

Schlömerkemper, Jörg

Bildung braucht Erziehung!

Die Deutsche Schule 97 (2005) 3, S. 262-265



Quellenangabe/ Reference:

Schlömerkemper, Jörg: Bildung braucht Erziehung! - In: Die Deutsche Schule 97 (2005) 3, S. 262-265
- URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273763 - DOI: 10.25656/01:27376

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273763>

<https://doi.org/10.25656/01:27376>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Offensive Pädagogik

Jörg Schlömerkemper

Bildung braucht Erziehung!

Es wird manchen irritieren, wenn die Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ in eine so enge Beziehung gesetzt werden: Soll denn nicht gerade durch „Bildung“ all das aufgehoben oder zumindest aufgewogen werden, was den Heranwachsenden durch „Erziehung“ angetan worden ist oder angetan werden musste? Haben wir es nicht gerade überwunden, dass die pädagogischen Verhältnisse zwischen den Generationen durch mehr oder weniger bewusste und gewollte Zwänge, durch Anpassung und Unterwerfung geprägt waren? Gehört die „schwarze Pädagogik“ der Erziehung nicht glücklicherweise der Vergangenheit an?

Irritierend ist es sicher auch, dass in diesen Zeiten nun auch noch in dieser Zeitschrift überhaupt für „Erziehung“ plädiert wird. In den gängigen Medien wird das Publikum mit entsprechenden Ratschlägen geradezu aufgefordert, die „Erziehungsmüdigkeit“ zu überwinden, sich der „Erziehungsaufgabe“ (wieder) stärker bewusst zu werden und die damit verbundene, den Eltern „zuvörderst obliegende Pflicht“ (wie es im Grundgesetz in Artikel 6 heißt) nicht länger zu ignorieren. In einem „großen Erziehungstest“ hat die ARD Eltern und Lehrer „zum Erziehungs-TÜV“ gebeten. In der HÖRZU (vom 20.5.05) konnten die Leser testen, ob sie in schwierigen Situationen die richtige ‚Lösung‘ treffen würden.

Dem konnte bisher das Plädoyer für „Bildung“ entgegengehalten oder zumindest an die Seite gestellt werden: Die „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ würde all das wieder aufheben können, was Erziehung den Kindern und Jugendlichen angetan haben konnte. Wenn Bildung nicht für einen solchen Ausgleich sorgen soll, dann wird sie zumindest in der Regel als etwas „anderes“, als ein „Mehr“ verstanden, das von „Erziehung“ deutlich zu unterscheiden ist. Erziehung wird häufig nur als eine unabdingbare, aber sozusagen ‚einfache‘ Voraussetzung für Bildung gesehen. Sie habe u.a. und vor allem jene Verhaltensweisen zu sichern, die für eine ungehinderte, intensive und produktive Auseinandersetzung mit den Inhalten der Bildung erforderlich oder förderlich sind. Erziehung komme deshalb auch früher an ihr Ende als Bildung: während jene vor allem in der frühen Kindheit von den Eltern zu leisten sei, erstrecke sich Bildung im Prinzip über das ganze Leben. Zudem seien Erziehung und Bildung unterschiedlich schwierige Tätigkeiten: während das eine von allen zu vollbringen sei (bzw. eigentlich geleistet werden müsste), braucht es für Bildung professionelle Kompetenzen (sowohl im Sinne des Könnens als auch im Sinne der Zuständigkeit).

In solcher Sichtweise geht m.E. etwas aus dem Bewusstsein, was für eine produktive Gestaltung von Lehren und Lernen wichtig ist: die Reflexion über den Kontext, in dem gelehrt und gelernt wird, und über die Wirkungen, die mit der Gestaltung von Lernprozessen verbunden sind, es sein könnten bzw. sein sollten.

Die „Offensive“ dieses Beitrags zielt darauf, die „erzieherische“ Bedeutung von Bildung bewusster in die Analyse einzubeziehen und ggf. daraus Konsequenzen zu ziehen.

Dahinter steht eine theoretische Orientierung, die mit dem Blick auf „Antinomien“ danach fragt, ob und in welcher Weise eine zu analysierende Praxis neben den intendierten und offensichtlichen Effekten – auf einer latenten, nicht immer bewussten Ebene – Wirkungen hat, die nicht im Zielkatalog enthalten sind und zu diesem sogar in einer widersprüchlichen Beziehung stehen können. Unter dieser Sicht sind die bisher referierten Deutungen von „Erziehung“ und „Bildung“ zu eng und zu einseitig. Nach meinem Verständnis ist „Bildung“ zwar der Intention nach auf die allseitige Entfaltung der Persönlichkeit gerichtet, in der faktischen Wirkung kommt aber hinzu, dass „Bildung“ zugleich (und in einer widersprüchlichen Beziehung) ein Medium der sozialen Abgrenzung ist. Dies führt in der Praxis des Lehrens und Lernens zu einem Doppelcharakter von emanzipatorischen und zugleich instrumentellen Wirkungen. Wer sich in besonderer Weise durch erworbene Kenntnisse und anspruchsvolle Fertigkeiten ausweisen kann, erwirbt damit zugleich Ansprüche und Berechtigungen im gesellschaftlichen und beruflichen Wettbewerb.

In welchem Maße nun das eine oder das andere eine Rolle spielt, hängt davon ab, mit welchen „Haltungen“, mit welchem „Habitus“ mit „Bildung“ umgegangen wird: Wird Bildung als Medium der individuellen Berechtigung verstanden oder als Befähigung zu sozialer Verantwortlichkeit? „Bildung“ – also die Inhalte, mit denen sich jemand auseinandersetzen kann, und die dabei zu erwerbenden Kompetenzen – kann/können diese Haltung selbst nicht wesentlich beeinflussen. Es dürfte zwar bedeutsam sein, welche Inhalte im Bildungsprozess angeboten werden oder gar verbindlich sind, aber selbst ethisch anspruchsvolle, begrifflich differenzierte und reflexiv herausfordernde Inhalte können nicht gewährleisten, dass daraus ein Habitus folgt, der diesen Inhalten entspricht. Selbst ‚kritische‘ Kompetenzen – etwa die Fähigkeit zur scharfen Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse – können nicht verhindern, dass eben diese Kompetenzen dazu instrumentalisiert werden, sich in diesen ‚theoretisch‘ kritisierten Verhältnissen einen herausgehobenen Platz zu sichern und sich von anderen abzugrenzen, die dies weniger gut durchschauen bzw. weniger elaboriert darüber reden können.

Eine bestimmte, ggf. mit „Bildung“ gewollte Haltung entsteht nur durch eine bewusste Beeinflussung eben dieser „psychischen Dispositionen“, die mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit zu dem intendierten Umgang mit den erworbenen Kompetenzen führt. Wenn mit „Bildung“ die subjekthafte Auseinandersetzung mit Kultur gemeint ist, dann muss diese gerahmt werden durch ein intentionales „Unterstützen“ der erwünschten Haltungen und ein „Gegenwirken“ bei nicht akzeptablen oder gar ‚negativen‘ Entwicklungen (im Sinne von Schleiermacher). Dies ist keineswegs nur oder in erster Linie im Sinne „der Gesellschaft“ und ihrer Verhaltensnormen gedacht, sondern sehr wohl auch im Interesse der sich bildenden Individuen, die ihre personalen Kompetenzen erst dann wirksam werden lassen können, wenn sie sich konstruktiv und sozial-kooperativ einbringen können.

Für eine solche intentionale Beeinflussung psychischer Dispositionen (genauer für den Versuch ihrer Beeinflussung) verwende ich (im Anschluss an Wolfgang Brezinka) den Begriff „Erziehung“. Es geht um die Förderung jener „Haltungen“, die sich in einem „konstruktiven“ und sozial-kooperativen“ Umgang mit Kom-

petenzen ausdrücken sollen (vgl. meinen Beitrag unter dem Titel „Bildung und soziale Zukunft“ in Heft 3/04).

Nun entstehen die latenten Wirkungen von „Bildung“ keineswegs allein als Folge intentionaler Erziehungshandlungen. Vielleicht sind sogar jene Prozesse stärker und nachhaltiger wirksam, die ohne reflektierte Absicht, sondern allein bedingt durch den Kontext ablaufen. Hierfür wurde früher der Begriff der „funktionalen Erziehung“ verwendet. In den 1970er Jahren wurde dies als „Sozialisation“ bezeichnet – nicht zuletzt, um den „heimlichen Lehrplan“ der Institution Schule erkennbar und ggf. neu gestaltbar zu machen. Inzwischen wird der Sozialisations-Begriff häufig so weit gefasst, dass er „Erziehung“ und „Bildung“ mit einschließt und seine damalige kritische Bedeutung eingebüßt hat. Es sind aber gerade jene strukturellen und prozessualen Merkmale, die wie selbstverständlich vertraut geworden sind und sich ungefragt verfestigt haben, die dem, was mit „Bildung“ gemeint sein soll, die genannte doppelte Bedeutung geben. Wer dies reflektieren will, muss also nicht nur über „Erziehungshandlungen“ im intentionalen Sinne nachdenken, sondern auch über latente Wirkungen, die ebenfalls die „psychischen Dispositionen“ der Heranwachsenden beeinflussen.

So macht es z.B. einen Unterschied, ob Kompetenzen in einem Kontext erworben werden, der auf individuelle Profilierung auf Kosten anderer und vordergründig mit der Aussicht auf Berechtigungen zielt, oder in einem Kontext, der die prinzipielle Gleichberechtigung und die wechselseitige Abhängigkeit von Menschen mit verschiedenen Kompetenzen betont. Und es ist nicht unbedeutend, ob gelernte Kenntnisse und Fertigkeiten gegen Zertifikate eingetauscht und dann ‚vergessen‘ werden können, oder ob sie in einem kulturell und sozial anregenden Lernfeld nachhaltig als bedeutsam erlebt werden können. Sicherlich ist in diesem Sinne auch die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden bedeutsam: „Bildung“ wird sich um so mehr produktiv entfalten, wenn die Lehrenden ihre Schülerinnen und Schüler nicht nur als Träger von Kenntnissen und Fertigkeiten sehen, sondern an ihrer persönlichen Entwicklung interessiert sind (vgl. „Die ‚Sache‘ des Lehrers ist das Kind“ in Heft 1/2003). Und um ein letztes Beispiel zu nennen: Zentrale, vergleichende Leistungsprüfungen sind in diesem Sinne nicht deshalb ein Problem, weil damit geprüft werden soll, ob die Schülerinnen und Schüler einen Teil der verbindlichen Kompetenzen erworben haben, sondern weil damit zugleich signalisiert wird, dass es vor allem auf das ‚Bestehen‘ solcher übergeordneter Verfahren ankommt, dass über Bildungsprozesse Rechenschaft gegeben werden muss und dass es dabei (trotz aller Lernzielorientierung) immer auch um den Vergleich miteinander geht. Dabei sind solche übergreifenden Vergleichsarbeiten ja im Grunde nicht mehr als eine konsequente Ausformung jener Grundform der Lernerfolgskontrollen, die in unseren Schulen üblich sind.

Der letzte Hinweis macht deutlich, dass es keineswegs leicht ist, die erzieherische (Neben-)Wirkung von Bildungsprozessen zu erkennen oder gar sie zu verändern. Problematisch ist es allerdings, wenn solche Wirkungen nicht reflektiert werden. Es ist pädagogisch und auch bildungspolitisch fahrlässig, sich auf wie auch immer gemeinte ‚positive‘ Wirkungen von „Mehr Bildung“ zu verlassen. So ist es m.E. zu erklären, dass die Gesamtschulen in Deutschland zwar in ihrer äußeren Struktur den Systemen vieler PISA-Erfolgsländer entsprechen, aber sich dennoch – bis auf einige Ausnahmen – weder bei den Kompetenzen, noch bei der sozialen Selektivität vergleichbar darstellen können. Die leistungsdifferenzierende Lernorganisation, die leistungshomogene Lerngruppen herstellen soll, hat offenbar er-

zieherische Wirkungen, die sich von denen der Schulen des traditionellen Systems kaum unterscheiden und die auch nicht dadurch kompensiert werden können, dass viele Gesamtschulen ihren Schülerinnen und Schülern Lernangebote machen, die den integrativen Zielsetzungen besser entsprechen.

Was folgt aus diesen Überlegungen? Worin besteht die „Offensive“? – Zunächst scheint es mir wichtig, in der gegenwärtigen öffentlichen Erziehungs-Werbung das „Feld“ nicht denen zu überlassen, die diesen Begriff konservativ-repressiv zu füllen versuchen bzw. ihn in einer solchen Deutung restaurieren wollen. Dass „Erziehung“ problematisiert worden ist, hatte – nicht nur nach „Auschwitz“ – seine richtigen und wichtigen Gründe. Es ging dabei darum, die repressiven Deutungen und autoritären Verwendungen von „Erziehung“ zurückzuweisen, weil sie die Entwicklung autonomer, selbstbewusster Persönlichkeiten heteronomen Zielsetzungen unterworfen hatten. Im Rückblick ist einzuräumen, dass es versäumt wurde bzw. nicht gelungen ist, jene autoritären Erziehungsvorstellungen und -praktiken durch solche zu ersetzen, die den emanzipatorischen Zielen entsprechen. Hier gilt es nachzuarbeiten, was nicht nur eine inhaltliche Frage ist, sondern zunächst eine positive(re) Wertschätzung der Erziehungsaufgaben in der Theorie und im Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern erfordert. Erst wenn das Kind als „die Sache“ des Lehrers gesehen wird (s.o.), wird das Selbstverständnis der Profession den genannten Aufgaben entsprechen.

In der alltäglichen Praxis von Schule und Unterricht wäre ein reflexiver, bewusster Umgang mit der erzieherischen Bedeutung von Bildungsmöglichkeiten und -prozessen zu entwickeln. Dies betrifft zunächst strukturell-organisatorische Merkmale und die sozialen Erfahrungen, die damit ermöglicht werden. Wenn individuelle Kompetenzen mit sozialer Verpflichtung verbunden sein sollen, dann muss diese konkret erfahrbar sein – z.B. in heterogenen Lerngruppen, in denen unterschiedliche Kompetenzen nicht nur nebeneinander erworben, sondern in gemeinsamen Projekten produktiv aufeinander bezogen werden können. Die sozialen Erfahrungen, die dabei gesammelt werden können, wären im Sinne von „Erziehung“ ausdrücklich als emotional-affektive Lernziele zu definieren, zu verfolgen und auch zu evaluieren.

Wichtig wäre zum anderen, dass die Schülerinnen und Schüler in individuellen Lernprozessen stärker als bisher üblich für ihren Lernfortschritt verantwortlich werden, Anregungen selbstständig aufgreifen, intensiv daran arbeiten und schließlich auch den Lernerfolg evaluieren. Das entbindet Lehrerinnen und Lehrer keineswegs von ihrer Verantwortung für die Planung und Gestaltung angemessener und anregender Lernmöglichkeiten. Diese sollten aber so gestaltet sein, dass die Schülerinnen und Schüler in größerem Maße selbstständig tätig werden können und ihre eigene Verantwortlichkeit erfahren können und wahrnehmen müssen. Ein solches Grundverständnis könnte dazu beitragen, dass Bildungsprozesse in ihrer erzieherischen Wirkung weniger dem Zufall überlassen bleiben, sondern zu Kompetenzen führen, deren Träger sich der sozialen Verpflichtung ihrer Fähigkeiten bewusst werden und es auch bleiben.

Jörg Schlömerkemper, geb. 1943, Dr. phil.; Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M.; Geschäftsführer der Redaktion dieser Zeitschrift;
Anschrift: Ludwig-Beck-Str. 9, 37075 Göttingen;
E-mail: schloem-dds@t-online.de