Modalitäten der Bildung [und Erziehung, M. S., ...] ins Blickfeld“ (Rauschenbach 2007, S. 442) nimmt. Mit Blick auf das, was jenseits der schulisch-formalen Bildung stattfindet, plädiert Thomas Rauschenbach daher dafür, die „andere Seite der Bildung in einem Catch-All-Begriff unter dem Titel der Alltagsbildung zusammenzufassen“ (2007, S. 444). Allerdings hieße das, dass per se alles, was *nicht* in der Institution Schule vermittelt bzw. gelernt wird, im Abseits steht, und zwar gerade deshalb, weil es jenseits der schulisch-formalen Settings stattfindet. Umgekehrt stünde das, was *in* Schule stattfindet, und das, was hieraus an Personwerdung resultiert, nicht im Abseits erziehungswissenschaftlicher Dis-

17 Hierbei ist sowohl an die allgemeinbildenden wie auch die berufsbildenden Schulen gedacht.