

Terhart, Ewald

Sprache der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in den Thementeil

Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 2, S. 155-159

urn:nbn:de:0111-opus-59437



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 2 – März/April 1999

Thema: Sprache der Erziehungswissenschaft

- 155 EWALD TERHART
Sprache der Erziehungswissenschaft. Einführung in den Thementeil
- 161 KÄTE MEYER-DRAWE
Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung“ und „Erziehung“
- 177 ANN PEYER/RUDOLF KÜNZLI
Metaphern in der Didaktik
- 195 ROLAND MERTEN
Verständigungsprobleme? Die Sprache der Sozialpädagogik im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher und professioneller Praxis

Weiterer Beitrag

- 209 CHRISTIAN NIEMEYER
„Plündernde Soldaten“. Die pädagogische Nietzsche-Rezeption im Ersten Weltkrieg

Diskussion

- 231 HELMUT HEID
Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen
- 245 HERMANN LANGE
Von Wilhelm Flitner zu Niklas Luhmann. Überlegungen zu den sozialtheoretischen Implikationen geisteswissenschaftlicher Pädagogik
- 261 JOHANNES BELLMANN
Die Konstruktion des Ökonomischen bei Eduard Spranger und Theodor Litt

Besprechungen

- 281 WALTER HORNSTEIN
Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '97.
Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement,
politische Orientierungen
Rainer K. Silbereisen/Laszlo A. Vascovics/Jürgen Zinnecker (Hrsg.):
Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991
und 1996
Gerhard Schmidtchen: Wie weit ist der Weg nach Deutschland?
Sozialpsychologie der Jugend in der postsozialistischen Welt
- 290 MICHAEL WINKLER
Christian Niemeyer: Klassiker der Sozialpädagogik.
Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft
- 292 HELMUT RICHTER
Stefan Schnurr: Sozialpädagogen im Nationalsozialismus.
Eine Fallstudie zur sozialpädagogischen Bewegung im Übergang
zum NS-Staat
- 296 PETRA DEGER
Sabine Goede-Beisenherz: Dressurversuche. Über Formen der
Sozialisation an der Jahrtausendschwelle

Dokumentation

- 299 Pädagogische Neuerscheinungen

Sprache der Erziehungswissenschaft

Eine Einführung in den Thementeil

Die Reflexion einer Wissenschaft auf ihre sprachlichen Mittel mag einerseits wie ein Luxus erscheinen, den sich eigentlich nur etablierte, inhaltlich weit entwickelte Disziplinen leisten sollten. Andererseits ist aufgrund der unumgehbaren Sprachvermitteltheit wissenschaftlicher Erkenntnis sowie der ebenso unvermeidlichen Sprachvermitteltheit der Präsentation von Wissenschaft und des Austausches über Wissenschaft der selbstreflexive Blick auf die eigene Wissenschaftssprache eine Aufgabe, der sich alle Disziplinen kontinuierlich zu stellen haben. Die Einsicht in die Notwendigkeit dieser Aufgabe ist durchaus vorhanden und weit verbreitet, die konkrete Umsetzung dieses Appells erfolgt jedoch eher selten und bleibt besonderen Gelegenheiten innerhalb oder – meistens – außerhalb des betrieblichen Alltags von Wissenschaft vorbehalten. Die Erziehungswissenschaft macht hier keine Ausnahme – im Guten wie im Schlechten. Man kann einerseits feststellen, daß die Analyse der eigenen Begrifflichkeit oder allgemeiner: die Selbst-Aufklärung über die erkenntnisformierende Funktion der Sprache(n) der Erziehungswissenschaft ein zwar sehr schmales, aber immerhin doch kontinuierlich bearbeitetes Feld innerhalb der Disziplin darstellt. Die Untersuchung über die Rolle der Wissenschaftssprache bei der Ausbildung für pädagogische Berufe wie auch der Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die allgemeine Öffentlichkeit hinein erfolgt demgegenüber schon sehr viel seltener, als man dies bei einer so stark ausbildungsbezogenen und zugleich mit öffentlich diskutierten Themen (Bildung und Erziehung, Kindheit und Jugend, Schule und Ausbildung) befaßten Disziplin erwarten würde.¹

Für die Beschäftigung mit der Sprache der Erziehungswissenschaft ist grundlegend, daß sie ähnlich wie die anderen Sozialwissenschaften ihren Gegenstandsbereich – die Erziehungswirklichkeit – als immer schon sprachlich vermittelten vorfindet. Dies in einem doppelten Sinne: Erstens ist Erziehungshandeln selbst bereits zu einem sehr hohen Anteil sprachliches Handeln, und zweitens wird innerhalb der Alltagswelt immer schon über Erziehung gesprochen – und zwar geleitet durch Traditionen, Alltagswissen, persönliches Wissen sowie öffentlich erzeugte Bilder, Redewendungen, Sprichwörter etc. Die *Umgangssprache über Erziehung* ist dabei noch weitgehend unbeeinflusst von der Wissenschaftssprache, allerdings sind – je nach Milieu in unterschiedlicher Intensität und Qualität – popularisierte Begriffe, Konzepte und Thesen anzutref-

1 Die Zeitschrift für Pädagogik hat zuletzt 1977 dieser Frage einen Thementeil gewidmet (vgl. FLITNER 1977).

fen, die ihren Weg aus dem wissenschaftlichen Diskurs über Beratungsliteratur, über Popularisierung in den Medien, z. T. auch über die pädagogischen Berufe in die Alltagssprache gefunden haben. Diese begrifflichen Einschlüsse wissenschaftlicher Sprachelemente sind ihres ursprünglichen Kontextes und den dort angebrachten Differenzierungen entkleidet und fungieren im neuen Kontext nunmehr als vielfältig einsetzbare soziale Signalworte.

Die *pädagogischen Berufe* selbst müssen als eines ihrer zentralen Arbeitsmittel selbstverständlich und vielfach die Sprache bzw. das Sprechen einsetzen. Beim Reden *über* die berufliche Tätigkeit verfügen die pädagogischen Berufe jedoch kaum über eine spezifische Fachsprache, mittels derer sich die Berufsinhaberinnen und -inhaber untereinander über allgemeine und vor allen Dingen handlungsbezogene Berufsprobleme verständigen können. In der Kommunikation untereinander sind sie vielmehr weitgehend auf eine Mischung aus Alltagssprache, aus den semantischen Überbleibseln von pädagogischer Aus- und Weiterbildung, aus der (stark juristisch, neuerdings von den Managementwissenschaften eingefärbten) Fachsprache der Sozial- und Bildungsadministration sowie schließlich aus kontinuierlich übernommenen Sprachelementen aus der Erziehungswissenschaft (Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung etc.) angewiesen. Dabei stehen die erziehungswissenschaftlichen Konzepte in starker Konkurrenz zu Sprachelementen aus der Psychologie, Psychotherapie, Bildungs- und Organisationssoziologie, die ja ebenfalls die pädagogischen Berufssprache(n) beeinflussen. Obwohl die Fach- oder Berufssprachenforschung innerhalb der Sprachwissenschaft recht breit und binnendifferenziert ausgebaut ist, liegt zuverlässiges empirisches Material über die Fachsprachlichkeit der pädagogischen Berufe nur in Ansätzen vor.² Dies ist ebenso erstaunlich wie ärgerlich, denn innerhalb der pädagogischen Berufe wird im Rahmen kollegialer Kommunikation im Berufsalltag zwar keine hochspezifische Fachsprache, wohl aber eine (wie weit auch immer entwickelte bzw. ausdifferenzierte) Berufssprache als Teil der Berufskultur gepflegt. Am fehlenden empirischen Material kann es also nicht liegen. Ein weiterer Grund spricht für eine intensive Befassung der empirischen Fach- und Berufssprachenforschung mit den pädagogischen Berufen: Aufgrund des starken Wachstums der pädagogischen Berufe sowie ihres dadurch mitbedingten Eindringens in ehemals alltagsweltlich strukturierte, nichtverberuflichte Zonen von Erziehung und Sozialisation wirkt sich gerade die Sprache der pädagogischen Berufe stark auf die Umgangssprache über Erziehung aus. Insbesondere das Austauschverhältnis zwischen einer Berufssprache und der Alltagssprache über Erziehung bildet ein interessantes Feld.

Doch zurück zur Frage nach der *Sprache der Erziehungswissenschaft*. So anzusetzen ist jedoch schon ein Fehler, denn *die* Sprache der Erziehungswissenschaft gibt es nicht. Wenngleich der Disziplin nicht selten von außen *pauschal* Unverständlichkeit vorgeworfen wird, so sind intern klare Unterschiede festzustellen. Die verschiedenen Theoriefamilien, Generationen und disziplininternen Teilmilieus haben deutlich erkennbare unterschiedliche Sprachgestalten entwickelt, mittels derer sie sich ihrem (jeweiligen!) Gegenstandsbereich annä-

2 Für die Berufssprache der Lehrer vgl. in Ansätzen F. WELLENDORF (1978), A. HARGREAVES (1984) sowie E. F. PROVENZO u. a. (1989).

hern, mittels derer sie untereinander kommunizieren und den Austausch mit Vertretern einer anderen Theorieschule/Sprachfamilie suchen. Die Sprache der geisteswissenschaftlichen Pädagogik unterscheidet sich von derjenigen der empirischen Pädagogik; die von der kritischen Theorie inspirierten Erziehungswissenschaftler entwickeln eine andere sprachliche Form als die LUHMANN-Anhänger innerhalb der Disziplin. Diese Ansätze sowie weitere wie humanistische Pädagogik, feministische Erziehungswissenschaft, Lehr-Lern-Forschung, postmoderne Pädagogik usw. verhalten sich zur erzieherischen Wirklichkeit wie auch untereinander wie Sprachen (vgl. HENNINGSEN 1980). Bemerkenswert ist daran zweierlei: Erstens sind Theorie-/Sprachfamilien sprachlich und insofern auch inhaltlich gesehen sehr stark von Vorlagen aus *anderen* Disziplinen geprägt – von Philosophien, Soziologien, Psychologien. Auch die vielfach beschworene und verteidigte ‚eigentliche‘ Sprache der Pädagogik („vor der empirischen Wende“) ist so genuin pädagogisch nicht, sondern weithin der Sprachwelt der Kulturphilosophie, des Historismus und des Existentialismus entlehnt. Zweitens: Die Vielfalt der wissenschaftlichen Sprachformen über Erziehung erzeugt derzeit nur noch selten den Ruf nach semantischer Vereinheitlichung, Strenge oder Reduktion. Auf der Ebene der Praxis der Theoriearbeit werden vielmehr umgekehrt kontinuierlich immer neue Distinktionsgewinne durch Sprachimporte und -kreationen angestrebt. Und gerade bei Importwaren kommt es auf Geschwindigkeit an: Man muß schnell sein. Verständigung wird immer schwieriger und zugleich dringlicher. Darüber muß man sprechen. Die Vielfalt nimmt zu, die Verfallszeit der Novitäten aber ab. Darüber muß man dann ganz intensiv sprechen.³

Die Besonderheit des Redens über Erziehung ist nun die, daß die syntaktischen und semantischen Elemente der Umgangssprache, der Berufssprache und der Wissenschaftssprache nicht deutlich voneinander abgegrenzt sind, sondern gleichsam quer über alle Ebenen hinweg zirkulieren (vgl. TERHART 1992; in historischer Perspektive OELKERS 1997 und LENZEN/ROST 1998). Dies wird noch dadurch unterstützt, daß in Gestalt der *Bildungssprache* – nomen est omen – eine alle Ebenen übergreifende vierte sprachliche Form existiert, die die erwähnte Zirkulation befördert. Die sprachlichen Elemente haben sowohl einen breiten allgemeinen wie eben auch einen je ebenenspezifischen Sinn. Begriffswanderung kann aufschließend sein, sie kann aber auch Mißverständnisse erzeugen, nicht selten verbunden mit dem Aufbau falscher (falschplazierter) Erwartungen – bei anschließend unausweichlicher Enttäuschung. (Vielleicht sind die sprachlichen Elemente im Reden über Erziehung bzw. die dabei benutzte Sprache auf allen Ebenen von der inhaltlichen Funktion her darauf angelegt, kontinuierlich und parallel sowohl Hoffnungsaufbau wie auch Enttäuschungsverarbeitung zu ermöglichen.) Aber wie immer man dazu auch stehen mag: Der Sachverhalt der Zirkulation der sprachlichen Inhalte und Formen ist zur Kenntnis zu nehmen. Er kann und muß zum Gegenstand einer erziehungswissenschaftlichen Analyse gemacht werden. Eine Unterbindung dieser Zirkulation ist

3 Über Begriffsmoden in den Sozial- und Erziehungswissenschaften vgl. CL. KNOBLOCH (1987) und F. NEUMANN/J. OELKERS (1981).

nicht möglich und wäre auch schädlich.⁴ Damit soll kein naives Plädoyer für das Gespräch aller mit allen eingeleitet werden. Jede der genannten sprachlichen Ebenen bzw. Formen hat ihr Recht, und das heißt auch: ihr Recht auf eine eigenbestimmte Weiterentwicklung. Die Erziehungswissenschaft selbst tut insofern gut daran, ihren wissenschaftlichen Diskurs immanent weiterzuentwickeln, wobei sie selbstverständlich auch durchaus unverständlich oder esoterisch sein kann, ja muß. Hierzu gehört im Sinne einer wissenschaftstheoretischen Selbstreflexion dann nicht nur die Vergewisserung über die formative Kraft des eigenen sprachlichen Instrumentariums, sondern auch die Erörterung von Möglichkeiten zur Benennung von Standards *erziehungswissenschaftlicher* Rede. Sie muß darüber hinaus – im Sinne einer Reflexion auf ihren gesellschaftlichen Kontext und ihre eigene Rückwirkung darauf – das hier nur skizzierte komplexe Gefüge des ‚vielschichtigen‘ Redens über Erziehung selbst als Teil ihres Gegenstandsbereichs bzw. wissenschaftlichen Aufgabenfeldes erkennen – dies sowohl in theoretischer wie in empirischer Hinsicht. Hierzu leisten die Texte des folgenden Thementeils einen Beitrag.

KÄTE MEYER-DRAWE erinnert an semantische Tiefenschichten der für Erziehungswissenschaft zentralen Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“. Dabei sind es insbesondere die selten beachteten Entstehungszusammenhänge dieser Begriffe im antiken und christlichen Kontext, denen sie nachgeht. Während der Erziehungsbegriff aufgrund seiner nicht abzustreifenden Verbindung zu „Zucht“ grundsätzlich immer die Vorstellung von der Einordnung des einzelnen in ein Allgemeines mit sich führt, ist der Begriff der Bildung weitaus komplexer gefaßt und von inneren Ambivalenzen geprägt – die u. a. auch die Unabschließbarkeit des „Bildungs“-Diskurses bis heute mitbedingen. Auf diese Weise wird auf mitschwingende Gehalte und metaphorische Randzonen aufmerksam gemacht, die im Getriebe des Bildungsdiskurses unterzugehen drohen.

Während die Analysen zu „Bildung“ und „Erziehung“ eine erinnernde, vergewissernde und insofern (wieder)aufschließende Intention auf der Ebene des allgemein erziehungswissenschaftlichen Diskurses verfolgen, wenden sich die beiden anderen Texte zwei wichtigen Teilbereichen der Erziehungswissenschaft, der Schulpädagogik und der Sozialpädagogik, zu. Damit gerät zugleich die Perspektive der zwei größten Berufsgruppen in den Blick, die Gruppe der Lehrer und die der Sozialpädagogen.

ANN PEYER und RUDOLF KÜNZLI geht es um die Bildersprache der Didaktik. Vor dem Hintergrund einer Erörterung der Bedeutung und Funktion von Metaphern im allgemeinen Welterleben wie auch im wissenschaftlichen Weltzugang wird an Textpassagen prominenter Didaktiker (AEBLI, ROTH, KLAFFKI, WAGENSCHHEIN u. a.) eine Analyse der für den Autor jeweils typischen Bilderwelt

4 J. HABERMAS (1978) und U. PÖRKSEN (1986) haben vielfach darauf hingewiesen, daß etwa die Sozialwissenschaften schon durch ihre Sprache tradierte Gewißheiten auflösen, ohne jedoch äquivalente Sicherheiten des Handelns und Urteilens bieten zu können. Hiermit ist das generelle Phänomen der Erosion von Traditionen durch Modernisierung und Verwissenschaftlichung angesprochen – ein Zurück in den Zustand der Sicherheit ist nicht mehr denkbar. In diese Argumentation ordnet sich auch die vielfach beklagte Unwirksamkeit oder Unbrauchbarkeit moderner Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Berufe ein. Dabei wird übersehen, daß auch die alten Formen nur den Eindruck der Sicherheit vermitteln – wohingegen heute auf das Aushalten von und Umgehen mit Sicherheit vorbereitet werden kann.

erstellt. Didaktiker nutzen Metaphern zum Zweck der Vermittlung ihrer Didaktik. Die Metaphern der wissenschaftlichen Didaktiker schlagen (über Ausbildung, Lehrbücher etc.) eine wichtige Brücke zu den wahrnehmungs- und handlungsorientierten beruflichen Alltagstheorien der praktizierenden Didaktiker: der Lehrerinnen und Lehrer.

ROLAND MERTEN thematisiert das Verhältnis von wissenschaftlichem Sprachgebrauch in der Sozialpädagogik und der Berufssprache im Rahmen praktischer sozialpädagogischer Tätigkeit nicht im Rahmen einer linguistischen, sondern in dem einer funktionalen Analyse. Dabei geht er von der funktionalen Differenz zwischen Wissenschafts- und Berufssprache aus, um von hier aus dann gleichwohl die Zusammenhänge und Wechselwirkungen zu erörtern.

Literatur

- FLITNER, A.: Sprache und literarischer Stil in den Sozialwissenschaften und in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), S. 1–8.
- HABERMAS, J.: Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Merkur 32 (1978), S. 327–342.
- HARGREAVES A.: Experience counts, Theory of doesn't: How Teachers talk about their Work. In: Sociology of Education 57 (1984), S. 244–254.
- HENNINGSSEN, J.: Sprachen und Signale der Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1980.
- KNOBLOCH, CL.: Esoterik und Exoterik. Über Begriffsmoden in den Humanwissenschaften. In: CL. KNOBLOCH (Hrsg.): Fachsprache und Wissenschaftssprache. Essen 1987, S. 55–70.
- LENZEN, D./ROST, F.: Die neuere Fachsprache der Erziehungswissenschaft seit dem 18. Jahrhundert. In: Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Bd. 1. Berlin 1998, S. 1313–1321.
- NEUMANN, F./OELKERS, J.: Folgenlose Moden? Beobachtungen zur Trivialisierung der Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 35 (1981), S. 623–648.
- OELKERS, J.: Is there a „Language of Education“? In: Studies in Philosophy and Education 16 (1997), S. 125–138.
- PÖRKSEN, U.: Das Demokratisierungsparadoxon. Die zweifelhaften Vorzüge der Verwissenschaftlichung und Verfachlichung unserer Sprache. In: U. PÖRKSEN: Deutsche Naturwissenschaftssprache. Tübingen 1986, S. 202–220.
- PROVENZO, E. F. u. a.: Metaphor and Meaning in the Language of Teachers. In: Teachers College Record 90 (1989), S. 551–573.
- TERHART, E.: Reden über Erziehung. Umgangssprache, Berufssprache, Wissenschaftssprache. In: Neue Sammlung 32 (1992), S. 195–214.
- WELLENDORF, F.: Der Alltag in der Schule und die Rede des Lehrers von „Intelligenz“, „Begabung“ und „Dummheit“. In: R. SCHMIDT (Hrsg.): Intelligenzforschung und pädagogische Praxis München 1978, S. 161–209.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Ewald Terhart, Institut für Pädagogik, Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum