12 Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung

Walter Herzog

Walter Herzog handelt in diesem Kapitel verschiedene zentrale Fragen der Pädagogik systematisch ab, wobei er auf die Ideen vieler bedeutender Pädagogen (z. B. Rousseau, Herbart, Locke, Dewey) Bezug nimmt. In einem ersten Abschnitt geht er der Frage nach, ob es ›Erziehung‹ überhaupt gibt, was sie ist, wer daran teilnimmt, welche Voraussetzungen sie hat und wie man sich Erziehung vorstellen kann. Im zweiten Abschnitt gibt er Antworten auf die Frage, ob und wie Erziehung wirkt, wobei er diskutiert, ob man Erziehung auf Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zurückführen kann oder ob im pädagogischen Alltag nicht eher Wünsche und Überzeugungen entscheidend sind. In einem dritten Abschnitt identifiziert er verschiedene Grenzen, die der Erziehung Schranken setzen und die in der Umwelt, dem Wissen, den Erziehungszielen, den Erziehenden und schließlich auch in den Kindern selbst zu finden sind. Im vierten und letzten Abschnitt diskutiert er die schwierige Aufgabe der Erziehungswissenschaft im Zusammenhang mit der Bestimmung der Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung.

[...] oft erzieht der Zufall viel besser als die größte Sorgfalt der Eltern und Lehrer.
Johann Friedrich Herbart

Der Erziehung wird oft Großes zugemutet. Von der gesellschaftlichen Veränderung bis zur Weltverbesserung, von der Schaffung eines ›neuen Menschen‹ bis zur Perfektionierung der Menschheit scheint ihr alles möglich zu sein. Auch bei der Erziehung des Einzelnen sind die Erwartungen zumeist hoch. Eltern nehmen sich viel vor für ihre Kinder, glauben an die Möglichkeiten der individuellen Förderung und sind enttäuscht, wenn ihre Sprösslinge nicht so weit kommen wie erhofft. Dass die Erziehung ihr Ziel nicht erreicht, ihre Wirkung verfehlt oder gar scheitert, ist jedoch keineswegs ungewöhnlich. Misserfolge zeigen die Grenzen der Erziehung auf, über die seit jeher Vermutungen angestellt werden, ohne dass wir in der Lage wären zu sagen, wo sie genau liegen. Was seinen Grund auch darin hat, dass unsere Vorstellungen, was unter Erziehung zu verstehen ist, nicht besonders klar sind. Zwar verfügen alle über *Erfahrungen* mit Erziehung, aber die Erziehung zu *definieren,* fällt uns schwer.

Fragen

→ Diskutieren Sie das Eingangszitat von Herbart (vgl. auch die Ausführungen zum Zufall auf S. 226). Stimmen Sie mit Herbart überein oder sind Sie anderer Meinung? Stimmt diese Behauptung in Bezug auf Ihre eigene Biografie?

Wir nehmen daher zunächst den Begriff der Erziehung ins Visier (12.1), gehen dann der Frage nach, was der erzieherischen Wirksamkeit zugrunde liegt (12.2), und thematisieren schließlich fünf Grenzen der Erziehung (12.3). Ein kurzer Ausblick wird das Kapitel abschließen (12.4).

12.1 Was heißt Erziehung?

Zu bestimmen, was Erziehung ist, scheint kein leichtes Unterfangen zu sein. Wenn wir Gisela Miller-Kipp (*1942) folgen wollten, müsste es sogar ein vergebliches Bemühen sein, denn: »Streng genommen lässt sich Erziehung nicht definieren.« (Miller-Kipp 2007, 204) Allerdings sagt uns die Autorin nicht, was sie mit »streng genommen« meint, weshalb wir uns nicht entmutigen lassen wollen. Auch wenn wir allenfalls nicht erwarten können, den Begriff der Erziehung verbindlich zu *definieren,* müssten sich wenigstens einige Kriterien angeben lassen, denen der Begriff zu genügen hat. Im Folgenden werden insgesamt sieben solche Kriterien dargelegt.

Gisela Miller-Kipp

12.1.1 Alles ist Erziehung

In seinem Erziehungsroman »Émile« schreibt Jean-Jacques Rousseau (1712–1778): »Die Natur oder die Menschen oder die Dinge erziehen uns. Die Natur entwickelt unsere Fähigkeiten und unsere Kräfte; die Menschen lehren uns den Gebrauch dieser Fähigkeiten und Kräfte. Die Dinge aber erziehen uns durch die Erfahrung, die wir mit ihnen machen, und durch die Anschauung.« (Rousseau 1998, 10)

Jean-Jacques Rousseau
→ Kapitel 4.3

Anschauung

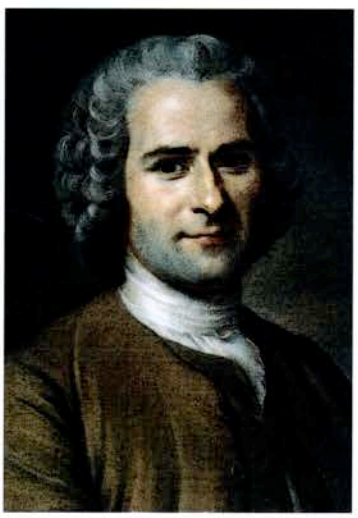

Abbildung 12.1
Jean-Jacques Rousseau (1712–1778)

Die Erziehung ist demnach nicht nur eine Angelegenheit von Müttern und Vätern, Lehrkräften und anderen Menschen, sondern auch von der Natur und von den uns umgebenden Dingen.

Bei einer so weiten Begriffsverwendung stellt sich die Frage, ob etwas nicht Erziehung sein könnte. Wollten wir Rousseau folgen, wäre letztlich *alles* Erziehung, womit der Begriff jedoch unbrauchbar wird, da er sich gegenüber nichts abgrenzen ließe. Die Möglichkeiten der Erziehung wären unbegrenzt, da es nichts gäbe, was uns nicht erziehen würde. Mit der Dreiheit von Natur, Menschen und Dingen werden dem Erziehungsbegriff zudem Funktionen

einverleibt, für die wir auch andere Begriffe haben wie ›Entwicklung‹ und ›Lernen‹.

Wenn die Leistung der Natur darin besteht, unsere Fähigkeiten und Kräfte zu formen, dann können wir dies auch ›Entwicklung‹ nennen. Und wenn die Leistung der Dinge darin liegt, uns Anschauungen und Erfahrungen zu ermöglichen, dann steht uns dafür auch der Begriff des Lernens zur Verfügung. Weder für die Entwicklung noch für das Lernen des Individuums sollten wir den Erziehungsbegriff bemühen.

Individuum

Erziehung, so können wir als ersten Punkt festhalten, ist etwas, was *Menschen* tun, nicht aber die Natur oder die Dinge.

Fragen

→ **Was sagen Sie zu der Aussage, dass es die Menschen sind, die erziehen, und nicht die Natur oder die Dinge? Kann es in diesem Falle so etwas wie ›pädagogisch wertvolles Spielzeug‹ (z. B. Pastorini Spielzeug AG) überhaupt geben?**

12.1.2 Alle erziehen alle

Ernst Krieck

Ernst Krieck (1882–1947) nennt die Erziehung eine Lebensfunktion, »die überall und jederzeit ausgeübt wird, wo Menschen dauernd zusammenleben« (Krieck 1927, 28). Die Existenz einer menschlichen Gemeinschaft ist für Krieck bereits hinreichend, um von Erziehung zu sprechen. Zwar ist die Erziehung eine Angelegenheit von Menschen, aber sie findet auch zwischen Erwachsenen statt und wird auch unbewusst ausgeübt. Ausdrücklich heißt es: »[...] in der Gemeinschaft erziehen sich alle Glieder gegenseitig. In der Einwirkung der Erwachsenen auf die Jugend tritt nur der Erziehungsvorgang besonders stark und bedeutsam in die Erscheinung.« (Ebd., 29) Unbewusst ist die Erziehung, wenn sie ohne Absicht und Plan ausgeübt wird.

Krieck spricht auch von »funktionaler Erziehung« (ebd., 28), ein Begriff, der heute allerdings kaum noch verwendet wird. Denn auch dafür steht uns ein anderer Begriff zur Verfügung, nämlich derjenige der ›Sozialisation‹. Dass immer und überall Erziehung stattfindet, ist genauso übertrieben, wie wenn allem und jedem eine Erziehungsfunktion zugeschrieben wird.

Sozialisation

Fragen und Anregungen

→ **Suchen Sie im Internet nach Informationen zu Ernst Krieck. Können Sie sich aufgrund Ihrer Recherchen erklären, weshalb Krieck so sehr auf die Gemeinschaft als Erziehungsinstanz fokussierte?**

Wir wollen daher als zweiten Punkt festhalten, dass die von Krieck als Sonderform von Erziehung bezeichnete Einwirkung von Erwachsenen auf Kinder und Jugendliche die *eigentliche* Form von Erziehung darstellt. Die Erziehung setzt ein *Generationenverhältnis* voraus, wie es bei Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768–1834) heißt. Alles, was in das Gebiet einer Erziehungstheorie fällt, betrifft das Verhältnis »der älteren zur jüngeren Generation, was der einen in Beziehung auf die andere obliegt« (Schleiermacher 2000b, 9). Dabei betont Schleiermacher, dass nicht alle Einwirkungen auf die jüngere Generation pädagogischen Charakter haben, sondern nur, »wenn sie absichtlich sind« (ebd., 109).

Generationenverhältnis

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher

12.1.3 Erziehung als Handlung

Wenn die Erziehung eine Angelegenheit von Erwachsenen ist, deren Einwirkungen auf Kinder und Jugendliche absichtlich erfolgen, dann liegt es nahe, in der Erziehung ein Handeln zu sehen. Aber, wie uns Schleiermacher nahelegt, kann nicht jedes Handeln von Erwachsenen gegenüber Kindern Erziehung sein, selbst dann nicht, wenn es absichtlich erfolgt. Denn für vieles, was Erwachsene mit Kindern tun, haben wir andere Begriffe zur Verfügung, wie ›Betreuung‹, ›Pflege‹, ›Fürsorge‹ oder ›Umgang‹. Wenn die Erziehung ein Handeln ist, dann müssen wir daher klären, mit welcher Art von Handeln wir es zu tun haben.

Wolfgang Brezinka (*1928) setzt beim Zweck des Handelns an. Dieser liege im Falle des erzieherischen Handelns in der Veränderung der kindlichen Persönlichkeit. Der Erzieher wolle mit seinem Handeln »dazu beitragen, dass der Educand bestimmte Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen, Haltungen, Gesinnungen oder Überzeugungen erwirbt und beibehält« (Brezinka 1978, 43). Genauso ist auch von Dispositionen die Rede: »Wer erzieht, will das Gefüge der psychischen Dispositionen des Educanden beeinflussen.« (Ebd.) Daraus ergibt sich ein Definitionsvorschlag für den Erziehungsbegriff: »Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten.« (Ebd., 45)

Persönlichkeit

Edukand

Disposition

Definition

Auffällig ist das Wort ›versuchen‹. Brezinka nimmt an, erzieherische Handlungen seien immer nur *»Versuche* [...], über deren Wirkung im vorhinein [...] nichts auszumachen ist« (Brezinka 1981b, 88, Fn. 206). Er begründet seine Position damit, dass wir bei Einbezug der Wirkung in den Erziehungsbegriff abwarten müssten, ob die Wirkung tatsächlich eingetroffen ist oder nicht, um festzustellen, ob Erziehung stattgefunden hat oder nicht (ebd., 61). Doch das ist ein seltsames Argument, wie sich an einem Vergleich, den John Dewey (1859–1952) zwischen Unterrichten und Verkaufen anstellt, illustrieren lässt.

John Dewey

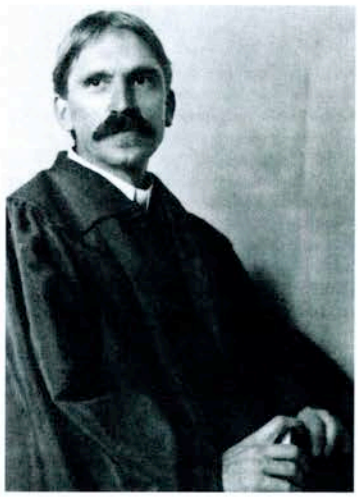

Abbildung 12.2
John Dewey (1859–1952)

Dewey behauptet Folgendes: »Teaching may be compared to selling commodities. No one can sell unless someone buys. We should ridicule a merchant who said that he had sold a great many goods although no one had bought any. [...] There is the same exact equation between teaching and learning that there is between selling and buying.« (Dewey 1933, 35 f.)[1] Wie wir wohl zugestehen werden, kann tatsächlich niemand etwas verkauft haben, ohne dass ein anderer etwas gekauft hat. Verkaufen und Kaufen stehen in einer *logischen* bzw. *semantischen* Beziehung zueinander. Die Tätigkeiten sind begrifflich so definiert, dass sie sich gegenseitig erläutern. Das heißt auch, dass zwischen Verkaufen und Kaufen keine Zeit verstreicht, denn beides geschieht zur gleichen Zeit.

Semantik

Aber gilt dies auch für das Verhältnis von Lehren und Lernen? Zwar würde eine Lehrperson, in deren Unterricht nie etwas gelernt wird, ihre Anstellung bald verlieren, aber das Verhältnis zwischen Lehren und Lernen ist weder logischer noch begrifflicher, sondern *empirischer* Art. Lehren und Lernen finden auch nicht wie Verkaufen und Kaufen zur selben Zeit statt. Man kann ohne weiteres vom Lehren des Lehrers sprechen, ohne zu unterstellen, auf Seiten der Schüler habe Lernen stattgefunden, denn die Ausübung einer Lehrtätigkeit gewährleistet nicht ihren Erfolg – allerdings auch nicht ihren Misserfolg.

empirisch

Dasselbe gilt für die Erziehung. Der Erfolg sollte zwar *in der Tat* nicht in den Begriff der Erziehung aufgenommen werden, aber er sollte auch nicht aus ihm ausgeschlossen werden, wie Brezinka vorschlägt. Wir wollen daher als dritten Punkt festhalten, dass der Begriff der Erziehung ein Handeln bezeichnet, dessen Absicht im Zweck der Verbesserung des Edukanden[2] (in welcher

---

[1] Das Lehren lässt sich mit dem Verkaufen von Dingen vergleichen. Niemand kann etwas verkaufen, solange er keinen Käufer findet. Wir würden einen Händler auslachen, der behauptet, er hätte eine große Menge Ware verkauft, obwohl niemand diese Ware gekauft hat. [...] Lehren und Lernen stehen im gleichen Verhältnis zueinander wie Verkaufen und Kaufen.

[2] ›Edukand‹ bedeutet ›zu Erziehender‹ (Zögling). Dabei handelt es sich um ein Wort, welches in der pädagogischen Literatur der vergangenen Jahrhunderte sehr häufig verwendet wurde. Die Autoren gingen dabei von einem (männlichen) Zögling als Gegenüber eines (männlichen) Erziehers aus – eine weibliche Form des Wortes ›Edukand‹ existierte nicht. Da in diesem Kapitel auf ältere Literatur Bezug genommen wird, wird – aus Gründen der historischen Präzision – auch der Quellenbegriff ›Edukand‹ verwendet, wenngleich dieser die heutigen Anforderungen an eine gendergerechte Sprache nicht erfüllt.

Hinsicht auch immer) liegt, wobei der Absicht im Allgemeinen auch eine Wirkung entspricht, wenn auch nicht im logischen, sondern im empirischen Sinn.

12.1.4 Gibt es Erziehung überhaupt?

Ein Problem des Erziehungsbegriffs ist seine Abstraktheit. Wenn Erziehung in der Absicht besteht, »die Persönlichkeit des Educanden zu fördern« (Brezinka 1981b, 90), gibt es dann Handlungen, die *in dieser Absicht* ausgeführt werden? Ist es nicht eher so, dass Eltern und andere Erzieher solche Absichten dann hegen, wenn sie *nicht* erziehen, sondern über Erziehung *nachdenken?* Als Handlung ist die Erziehung immer weit konkreter als ihr Begriff, z. B. wenn einem Kind beigebracht wird, wie man die Schuhe bindet, wenn ihm geholfen wird, die Straße zu überqueren, oder wenn es daran gewöhnt wird, nach dem Essen die Zähne zu putzen.

Helmut Heid
singulär

Die Abstraktheit des Erziehungsbegriffs bietet immer wieder Anlass zur Skepsis hinsichtlich der Realität von Erziehung. So meint Helmut Heid (*1934), die Erziehung sei »kein für sich existierendes, abgrenzbares singuläres Realphänomen, sondern allenfalls eine durch Akte theoretischen kommunikativen und sozialen Handelns konstituierte und in Problemstellungen thematisierte Wirklichkeitsperspektive« (Heid 1997, 59).

Referenz
Jürgen Oelkers

Unverblümt ausgedrückt würde dies heißen, dass es Erziehung gar nicht gibt. Der Begriff der Erziehung mag zwar eine *Bedeutung* haben, aber seine *Referenz* scheint leer zu sein[3]: Er verweist auf *nichts.* Oder, wie es Jürgen Oelkers (*1947) etwas maßvoller formuliert: »›Erziehung‹ bezieht sich [zwar, W. H.] nicht auf *Nichts,* aber auch nicht auf *Etwas.* Vielmehr sind viele Referenzen möglich, je nachdem, in welchem Zusammenhang der Begriff verwendet wird.« (Oelkers 1985, 63)

Michael Winkler

Infiltration

In der Tat gewinnt der Erziehungsbegriff an Gehalt, sobald wir näher bestimmen, um was für eine Art von Erziehung es sich handelt, z. B. um Gesundheitserziehung, Umwelterziehung, Sexualerziehung, Verkehrserziehung, Medienerziehung oder religiöse Erziehung. Als vierten Punkt wollen wir daher festhalten, dass es Erziehung nicht im gleichen Sinne gibt, wie es Hilfspolizisten, Bierdosen und Politiker gibt. Michael Winkler (*1953) spricht gar von der »Unsichtbarkeit der Erziehung« (Winkler 1995, 56). Vielleicht lässt sich die Erziehung als *Infiltrationsbegriff* bezeichnen, der sich in eine Vielzahl von konkreten Tätigkeiten einschleusen lässt, die dadurch in ihrem erzieherischen Charakter überhaupt erst sichtbar werden.

---

[3] Die Unterscheidung von ›Bedeutung‹ und ›Referenz‹ wird im folgenden Fokus Forschung *Begriffe und Begriffsklärung* erläutert.

12.1.5 Erziehung und Beziehung

asymmetrisch

Als Handeln Erwachsener gegenüber Kindern und Jugendlichen wird die Erziehung als einseitiges und asymmetrisches Verhältnis begriffen. In Wirklichkeit sind Kinder jedoch von Geburt an an ihrer Erziehung aktiv beteiligt. Wie die entwicklungspsychologische Forschung zeigt, lassen sich schon in den ersten Lebensjahren Formen dialogischen Verhaltens feststellen, und zwar längst bevor das Kind gelernt hat, sich sprachlich zu verständigen. Diesen frühen Formen von Gegenseitigkeit und Symmetrie die pädagogische Bedeutung abzusprechen, nur weil wir den Begriff der Erziehung auf das Handeln von Erwachsenen begrenzt haben, wäre verfehlt. Gerade die frühen Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern zeigen, dass die Erziehung ohne ein Verhältnis der sozialen Gegenseitigkeit gar nicht möglich wäre (Herzog 2008).

dialogisches Verhalten

Paul Häberlin

Wie Paul Häberlin (1878–1960) feststellt, folgt aus der Tatsache, dass zum erzieherischen Vorgang »die Einseitigkeit der Absicht gehört« (Häberlin 1936, 8), nicht, dass der Vorgang *als ganzer* einseitig ist. Erziehung ist vielmehr durch die Situation vermittelte *Auseinandersetzung* zwischen Personen (z. B. zwischen Vater und Kind).

»Die pädagogische Situation wird in ihrer Entwicklung durch beide [Erzieher und Edukand, W. H.] zusammen immer neu gestaltet, unbeschadet der Tatsache, dass die pädagogische Absicht und Einwirkung einseitig dem Erzieher zugehört.« (Ebd., 9) Für den Erziehungsbegriff heißt dies, dass er noch unzulänglich verstanden ist, wenn in der Erziehung lediglich ein Handeln gesehen wird. Der Erziehung als asymmetrischem Verhältnis liegt eine *Beziehung* zugrunde, auf der sich Erzieher und Edukand von Gleich zu Gleich begegnen. Das ist auch die Meinung von Urs Fuhrer (*1950), der davon spricht, »dass Erziehung nicht etwas ist, was Eltern *für* ihre Kinder tun, sondern etwas [...], was sie *mit* ihren Kindern tun« (Fuhrer 2005, 14 – erste Hervorhebung W. H.). Sehr deutlich drückt sich auch Robert Kreitz (*1962) aus: »Die Wirksamkeit pädagogischen Handelns beruht darauf, dass es ein kooperatives Handeln ist.« (Kreitz 2008, 264)

Urs Fuhrer

Robert Kreitz

kooperativ

Als fünften Punkt wollen wir festhalten, dass die Erziehung zwar ein Handeln ist, das von Erwachsenen gegenüber Heranwachsenden ausgeübt wird, dass sie aber ohne die Basis wechselseitiger Interaktionen, die ihr zugrunde liegt, nicht angemessen begriffen werden kann. Dabei sollten wir die beiden Ebenen nicht ineinanderfallen lassen: Erziehung ist nicht *nur* Beziehung, sondern sie ist es *auch*.

12.1.6 Erziehung des Individuums

Wer steht dem Erzieher gegenüber? Brezinka spricht von »anderen Menschen« (im Plural). Weit häufiger ist jedoch die Ansicht, das Gegenüber des Erziehers sei ein Individuum. So definiert beispielsweise Tuiskon Ziller (1817–1882) die Erziehung als »eine absichtliche, planmäßige Einwirkung auf einen Menschen,

Tuiskon Ziller

→ Kapitel 4.5

und zwar auf den *einzelnen Menschen als solchen* in seiner frühesten Jugend, eine Einwirkung zu dem Zweck, dass eine bestimmte, aber zugleich bleibende geistige Gestalt dem Plane gemäß bei ihm ausgebildet wird« (Ziller 1892, 8 – im Original ganzes Zitat hervorgehoben). Auch Niklas Luhmann (1927–1998), der zwar einräumt, dass wir »noch keinen klaren Begriff von Erziehung [haben]« (Luhmann 2002, 42), meint, dass es sich bei der Erziehung »um ein Einwirken auf einzelne Menschen [handelt]« (ebd.).

Niklas Luhmann

Zweifellos findet Erziehung oft auch kollektiv statt. Aber selbst dann liegt das Ideal darin, die Adressaten des erzieherischen Handelns als einzigartige Individuen zu erreichen. Johann Friedrich Herbart (1776–1841) nannte die (moderne[4]) Pädagogik daher eine »Wohltäterin der Einzelnen« (Herbart 1964b, 77) und bezweifelte, dass die »frühzeitige Zusammenhäufung der Kinder« (ebd.) in Schulen der pädagogischen Aufgabe gerecht werden kann. Die Erziehung dürfe »nicht wie in einer Fabrik arbeiten« (ebd.), sondern müsse sich die Zöglinge einzeln vornehmen, »denn jedes Individuum bedarf der Erziehung für sich« (ebd.). Damit in Übereinstimmung bestimmt Herman Nohl (1879–1960) als Grundlage der Erziehung »das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar *um seiner selbst willen*, dass er zu seinem Leben und zu seiner Form komme« (Nohl 1961, 134 – Hervorhebung W. H.).

Johann Friedrich Herbart

Herman Nohl

Abbildung 12.3
Johann Friedrich Herbart (1776–1841)

Als sechsten Punkt wollen wir festhalten, dass Erziehung durchaus auch in Gruppen stattfindet, das Ideal der modernen Pädagogik aber im Individuum liegt, dem ›zu sich selbst‹ verholfen werden soll.

12.1.7 Erziehung als Prozess

Ein zentrales Merkmal der Erziehung ist, dass sie ihr eigenes Ende anstrebt. Denn sobald sie ihr Ziel erreicht hat, löst sie sich auf. Sie endet, »wo der Mensch mündig wird, das heißt nach Schleiermacher: wenn die jüngere Generation [...] der älteren Generation gleichsteht« (Nohl 1961, 132). Ob eine konkrete inhalt-

[4] Noch bei Johann Amos Comenius (1592–1670) steht nicht das Individuum, sondern der Mensch als exemplarisches Abbild Gottes im Vordergrund der pädagogischen Zielsetzung. Der Fokus aufs Individuum ist charakteristisch für die neuzeitliche (moderne) Pädagogik (man denke an Rousseaus »Émile«).

Mündigkeit

liche Zielsetzung wie diejenige der Mündigkeit in den Begriff der Erziehung aufgenommen werden soll, ist umstritten. Aber selbst wenn wir offenlassen, worin das Ziel der Erziehung liegt, ist ihr ein Ende gesetzt, das Zeit in Anspruch nimmt und nur *langfristig* erreicht werden kann. Das Ende der Erziehung markiert daher nicht den Abschluss einer pädagogischen *Handlung*, sondern den Schlusspunkt eines *Prozesses*, der aus einer Vielzahl von Einzelhandlungen und Interaktionen besteht.

Eduard Spranger

In diesem Sinn ist die Erziehung für Eduard Spranger (1882–1963) nicht ein gelegentliches Handeln, sondern ein planmäßiges Einwirken, »das sich lange fortsetzt und aus einer Fülle von kleinen gezielten Akten besteht« (Spranger 1969, 357). Auch Alfred Schäfer (*1951) meint, dass wir von erzieherischen Handlungen nur dann sprechen sollten, wenn diese »ihren Sinn aus der Orientierung an einem langfristigen pädagogischen Projekt gewinnen, das sich auf für wertvoll gehaltene Persönlichkeitsmerkmale ausrichtet« (Schäfer 2005, 136). Selbst Brezinka räumt gelegentlich ein, mit Erziehung sei »weniger eine kurzdauernde Einzelhandlung als vielmehr *eine längerdauernde Handlungseinheit oder ein Handlungssystem* gemeint, das sich unter Umständen über Jahre hinweg erstreckt« (Brezinka 1981b, 96).

Alfred Schäfer

Halten wir als siebten Punkt fest, dass wir mit Erziehung weniger eine einzelne Handlung oder Interaktion als einen längerfristigen Prozess meinen, der Zeit in Anspruch nimmt, die sich schwer abschätzen lässt (Herzog 2006).

Fragen

→ **Der Faktor Zeit spielt in der Erziehung eine wichtige Rolle. Welche Bedeutung haben die drei Zeithorizonte kurzfristig, mittelfristig und langfristig für den Begriff der Erziehung? Wann ist die Erziehung zu Ende? Sind Sie an diesem Punkt schon angelangt? Wenn nicht, wann glauben Sie, wird Ihre Erziehung abgeschlossen sein?**

Wenn Erziehung nur in der Absicht bestünde, jemanden zu erziehen, dann nähme sie keine Zeit in Anspruch. In Wirklichkeit ist die Erziehung jedoch ein zeitintensives Geschehen, das Neues hervorbringt, von dem der Erzieher *per definitionem* nicht vorweg wissen kann.

per definitionem

Fragen und Anregungen

→ Diskutieren Sie die sieben dargelegten Kriterien (12.1.1 – 12.1.7) und formulieren Sie anschließend in eigenen Worten eine Definition des Begriffs ›Erziehung‹. Lesen Sie dazu auch den Abschnitt *Definitionen* im Fokus Forschung zu diesem Kapitel. Vergleichen Sie Ihre Definition mit denjenigen Ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler. Wo gibt es Übereinstimmungen und wo Unterschiede?

→ **Fokus Forschung *Begriffe und Begriffsklärung***

12.2 Erziehung zwischen Kausalität und Kommunikation

Der Erziehungsbegriff ist mit beträchtlichen Definitionsproblemen belastet. Unsere Diskussion hat einige dieser Probleme zutage gefördert. Eine verbindliche Definition wollen wir aber nicht vorschlagen. Trotzdem müssen wir eine gewisse Eingrenzung vornehmen, da sonst zu sehr offenbleibt, wovon die Rede ist. Unter Erziehung wollen wir einen in der Regel längerfristigen Prozess verstehen, der aus Handlungen von Erwachsenen gegenüber Kindern und Jugendlichen (Edukanden) besteht, die zum Zweck haben, den Edukanden in seiner Entwicklung zu fördern bzw. in seiner Persönlichkeit zu verbessern, und auf einer Basis sozialer Gegenseitigkeit und Kooperation erfolgen. Auch wenn diese Definition keine abschließende Antwort auf die Frage, was unter Erziehung zu verstehen ist, zulässt, kann sie uns für die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung eine grobe Orientierung geben.

Wie der Erziehungsbegriff auch immer festgelegt wird, wir nehmen an, dass die Handlungen, die unter den Begriff fallen, etwas bewirken. Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung sind Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer *Wirksamkeit*. Wie aber muss man sich diese Wirksamkeit vorstellen? Auch diese Frage bedarf – wie diejenige nach dem Erziehungsbegriff – wenigstens einer vorläufigen Antwort, bevor wir uns daran machen können, etwas Näheres über die Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung zu sagen.

12.2.1 Zwei Antworten auf die Frage nach der Wirksamkeit der Erziehung

Kausalität

Letztlich gibt es zwei Antworten auf die Frage nach der Wirksamkeit der Erziehung: die eine setzt auf Kausalität, die andere auf Freiheit. Herbart steht beispielhaft für die erste Antwort. Seiner Ansicht nach wäre die Erziehung, »wenn wir das Kausalverhältnis zwischen Erzieher und Zögling hinwegdenken [wollten, W. H.], für uns etwas völlig Unverständliches« (Herbart 1964c, 151). Herbart hält es daher für entscheidend, dass Pädagoginnen und Pädagogen Kenntnisse über die Zusammenhänge von Ursachen und Wirkungen in erzieherischen Situatio-

nen haben. Daher stützte er seine Pädagogik auf die Psychologie ab, die dem Erzieher erlaubt, »nicht bloß anzunehmen, dass man auf den Zögling wirken könne, sondern auch, dass bestimmten Einwirkungen bestimmte Erfolge entsprechen, und dass man dem Vorauswissen dieser Erfolge sich durch fortgesetzte Untersuchung, nebst zugehöriger Beobachtung, mehr und mehr annähern werde« (Herbart 1964c, 151). Gleicher Ansicht ist Brezinka: »Wenn man ein Ziel erreichen will, dann muss man es als Wirkung betrachten und die Ursachen oder Bedingungen erforschen, von denen sie abhängt.« (Brezinka 1981b, 12)

Fragen und Anregungen

→ **Überlegen Sie sich in Form eines kleinen (Gedanken-)Experiments, wie Sie das Verhältnis von Ursache und Wirkung einer erzieherischen Handlung untersuchen könnten. Was müssten Sie tun, was würden Sie beobachten, und anhand welcher Reaktionen würden Sie auf Ursache und Wirkung schließen? Diskutieren Sie das Experiment mit Ihren Mitschülerinnen und Mitschülern und entwickeln Sie es gemeinsam weiter.**

Otto Friedrich Bollnow

Dietrich Benner

Medium

Die zweite Antwort auf die Frage nach der Wirksamkeit der Erziehung setzt auf Freiheit. Ein Beispiel hierfür gibt Otto Friedrich Bollnow (1903–1991), der die Erziehung »als Umgang mit freien und in ihrer Freiheit grundsätzlich unberechenbaren Wesen« (Bollnow 1977, 133) bestimmt. Der Kern der Erziehung beruhe darauf, »dass [...] ein freies Wesen einem anderen freien Wesen fordernd entgegentritt« (ebd., 134). Erziehung ist demnach nicht kausale Verursachung, sondern kommunizierte Forderung. Diese Ansicht vertritt auch Dietrich Benner (*1941), der allerdings nicht von Forderung, sondern von *Aufforderung* spricht. In der *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* liegt seines Erachtens das Medium pädagogischer Wirksamkeit (Benner 2010, 78 ff.).

homogen

Wie aber kann die Erziehung wirksam sein, wenn sie davon ausgehen muss, dass der Edukand in seinen Entscheidungen frei ist? Denn dass die Erziehung wirksam ist, nehmen auch Bollnow und Benner an. Eine Antwort kann uns Spranger geben, der in der pädagogischen Einwirkung einen Eingriff in die *Seele* des Edukanden sieht, woraus er schließt, dass auch die Wirkkraft der Erziehung *seelischer* Art sein müsse. Da die Seele als »ein Bereich von ganz eigener Art [...] *nicht* als ein homogenes Gebilde in die Natur verwoben [ist]« (Spranger 1952, 11), kann sie kein »bloßes Glied in der Kette des Kausalzusammenhanges, auf den die Techniker sich allein stützen möchten« (ebd., 11 f.), sein. Gemäß Spranger wird die Seele nicht durch Kausalität, sondern durch *Erweckung* erreicht (ebd., 15). Damit bedient er sich eines theologischen Begriffs, um den Wirkmechanismus der Erziehung zu benennen. Darin folgt ihm Bollnow, denn auch für ihn gilt, »dass alle Erziehung im letzten Erweckung ist,

das heißt, sie bringt ihr Ergebnis nicht zwangsläufig, gewissermaßen mechanisch hervor, sondern kann nur immer Veranlassung sein, dass der zu Erziehende von sich aus die erwartete Leistung vollbringt« (Bollnow 1975, 109).

12.2.2 Die Fiktion einer totalen Erziehung

Wer hat Recht? Ist die Erziehung ein Kausalverhältnis oder beruht sie auf Freiheit? Um die Frage zufriedenstellend beantworten zu können, müssten wir genauer wissen, was unter Kausalität, was unter Freiheit und was unter dem Verhältnis von Kausalität und Freiheit zu verstehen ist. Dazu fehlen uns Raum und Zeit. Wir wollen daher gar nicht erst versuchen, die Frage direkt anzugehen, sondern anhand eines Beispiels überlegen, was gegeben sein müsste, damit wir die Erziehung als Kausalverhältnis rekonstruieren könnten.

Abbildung 12.4
Zeitgenössische Illustration einer Szene aus Rousseaus »Émile«

Als Beispiel dient uns Rousseaus »Émile«. Darin heißt es gleich zu Beginn: »Wir werden schwach geboren und brauchen die Stärke. Wir haben nichts und brauchen Hilfe; wir wissen nichts und brauchen Vernunft. Was uns bei der Geburt fehlt und was wir als Erwachsene brauchen, das gibt uns die Erziehung.« (Rousseau 1998, 10) Damit umschreibt Rousseau das Programm einer Erziehung, der alles möglich ist und die *keine Grenzen* kennt. Wie weiter oben in diesem Text bereits erläutert, umfasst Rousseaus Erziehungsbegriff nicht nur die Handlungen von Menschen, sondern auch die Wirkungen der Natur und den Einfluss der Dinge. Wenn uns *alles* erzieht, dann muss die Macht der Erziehung tatsächlich grenzenlos sein. Auch wenn Rousseau einräumt, dass »von den drei Arten der Erziehung« (ebd.) durch die Natur, die Dinge und die Menschen diejenige der Menschen die einzige ist, »die wir in unserer Gewalt haben« (ebd.), entwirft er die Fiktion einer *totalen Erziehung,* die uneingeschränkt über die Mittel verfügt, um den Edukanden dorthin zu führen, wo sie ihn haben will.

→ Kapitel 4.3

Fiktion

Als Erzieher hat Rousseau seinen Zögling nicht nur permanent unter Kontrolle, sondern ist auch darum besorgt, dass dieser unter Bedingungen aufwächst, die ausnahmslos vom Erzieher selbst arrangiert sind. Der Erziehung ist alles möglich, sofern ihr gelingt, die Kausalprozesse, die auf den Edukanden einwirken, lückenlos zu kontrollieren. Daher gilt es, den Zufall auszuschalten, der die Allmacht der Erziehung begrenzen könnte. Tatsächlich ist dies Rousseaus Devise: »Nichts darf dem Zufall überlassen werden.« (Ebd., 217) Folglich muss der Erzieher das Kind unentwegt beobachten und »unauffällig belauschen« (ebd., 185). In keinem Moment, »weder Tag noch Nacht« (ebd., 359), darf er den Edukanden allein lassen. »Verlass keinen Augenblick das Steuer, oder alles ist verloren.« (Ebd., 211) Rhetorisch fragt Rousseau den Leser: »Ist euch das arme Kind, das nichts weiß, nichts kann und nichts kennt, nicht völlig ausgeliefert? Verfügt ihr nicht über alles, was es umgibt? Könnt ihr es nicht beeinflussen, wie ihr wollt? Sind nicht seine Arbeiten, seine Spiele, seine Vergnügungen und sein Kummer in euren Händen, ohne dass es davon weiß? Zweifellos darf es tun, was es will. Aber es darf nur das wollen, was ihr wünscht, das es tue. Es darf keinen Schritt tun, den ihr nicht vorausbedacht hättet.« (Ebd., 105)

Um die Fiktion der totalen Erziehung aufrechtzuerhalten, ist Rousseau darauf angewiesen, nicht nur über die Umstände, unter denen Émile aufwächst, vollständiges Wissen zu haben, sondern auch jederzeit über dessen Innerlichkeit im Bild zu sein. Bei allem, was man dem Zögling biete, sehe man »aus seinem Wesen, seinen Augen und Gesten den Eindruck, den es auf ihn macht. Man liest jede Regung seiner Seele auf seinem Gesicht« (ebd., 228). Da Émile ein Mensch ist, »der sich überhaupt nicht verstellen kann« (ebd., 454), geht nichts in ihm vor, »was nicht sein Mund oder seine Augen verraten« (ebd., 341). Die totale Erziehung setzt das totale Wissen voraus.

Weiterführende Literatur

Im Jahr 1774 unternahm Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) den Versuch, seinen Sohn Jacques (damals 3 ½ Jahre alt) nach den Grundsätzen Rousseaus zu erziehen. Seine Tagebucheinträge geben Auskunft über das Scheitern dieses Versuchs.

→ Pestalozzi, Johann Heinrich: Sämtliche Werke. Band 1. Berlin: De Gruyter 1927, 115–130.

Johann Heinrich Pestalozzi

In Wirklichkeit haben wir dieses Wissen jedoch nicht, weshalb wir auch nicht in der Lage sind, die Kausalstruktur der pädagogischen Wirklichkeit nach Belieben zu kontrollieren. Die Frage ist daher gar nicht, ob die Erziehung als Kausalprozess verstanden werden kann, denn das kann sie zweifellos, sondern ob sich eine kausalistische Erziehung *realisieren* ließe. Gemessen an der Fiktion einer totalen Erziehung, wie sie uns Rousseau vor Augen führt, lautet die Antwort fraglos nein. Die totale Erziehung mag zwar *denkbar* sein, aber *machbar* ist sie nicht. Trifft damit die zweite Antwort auf die Frage nach dem pädagogischen Wirkmechanismus zu? Beruht Erziehung auf Freiheit?

Kausalstruktur

12.2.3 Praktisch kommt es nicht darauf an

Die vielleicht etwas ungewohnte These, die ich hier vertreten möchte, lautet, dass es *in der pädagogischen Praxis* letztlich nicht darauf ankommt, ob man auf Kausalität oder auf Freiheit setzt. Denn angesichts des beschränkten Wissens, das pädagogische Akteurinnen und Akteure über sich selbst und über andere haben, bleibt ihnen gar nichts anderes übrig, als dem Edukanden Freiheit zu *unterstellen*.

These

Nehmen wir ein Beispiel. Ein Vater fordert seine Tochter auf, die Hausaufgaben zu erledigen, bevor sie sich mit ihrer Freundin trifft. Dies einerseits in der Absicht, die Aussichten seiner Tochter auf den Übertritt ans Gymnasium zu verbessern, und andererseits in der Überzeugung, dass die Erledigung der Hausaufgaben am frühen Nachmittag den besseren Lerneffekt hat, als wenn dies erst am Abend geschieht. Die Tochter kann die Absicht des Vaters verstehen oder missverstehen, und sie kann seine Begründung akzeptieren oder zurückweisen. Dabei hat sie ihre eigenen Absichten und Überzeugungen; je nachdem wird sie der Aufforderung des Vaters Folge leisten oder nicht. Vielleicht möchte sie gar nicht ans Gymnasium gehen. Möglicherweise ist es ihr wichtig, ihre Freundin gleich nach der Schule zu treffen. Vielleicht ärgert sie sich über ihren Vater, der sich ihrer Meinung nach zu viel in ihr Leben einmischt.

Auch wenn auf einer tieferen Ebene Kausalprozesse die Kommunikation zwischen Vater und Tochter erklären mögen, verwenden wir im Alltag nicht eine kausalistische Sprache. Wir rechnen nicht mit Ursachen und Wirkungen,

sondern versuchen zu verstehen, was vor sich geht, indem wir nach Absichten und Gründen fragen, die einem Verhalten zugrunde liegen. In unserer Alltagssprache ist eine belief-desire psychology enthalten, das heißt eine implizite Psychologie, die menschliches Verhalten dadurch erklärt, dass sie die Überzeugungen (beliefs) und die Wünsche (desires) aufdeckt, die ein Verhalten verständlich machen (Herzog 2012, 12 f., 104 f.). Die Wünsche und Überzeugungen wirken als Gründe, die eine Handlung rechtfertigen und als rational ausweisen.

belief-desire psychology

implizit

Rationalität

Sobald wir uns im Sprachfeld der Wünsche und Überzeugungen aufhalten, erscheint die Erziehung nicht länger als Kausalverhältnis. Das heißt nicht, dass der Erziehung keine Ursachen zugrunde liegen. Es heißt nur, dass es uns im Alltag praktisch unmöglich ist, die Ebene der Ursachen zu erreichen. Aus epistemischer Not *unterstellen* wir uns gegenseitig, in unseren Entscheidungen frei zu sein. Das unerreichbare Wissen über die Kausalstruktur der sozialen bzw. pädagogischen Wirklichkeit kompensieren wir mit dem Zugeständnis von Freiheit (Luhmann 2006, 156 ff.).

epistemisch

Kompensation

Insofern bilden Wünsche und Überzeugungen zum einen und Freiheit zum anderen die beiden Seiten *derselben* Medaille, die wir im Alltag in Umlauf bringen, um unsere sozialen Beziehungen zu regeln. Denn nur eine Person, die für ihr Handeln Gründe geltend machen kann, vermag auch frei zu sein (Pauen 2007, 169 f.). Ob es die Freiheit, die wir unterstellen, tatsächlich gibt, weil Menschen frei *sind,* oder ob wir uns lediglich *einbilden,* dass es sie gibt, ist in gewisser Hinsicht unwichtig. Wenn wir beginnen wollten, die kausalen Ursachen unserer alltäglichen Handlungen aufzudecken, würden wir wohl ebenso ins Straucheln geraten wie der sprichwörtliche Tausendfüßler, der aus dem Tritt gerät, sobald er darüber nachdenkt, wie er seine vielen Beine im Gleichschritt hält. Mag die Wissenschaft in der Erziehung ein Kausalverhältnis sehen, im pädagogischen Alltag kommen wir nicht darum herum, die Freiheit als Medium pädagogischer Wirksamkeit zu akzeptieren.[5]

12.3 Grenzen der Erziehung

Nach diesen Vorarbeiten begrifflicher und theoretischer Art sind wir nun endlich so weit, um über die Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung mit einer gewissen Verbindlichkeit zu urteilen. Dabei lassen wir uns weiterhin von der Fiktion einer totalen Erziehung leiten, wie sie uns Rousseau vor Augen geführt

[5] Erkenntnistheoretisch könnte man von hier aus einen Schritt weitergehen und sowohl im Sprachspiel der Gründe als auch in demjenigen der Ursachen ein Mittel zur Reduktion von (sozialer) Komplexität sehen. In beiden Fällen hätten wir es dann mit Formen der (kognitiven) Konstruktion von Wirklichkeit zu tun (Herzog 2006, 2012).

hat. Da eine totale Erziehung zwar gedanklich, aber nicht *wirklich* möglich ist, erlaubt uns Rousseaus pädagogische Fiktion, fünf Grenzen der Erziehung zu benennen, die sich dort ergeben, wo seine Fiktion nicht umsetzbar ist.

12.3.1 Das Wissen als Grenze der Erziehung

Bei einer totalen Erziehung darf als Erstes das Wissen keine Grenze für die Erziehung darstellen.

Rousseaus »Émile« hat uns gezeigt, wie hoch die Ansprüche an unser Wissen sind, die mit der Idee einer grenzenlosen Erziehung einhergehen. Diesen Ansprüchen gerecht zu werden, wird uns angesichts der Komplexität der Erziehungswirklichkeit wohl nie möglich sein. Wir stehen vor einer *epistemischen Grenze* der Erziehung, die um so stärker ins Gewicht fällt, als selbst die umfassende Kenntnis der Erziehungswirklichkeit nicht ausreichen würde, um eine pädagogische Handlung rational zu planen. Letztlich müssten wir nämlich über sämtliche Bedingungen Bescheid wissen, die in einer konkreten Situation für die Erreichung eines Erziehungsziels relevant sind, also nicht nur diejenigen, die wir aktiv gestalten können. In den Worten von Brezinka: »Nur wenn das Verhältnis zwischen den vorgesehenen Maßnahmen und den übrigen in der Gesamtsituation wirksamen Kräften richtig eingeschätzt wird, lässt sich mit einem ausreichenden Grad von Wahrscheinlichkeit sagen, ob sie als Mittel geeignet sind, den beabsichtigten Zweck zu erfüllen.« (Brezinka 1981a, 22)

Rousseau hat letztlich genau dies versucht: über die Bedingungen des Aufwachsens seines Zöglings ein *vollständiges* Wissen zu erlangen. Herbart hatte wohl etwas Ähnliches im Sinn, als er schrieb: »Pädagogik, als *vollendete* Wissenschaft, könnte nur gebaut werden auf die Vollendung aller übrigen Wissenschaften.« (Herbart 1913, 126, Fn. 1) Wenn der Erfolg einer pädagogischen Handlung an Faktoren gebunden ist, die außerhalb ihrer liegen, wenn gleichsam »die ganze Welt [...] dabei behilflich sein [muss]« (Scheffler 1971, 97), dann steht die Erziehung vor einem Wissensdefizit, das zwar im Einzelnen nicht konkret benannt werden kann, aber der Erziehung eine unüberwindbare Grenze setzt.

Defizit

Die epistemische Grenze der Erziehung gewinnt weiter an Bedeutung, wenn wir berücksichtigen, dass die Erziehung dem Individuum gerecht werden soll. Das Ideal ist mithilfe wissenschaftlichen Wissens nicht einlösbar, da Wissenschaften nicht vom Einzelnen, sondern vom Allgemeinen handeln. Zwar spielt das Individuelle in einigen Disziplinen (wie z. B. der Geschichtswissenschaft) durchaus eine gewisse Rolle, trotzdem beansprucht die wissenschaftliche Erkenntnis, nicht auf Einzelfälle beschränkt zu sein. Der Begriff des Gesetzes zeigt dies sehr deutlich. Ein Gesetz (im Sinne eines Naturgesetzes) behauptet einen Zusammenhang zwischen Ereignissen, der *immer und überall* besteht (Herzog 2012, 100 ff.). Das heißt, dass ein einzelner Fall dem Gesetz

untergeordnet wird und dadurch seine individuelle Eigenart verliert. Gesetze absorbieren gleichsam die Vielfalt der phänomenalen Wirklichkeit, indem sie die Einzelfälle ihrer Eigenheiten berauben und zu austauschbaren Exemplaren eines Allgemeinen machen. Immer wenn die Erziehung das Wissen, dessen sie bedarf, um ihre Wirksamkeit zu verbessern, der Wissenschaft entnimmt, läuft sie Gefahr, das Individuum aus den Augen zu verlieren.

absorbieren
phänomenale Wirklichkeit

Die epistemische Grenze ist gleichsam die äußerste Grenze der Erziehung. Wenn wir ihr nicht unterworfen wären, wäre uns letztlich alles möglich. Denn wir wüssten alles und könnten dank unserer Allwissenheit die Edukanden in quasigöttlicher Allmacht erziehen, wie wir es gerne hätten.[6]

Anregungen

→ Versuchen Sie sich im Rahmen eines kleinen (Gedanken-)Experiments eine Erziehung vorzustellen, bei der Sie alle Faktoren kennen und kontrollieren.

Da wir diese Allwissenheit aber nicht haben und wohl auch nie haben werden, ergeben sich *faktische* Grenzen der Erziehung, die innerhalb der epistemischen Grenze liegen: Grenzen im Edukanden, in seiner Umwelt, in den Erziehungszielen und im Erzieher. Um sie herauszuarbeiten, wollen wir uns weiterhin von der Fiktion einer totalen Erziehung à la Rousseau leiten lassen.

12.3.2 Der Edukand als Grenze der Erziehung

Bei einer totalen Erziehung darf als Zweites der Edukand keine Grenze für die Erziehung darstellen.

In seinem Bericht über die Erziehung eines jungen Gentleman schreibt John Locke (1632–1704), er habe seinen Schützling, als dieser noch klein war, »als weißes Papier oder Wachs« angesehen, »das man bilden und formen kann, wie man will« (Locke 2007, 268). Wie wir gesehen haben, ist auch Rousseau, dem Lockes »Gedanken über die Erziehung« bekannt waren, davon ausgegangen, dass dem Menschen bei Geburt praktisch alles fehlt, was er zum Leben braucht, und dass es die Erziehung ist, welche ihm hilft, seine natürlichen Defizite auszugleichen.

John Locke
→ Kapitel 10.3

Bis in unsere Zeit wird immer wieder mit dem Gedanken gespielt, dass das Neugeborene eine *Tabula rasa* sei, auf der sich die Erziehung nach Belieben einschreiben kann. Berühmt, ja berüchtigt ist das Angebot von John Watson

Tabula rasa
John Watson

[6] Möglich ist allerdings, dass sich Allwissenheit und Allmacht gegenseitig ausschließen, da umfassendes Wissen auch Wissen um die Zukunft beinhalten würde, womit ein gestaltender (willentlicher) Eingriff in die Welt durch göttliches oder menschliches Handeln ausgeschlossen wäre. Ob Gott allwissend ist, scheint daher selbst für Theologen umstritten zu sein (vgl. Blumenberg 1957; Heimsoeth 1981).

(1878–1958), dass er aus beliebigen Kindern beliebige Erwachsene formen könne – Ärzte, Anwälte, Künstler, Diebe oder Bettler, was immer man will –, wenn sie ihm nur frühzeitig in Obhut gegeben werden und in einer Umwelt aufwachsen, die er nach seinen Prinzipien gestaltet hat (Watson 1963, 104). Zwar räumte Watson ein, dass er über die Fakten hinausgeht, meinte aber, die Vertreter der gegenteiligen Ansicht würden dies ebenfalls tun.

→ Kapitel 5.3

Heinrich Roth

Plastizität

Ähnlich wie Watson ging Heinrich Roth (1906–1983) von der schier unbegrenzten Lernfähigkeit des Menschen aus. Im Glauben an die »biologische Nichtfestgelegtheit und kulturelle Plastizität« (Roth 1959, 69) des Menschen, beschwor er dessen »unendliche Lernfähigkeit« (Roth 1971, 205), »unendliche [...] Formbarkeit« (ebd., 32) und »unendlich offene [...] Bildsamkeit« (ebd., 38). Roth deutete die uneingeschränkte Lernfähigkeit des Menschen in eine »unendliche Lernbedürftigkeit« (Roth 1966, 115) um und machte aus Letzterer eine *Erziehungsbedürftigkeit* (ebd., 126ff.). In einem Atemzug konnte er von der »unendlichen Lernfähigkeit und Erziehbarkeit des Menschen« (ebd., 113) sprechen. Der Edukand scheint der Erziehung keine Grenze zu setzen!

Reformpädagogik
Maria Montessori
Rudolf Steiner

Gegenteiliger Ansicht sind seit jeher Pädagogen, die die Leitlinie der Erziehung nicht im Lernen, sondern in der *Entwicklung* sehen (Herzog 2005, 125 ff.). Während aus dem Lernen eine Erziehung des *herstellenden Machens* abgeleitet werden kann, lässt sich die Erziehung auf der Grundlage der Entwicklung als ein *begleitetes Wachsenlassen* verstehen. Vor allem in der Reformpädagogik gab es viele Anhänger dieser Auffassung, wie Maria Montessori (1870–1952) oder Rudolf Steiner (1861–1925). Letzterer meinte beispielsweise: »[A]uf der Kenntnis [der] Entwicklungsgesetze der menschlichen Natur beruht die rechte Grundlage der Erziehung und auch des Unterrichts.« (Steiner 1984, 18)

Abbildung 12.5
Ellen Key (1849–1926)

Ellen Key

Während die Erziehung bei Watson und Roth alles kann, aber auch alles tun muss, vermag sie bei Montessori und Steiner eigentlich nichts, da in der Natur des Kindes beschlossen liegt, was aus ihm wird. Letzteres kommt besonders deutlich bei Ellen Key (1849–1926) zum Ausdruck, die der Erziehung eine »Religion der Entwicklung« (Key 2000, 121) auferlegt. Deren Grundsatz lautet: »Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, dass die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung.« (ebd., 77) Das »Alpha und Omega der Erziehungskunst« (ebd., 114) liegt in der Bereitschaft, das Kind in Ruhe

zu lassen. Folglich ist der »tiefste Missgriff des Erziehers« (ebd., 98), das Kind »als einen unorganischen oder persönlichen Stoff [zu behandeln], der in der Hand des Erziehers geformt und umgeformt werden kann« (ebd.).

Watson und Key stehen für zwei Extrempositionen, die trotzdem eine Gemeinsamkeit aufweisen, nämlich die Überzeugung, dass die Erziehung ein stetiger Vorgang ist. Entweder ist sie anhaltende Einwirkung auf den Edukanden oder sie ist fortlaufende Entfaltung seines Potenzials.[7]

Die Erziehung wird als linear ansteigende Bewegung im Raum gedacht, die vom Erzieher jederzeit überblickt und überwacht werden kann (Herzog 2006, 22 ff.). Dem steht gegenüber, dass sich die *Realität* der Erziehung oft durch unstete Formen auszeichnet (Bollnow 1977). Das wird leicht ersichtlich, wenn wir nochmals den Begriff des Zufalls ins Spiel bringen. Nicht nur Rousseau will die Erziehung von Zufällen frei halten (vgl. Kapitel 12.2.2), auch Herbart sieht den Zweck der Erziehung darin, »die Kinder dem Spiele des Zufalls zu entreißen« (Herbart 1964a, 51). Das wäre aber nur möglich, wenn wir im Besitz umfassenden Wissens wären und die Erziehung keiner epistemischen Grenze unterläge. Da dies nicht der Fall ist, bestimmen Zufälle unser Leben auf kaum überschätzbare Weise. In der Erziehung machen sie sich als unabsehbare Ereignisse bemerkbar: als Weckung einer Begabung, als Appell an das Gewissen, als unerwarteter Erfolg, als Verlust eines Elternteils, als stilles Gefühl der Übereinstimmung, als Überwindung einer Krise usw.

Damit befinden wir uns allerdings bereits bei der nächsten Grenze der Erziehung (vgl. Kapitel 12.3.3), denn die genannten Ereignisse stoßen dem Edukanden von Seiten einer Umwelt zu, die weder der Erzieher noch der Edukand beeinflussen kann. Der Edukand stellt aber zweifellos selbst eine Grenze der Erziehung dar, wenn auch nicht im Sinne der Anhänger der ›Religion der Entwicklung‹. Die radikale Trennung von Lernen und Entwicklung führt zu einem fehlerhaften Verständnis von Erziehung, die weder als bloße Manipulation von Lernprozessen noch als schlichte Begleitung von Entwicklungsprozessen angemessen begriffen wird. Pädagogisch macht es auch keinen Sinn, nach den *Anteilen* von Genen und Umwelt zu fragen, da beim Aufwachsen eines Kindes Erbfaktoren und Umweltbedingungen auf komplexe Weise zusammenwirken (Asendorpf 1994; Sternberg & Grigorenko 1999). Wie dieses Zusammenspiel im Detail vonstatten geht, ist uns aber nicht bekannt.

→ **Kapitel 3**

→ **Kapitel 5**

[7] Genau deshalb ist Rousseau für beide Seiten so attraktiv, denn im »Émile« argumentiert er wie Watson, bedient sich aber einer Sprache, wie man sie bei Key findet.

Fragen und Anregungen

→ Vergleichen Sie folgende Zitate miteinander:

a) »Give me a dozen healthy infants, well-formed, and my own specified world to bring them up in and I'll guarantee to take any one at random and train him to become any type of specialist I might select – doctor, lawyer, artist, merchant-chief and, yes, even beggar-man and thief, regardless of his talents, penchants, tendencies, abilities, vocations, and race of his ancestors. I am going beyond my facts and I admit it, but so have the advocates of the contrary and they have been doing it for many thousands of years.«[8] (Watson 1963, 104)

b) »Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, dass die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung.« (Key 2000, 77) »Das Kind nicht in Frieden zu lassen, das ist das größte Verbrechen der gegenwärtigen Erziehung gegen das Kind. Dahingegen wird eine im äußeren sowie im inneren Sinne schöne Welt zu schaffen – in der das Kind wachsen kann; es sich darin frei bewegen zu lassen, bis es an die unerschütterliche Grenze des Rechts anderer stößt – das Ziel der zukünftigen Erziehung sein.« (Ebd., 78)

→ Diese Textstellen können als Extrempositionen in der sogenannten Anlage-Umwelt-Diskussion interpretiert werden. Welchem der beiden Pole würden Sie die Texte zuordnen? Begründen Sie.

→ Weiter oben (12.2.3) wird davon gesprochen, dass in der Erziehung Freiheit unterstellt werden müsse, weil wir über Kausalzusammenhänge in der pädagogischen Interaktion zu wenig wissen. In welchem Zusammenhang bedient sich Key des Begriffs der Freiheit?

12.3.3 Die Umwelt als Grenze der Erziehung

Bei einer totalen Erziehung darf als Drittes die Umwelt des Edukanden keine Grenze für die Erziehung darstellen.

Erinnern wir uns an die Formulierung von Scheffler, wonach »die ganze Welt behilflich sein muss«, wenn der Erziehung Erfolg beschieden sein soll (vgl. Kapitel 12.3.1). Die »ganze Welt« umfasst alles, was auch bei Rousseau Bedingung der Erziehung ist: die Natur, die Menschen und die Dinge. Nur ein Bruchteil davon kann von der Erziehung beeinflusst oder kontrolliert werden. Überall sind ›heimliche Miterzieher‹ am Werk, denen die Erziehung oft ohnmächtig ausgeliefert ist.

---

[8] »Geben Sie mir ein Dutzend gesunder Kinder, wohlgebildet, und meine eigene besondere Welt, in der ich sie erziehe! Ich garantiere Ihnen, dass ich blindlings eines davon auswähle und es zum Vertreter irgendeines Berufs erziehe, sei es Arzt, Richter, Künstler, Kaufmann, oder auch Bettler, Dieb, ohne Rücksicht auf seine Talente, Neigungen, Fähigkeiten, Anlagen, Rasse oder Vorfahren. Ich gebe zu, dass ich über meine Materialien hinausgehe, aber das Gleiche tun die Verteidiger des Gegenteils und haben es seit Tausenden von Jahren getan.«

Nehmen wir als Beispiel die Gesellschaft, von der fast alle Pädagogen sagen, sie würde durch ihre Erwartungen und Ansprüche die Möglichkeiten der Erziehung stark begrenzen. Wenn wir Émile Durkheim (1858–1917) folgen, dann hat die Gesellschaft deshalb ein ernsthaftes Interesse an der Erziehung, weil sie »mit jeder neuen Generation sozusagen wieder von vorne anfangen [muss]. Sie muss auf dem raschesten Weg dem eben geborenen egoistischen und asozialen Wesen ein anderes Wesen hinzufügen, das imstande ist, ein soziales und moralisches Leben zu führen. Das ist die Aufgabe der Erziehung.« (Durkheim 2008, 47) Wenn auch fraglich ist, ob Kinder tatsächlich als asoziale Wesen zur Welt kommen (Herzog 1991), hat Durkheim zweifellos Recht, wenn er darauf hinweist, dass es keiner Gesellschaft egal sein kann, wie die nachkommenden Generationen aufwachsen.

Émile Durkheim

Theodor Litt

Für Theodor Litt (1880–1962) kommt der Erziehung daher ein wesentlich konservativer Zug zu. »Sie atmet [...] im Element der Tradition, weil sie des Geistes, den sie der werdenden Seele zuführen will, nicht anders als in der tradierten Form habhaft werden kann.« (Litt 1962, 69) Das ist keineswegs die Meinung eines einzelnen konservativen Pädagogen, denn auch Siegfried Bernfeld (1892–1953), der starke Sympathien für den Marxismus hegte, betont, dass eine Gesellschaft zunächst daran interessiert ist, sich selbst zu erhalten. Also setzt sie der Erziehung einen konservativen Rahmen, der von dieser nicht gesprengt werden kann. Für Bernfeld ist die Erziehung daher nicht nur konservativ, sondern *rückständig* (Bernfeld 2006, 122).

Siegfried Bernfeld

Aufklärungspädagogik

Immanuel Kant

Damit widersetzt sich Bernfeld der Aufklärungspädagogik, die in der Erziehung ein Mittel zur Verbesserung der Menschheit gesehen hat. Für Immanuel Kant (1724–1804) steckte hinter der Erziehung das »Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur« (Kant 1983, 700). Indem diese durch Erziehung immer besser entwickelt werde, eröffne sich die Aussicht »zu einem künftigen glücklicheren Menschengeschlechte« (ebd.). Dazu sei erforderlich, dass die Kinder »nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglichen bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzen Bestimmung angemessen, erzogen werden« (ebd., 704). Ähnlich glaubte Schleiermacher, dass bei einem optimalen Zusammenspiel von Gesellschaft und Erziehung die Menschheit nach und nach besser werde. Sobald der Zustand der menschlichen Vollkommenheit erreicht wäre, »würde die Erziehung als besondere Tätigkeit, worüber es eine Theorie gibt, aufhören können« (Schleiermacher 2000b, 65). Dies deshalb, weil der Umgang der älteren mit der jüngeren Generation gleichsam automatisch auf korrekte Weise vonstatten ginge, eine Anleitung des pädagogischen Handelns durch eine Theorie der Erziehung daher nicht mehr notwendig wäre.

Blicken wir auf die Zeit zurück, die seit den großen Hoffnungen der Pädagogen des 18. Jahrhunderts auf die Möglichkeiten der Erziehung verflossen

ist, vermögen wir nicht zu erkennen, dass sich die Menschen wesentlich verbessert hätten. Von der Perfektionierung der Menschheit scheinen wir weiter entfernt zu sein denn je. Dies hat seinen Grund in den äußeren Grenzen der Erziehung, die weder über den Schatten der Gesellschaft, der auf ihr liegt, noch über andere Hindernisse, die ihr im Weg stehen (wie die Zeitumstände, die ökonomischen Verhältnisse oder die politischen Institutionen) springen kann. Ein Grund könnte aber auch darin liegen, dass die Zielsetzung zu vage ist. Was müssen wir uns denn unter einer vollkommenen Menschheit vorstellen? Mit dieser Frage stehen wir vor der nächsten Grenze der Erziehung.

Institution

Fragen

→ **Ein wichtiger Begriff in der Historischen Pädagogik ist ›Perfektibilität‹. Können Sie sich nach der Lektüre dieses Abschnitts vorstellen, was darunter zu verstehen ist?**

Perfektibilität

12.3.4 Die Erziehungsziele als Grenze der Erziehung

Bei einer totalen Erziehung dürfen als Viertes die Ziele der Erziehung keine Grenze für diese darstellen.

Damit wird zweierlei angesprochen: erstens das eben skizzierte Problem, dass die Ziele der Erziehung klar formuliert sein müssen, da sich nur so feststellen lässt, ob sie erreicht werden oder nicht; zweitens die Frage, ob die Erziehung jedes beliebige Ziel anstreben darf.

(1) Auch wenn wir uns einig sein sollten, was durch Erziehung bewirkt werden soll, heißt dies noch lange nicht, dass wir auch klar formulieren können, was wir erreichen wollen. Selbst ein weithin anerkanntes Ziel wie dasjenige der Mündigkeit lässt ohne nähere Angaben offen, was genau gemeint ist. In der pädagogischen Literatur findet sich eine Fülle von Erziehungszielen, die oft breiten Anklang finden, aber äußerst vage formuliert sind. Nicht selten überraschen sie mit ihrer ästhetischen Qualität. Die ansprechende Art der Formulierung ist vielleicht mit ein Grund, weshalb sie nicht in Frage gestellt werden. Wer wollte mit der folgenden Zielsetzung nicht einverstanden sein: »Zwei Dinge sollen Kinder von ihren Eltern bekommen: Wurzeln und Flügel.« Das Zitat wird oft Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832) zugeschrieben, scheint aber eine alte Volksweisheit zu sein. Bei Schleiermacher findet man die gepflegte Formulierung: »Die Erziehung setzt den Menschen in die Welt, insofern sie die Welt in ihn hineinsetzt; und sie macht ihn die Welt gestalten, insofern sie ihn durch die Welt lässt gestaltet werden.« (Schleiermacher 2000a, 209) Bei Paul Oestreich (1878–1959) kann man lesen: »Das Ziel der Erziehung ist der suchende und schöpferische, seiner selbst mächtige soziale Mensch.« (Oestreich 1921, 61) Mag sein, dass wir im einen oder anderen Fall etwas konkreter werden

Johann Wolfgang von Goethe

Paul Oestreich

könnten, aber auch dann dürfte ein Rest an Unklarheit bleiben, der offenlässt, was der Erziehung mit solchen Zielsetzungen genau aufgetragen wird. Insofern können wir von einer *Artikulationsgrenze* der Erziehung sprechen.

Artikulationsgrenze

(2) Der Artikulationsgrenze steht eine moralische Grenze zur Seite. Auch wenn man die Ansicht vertreten kann, dass der Begriff der Erziehung von normativen Ansprüchen frei gehalten werden sollte, sind wir doch der Auffassung, dass nicht alles Beliebige ein Erziehungsziel sein kann. Darf man Kinder zu Dieben erziehen? Darf man sie zum Hass auf ›Ungläubige‹ erziehen? Darf man ihnen willentlich Wissen vorenthalten oder sie gar in die Irre führen? Die Antwort auf alle diese Fragen scheint nein zu sein. Die Erziehung hat auch ethischen Ansprüchen zu genügen, weshalb Herbart der Meinung war, die Pädagogik bedürfe neben der Psychologie einer zweiten Stütze, nämlich der Ethik. Während uns Erstere sagt, welchen Weg die Erziehung zu gehen hat, sagt uns Letztere, welche Ziele wir verfolgen dürfen (Herbart 1964d, 69).

normativ

Abbildung 12.6
Auch die Methoden der Erziehung sind moralischen Grenzen unterworfen: Erziehungsmittel Prügelstrafe (1960er-Jahre)

Die moralische Grenze betrifft aber nicht nur die Ziele, sondern auch die Methoden der Erziehung. Wenn es bei Aristoteles (384 – 322 v. Chr.) heißt, man erziehe die jungen Menschen, »indem man sie mit Lust und Schmerz lenkt« (Aristoteles 1972, 281), dann haben wir heute – zumindest in Bezug auf den zweiten Teil der Äußerung – unsere Vorbehalte, dass die Erziehung so vorgehen darf. In der Zufügung von Schmerzen sehen wir nicht länger ein akzeptiertes Erziehungsmittel, sondern ein Beispiel für *Kindesmisshandlung*. Vom Erzieher erwarten wir, dass er die physische und psychische Unverletzlichkeit des Edukanden respektiert. Dabei sind es Institutionen wie die Menschenrechte, die UN-Konvention über die Rechte des Kindes und das Kindeswohl, welche die Kinder vor Übergriffen der Erwachsenen schützen sollen.

Aristoteles

Man kann die moralische Grenze der Erziehung so eng stecken, dass die Erziehung als solche unmoralisch erscheint. Dies ist die Position der *Antipäd-*

Antipädagogik

agogik, die in jeder erzieherischen Handlung einen Angriff auf die Person des Edukanden sieht. Einer ihrer Vertreter, Ekkehard von Braunmühl (*1940), urteilt hart über die Erziehung: Er bezichtigt sie nicht nur der Fremdbestimmung, Disziplinierung und Herrschaft um jeden Preis, sondern setzt sie mit Gehirnwäsche, Indoktrination, Terror, Kolonialismus, Wahnsinn und Zerstörung gleich (von Braunmühl 1983). Die Position der Antipädagogik vermag allerdings kaum zu überzeugen, da sie die Kinder insgeheim wie Erwachsene behandelt und überfordert. Statt das Verhältnis von Erziehung und Beziehung in seiner dialektischen Spannung zu respektieren, wird die Erziehung auf Beziehung reduziert. ›Freundschaft mit Kindern‹ lautet die etwas schlichte Botschaft der Antipädagogik.

Ekkehard von Braunmühl

Dialektik

Anregungen

→ **Der Pädagoge Edouard Claparède (1873–1940) hielt zu Beginn des 20. Jahrhunderts fest, die Definition der Erziehungsziele sei Aufgabe der Philosophie und der Soziologie, nicht der Pädagogik (Erziehungsziele folgten moralischen Überlegungen oder gesellschaftlichen Normen und Zwängen – dafür sei die Pädagogik nicht zuständig). Die Pädagogik habe sich jedoch mit den Mitteln zu beschäftigen, mit welchen diese Ziele erreicht werden können. Diskutieren Sie diese Aussage.**

Edouard Claparède

Norm

12.3.5 Der Erzieher als Grenze der Erziehung

Bei einer totalen Erziehung darf als Fünftes der Erzieher keine Grenze für die Erziehung darstellen.

Als Allwissender wäre der Erzieher nicht nur über den Edukanden, dessen Umwelt und die Erziehungsziele, sondern auch über sich selbst vollständig im Bild. Er würde sich bei der Realisierung seiner Erziehungsziele auch nicht selbst im Weg stehen. Doch genauso wie sich die Menschen im Allgemeinen selbst nicht besser kennen, als sie ihre Mitmenschen kennen, sind die Erzieher im Besonderen über sich selbst oft nicht besser im Bild als über ihre Edukanden. In der Unfähigkeit, die anderen und sich selbst zu durchschauen, liegt ein wesentlicher Grund, weshalb sich die Menschen gegenseitig Freiheit unterstellen (vgl. Kapitel 12.2.3).

Ein letztes Mal möge uns Rousseau als Beweismittel dienen. Im »Émile« schreibt er, um einen Menschen zu erziehen, müsse man eine »erhabene Seele [...] haben« (Rousseau 1998, 24); man müsse »Vater oder Übermensch sein« (ebd.). Da Rousseau als Erzieher nicht Vater ist – es gehört zu den ausdrücklich genannten Bedingungen seines Erziehungsentwurfs, dass der Zögling weder Vater noch Mutter hat (ebd., 27) –, muss er das andere sein: Übermensch! Deshalb lehnt es Rousseau auch ab, dass der Erzieher bereits ein Kind erzogen

hat, denn das würde bedeuten, dass er das zweite Kind aufgrund seiner Erfahrung anders erziehen würde als das erste. Die Erfahrung darf keine Rolle spielen, und sie tut es auch nicht, weil sich Rousseau den Erzieher als vollkommenes Wesen vorstellt.

In Wirklichkeit ist der Erzieher aber nie vollkommen, und sei es nur, weil er selbst einmal Kind war und erzogen werden musste. Bernfeld verweist auf genau diese Tatsache, wenn er von den Rückständen der Kindheit spricht, die wie ein Schatten auf der Seele des Erziehers liegen. Niemals kann er über diesen Schatten springen – es sei denn, er unterziehe sich einer Psychoanalyse. Aber selbst dann würde er sich mit der eigenen Kindheit bestenfalls arrangieren können, zu überwinden vermöchte er sie nicht. So steht denn der Erzieher »vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm« (Bernfeld 2006, 141). Letzteres wird auf Ersteres projiziert, sodass der Erzieher gar nicht anders kann, »als jenes [das Kind vor ihm, W. H.] zu behandeln wie er dieses [das Kind in ihm, W. H.] erlebte« (ebd.).

Psychoanalyse

Man braucht nicht wie Bernfeld Psychoanalytiker zu sein, um im Erzieher eine Grenze auszumachen, welche die Wirksamkeit der Erziehung beeinträchtigt. Wie auch Brezinka bemerkt, kennt niemand »sein eigenes Inneres genau, und niemand weiß genau, wie seine seelischen Zustände und die verschiedenen Äußerungsformen dieser Zustände auf andere Menschen wirken« (Brezinka 1981a, 203). Im Extremfall liegt es an der Persönlichkeit des Erziehers, dass die Erziehung scheitert, weil ihn der Edukand nicht akzeptiert und er seinerseits nicht akzeptieren kann, dass dem so ist. Gemessen an der Fiktion einer totalen Erziehung wird der Erzieher immer einen Störfaktor darstellen, »d. h. er kann nie ausschließen, selbst eine mögliche Ursache für Misserfolge seiner Erziehung zu sein« (ebd., 204).

12.4 Ausblick auf die Erziehungswissenschaft

Wissen wir nun, wo die Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung liegen? Im Allgemeinen *ja*, im Konkreten *nein*. Die Frage ist zu anspruchsvoll, als dass wir im Detail sagen könnten, was der Erziehung möglich ist und wo sie an ihre Grenzen stößt. Zudem hängt die Beantwortung der Frage davon ab, was wir unter Erziehung verstehen. Diese Schwierigkeiten in Rechnung stellend, lassen sich fünf Grenzen der Erziehung nennen: eine Grenze des Wissens, eine Grenze im Edukanden, eine Grenze in dessen Umwelt, eine Grenze in den Erziehungszielen und eine Grenze im Erzieher. Dabei stellt die epistemische Grenze die äußerste Grenze dar, denn falls wir allwissend wären und es möglich sein sollte, Allwissen in Allmacht zu verwandeln, ließen sich die faktischen Grenzen der Erziehung aufheben.

Abbildung 12.7
›Hard-to-do science‹. Wandgemälde in der Graduate School of Education, Stanford University, Kalifornien

Es gilt allgemein als Aufgabe der Wissenschaft, unser Erkenntnisvermögen zu erweitern. Insofern ist der Erziehungswissenschaft (einschließlich der Pädagogischen Psychologie und weiterer pädagogischer Disziplinen) aufgetragen, die faktischen Grenzen der Erziehung nach außen zu schieben. Das ist keine leichte Aufgabe. Denn die Erziehung bildet einen Forschungsgegenstand, der die Wissenschaft bis aufs Äußerste herausfordert. Gemäß David Berliner (*1938) ist die erziehungswissenschaftliche Forschung sogar die schwierigste Forschung überhaupt: »Easy-to-do science is what those in physics, chemistry, geology, and some other fields do. Hard-to-do science is what the social scientists do and, in particular, it is what we educational researchers do. In my estimation, we have the hardest-to-do science of them all!« (Berliner 2002, 18)[9] Dies ist deshalb so, weil die Erziehungswirklichkeit äußerst komplex ist. Sie wird von kaum kontrollierbaren Einflüssen und einer Vielzahl an Bedingungen beeinflusst.

David Berliner

Ob die Erziehungswissenschaft jemals in der Lage sein wird, in einem vergleichbaren Ausmaß wie die Physik Aussagen über ihren Gegenstand zu machen, ist daher fraglich. Allerdings sollten wir nicht erwarten, eine Wissenschaft sei einfacher als ihr Gegenstand. Die Erziehung ist nicht nur ein schwieriger Gegenstand, sondern – wenn wir Kant folgen wollen – »das größte Problem und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden« (Kant 1983, 702). Dass wir noch nicht sehr weit sind mit der Bestimmung der Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung, darf uns daher nicht verwundern.

[9] »Einfache Forschung ist diejenige, die in der Physik, Chemie, Geologie und einigen andern Wissenschaftsfeldern betrieben wird. Schwierige Forschung ist diejenige, die von Sozialwissenschaftlern betrieben wird, allen voran von den Erziehungswissenschaftlern. Meiner Meinung nach betreiben wir die schwierigste Forschung überhaupt!«

Fokus Forschung

Begriffe und Begriffsklärung

Ludwig Wittgenstein

Gottlob Frege
Bertrand Russell
George Edward Moore
Analytische Philosophie

In einer kritischen Notiz vermerkt Ludwig Wittgenstein (1889–1951), in der Psychologie würden experimentelle Methoden und Begriffsverwirrung herrschen (Wittgenstein 2006, 580). Wittgenstein gilt neben Gottlob Frege (1848–1925), Bertrand Russell (1872–1970) und George Edward Moore (1873–1958) als Begründer der Analytischen Philosophie. Ihr Anliegen ist Klarheit im begrifflichen Ausdruck und Schlüssigkeit in der logischen Argumentation (Beckermann 2008, VIII). Der Vorwurf der Begriffsverwirrung ist daher gravierend, denn er beinhaltet, dass die Psychologie eine wesentliche Voraussetzung wissenschaftlicher Rationalität nicht erfüllt.

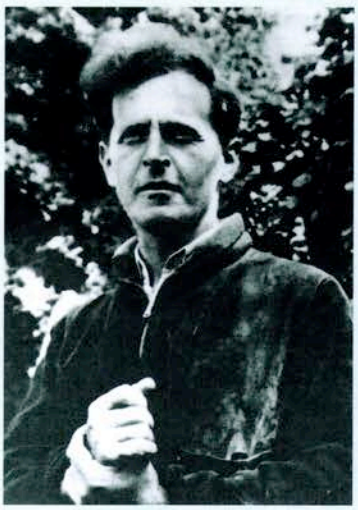

Abbildung 12.8
Ludwig Wittgenstein (1889–1951)

Doch Wittgensteins Kritik trifft nicht nur die Psychologie, sondern (wie sein Spätwerk zeigt) auch die Philosophie und (wie unsere Auseinandersetzung mit dem Erziehungsbegriff zeigt) auch die Erziehungswissenschaft. Auch in Philosophie und Erziehungswissenschaft scheint Begriffsverwirrung zu herrschen, wenn auch die experimentellen Methoden in diesen Disziplinen eine geringere Rolle spielen als in der Psychologie. Die Frage ist daher, was eine Wissenschaft tun kann, um dem Anspruch auf begriffliche Klarheit zu genügen. Welche Mittel stehen ihr zur Verfügung, um eine fundamentale Bedingung wissenschaftlicher Rationalität zu erfüllen? Dieser Frage wollen wir in diesem Fokus Forschung nachgehen. Er versteht sich als methodische Ergänzung zum vorangehenden Text über die Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung.

Wissenschaft als Sprache

Wissenschaften sind sprachliche Gebilde, die nicht auf eine lokale Sprache wie Deutsch, Portugiesisch oder Türkisch begrenzt sind, sondern eine universale Sprache sprechen. Daher sind auch nicht *Wörter* und *Sätze* die grundlegenden Elemente der wissenschaftlichen Sprache, sondern *Begriffe* und *Aussagen*. Was wir mit Erziehung meinen, sollte nicht nur gelten, wenn wir uns auf Deutsch verständigen, sondern unabhängig davon, in welcher Sprache wir uns ausdrücken. Das gilt natürlich nicht nur für den Erziehungsbegriff, sondern genauso für alle anderen pädagogischen Begriffe. Viele dieser Begriffe kann man in Lexika oder Wörterbüchern nachschlagen, aber oft wird man feststellen, dass die Wörterbücher in ihren Begriffserklärungen nicht übereinstimmen. Die selbständige Klärung der Begrifflichkeit ist daher eine wesentliche Aufgabe der wissenschaftlichen Analyse eines pädagogischen Gegenstandes.

Zur Klärung von Begriffen stehen verschiedene Verfahren zur Verfügung. Die klassische Methode ist die Definition, die in unterschiedlichen Varianten vorliegt. Neuere Verfahren sind die Begriffsexplikation und die Begriffsanalyse. Im Folgenden stellen wir einige dieser Methoden vor und gehen auch auf kritische Punkte ein.

Begriffsexplikation
Begriffsanalyse

Definitionen

Die gängige Methode, um die Bedeutung eines Begriffs festzulegen, ist dessen Definition. Formal besteht eine Definition darin, dass dem zu definierenden Begriff (Definiendum) ein definierendes Element oder mehrere solche Elemente (Definiens) zugeordnet wird. Idealerweise sollten Definiendum und Definiens danach die gleiche Bedeutung haben.

Definiendum
Definiens

Definition als Klassifikation

Die klassische Regel zur Bildung einer Definition liegt in der Angabe eines Oberbegriffs (*genus proximum,* auch Gattungsbegriff genannt), dessen Bedeutung durch einen Unterbegriff (*differentia specifica,* auch Artbegriff genannt) eingeschränkt wird. So lässt sich ein Schimmel als Pferd (Gattungsbegriff) definieren, das weiß (Artbegriff) ist. Die Erziehung ließe sich als soziale Handlung (Oberbegriff) definieren, deren Absicht in der Veränderung einer anderen Person (Unterbegriff) liegt. Die Methode ist so lange ohne Probleme, wie wir bereit sind, bei der Definition eines Begriffs eine gewisse Willkür in Kauf zu nehmen. Sie stellt jedoch dann Probleme, wenn wir Adäquatheitsbedingungen stellen. Im Falle des Erziehungsbegriffs könnten wir z. B. verlangen, dass die Definition unserem intuitiven Vorverständnis von Erziehung adäquat sein muss. Da dies bei der zuvor genannten Definition nur teilweise der Fall ist, werden wir sie als unzureichend zurückweisen.

adäquat

intuitiv

Ein weiteres Problem liegt darin, dass sich nicht alle Begriffe nach dem Verfahren von Ober- und Unterbegriff definieren lassen. Wirklich problemlos ist die Methode nur bei der Bildung von Klassifikationen, wie etwa im Falle von biologischen Taxonomien, weil man sich dabei auf eine systematische (zumeist hierarchische) Ordnung der Phänomene stützen kann (Mayr 1984, 121 ff.).

Taxonomie

Nominaldefinition

Nach dem Ausmaß an Willkür, das bei der Festlegung der Bedeutung eines Begriffs im Spiel ist, lassen sich auch verschiedene Arten von Definitionen unterscheiden: Nominaldefinitionen, Realdefinitionen und operationale Definitionen. Bei einer Nominaldefinition ist die Willkür relativ groß, da die begriffliche Bedeutung rein konventionell, das heißt durch Abmachung, festgelegt wird. Wie wir einer Person einen Namen (lat. nomen) zuordnen, weisen wir einem Gegenstand einen Begriff zu. Dementsprechend besteht keine sachliche Notwendigkeit, eine Nominaldefinition anzuerkennen. Das kann in Disziplinen, deren Vokabular wenig gefestigt ist, zu anhaltenden Kontroverse führen, die für die Entwicklung der Disziplin oft hinderlich sind.

Kontroverse

Ein Beispiel gibt der psychologische Begriff der Intelligenz. Eine klassische Definition lautet: »Intelligenz ist die allgemeine Fähigkeit eines Individuums, sein Denken

Intelligenz

bewusst auf neue Forderungen einzustellen; sie ist allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens.« (Stern 1920, 2 f.)[10] William Stern (1871–1938), von dem diese Definition stammt, hat sich beim Versuch, verbindlich festzulegen, was unter Intelligenz zu verstehen ist, an den ersten Verfahren zur Messung von Intelligenz mittels Tests orientiert. Dementsprechend ist seine Definition innerhalb der psychometrischen Intelligenzforschung relativ weit anerkannt.

William Stern

→ **Kapitel 13.2.4 Psychometrie**

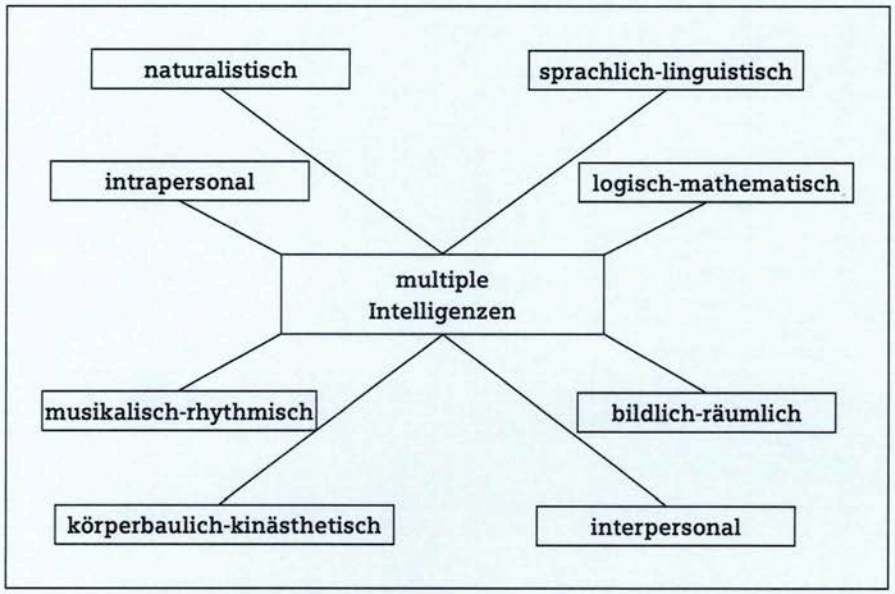

Abbildung 12.9
Bildliche Darstellung der multiplen Intelligenzen nach Gardner

Es ist jedoch offensichtlich, dass der Begriff der Intelligenz in der Psychologie auch anders verwendet wurde und wird, z. B. bei Jean Piaget (1896–1980) im Rahmen seiner Theorie der kognitiven Entwicklung oder bei Howard Gardner (*1943) im Rahmen seiner Theorie der multiplen Intelligenzen. Zwischen den unterschiedlichen Definitionen des Intelligenzbegriffs ist keine empirische Entscheidung möglich, da sie allererst festlegen, was unter Intelligenz überhaupt zu verstehen ist.

Jean Piaget
Kognition
Howard Gardner

Realdefinition

Diese Willkür möchten Realdefinitionen vermeiden, indem sie die wesentlichen Merkmale eines Begriffs wiedergeben. Damit stehen sie allerdings im Verdacht, einem essentialistischen Verständnis von Erkenntnis verhaftet zu sein, das heißt davon auszugehen, dass Begriffe nicht *Namen* sind, die Dingen zugeordnet werden, sondern das Wesen bezeichnen, das einer Sache faktisch *zugrunde* liegt. Von daher der Ausdruck ›Realdefinition‹, denn definiert wird mit dem Anspruch, der Begriff gebe wieder, was wirklich *(real)* der Fall ist. Solche Wesenheiten gelten jedoch in einer modernen Wissenschaft als nicht existent bzw. als empirisch

essentialistisch

[10] Genau genommen haben wir es mit zwei Definitionen zu tun, die durch einen Strichpunkt abgetrennt sind, sich allerdings inhaltlich nur unwesentlich voneinander unterscheiden.

nicht erkennbar. Wenn in einem wissenschaftlichen Kontext daher von Realdefinition die Rede ist, dann geht es nicht darum, das Wesen einer Sache festzustellen, sondern empirisch nachzuweisen, welche Merkmale ihr zukommen.

Insofern gilt auch für moderne Realdefinitionen, dass sie richtig oder falsch sein können. Wenn wir z. B. einen Delfin einen Lurch, der schwimmen kann, nennen wollten, dann wäre dies falsch, da Delfine keine Lurche sind. Es wäre auch falsch, wenn wir Delfine als Säugetiere, die schwimmen können, definieren würden, da auch Wale schwimmende Säugetiere sind. Beide Male hätten wir die ›wesentlichen‹ Merkmale eines Delfins (noch) nicht getroffen.

Zwei Arten von Begriffen

Das Beispiel des Delfins zeigt, dass Realdefinitionen auf Erkenntnisse verwiesen sind, die wir über einen Gegenstand haben. Das heißt auch, dass sich Realdefinitionen in Abhängigkeit vom Erkenntnisstand in einer Disziplin ändern können. Fraglich ist, ob dies für alle Begriffe zutrifft oder nur für eine bestimmte Kategorie von Begriffen. Ist es möglich, dass sich an der Bedeutung von Begriffen wie ›Berg‹, ›Feuer‹ oder ›Schmerz‹ über die Zeit hinweg etwas ändert? Müssen wir nicht annehmen, dass Menschen Berge, Feuer und Schmerzen seit jeher mithilfe *derselben* Kriterien identifiziert haben? Falls dem so ist, gäbe es Begriffe, denen eine überzeitliche Bedeutung zukommt, ohne dass wir deshalb ein Wesen unterstellen müssten, das ihnen zugrunde liegt.

Wie Saul Kripke (*1940) in einer einflussreichen Arbeit ausgeführt hat, scheinen wir in der Tat zwei Arten von Begriffen unterscheiden zu müssen (Kripke 1981). Einerseits gibt es Begriffe, deren Bedeutung durch Aufdeckung ihrer ›wesentlichen‹ Merkmale definitiv geklärt werden kann. Andererseits gibt es Begriffe, die wie Namen fungieren und insofern keine definitive Bedeutung haben. Im zweiten Fall geht es z. B. um Dinge, die uns alltäglich vertraut sind, wie Wasser oder Gold, über die wir aber dank wissenschaftlicher Forschung immer wieder Neues erfahren, womit sich ihre Bedeutung verändert. So hat Wasser nicht mehr die gleiche Bedeutung, seitdem wir wissen, dass es chemisch der Verbindung H_2O entspricht.

Im ersten Fall geht es um Begriffe, die ihre Bedeutung aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse nicht verändern, wie beispielsweise die Ausdrücke ›wasserlöslich‹ oder ›durchsichtig‹ (Beckermann 2008, 264 ff.). Ein Gegenstand ist genau dann wasserlöslich, wenn er sich in Wasser auflösen lässt. Daran ändert sich nichts, auch wenn die Wissenschaft feststellt, dass Wasser auf einer chemischen Verbindung von Wasserstoff- und Sauerstoffmolekülen beruht. Gleiches gilt für das zweite Beispiel. Ein Gegenstand ist genau dann durchsichtig, wenn er Lichtstrahlen durchlässt. Es ist nicht anzunehmen, dass sich daran aufgrund neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse etwas ändern kann.

Was folgt daraus für den Erziehungsbegriff? Entspricht er dem Wasser oder der Wasserlöslichkeit? Zurzeit scheinen wir keine befriedigende Antwort auf diese Frage zu haben. Jedoch handelt es sich bei der Erziehung vermutlich eher um einen zeitlich stabilen Begriff, denn erzogen wurden zweifellos auch schon die Kinder unserer frühen Vorfahren. Aufgrund ihrer anthropologischen Bedeutung ist die Erziehung tief in unserer Erfahrung verwurzelt, weshalb sich am Begriff

Anthropolgie

der Erziehung trotz wissenschaftlicher Erkenntnisse nicht so leicht etwas ändern dürfte. Umso erstaunlicher ist allerdings, dass wir nach wie vor nicht über eine anerkannte Definition des Erziehungsbegriffs verfügen.

Operationale Definition

In der Erziehungswissenschaft spielt wie in anderen Sozialwissenschaften eine dritte Definitionsart eine wichtige Rolle: die *operationale Definition*. Operationale Definitionen liegen in gewisser Weise zwischen Nominal- und Realdefinitionen. Denn einerseits legen sie *wesentliche* Merkmale eines Begriffs fest, tun dies aber auf eine weitgehend *willkürliche* Weise, indem sie vorschreiben, wie ein Begriff *methodisch* (operational) zu verwenden ist. Unter Intelligenz ist dann in operationaler Hinsicht das zu verstehen, was ein Intelligenztest misst. So lautet ein Definitionsvorschlag von Edwin Boring (1886–1968): »Intelligence is what the tests test.« (Boring 1923, 35)

Edwin Boring

Über die Ernsthaftigkeit dieser Definition besteht bis heute Unklarheit. Jedoch bringt sie sowohl die Logik der operationalen Definition als auch deren Problematik anschaulich auf den Punkt. Denn die Bedeutung eines operational definierten Begriffs ergibt sich allein aus dem Verfahren, das wir verwenden, um den Begriff empirisch zu erfassen. Für eine operationale Definition der Intelligenz heißt dies, dass durch den Test, mit dem die Intelligenz gemessen wird, festgelegt wird, was wir unter Intelligenz verstehen. Da dies von Studie zu Studie ein anderer Test sein kann und die Tests bestenfalls (hoch) miteinander korrelieren, aber sich nicht wirklich entsprechen, verliert der Begriff der Intelligenz seine Bedeutung, die wir ihm intuitiverweise beimessen und die ihm auch durch eine Nominaldefinition beigelegt wird.

korrelieren

Abbildung 12.10
Blinde Männer untersuchen einen Elefanten

Es verhält sich bei einer operationalen Definition wie mit den acht Blinden, die einen Elefanten untersuchen. Sie wollen *begreifen,* um was für ein Tier es sich handelt. Aber jeder ertastet einen anderen Körperteil: ein Bein, den Rüssel, einen Stoßzahn, ein Ohr, den Rücken, den Schwanz. Obwohl sie mit demselben Tier befasst sind, sind sie nicht in der Lage, dies zu erkennen, da sich jeder einen anderen Begriff von dem Elefanten macht. Jeder ist zudem der Überzeugung, dass sein Begriff der einzig richtige ist.

Wie Kurt Danziger (*1926) treffend bemerkt, besteht das Hauptproblem operationaler Definitionen darin, dass die Bedeutung (sense) eines Begriffs mit dessen Referenz (reference) gleichgesetzt wird (Danziger 1997, 6 f.).[11]

Bedeutung und Referenz

Die Unterscheidung von Bedeutung und Referenz entspricht der unterschiedlichen Akzentsetzung bei Nominal- und Realdefinitionen. Nominaldefinitionen legen die Bedeutung eines Begriffs fest, Realdefinitionen dessen Referenz. Die Unterscheidung geht auf Frege zurück, der allerdings etwas andere Bezeichnungen verwendet hat (Tetens 2009, 36 ff.). Heute wird zumeist in intensionale und extensionale Bedeutung unterschieden. Die Intension eines Ausdrucks ist dessen Inhalt (Bedeutung im engeren Sinne), die Extension sein Umfang, das heißt das, was unter den Begriff fällt (Bedeutung im weiteren Sinne).[12]

Intension
Extension

Bedeutung und Referenz müssen auch unterschieden werden, weil die Referenz eines Begriffs leer sein kann. Das wäre z. B. dann der Fall, wenn wir vom gegenwärtigen König von Frankreich sprechen würden. Zwar macht der Begriff ›König von Frankreich‹ Sinn, aber gegenwärtig gibt es in Frankreich keinen König, weshalb der Begriff keine Referenz hat. Etwas anders gelagert ist der Fall eines Kentauren, der ein Mischwesen mit dem Körper eines Stiers und dem Kopf eines Mannes bezeichnet. Auch dieser Begriff kann Sinn machen (z. B. in der griechischen Mythologie), obwohl er keine Referenz aufweist, da es Kentauren nicht nur vorübergehend nicht gibt, sondern noch nie gegeben hat. Bei unserem Versuch, den Erziehungsbegriff zu klären, haben wir kurz in Erwägung gezogen, ob nicht auch die Erziehung ein Fall von fehlender Referenz sein könnte (vgl. Kapitel 12.1.4). Doch sind wir davon abgekommen, da uns dann nämlich kein Begriff verfügbar wäre, um die Erziehung als reales Phänomen zu untersuchen.

Begriffsexplikation und Begriffsanalyse

Neben der definitorischen Festlegung von Begriffen haben sich seit Anfang des 20. Jahrhunderts zwei Verfahren der begrifflichen Analyse durchgesetzt, die in der Analytischen Philosophie entwickelt wurden: Begriffsexplikation und Begriffsanalyse.

---

[11] Das Gleichnis hat eine weitere Pointe, denn es verweist auf die soziale Dimension der Erkenntnis. *Zusammen* erkennen die acht Blinden sehr wohl, was ein Elefant ist, nur müssten sie darüber kommunizieren und ihre partikularen Erkenntnisse untereinander austauschen.

[12] Im Englischen können wir von *meaning* sprechen, die sich nach *sense* und *reference* unterscheidet.

Begriffsexplikation

Rudolf Carnap

Die Methode der *Begriffsexplikation* geht auf Rudolf Carnap (1891–1970) zurück, der ihr die Aufgabe zuwies, einen mehr oder weniger unklaren Begriff durch einen klaren zu ersetzen. Der gegebene Begriff wird ›Explikandum‹ genannt, der Begriff, der ihn ersetzen soll, heißt ›Explikat‹. Wie bei einer gelungenen Definition zwischen *Definiens* und *Definiendum* Bedeutungsgleichheit herrschen sollte, zeichnet sich eine erfolgreiche Explikation durch eine inhaltliche Übereinstimmung von Explikat und Explikandum aus. Zur Methode der Begriffsexplikation gehört allerdings wesentlich, dass unklare Elemente des Explikandums ausgeräumt und durch klare *ersetzt* werden (Löffler 2008, 14). Dadurch liegt die Begriffsexplikation relativ nahe bei einer Nominaldefinition.

Begriffsanalyse

deskriptiv

Anders als die Begriffsexplikation, die insofern *normativ* verfährt, als sie einen Begriff *verbessern* will, ist der Anspruch der Begriffsanalyse rein *deskriptiv*, da sie lediglich die konstitutiven Elemente eines Begriffs rekonstruieren will. Sie liegt damit nahe bei einer Realdefinition. Charakteristisch für eine Begriffsanalyse ist, dass der Maßstab für die Beurteilung einer begrifflichen Rekonstruktion der Gebrauch des rekonstruierten Begriffs ist. Insofern kann eine Begriffsanalyse richtig oder falsch sein, je nachdem ob der Gebrauch eines Begriffs richtig oder falsch rekonstruiert wurde.

Indem sie sich am Gebrauch eines Begriffs orientiert, will uns die Begriffsanalyse bewusst machen, was wir ›eigentlich‹ meinen, wenn wir ein bestimmtes Wort benutzen.

metaphysisch

Die Sprache, die wir im Alltag – auch im wissenschaftlichen Alltag – verwenden, ist uns oft zu geläufig, als dass wir sagen könnten, was ein Wort genau bedeutet. Insofern geht es bei der Begriffsanalyse nicht wie bei der Begriffsexplikation darum, einen unklaren Begriff klar zu machen, indem bestimmte Elemente des Begriffs ausgewechselt oder präzisiert werden. Vielmehr wird angenommen, dass der Begriff eine korrekte Verwendungsweise hat, die uns aber nicht mehr vertraut ist. Aufgabe der Begriffsanalyse ist es, diese korrekte Verwendungsweise wieder in unser Bewusstsein zu heben. Gemäß Wittgenstein kommt die Begriffsanalyse einer therapeutischen Tätigkeit gleich, dank der »die Wörter von ihrer metaphysischen [...] wieder auf ihre tägliche Verwendung zurück[geführt]« (Wittgenstein 2006, 300) werden. Dadurch kann es gelingen, die Begriffsverwirrung, an der eine Disziplin leidet, zu kurieren.

Literatur

Aristoteles: Die Nikomachische Ethik. München: DTV, 1972.

Asendorpf, Jens B.: Entwicklungsgenetik der Persönlichkeit. In: Schneewind, Klaus A. (Hrsg.): Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Göttingen: Hogrefe, 1994, S. 107–134.

Beckermann, Ansgar: Analytische Einführung in die Philosophie des Geistes. 3. Auflage. Berlin: De Gruyter, 2008.

Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 6. Auflage. Weinheim: Juventa, 2010.

Berliner, David C.: Educational Research: The Hardest Science of All. In: Educational Researcher, 31 (8), 2002, S. 18–20.

Bernfeld, Siegfried: Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung. 10. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2006.

Blumenberg, Hans: »Nachahmung der Natur«. Zur Vorgeschichte der Idee des schöpferischen Menschen. In: Studium Generale, 10, 1957, S. 266–283.

Bollnow, Otto Friedrich: Selbstdarstellung. In: Pongratz, Ludwig J. (Hrsg.): Pädagogik in Selbstdarstellungen, Band I. Hamburg: Meiner, 1975, S. 95–144.

Bollnow, Otto Friedrich: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. 5. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 1977.

Boring, Edwin G.: Intelligence as the Tests Test It. In: New Republic, 35 (June), 1923, S. 35–37.

Braunmühl, Ekkehard von: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. 4. Auflage. Weinheim: Beltz, 1983.

Brezinka, Wolfgang: Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. 4. Auflage. München: Reinhardt, 1978.

Brezinka, Wolfgang: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. München: Reinhardt, 1981a.

Brezinka, Wolfgang: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. München: Reinhardt, 1981b.

Danziger, Kurt: Naming the Mind. How Psychology Found its Language. London: SAGE, 1997.

Dewey, John: How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Lexington, Massachusetts: Heath and Company, 1933.

Durkheim, Émile: Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2008.

Fuhrer, Urs: Lehrbuch Erziehungspsychologie. Bern: Huber, 2005.

Häberlin, Paul: Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung. Eine Darstellung der pädagogischen Situation. Zürich: Schweizer Spiegel Verlag, 1936.

Heid, Helmut: Erziehung. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft – ein Grundkurs. 3. Auflage. Reinbek b. H.: Rowohlt, 1997, S. 43 – 68.

Heimsoeth, Heinz: Die sechs großen Themen der abendländischen Metaphysik und der Ausgang des Mittelalters. 7. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1981.

Herbart, Johann Friedrich: Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. In: Willmann, Otto & Fritzsch, Theodor (Hrsg.): Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften. Band 1. Osterwieck: Zickfeldt, 1913, S. 116 – 129.

Herbart, Johann Friedrich: Fünf Berichte an Herrn von Steiger. In: Kehrbach, Karl & Flügel, Otto (Hrsg.): Sämtliche Werke. Band 1. Aalen: Scientia, 1964a, S. 39 – 70.

Herbart, Johann Friedrich: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In: Kehrbach, Karl & Flügel, Otto (Hrsg.): Sämtliche Werke. Band 3. Aalen: Scientia, 1964b, S. 73 – 82.

Herbart, Johann Friedrich: Über die dunkle Seite der Pädagogik. In: Kehrbach, Karl & Flügel, Otto (Hrsg.): Sämtliche Werke. Band 3. Aalen: Scientia, 1964c, S. 147 – 154.

Herbart, Johann Friedrich: Umriss pädagogischer Vorlesungen. In: Kehrbach, Karl & Flügel, Otto (Hrsg.): Sämtliche Werke. Band 10. Aalen: Scientia, 1964d, S. 65 – 135.

Herzog, Walter: Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie. Bern: Huber, 1991.

Herzog, Walter: Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 2005.

Herzog, Walter: Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Studienausgabe. Weilerswist: Velbrück, 2006.

Herzog, Walter: Die Möglichkeit der Erziehung. Mit Luhmann gegen Luhmann argumentiert. In: Kurig, Julia & Treml, Alfred K. (Hrsg.): Neue Pädagogik und alte Gehirne? Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht. Berlin: Lit Verlag, 2008, S. 100 – 115.

Herzog, Walter: Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2012.

Kant, Immanuel: Über Pädagogik. In: Weischedel, Wilhelm: Werke in sechs Bänden. Band 6. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1983, S. 691 – 761.

Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, 2000.

Kreitz, Robert: Pädagogisches Handeln – eine analytische Theorie. Münster: Waxmann, 2008.

Krieck, Ernst: Grundriss der Erziehungswissenschaft. Leipzig: Quelle & Meyer, 1927.
Kripke, Saul A.: Name und Notwendigkeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1981.
Litt, Theodor: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. 10. Auflage. Stuttgart: Klett, 1962.
Locke, John: Gedanken über Erziehung. Stuttgart: Reclam, 2007.
Löffler, Winfried: Einführung in die Logik. Stuttgart: Kohlhammer, 2008.
Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2002.
Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. 12. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2006.
Mayr, Ernst: Die Entwicklung der biologischen Gedankenwelt. Vielfalt, Evolution und Vererbung. Berlin: Springer, 1984.
Miller-Kipp, Gisela: Erziehung. In: Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz, 2007, S. 204 – 206.
Nohl, Herrman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 5. Auflage. Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke, 1961.
Oelkers, Jürgen: Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1985.
Oestreich, Paul: Die elastische Einheitsschule: Lebens- und Produktionsschule. Berlin: Schwetschke & Sohn, 1921.
Pauen, Michael: Was ist der Mensch? Die Entdeckung der Natur des Geistes. München: Deutsche Verlags-Anstalt, 2007.
Roth, Heinrich: Das Problem der Bildsamkeit und Erziehungsfähigkeit in der Psychologischen Forschung. In: Hildegard Hetzer (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Band 10. Göttingen: Hogrefe, 1959, S. 69 – 92.
Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie. Band I. Hannover: Schroedel, 1966.
Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie. Band II. Hannover: Schroedel, 1971.
Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder Über die Erziehung. 13. Auflage. Paderborn: Schöningh, 1998.
Schäfer, Alfred: Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim: Beltz, 2005.
Scheffler, Israel: Die Sprache der Erziehung. Düsseldorf: Schwann, 1971.
Schleiermacher, Friedrich: Texte zur Pädagogik. Band 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2000a.
Schleiermacher, Friedrich: Texte zur Pädagogik. Band 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2000b.
Spranger, Eduard: Pädagogische Perspektiven. Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart. 2. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1952.

Spranger, Eduard: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. In: Gesammelte Schriften. Band I. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1969, S. 348 – 405.

Steiner, Rudolf: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1984.

Stern, William: Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung. Leipzig: Barth, 1920.

Sternberg, Robert J. & Grigorenko, Elena L.: Myths in Psychology and Education Regarding the Gene-Environment Debate. In: Teachers College Record, 100, 1999, S. 536 – 553.

Tetens, Holm: Wittgensteins »Tractatus«. Ein Kommentar. Stuttgart: Reclam, 2009.

Watson, John B.: Behaviorism. 5. Auflage. Chicago: The University of Chicago Press, 1963.

Winkler, Michael: Erziehung. In: Krüger, Heinz-Hermann & Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 1995, S. 53 – 69.

Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen. In: Werkausgabe, Band 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2006, S. 225 – 580.

Ziller, Tuiskon: Allgemeine Pädagogik. 3. Auflage. Leipzig: Matthes, 1892.

Michèle Hofmann
Lukas Boser
Anna Bütikofer
Evelyne Wannack
(Hrsg.)

Lehrbuch Pädagogik

Eine Einführung in grundlegende Themenfelder

hep der bildungsverlag

der bildungsverlag
www.hep-verlag.ch

Michèle Hofmann, Lukas Boser, Anna Bütikofer, Evelyne Wannack (Hrsg.)
Lehrbuch Pädagogik
Eine Einführung in grundlegende Themenfelder
ISBN 978-3-03905-814-3

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

1. Auflage 2014
Alle Rechte vorbehalten
© 2014 hep verlag ag, Bern

www.hep-verlag.ch

Zusatzmaterialien und -angebote zu diesem Buch:
http://mehr.hep-verlag.ch/lehrbuch-paedagogik

Michèle Hofmann
Lukas Boser
Anna Bütikofer
Evelyne Wannack
(Hrsg.)

Lehrbuch Pädagogik

Eine Einführung in grundlegende Themenfelder

hep

Begriffe und Personen nachschlagen: Die App zum Buch

Päd