

Weiterbildender Masterstudiengang
»Bildung und Nachhaltigkeit«

Leseprobe
Fernstudienlehrbrief

Falk Radisch, Wolf-Dieter Lettau, Alexander Steinhagen
Einführung in die Schulpädagogik

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION



Einführung in die Schulpädagogik

Falk Radisch
Wolf Dieter-Lettau
Alexander Steinhagen

Impressum

Herausgeber:
Universität Rostock
Wissenschaftliche Weiterbildung
2015

Erarbeitet von:
Prof. Dr. Falk Radisch, Dipl.-Soz. Wolf-Dieter Lettau, Dipl. Hdl. Alexander Steinhagen
Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung
August-Bebel-Straße 28
18055 Rostock

Druck: ITMZ

Inhaltsverzeichnis	
Einleitung	4
1 Grundbegriffe der (Schul)Pädagogik.....	4
1.1 Lernen.....	5
1.2 Bildung	8
1.3 Erziehung.....	10
1.4 Enkulturation und Sozialisation	11
2. Theorie der Schule und Schulstruktur	Fehler! Textmarke nicht definiert.
2.1 Theorie der Schule - Eine Übersicht	Fehler! Textmarke nicht definiert.
2.2 Einbettung von Bildung in einen größeren gesellschaftlichen Kontext.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
2.3 Bildung als Institution in einem systemischen Zusammenhang.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
2.4 Funktionen von Bildung.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
2.5 Das deutsche Bildungssystem heute - Schulstruktur.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
2.6 Akteure in und um Schule	Fehler! Textmarke nicht definiert.
3 Unterrichtsqualität und Klassenführung	Fehler! Textmarke nicht definiert.
3.1 Begriffsexplikation „Unterricht“ und „Qualität“	Fehler! Textmarke nicht definiert.
3.2 Aspekte von Unterrichtsqualität.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
3.3 Klassenführung als Qualitätsmerkmal guten Unterrichts.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
4 Didaktik als Wissenschaft	Fehler! Textmarke nicht definiert.
4.1 Begriffsexplikationen „Didaktik“ und „Allgemeine Didaktik“.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
4.2 Didaktische Modelle der Schulpädagogik.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
4.3 Didaktische Modelle der Schulpädagogik.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
4.4 Grenzen didaktischen Denkens und Handelns	Fehler! Textmarke nicht definiert.
5. Heterogenität und Individualisierung	Fehler! Textmarke nicht definiert.
5.1 Definitionsansätze zu Heterogenität	Fehler! Textmarke nicht definiert.
5.2 Heterogenität als relationales Konstrukt.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
5.3 Homogenität, Heterogenität und Diversität.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
5.4 Der Mehrgewinn von Heterogenität.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
6 Bewertung von Schülerleistungen.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
6.1 Gesellschaftlicher und pädagogischer Leistungsbegriff.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
6.2 Funktionen schulischer Leistungsbewertung.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.

6.3 Bezugsnormen, Gütekriterien und Fehlerquellen schulischer Leistungsbewertung	Fehler!
Textmarke nicht definiert.	
6.3 Neue Lernkultur.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
7. Lehrerprofessionalität.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
7.1 Was bedeutet Lehrerprofessionalität?.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
7.2 Vom Novizen zum Experten.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
7.3 Der Reflexive Praktiker und der Reflektionskreislauf	Fehler! Textmarke nicht definiert.
8. Schulentwicklung	Fehler! Textmarke nicht definiert.
8.1 Schulentwicklung und Qualitätsmanagement.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
8.2 Kontext der Schulentwicklungsarbeit	Fehler! Textmarke nicht definiert.
8.3 Schulentwicklung in der Umsetzung	Fehler! Textmarke nicht definiert.
Schlussbetrachtung.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
Abbildungsverzeichnis	Fehler! Textmarke nicht definiert.
Tabellenverzeichnis	Fehler! Textmarke nicht definiert.
Literaturverzeichnis.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.

Einleitung

Die Erziehungswissenschaft hat sich in den letzten Jahrzehnten in umfassender Weise ausdifferenziert (vgl. Kiper, 2002, S. 21). Sowohl Lenzen als auch Baumert, 2004 benennen Teildisziplinen wie die Allgemeine Pädagogik, die Historische Pädagogik, die Sozialpädagogik, die Sonderpädagogik, die Berufspädagogik, die Erwachsenenbildung, die Vorschulpädagogik und eben auch die Schulpädagogik. Die Schulpädagogik befasst sich mit allen Aspekten der Schulisch institutionalisierten Erziehung und Bildung von Heranwachsenden bzw. jungen Erwachsenen (vgl. ebd.). *„Schulpädagogik begegnet uns als Theorie der Schule, als Darstellung innerschulischer Aktionsformen und als Rezeption der Sozialisationsforschung sowie der empirischen Lehr-Lern-Forschung“* (Apel & Sacher, 2009, S. 7). Auf Grund der hier angedeuteten Vielschichtigkeit der Teildisziplin Schulpädagogik kann nur eine Themenauswahl in diesem Reader präsentiert werden:

Im ersten Kapitel werden zunächst *„Grundbegriffe der Schulpädagogik“* (Lern-, Bildungs- und Erziehungsbegriff, Enkulturation und Sozialisation) expliziert. Diese dienen der Grundorientierung in der Wissenschaftsdisziplin Schulpädagogik und sind notwendig um sich in Folge mit den spezifischeren schulpädagogischen Inhalten reflektierend auseinander setzen zu können. Kapitel Zwei setzt sich anhand des Beispiels *strukturfunktionalistischer Perspektiven*, nach Parsons und Fend, mit dem Themenkomplex der *„Schultheorie“* auseinander. Das Kapitel Drei *„Unterrichtsqualität und Klassenführung“* beschreibt was unter Unterricht und Unterrichtsqualität zu verstehen ist, ehe auf Aspekte der Klassenführung als zentrales Momentum von Unterrichtsqualität eingegangen wird. *„Didaktik als Wissenschaft“* ist das Thema des vierten Kapitels. Hier soll die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens aus schulpädagogisch-didaktischer Sicht erläutert werden. Im fünften Kapitel wird auf *„Heterogenität und Individualisierung“* eingegangen, es werden Definitionsansätze dargelegt sowie der (mögliche) Mehrgewinn durch die Berücksichtigung von Unterschieden aufgezeigt. Das Kapitel sechs beschäftigt sich mit der *„Bewertung von Schülerleistungen“*. Dazu wird auf den Leistungsbegriff, zu Funktionen schulischer Leistungsbewertung, Bezugsnomen, Güterkriterien, Fehlerquellen und Alternativen schulischer Leistungsbewertung eingegangen. Im Kapitel 7 wird auf die *„Lehrerprofessionalität“* als ein zentrales Themengebiet der Schulpädagogik eingegangen. Hier wird der Fokus auf die Selbstreflexion gelegt. Im letzten Kapitel werden abschließend Perspektiven zur *„Schulentwicklung und Schulqualität“* aufgezeigt.

In den jeweiligen Kapiteln können Studierende einen strukturierten Einblick in die Themenfelder gewinnen. Am Ende eines Kapitels wird mit Hilfe von Selbststudienaufgaben eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglicht. Die aufgeführte Basisliteratur ist so ausgewählt, dass auch bei unterschiedlicher Vorerfahrung eine einheitliche Wissensbasis geschaffen werden kann. Die weiterführende Literatur ermöglicht die Festigung und Vertiefung der Themen auf Grundlage der Basisliteratur.

Prof. Falk Radisch, Dipl.-Soz. Wolf Lettau und Dipl. Hdl. Alexander Steinhagen

1 Grundbegriffe der (Schul)Pädagogik

Eine kleine Anekdote zu Beginn:

„Herzog Albrecht von Wallenstein, Feldherr im Dreißigjährigen Krieg, richtete sich bei den strategischen Entscheidungen auch nach den Ratschlägen seines Hofastrologen Baptista Seni. So soll er ihn einmal, gut gelaunt und jovial, zur Begrüßung gefragt haben: „Nun, Seni, was gibt's Neues?“ Die Antwort des bedächtigen Gelehrten: „Kennen Majestät denn schon das Alte?““ (Kowalczyk & Ottlich, 2004, S. 11).

Diese Anekdote verdeutlicht das Grundprinzip der folgenden Ausführungen: Es gilt nicht das Rad für das pädagogische Handeln gleich neu zu erfinden, sondern bereits Durchdachtes (Theorie) vor dem Hintergrund aktueller Gegebenheiten für die (Schul)Praxis auszurichten (ebd.).

Dabei haben die Definitionen von Grundbegriffen der (Schul)Pädagogik nicht nur eine deskriptive Funktion, sie beschreiben und ordnen nicht nur Phänomene, sondern haben immer auch eine normative, wirkliche Bedeutung. Begriffe an sich haben keinen Eigenwert. Sie sind durch die Wirklichkeit nicht gegeben, sondern Erfindungen, quasi Raster, mit denen wir unsere Wahrnehmungen zu ordnen versuchen. Begriffliche Unterscheidungen sind demzufolge immer Konventionen, Vereinbarungen einer Gruppe von Sachverständigen oder Experten. Sie bilden Anhaltspunkte, die in einem Arbeits- oder Gesprächszusammenhang wichtig sind, in einem anderen allerdings völlig irrelevant erscheinen (vgl. Wiater, 2005, S. 323). Daher erklärt sich die gegebene Vielfalt an Begriffsexplikationen.

In Folge werden der Lern- (1.1), Bildungs- (1.2) und der Erziehungsbegriff (1.3) dargestellt. Im Anschluss daran sind Enkulturation und Sozialisation (1.4) begrifflich zu fassen.

1.1 Lernen

*„Die etymologische Grundbedeutung von Lernen ist mithin „wissend werden“ oder mit Lernbegriff anderen Worten: „der Erwerb von Wissen““ (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 17). **Da Lernen aber auch ein Alltagsphänomen** darstellt, ist er als Begriff mit einer gewissen Vieldeutigkeit oder definitorischen Spannweite zu bezeichnen. Trotz intensivem, wissenschaftlichem Diskurs und Präzisierungsversuchen kann von einer einheitlichen oder gar allgemein anerkannten Begriffsbestimmung nicht gesprochen werden (vgl. Tremml, 2010, S. 103). Im öffentlichen Diskurs spielt für Marotzki et al., 2009 „der Begriff des Lernens im Zusammenhang mit Wissenserwerb und dem Erwerb von Fähigkeiten und Qualifikationen ohne Zweifel eine prominente Rolle“ (S. 145).*

Faulstich, 2008 stellt fest, dass sowohl Tiere, Personen und Systeme lernen und *„das alles wird [dann] in die Containerkategorie „Lernen“ gepackt. Lernen wird als eine abstrakte, formale Kategorie gefasst. [...] Lernen wird [...] generalisiert für alle Systemtypen, für passive Reaktionen und aktive Interventionen in beliebigen Umwelten gebraucht“* (Faulstich, 2008, S. 33). Dinkelaker, 2011 fasst zum Begriff Lernen zusammen: *„Unter den Begriff des Lernens werden diejenigen Prozesse gefasst, in denen Wissen oder Fähigkeiten entwickelt oder erworben werden“* (S. 133).

Kron, 2009 bemerkt zudem, dass der Lernbegriff aus pädagogischer Sicht eng mit dem Begriff des Lehrens verwandt ist. Dies gilt auch für alle außerschulischen Tätigkeiten, in denen Pädagogen Situationen erschaffen, die die entsprechende Klientel zum Lernen anregen (vgl. S. 55).

Als eine erste wissenschaftsorientierte Annäherung an den Terminus „Lernen“ taugt die Begriffsfassung von Kaiser & Kaiser, 2005. Lernen ist demnach

„der relativ dauerhafte Erwerb einer neuen oder die Veränderung einer schon vorhandenen Fähigkeit, Fertigkeit oder Einstellung. Leistungszuwachs oder Lernveränderung sind dabei

*nicht Folge eines natürlichen Reife- und Wachstumsprozesses, sondern **Ergebnis einer aktiven Auseinandersetzung** des Lernenden mit den Gegenständen dieser Welt“ (S. 102).*

Diese beiden Autoren nehmen eine deutliche Unterscheidung von Lern- und Wachstums- und Reifeprozessen vor.

Krüger (2012) stellt heraus, dass Lernvorgänge nicht zu beobachten sind und Vorgänge im menschlichen Gehirn betreffen: **„Lernen als Sammelname für nicht unmittelbar zu beobachtende Vorgänge im Organismus, vor allem im Gehirn zu bezeichnen, die durch Erfahrung entstanden sind und zu relativ dauerhaften Veränderungen im Verhalten führen können“** (Krüger, 2012, S. 145).

Gudjons, 2008 akzentuiert den Unterschied zwischen Lernen und Erziehen. Der Lernbegriff ist für ihn wertneutral und fokussiert Veränderungen menschlichen Verhaltens. Erziehung versucht hingegen zu Verbesserungen zu gelangen (vgl. Gudjons, 2008, S. 211 f.). Er definiert Lernen folgendermaßen: **„Lernen ist - anders als „Erziehung“ – ein wertneutraler Begriff. Es geht um die Kennzeichnung von Änderungen (nicht wie beim Erziehungsbegriff um Verbesserungen) menschlicher Verhaltensdispositionen, die durch Verarbeitung von Erfahrungen erklärt werden können“** (Gudjons, 2008, S. 212).

Die Ausarbeitung einer empirisch fundierten Theorie des Lernens hat die Erziehungswissenschaft lange der Psychologie überlassen. Die Forderung nach einem spezifisch pädagogischen beziehungsweise erziehungswissenschaftlichen Lernbegriff wird aktuell durch Göhlich & Zirfas, 2007 aufgeworfen. Sie stellen für ihre Überlegungen einen Arbeitsbegriff des Lernens zur Verfügung:

„Lernen bezeichnet die Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen sowie von Verhältnissen zu anderen, die nicht aufgrund angeborenen Dispositionen, sondern aufgrund von zumindest basal reflektierten Erfahrungen erfolgen und die als dementsprechend begründbare Veränderungen von Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten, von Deutungs- und Interpretationsmustern und von Geschmacks- und Wertstrukturen vom Lernenden in seiner leiblichen Gesamtheit erlebbar sind. Kurz gesagt: Lernen ist die erfahrungsreflexive, auf den Lernenden sich auswirkende Gewinnung von spezifischem Wissen und Können“ (Göhlich/Zirfas, 2007, S. 17).

Zusammenfassend ist festzustellen:

- Lernen führt zum Erwerb von Wissen und Können.
- Lernen führt zu Veränderung oder Erwerb von Verhalten oder Verhaltensmöglichkeiten.
- Lernen basiert auf der aktiven, mindestens basal reflektierten Auseinandersetzung mit Gegenständen.
- Mit dem Begriff Lernen sind keine Wachstums- und Reifungsprozesse des menschlichen Körpers gemeint.

Es existieren *„unterschiedliche Vorstellungen darüber [..], wie sich Lernprozesse vollziehen (und wie nicht) und davon abhängig kommen Annahmen darüber zum Tragen, wie diese Lernprozesse zu initiieren und zu beeinflussen sind und wie nicht“* (Dinkelaker, 2011, S. 133). Diese unterschiedlichen Vorstellungen finden ihre Entsprechung in Lerntheorien.

Lerntheorien sind Modelle, wie und unter welchen Umständen Lernen stattfindet. Sie sind Modelle und Hypothesen, die versuchen Lernen psychologisch zu beschreiben und zu erklären (vgl. Arnold & Pätzold, 2007, S. 40). Lerntheorien versuchen Lernprozesse in sich konsistent und mit empirischen Beobachtungen vereinbar zu beschreiben (vgl. Dinkelaker, 2011, S. 135). **Es lassen sich**

der Behaviorismus, der Kognitivismus und der Konstruktivismus als Lerntheorien unterscheiden.

Der behavioristische Ansatz mit seinen Vertretern Pawlow (Modell der Klassischen Behaviorismus Konditionierung), Thorndike (Modell des Lernens nach Versuch und Irrtum) und Skinner (Modell der Operanten Konditionierung) geht von einer Steuerung menschlichen Verhaltens durch Reize und Verstärkungen aus. **Dabei folgen Mensch und Tier den gleichen Lerngesetzmäßigkeiten.** Der Behaviorismus basiert auf tatsächlich beobachtbarem Verhalten bzw. der direkt beobachtbaren Veränderung von Verhalten. Auf einen Reiz, den sogenannten Stimulus, folgt eine bestimmte Reaktion im Verhalten (Response), diese kann dann auf positive oder negative Verstärkungen aus der Umwelt treffen (operante Konditionierung) und somit Verhalten fest etablieren (vgl. Raithel et al., 2009, S. 67 ff. und Treml, 2010, S. 108 ff.). Mit diesem Reiz-Reaktions-Schema lassen sich viele, aber nicht alle denkbaren Lernprozesse erklären. Bei gleichem Stimulus oder gleicher Reaktion sind unterschiedliche Lernprozesse möglich. Dieser Gedanke wird im Behaviorismus völlig außer Acht gelassen. Als Beispiel unterschiedlicher Lernprozesse soll eine Unterrichtsstunde dienen, in der der Englischlehrer einige Vokabeln zu einer neuen Lektion erläutert:

Schüler A versucht sich die Vokabeln durch Bilder zu merken,

Schüler B versucht Zusammenhänge zwischen der jeweiligen englischen Vokabel und der deutschen Bedeutung zu finden und

Schüler C. sagt die Wortkombination so oft auf, bis er sie auswendig kann

(vgl. Plassmann, A. & Schmitt, G., 2007).

Maßgebliche Vertreter im Kognitivismus sind Bandura (Beobachtungslernen, Lernen am Kognitivismus Modell), Köhler (Lernen durch Einsicht) und Piaget¹ (Entwicklungsstufenmodell). Im Kognitivismus wird der Lernende erstmals als ein Individuum begriffen, das äußere Reize aktiv und selbständig verarbeitet und daher gerade nicht vollständig durch äußere Stimuli steuerbar ist (kognitive Wende in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts). Die Vertreter dieser Lerntheorie gehen davon aus, dass Lernen auf kognitiven Strukturen basiert. Der Lernende nimmt Eindrücke seiner Umwelt in selektiver Weise und auf Basis seines Entwicklungs- und Erfahrungsstandes wahr, interpretiert und verarbeitet diese. **Der Entwicklungs- beziehungsweise Erfahrungsstand ist die Summe aller Wahrnehmungs-, Verstehens- und Verarbeitungsmuster oder -schemata.** Lernen wird primär als Informationsverarbeitungsprozess begriffen. Reize/Stimuli bewirken nicht direkt Verhalten, sondern werden in einem komplizierten Prozess verarbeitet, umgestaltet und auch verändert. Das Lernmodell ist das S-O-R (Stimulus-Organism-Response)-Modell. Zwischen Reiz und Reaktion tritt die Verarbeitung bzw. die Selektion der Informationen durch den Organismus. Erst dann ist eine Verhaltensmodifikation feststellbar. Der Mensch ist hier im Vergleich zum Behaviorismus keine „black-box“ mehr (vgl. Kaiser & Kaiser, 2005, S. 121 und Arnold & Pätzold, 2007, S. 41 f.).

Auch der Kognitivismus kann nicht alle Lernprozesse erklären. Der Lernweg und vor allem die Ergebnisse liegen bereits vor und der Lernende kann damit nur vorgegebene Wege beschreiten. Was „richtig“ ist, ist bereits definiert und in diesem Sinne liegt auch klar vor, was „falsch“ ist. Die Kritik an dieser Lerntheorie zielt auf die objektivistische Sichtweise des Kognitivismus mit der Vorstellung von einer einzigen, objektiv wahren und erkennbaren Realität ab. Demnach würde Wissen extern und

¹ Piaget wird sowohl von Vertretern des Kognitivismus als auch des Konstruktivismus als Protagonist genutzt.

unabhängig vom Bewusstsein existieren und in individuellen internen Prozessen lediglich unterschiedlich verarbeitet (vgl. Plassmann, A. & Schmitt, G., 2007).

Im Konstruktivismus wird der aktiven Verarbeitung von Umwelteindrücken eine größere **Konstruktivismus** Bedeutung beigemessen. **Lernende konstruieren individuell ihre Wirklichkeit auf Basis subjektiver Wirkungsstrukturen.** Für Vertreter des Konstruktivismus (Maturana, Varela, von Foerster und von Glasersfeld) ist **Wissen kein Abbild externer Realität, sondern eine Funktion von Erkenntnisprozessen** (vgl. Krüger & Helsper, 2010, S. 109). *„Das Wissen über die Welt wird durch unser Gehirn aus Sinneswahrnehmungen konstruiert. Eine objektive Erkenntnis ist nicht möglich. Jede Erkenntnis eines Menschen ist eine autopoetische² Konstruktion aus ihm von seinen Sinnesorganen gelieferten Daten“* (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 25). **Lernen ist im konstruktivistischen Sinn ein aktiver, selbst gesteuerter, konstruktiver und situativer Prozess.** Der Lernende selbst reguliert Lerngegenstand, Lernzeit und seinen methodischen Zugang (vgl. ebd.).

Einen Überblick zu den drei bestehenden Lerntheorien beziehungsweise Lernparadigmen liefern Baumgartner & Payr, 1994:

Tabelle 1: Lernparadigmen

	Behaviorismus	Kognitivismus	Konstruktivismus
Das Gehirn ist ein	passiver Behälter	informationsverarbeitendes Gerät	informationell geschlossenes System
Wissen wird	abgelagert	verarbeitet	konstruiert
Wissen ist	korrekte Input/Output- relation	adäquater interner Verarbeitungsprozess	in einer Situation operieren zu können
Vermittlungsstrategie	belehren	beobachten und helfen	kooperieren
Lehrer ist	Autorität	Tutor	Coach

Quelle: vereinfachte Darstellung nach: Baumgartner & Payr, 1994, S. 110.

1.2 Bildung

Der Begriff Bildung kann vom althochdeutschen „*bildunga*“ abgeleitet werden. Dieser **Bildungsbegriff** umfasste anfänglich „*Bild*“, „*Bildnis*“, „*Ebenbild*“ oder „*Nachbildung*“ als Bedeutungen. In Folge traten „*Gestaltung*“, „*Schöpfung*“ und „*Verfertigung*“ als Bedeutungserweiterungen hinzu (vgl. Raithel et al., 2009, S. 36).

In Deutschland existiert eine strikte Trennung im Begriffsverständnis von Bildung und Erziehung. **„Als pädagogische Grundkategorie ist Bildung ein exklusiv deutscher Begriff“** (ebd.). Im angloamerikanischen Raum werden beide Termini mit „*education*“ beschrieben und synonym verwendet.

Gudjons, 2008 sieht in dieser deutschen Eigentümlichkeit einen entscheidenden Vorteil. Für ihn ist das deutsche Wort „*Bildung*“ ein pädagogischer Leitbegriff und eine *„zentrierende Kategorie als übergeordnetes Orientierungs- und Beurteilungskriterium für alle pädagogischen Einzelmaßnahmen“* (Gudjons, 2008, S. 199). Für Preuss-Lausitz, 1988 ist „*Bildung*“ als *„Versuch einer zusammenbindenden Sinnstiftung für das pädagogische Geschäft“* (S. 401) aufzufassen. *„Bildung“ ist „ein, wenn nicht der Grundbegriff der Pädagogik in Deutschland. Da sich in ihm das jeweilige Selbst- und Weltverständnis*

² „*Lebende Systeme im Gegensatz zu nicht-lebenden agieren autopoetisch, d. h. selbstorganisiert und strukturell geschlossen“* (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 25).

des Menschen widerspiegelt, kann er nicht zeitlos definiert, sondern nur in seiner historisch-systematisch-dynamischen Vielfalt erschlossen werden“ (Böhm, 2005, S. 75).

Schröder, 1999 fasst die historische Entwicklung des Begriffs wie folgt zusammen:

- „- Bildung als Gottesbildlichkeit (Mystik und Mittelalter);
- Bildung als Kritikfähigkeit des Menschen (Aufklärung);
- Bildung als Entfaltung der im Menschen angelegten Fähigkeiten und Fertigkeiten (Neuhumanismus)
- Bildung als Selbstverwirklichung des Menschen in Verbindung mit dem objektiven Geist (Idealismus);
- Bildung als Versuch, den Menschen durch Arbeit zu verwirklichen (Materialismus);
- Bildung als gegenseitiges Erschließen von Mensch und Welt (kategoriale Bildung);
- Bildung als überflüssige Leerformel (Postmoderne)“ (S. 31).

Historie Bildungsbegriff

„Bildung“ wird in der pädagogischen Literatur vielfältig, aber keinesfalls eindeutig beschrieben (vgl. ebd. S. 30). **Bildung weist sowohl eine Fülle von alltagssprachlichen Konnotationen als auch wissenschaftlichen Begriffsexplikationen auf** (vgl. Göhlich, 2007, S. 13). Lenzen, 1989 spricht diesbezüglich von Bildung als einem „deutschen Containerwort, in das im Laufe der Jahrhunderte so viel hineingepackt worden sei, dass sich sein Gehalt inzwischen verflüchtigt habe“ (S. 110).

Kron, 2009 sieht **zwei Wissenschaftstraditionen, die das Phänomen und den Begriff Bildung beschreiben**. Es existiert eine geisteswissenschaftliche (mit Humboldt, Klafki, von Hentig) und eine soziologische (mit Durkheim, Parsons oder Bourdieu) Denktradition (vgl. S. 75). Im Rahmen eines schulpädagogischen Readers soll nur die geisteswissenschaftliche Denktradition weiter verfolgt werden. Der geisteswissenschaftlichen Traditionslinie folgend, ist zunächst auf Humboldts Beschreibung von Bildung einzugehen. Humboldt formulierte bereits im 19. Jahrhundert, dass für ihn der Aufbau einer aufgeklärten, und zugleich humanistisch gebildeten Gesellschaft: „erstens in der Bildung des Individuums, zweitens in dem Aufbau eines entsprechenden Lehrplanes und Schulwesens bis hin zur Universität und drittens in der Bedeutung der Wissenschaft [...] für die Bildung von Individuen und die Verbesserung der Gesellschaft“ (Kron, 2008, S. 75) liegt. Für Humboldt ist Bildung:

„die Anregung aller Kräfte des Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen. Bildung wird dabei als ein aktiver Prozess gedacht, in dem das sich bildende Individuum Subjekt und nicht Objekt des Geschehens ist. Bildung in diesem Sinne meint die Entwicklung der Person in einem umfassenden Sinne. Alle Kräfte des Menschen sollen, in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander gebildet werden. Bildung als selbst bestimmter und aktiver Prozess der Entwicklung der Person ist auf die Freiheit der Person sowie auf Verhältnisse angewiesen, die Anregungen ermöglichen und von der größten Armut und Not befreit sind“ (Benner, 2003, S.92).

In kritischer Beschäftigung mit dieser Bildungstradition hat Klafki (1974) den Terminus „Bildung“ begrifflich neu bestimmt. Er hat den **Bildungsbegriff als Antwort auf und als Chance für die mit der Moderne verbundenen Probleme konzipiert** (vgl. Zirfas, 2007, S. 17). Dabei identifizierte er **drei Grundelemente von Bildung**: Bildung als Befähigung des Individuums zur vernünftigen Selbstbestimmung in Lebensbeziehungen und Sinndimensionen, Bildung als Befähigung des Individuums zur vernünftigen Partizipation und Mitbestimmung und Bildung als Befähigung zur Solidarität (vgl. Klafki, 1997, 13 ff.). **Allgemeinbildung** hat nach Klafki drei bedeutungsvolle Aspekte: Bildung als demokratisches Bürgerrecht der Selbstbestimmung, Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten (kognitiv, technisch, emotional) im Sinne von Interessen- und Persönlichkeitsentfaltung und Bildung als Aneignung von Problemhorizonten, die als epochale Schlüsselprobleme (Krieg, Frieden, Ökologie, Ökonomie etc.) Gegenwart und Zukunft des Menschen

beeinflussen (vgl. ebd.). Dieser Bildungsbegriff findet seine Fundamentierung in der kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis (siehe Kapitel 4).

Von Hentig präsentiert einen Bildungsbegriff, an dem er die **Kritik am Bildungssystem**, explizit an der Schule, verdeutlicht und nach **Alternativen im Begriffsverständnis** sucht (vgl. von Hentig, 2009, S. 13 ff.). In diesem Verständnis benennt er sechs Bildungsmaßstäbe: Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit, die Wahrnehmung von Glück, die Fähigkeit und den Willen zur Kommunikation, das Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz, und schließlich die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und zur Verantwortung im Gemeinwesen. Diese Maßstäbe ermöglichen dann die Selbstbildung von Lernenden (vgl. ebd.).

Was kann nun als ein „**zeitgemäßes Bildungsverständnis**“ (Pongratz & Bünger, 2008, S. 112) angesehen werden? *„Ein zeitgemäßes, kritisches Bildungsverständnis entspringt nicht einfach dem Bruch mit aller bisherigen Bildungsgeschichte, sondern nimmt deren Herkunft in verwandelter Form mit“* (ebd.). Ein Vorschlag dazu findet sich in der Begriffsexplikation von „**Bildung**“ von Göhlich & Zirfas (2007) wieder. Die beiden Autoren rechnen Bildung fünf Komponenten zu:

1. spezifische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Schlüsselqualifikationen
(formale Bildung),
2. spezifische, oft kanonisierte (Wissens)Kenntnisse
(materielle Bildung),
3. die Dialektik von Wissen und Können
(kategoriale Bildung),
4. einen lebenslangen, unabschliessbaren, biographischen Lernprozess
(biographische Bildung) und
5. die Idee einer humanen Gesellschaft
(utopische Bildung) (vgl. ebd.).

Göhlich & Zirfas, 2007 formulieren auf Basis dieser Komponenten eine weitläufige Begriffsfassung von Bildung:

„Unter dem Begriff Bildung soll hier zunächst in sehr weitgehender Bedeutung der Prozess und das Ergebnis einer Veränderung verstanden werden, die sowohl das Selbst- als auch das Sozial- und Weltverhältnis des Menschen betrifft. Bildung ist die performative und reflexive Verknüpfung von Kultur und Individualität, die es den Menschen möglich macht, an ihren Erziehungs- und Bildungsbedingungen, mithin an ihren Selbst- und Weltverhältnissen selbst mitzuwirken, d. h. in der Lage zu sein, sich selbst eine Form geben zu können“ (S. 13).

1.3 Erziehung

„Man kann nicht nicht erziehen“ (Kowalczyk & Ottich, 2004, S. 9) – diese etwas provozierende Fortschreibung des Kommunikationsaxioms von Paul Watzlawick („Man kann nicht nicht kommunizieren!“) haben Kowalczyk und Ottich als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen zum vielschichtigen Begriff *„Erziehung“* gewählt.

Eine Auflistung der in pädagogischen Werken gebrauchten Erziehungsbegriffe würde mit Sicherheit ein eigenes Buch füllen (vgl. Brezinka, 1999, S. 129). Tremml, 2000 bemerkt dahingehend:

„Erziehung ist ein Allgemeinbegriff, und er ist – und das ist eine Warnung – ein ziemlicher Allgemeinbegriff. Er ist so allgemein, dass praktisch jeder etwas anderes darunter verstehen kann, und er ist so allgemein, dass viele besondere Bezeichnungen für diese unterschiedlich akzentuierten Begriffe herumschwirren“ (Tremml, 2000 in Kowalczyk/Ottich, 2004, S. 12).

Es lassen sich **zwei Grundverständnisse von Erziehung** identifizieren:

1. Erziehung als herstellendes Machen, als handwerkliches Produzieren und
2. Erziehen als begleitendes wachsen lassen. **Der Erzieher gleicht dem Gärtner**, der seine Pflanzen pflegt, schützt und hilft (vgl. Tremml, 1991, S. 177). Diese beiden Auffassungen bestimmen auch als **„mainstream die Geschichte des Erziehungsbegriffes“** (Oelkers, 2001, S. 13).

Im Folgenden sollen drei Begriffsfassungen aus dem wissenschaftlichen Diskurs präsentiert werden, die beispielhaft die unterschiedlichen Akzentuierungen oder die begriffliche Spannweite von „Erziehung“ zeigen: Erziehung im Wissenschaftsverständnis

1. Brezinka, benannte in seinen Arbeiten **wesentliche Strukturmerkmale der Erziehung** (Handlungscharakter, Bewusstsein, Förderungsabsicht, Zielgerichtetheit, Planmäßigkeit und der Versuchscharakter). Damit kann der Erziehungsbegriff in seinen Merkmalen gefasst werden. In seiner Definition konzentriert sich BREZINKA eher auf den Edukanden (den zu Erziehenden) und die formalen Prozesse:

„Unter Erziehung werden soziale Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten“ (Brezinka, 1999, S. 95).

In der Kurzfassung formuliert er: *„Als Erziehung werden Handlungen bezeichnet, durch die Menschen versuchen die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern“* (vgl. ebd.).

2. Bokelmann fühlt sich in seiner Begriffsfassung dem **klassischen Generationenverhältnis** zwischen Erziehenden und Edukanden verpflichtet. Er definiert:

„Erziehung ist dasjenige Handeln, indem die Älteren (Erzieher) den Jüngeren (Edukanden) im Rahmen gewisser Lebensvorstellungen (Erziehungsnormen) und unter konkreten Umständen (Erziehungsbedingungen) sowie mit bestimmten Aufgaben (Erziehungsgehalten) und Maßnahmen (Erziehungsmethoden) in der Absicht einer Veränderung (Erziehungswirkungen) zur eigenen Lebensführung verhelfen, und zwar so, dass die Jüngeren das erzieherische Handeln der Älteren als notwendigen Beistand für ihr eigenes Dasein erfahren, kritisch zu beurteilen und selbst fortzuführen lernen“ (Bokelmann, 1970, In: Raithel et al., 2009, S. 21).

3. Für Giesecke ist Erziehung **„[...]eine besondere Art des Handelns, welche immer bewusst und willentlich auf andere Menschen bezogen ist und auf die Gestaltung bzw. Veränderung von anderen Menschen abzielt“** (Giesecke, 2004, S. 82). Für Giesecke ist Erziehung eine bewusste oder willentliche Einflussnahme auf eine Person mit dem Ziel ihr Verhalten zu verändern.

1.4 Enkulturation und Sozialisation

Der Mensch lässt sich als ein **Kulturwesen**, welches seine kulturelle Lebensweise Enkulturation erlernen und aneignen muss, begreifen. *„Das Erlernen der Kultur im umfassenden Sinne wird in der Kulturanthropologie als Enkulturation bezeichnet“* (Raithel et al., 2011, S. 59). Enkulturation steht für das **„Hineinfinden eines Menschen in seine Umgebungskultur“** (ebd.). Es ist *„der grundlegende Prozess des Hineinwachsens in die Kultur, also das Erlernen der Teilnahme an Sprache, gefühlsmäßigen Ausdrucksformen, Rollen, Spielregeln, Arbeits- und Wirtschaftsformen, Künsten, Religion, Recht, Politik usw.“* (Loch, 1969, S. 14). Enkulturation ist *„ein lebenslanger Vermittlungs- und Lernvorgang, der Verbindlichkeiten von Inhalten und Werten, Vermittlungs- und Aneignungsfragen von Lehren und Lernen sowie Zukunfts- und Entwicklungsperspektiven berührt“* (Raithel et al., 2011, S. 60). Die zentrale Funktion der Enkulturation ist die intergenerative **Verinnerlichung der in einer Sozietät verwendeten Weltorientierungen auf die nachfolgende Generation** (vgl. Nieke, 2011, S. 39).

Der Begriff „Sozialisation“ wurde von Durkheim eingeführt um als begriffliches Konstrukt beziehungsweise **Modell „die Vergesellschaftung des Menschen“**, also seine Prägung und Einordnung in die gesellschaftlichen Bedingungen, beschreibbar zu machen (vgl. Gudjons, 2008, S. 150). *„Sozialisation ist begrifflich zu fassen als Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig ist dabei, wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt [entwickelt].“* (Geulen & Hurrelmann, 1982, S. 51). Grundsätzlich sprechen Hurrelmann, Grundmann und Walpker, 2008 beim Sozialisationsprozess von einer *„Interaktion zwischen gesellschaftlicher Umwelt und individuellem Organismus. Aber statt bloßer Anpassung geht es um eine dynamische Person-Umwelt-Beziehung“* (S. 15).

Nach Fend, 1967 ist **„Sozialisation“**, die **„Sozialmachung“** von Individuen. Dabei handelt es sich um einen unwillkürlichen Prozess, ohne weiteres eigenes oder fremdes Zutun. Sozialität ist nicht angeboren, sondern sie wird erlernt. Sozialisation geschieht kultur- und lebensweltabhängig. In einem ergänzenden Verhältnis dazu steht die **„Erziehung“** als **„Sozialwerdung“**. Es handelt sich um alle Handlungen, die den Prozess der Sozialisation unterstützen, lenken und effektiveren (vgl. Tenorth, 1988, S. 17). Im Rahmen des 2. Kapitels zur Theorie der Schule werden diese soziologischen Denkfiguren vertiefend behandelt.

Kapitel 1: Grundbegriffe der (Schul)Pädagogik

Selbstkontrollfragen:

1. Welche Vorstellungen vom Lernprozess von Menschen können unterschieden werden und worin unterscheiden sich diese Vorstellungen?
2. Welche Komponenten weißt ein zeitgemäßer Bildungsbegriff nach Göhlich & Zirfas, 2009 auf?
3. Was meint Erziehung als „soziales Handeln“?
4. Welcher Unterscheid besteht zwischen „Enkulturation“ und „Sozialisation“?

Anregungen zum Nach- und Weiterdenken:

1. In welchem Verhältnis stehen die Begriffe Bildung und Erziehung?
2. Inwiefern sind die Grundbegriffe Lernen, Bildung, Erziehung, Sozialisation und Enkulturation eindeutig voneinander abgrenzbar?
3. Warum sprechen manche Autoren von einer zunehmenden Inhaltsleere, Unbestimmtheit und/oder Entgrenzung der Begriffe?

Basisliteratur:

Raithel, J. et al. (2009): Einführung Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag.
Lernen: S. 67-74
Bildung: S. 36-45
Erziehung: S. 21-36
Sozialisation und Enkulturation: S. 59-67

Weiterführende Literatur:

Gudjons, H. (2008). *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
(S. 149 – 227)

Kron, F. W. (2009). *Grundwissen Pädagogik*. München: Reinhardt.
(S. 47-268)

Marotzki et al. (2006). *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag.

(S. 107-173)