

Ludwig, Peter H.

Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen erzieherischen Handelns

Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 4, S. 585-600



Quellenangabe/ Reference:

Ludwig, Peter H.: Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen erzieherischen Handelns - In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 4, S. 585-600 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-69158 - DOI: 10.25656/01:6915

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-69158>

<https://doi.org/10.25656/01:6915>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

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-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 46 – Heft 4 – Juli/August 2000

Essay

- 507 HELMUT PEUKERT
Reflexionen über die Zukunft von Bildung

Thema: Grundschulpädagogik als universitäre Disziplin zwischen Reformambition und Wissenschaftsanspruch

- 525 MARGARETE GÖTZ
Entwicklung und Status der universitären Grundschulpädagogik und -didaktik
- 541 HEINZ-ELMAR TENORTH
Die Historie der Grundschule im Spiegel ihrer Geschichtsschreibung
- 555 RENATE VALTIN
Grundschulpädagogik als empirische Forschungsdisziplin
- 571 EDITH GLUMPLER
Interkulturell-vergleichende Grundschulforschung

Weiterer Beitrag

- 585 PETER LUDWIG
Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen erzieherischen Handelns

Diskussion

- 601 CHRISTINE SCHAEFERS/SASCHA KOCH
Neuere Veröffentlichungen zur Lehrerforschung. Eine Sammelrezension

Besprechungen

625 DORIS KNAB

Sibylle Beetz: Hoffnungsträger „Autonome Schule“.

Zur Struktur der pädagogischen Wunschdebatte um die Befreiung der Bildungsinstitutionen

Harm Paschen/Lothar Wigger (Hrsg.): Schulautonomie als Entscheidungsproblem. Zur Abwägung heterogener Argumente

Harald Gampe: Kooperation zwischen Schulaufsicht und Schule. Untersuchungen zur pädagogischen und rechtlichen Schulratsfunktion

Michael Schratz: Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung. Eine Untersuchung über Selbstbild, Rollenerklärung und Funktionsbedarf im Hinblick auf die Autonomisierung des österreichischen Schulwesens

Heike Ackermann/Jochen Wissinger (Hrsg.): Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität

631 ANDREAS HELMKE

Projektgruppe Belastung: Belastung in der Schule? Eine Untersuchung an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien Baden-Württembergs

634 DIETRICH BENNER

Witlof Vollstädt/Klaus-Jürgen Tillmann/Udo Rauin/Katrin Höhmann/Andrea Tebrügge (Hrsg.): Lehrpläne im Schulalltag.

Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I

637 GABRIELE FAUST-SIEHL

Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission

Frank-Olaf Radtke (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissenschaftsbasis pädagogischer Professionalität

Sigrid Blömeke (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele

Hans-Dieter Rinkens/Gerhard Tulodziecki/Sigrid Blömeke (Hrsg.): Zentren für Lehrerbildung. Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Ergebnisse des Modellversuchs PLAZ

Dieter Höltershinken (Hrsg.): Lehrerbildung im Umbruch. Analysen und Vorschläge zur Neugestaltung

Dokumentation

645 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Essay

- 507 HELMUT PEUKERT
Reflections on the Future of Education

Topic: The Pedagogics of Primary Education at University Level between Reform Ambitions and Scientific Claims

- 525 MARGARETE GÖTZ
Development and Status of the Discipline of Primary Education and its Didactics at University Level
- 541 HEINZ-ELMAR TENORTH
The History of the Primary School As Reflected In Its Historiography
- 555 RENATE VALTIN
The Pedagogics of Primary Education as Empirical Research
- 571 EDITH GLUMPLER
Comparative Intercultural Research on Primary Education

Further Contributions

- 585 PETER LUDWIG
Influence As Indispensable Concept of All Pedagogical Action

Discussion

- 601 CHRISTINE SCHAEFERS/SASCHA KOCH
Recent Publications On Teacher Research – A Comprehensive Review
- 625 BOOK REVIEWS
- 645 NEW BOOKS

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner (*geschäftsführend*), Humboldt-Universität zu Berlin, FB Erziehungswissenschaft, Institut für Allg. Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin (Tel.: 030/2093-4091), Telefax: 030/2093-4047. Prof. Dr. Andreas Krapp, Universität der BW München, Fakultät für Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft und Päd. Psychologie, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg. Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich. Prof. Dr. Ewald Terhart, Institut für Pädagogik, Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich (Tel.: 0041-1/6342761/63). Redaktionsassistent: PD Dr. Karl Franz Göstemeyer, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Allg. Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin (Tel.: 030/2093-4001).

Manuskripte werden auf Diskette und in einem dreifachen Ausdruck an die geschäftsführenden Herausgeber erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf den Seiten VII–VIII in Heft 1/2000 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 bis 2 Beihefte) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 144,- + Versandkosten. Inland DM 8,40, europ. Ausland DM 18,-, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Ermäßigter Preis für Studenten DM 98,- + Versandkosten. Vorzugsangebot zum Kennenlernen DM 30,- (2 Hefte, portofrei). Preis des Einzelheftes DM 36,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Das Vorzugsangebot zum Kennenlernen geht automatisch in ein Jahresabonnement über, wenn nach Erhalt des zweiten Heftes nicht abbestellt wurde. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 69494 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Brigitte Bell, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, 69441 Weinheim, Tel.: 06201/6007380, Telefax: 06201/17464. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen. Abobetreuung Inland/Ausland (außer Schweiz): Beltz Zentralauslieferung, Postfach 100161, 69441 Weinheim, Tel.: 06201/703-227, Telefax: 06201/703-221, E-Mail: aboservice@beltz.de. Vertrieb Schweiz: BSB Buch-Service Basel, Postfach, CH-4002 Basel, Tel.: 061/2729470.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

ISSN 0044–3247

Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen erzieherischen Handelns

Zusammenfassung

Die Einwirkungskritik bezweifelt, daß Erziehung im Zusammenhang mit Einwirkung gesehen werden kann. Entgegen dieser Skepsis soll gezeigt werden, daß jede Erziehung unumgänglich auf den Edukanden einwirken soll, unabhängig davon, welche Erziehungsstile, oder -praktiken eingesetzt werden und welchen Erziehungszielen sie dienen. Erziehung besteht aus Einwirkungsversuchen. Selbst eine liberale Erziehung, die dem Prinzip des „begleitenden Wachsenlassens“ entspricht, zielt auf Einwirkung.

1. Einleitung

Erzieherisches Handeln kann in erster Annäherung als Versuch der Veränderung, der Beeinflussung, der Anregung, der Stimulierung oder der Förderung der Zu-Erziehenden charakterisiert werden. Ein Erziehender beabsichtigt demnach, den Adressaten seiner Bemühungen in irgendeiner Hinsicht zu verändern, zu beeinflussen, zu leiten, kurz: auf ihn „einzuwirken“.

Das pädagogische Einwirkungskonzept bedeutet: Erziehung ist mit Einwirkungsabsicht verbunden und kann nur erfolgreich sein, indem sie tatsächlich einwirkt. Dieses Konzept wird kontrovers diskutiert. H. HEID stellt „eine Neigung eher geisteswissenschaftlich orientierter Pädagogen (fest), die sogenannte Einwirkungsvorstellung zu kritisieren, während eher erfahrungswissenschaftlich orientierte Erziehungswissenschaftler dazu neigen, das Einwirkungskonzept (in welcher Formulierung auch immer) zu befürworten“ (1994, S. 133). Soweit terminologische Einigkeit darüber vorausgesetzt werden kann, was unter Einwirkung zu verstehen sei, geht es bei dieser Kontroverse um eine faktologische Sachfrage, deren zutreffende Beantwortung nicht von forschungsmethodologischen oder metatheoretischen Grundpositionen abhängig sein kann. Es ist deshalb zu unterstellen, daß es diesbezüglich nur *eine* „Wahrheit“ gibt.

Der Begriff „Einwirkung“ steht im folgenden nicht nur für sich selbst, sondern auch stellvertretend für viele andere Begriffe, welche das Bestreben hinter den Aktionen des Erziehens abstrakt benennen, wie z.B. Beeinflussung, Lenkung, Steuerung, Leitung, Kontrolle, Führung und Prägung. Diese Ausdrücke unterscheiden sich semantisch zwar nicht unwesentlich voneinander; die Argumente für und gegen sie sind gleichwohl austauschbar. Insofern können diese Termini im vorliegenden Kontext als bedeutungsverwandt mit „Einwirkung“ aufgefaßt werden.

Erziehung wird von nicht wenigen Autoren als Einwirkung bezeichnet (vgl. z.B. DOLCH 1966, S. 232; DURKHEIM 1972, S. 30; WAITZ 1898, S. 41). So ist für

F.D. SCHLEIERMACHER Erziehung jene „Einwirkung“ der älteren Generation auf die jüngere, die dieser zur Mündigkeit verhelfen will (1957, S. 12ff., 20f., 417). In Lehrplänen wird „Erziehung als umfassender Prozeß der Einwirkung auf die Entwicklung des Menschen“ bezeichnet (z.B. STAATSWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT 1998).

Einwände dagegen, Erziehung mit dem Einwirkungskonzept zu verbinden, werden von zwei Perspektiven aus erhoben: von einer definitorischen und einer inhaltlich-konzeptionellen Sichtweise. Der definitorische Einwand zeigt ein Defizit an, das relativ einfach behoben werden kann. Schwerer wiegen die inhaltlichen Bedenken.

2. Definitorischer Einwand

W. BREZINKA (1990, S. 36, 62, 74) weist den Begriff „Einwirkung“ im Zusammenhang mit Erziehung wegen seiner Vagheit zurück. Seine Ablehnung bezieht sich jedoch ausdrücklich auf den Gebrauch des nicht näher geklärten Wortes „Einwirkung“ zur *Definition* des Erziehungsbegriffs. Diesem Einwand würde eine entsprechende Begriffspräzisierung Rechnung tragen.

Im üblichen Sprachgebrauch wird der Begriff „einwirken“ *funktional* (als Wirkungsbegriff) verwendet. Er bedeutet „erfolgreich tätig sein“, etwas „verursachen“, mit einer Tätigkeit „eine Wirkung erzielen bzw. hinterlassen“, „Einfluß ausüben“. „Wirkung“ hingegen ist ein Effekt, ein Ergebnis eines Prozesses oder einer Tätigkeit (vgl. BREZINKA 1990, S. 11, 45, 74).

J. OELKERS (1982, S. 161) versteht unter Einwirkung eine mehr oder weniger gezielte, absichtsvolle Beeinflussung. Dem landläufigen Begriffsverständnis nach ist „Einwirkung“ hingegen nicht auf ‚absichtliches‘ Beeinflussen beschränkt (vgl. z.B. SCHLEIERMACHER 1957, S. 99). Man spricht auch davon, daß Naturgewalten einwirken können, etwa wenn der sprichwörtliche stete Tropfen den Stein höhlt. Trotzdem ist selbst OELKERS' Einwirkungs-begriff funktional, weil auch „Beeinflussung“ ein an der Wirkung ausgerichteter Begriff ist. Die Intention des Einwirkenden kommt in seiner Festlegung als Definitionsmerkmal lediglich hinzu, so daß ein kombinierter intentional-funktionaler Begriff entsteht (vgl. LUDWIG 1999a, S. 99): Demnach würde Einwirken bedeuten, daß die Absicht besteht, eine Wirkung auszuüben, *und* sich dieser intendierte Effekt auch tatsächlich einstellt.

Inzwischen hat sich – aus guten Gründen – der Erziehungsbegriff im *intentionalen* Sinn weitgehend durchgesetzt (vgl. LUDWIG 1999a, S. 85). Erziehung gilt demnach als beabsichtigte Lernhilfe (vgl. z.B. WEBER 1977, S. 48f., 66). Um den Erziehungsbegriff intentional mittels des funktionalen Einwirkungs-begriffs als Definiens festlegen zu können, muss die Einwirkung in der Explikation auf die *Einwirkungsabsicht* zurückgefahren werden (vgl. OELKERS 1987, S. 330, 339). Dies geschieht etwa in folgenden Umschreibungen pädagogischer Aktivitäten: Der Erzieher *will* einwirken, *zielt* auf Einwirkung ab bzw. *beabsichtigt* einzuwirken. Auch H. ROTH (1966, S. 83, 724) berücksichtigt diese Einschränkungsnötigkeit, wenn er Erziehung im Kern als einen „Versuch“ beschreibt, auf Menschen „einzuwirken“ (ähnlich vgl. ALISCH/RÖSSNER 1981, S. 39; LOCHNER 1975; TREML 1992, S. 356).

Autoren hingegen, welche Erziehung als „Einwirkung“ – nicht als „Einwir-

kungsversuch“ – bestimmen und damit funktional festlegen, können nur diejenigen Handlungen Erziehung nennen, die tatsächlich einwirken. Auch wenn Erziehung als „bewußte“ oder „absichtliche Einwirkung“ bezeichnet wird (z.B. BÜCHNER 1985, S. 5, 107; KLAFKI 1970, S. 17; SPRANGER 1962, S. 128; ZILLER 1876, S. 7; vgl. OELKERS 1982, S. 161; KRON 1996, S. 55), bleibt die Funktionalität des Einwirkungsbegriffs erhalten, zu der die Intentionalität lediglich hinzutritt. Damit wird wiederum ein kombiniertes Begriffsverständnis geprägt, nach dem „absichtliche Einwirkung“ intentional und zugleich funktional festgelegt ist. Denn wenn ein Handelnder „absichtlich einwirkt“, intendiert er, zu einer Wirkung beizutragen, *und* trägt zudem tatsächlich zu ihr bei. Wenn jemand dagegen nur „einzuwirken beabsichtigt“ bzw. „einzuwirken versucht“, bleibt der Erfolg dieses Versuchs offen. Letztere Formulierung entspricht der hier vertretenen intentionalen Bestimmung des Erziehungsbegriffs.

In den vorausgegangenen Ausführungen blieb noch unerwähnt, auf was konkret eingewirkt wird, wenn im pädagogischen Kontext von Einwirkung die Rede ist. Viele Definitionen, welche Erziehung mit Einwirkung umschreiben, gehen diesbezüglich nicht über die sehr allgemeinen Feststellungen hinaus, daß auf „Zu-Erziehende“, „ihre Entwicklung“ oder ihr „inneres Leben“ eingewirkt werden soll. Spezifischer ist die Vorstellung, daß *in erster Linie* zunächst auf *Lernvorgänge* der Zu-Erziehenden eingewirkt werden soll. Da Lernen selbst ein teil-autonomer, aktiv-selbsttätiger (wenn auch nicht immer intentional-bewußter) psychischer Aneignungsvorgang des Lernenden ist, kann „Einwirken“ jedoch nicht ein unmittelbares, mechanistisch-starres Bewirken von Lernprozessen bedeuten (vgl. BENNER 1991, S. 17; TREML 1987, S. 146). Einwirken oder Einflußnehmen ist vielmehr gleichbedeutend mit der Anregung, Initiierung oder Unterstützung von Lernprozessen, wobei die Hauptarbeit des Lernens von den Lernenden selbst geleistet wird. Wenn ein Erziehender auf das Lernen des Edukanden eingewirkt hat, heißt dies, daß er am Zustandekommen des Lernprozesses beteiligt war. Es bedeutet nicht, daß sein Erziehungshandeln allein bereits eine hinreichende Voraussetzung für den Lernvorgang darstellte. Sein Handeln war lediglich eine notwendige Voraussetzung dafür, daß der Lernvorgang unter den in der konkreten Situation gegebenen Rahmenbedingungen (wie z.B. einer bestimmten lernermöglichenden Aufgabe, Umwelt oder Motivation) in der abgelaufenen Weise aufgetreten ist. Ohne ihn hätte der Zu-Erziehende nicht oder zumindest anders gelernt. Freilich hätte das gleiche Lernresultat unter anderen Rahmenbedingungen auch völlig ohne dieses einwirkende Handeln zustande kommen können. In erziehungswissenschaftlichen Theorien wird „die Einwirkung in der Regel als über ein komplexes Netzwerk von Zwischengliedern laufend gedacht“ (KLAUER 1984, S. 179).

Lernen begründet, festigt oder erweitert die Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten oder Einstellungen und Überzeugungen des Lernenden. Ablaufende Lernprozesse wirken also ihrerseits wiederum auf seine Dispositionen ein. Aus der Perspektive des Erziehers ergibt sich daraus neben den Lernprozessen eine nachfolgende Einwirkungszielsetzung: Er will *in zweiter Linie* – über die Anregung von Lernvorgängen – indirekt auf die Gestaltung solcher *Dispositionen* einwirken. Erzieherische Einwirkungsversuche zielen damit letztlich darauf ab, dazu beizutragen, daß bestimmte Erziehungsziele (Dispositions- bzw. Verhaltensänderungen) erreicht werden können.

Da es hier nicht primär um eine Erziehungsdefinition mit Hilfe des Einwirkungsbegriffs geht, sondern um die Berechtigung des Einwirkungskonzepts, mag diese Klärung von „Einwirkung“ ausreichen. (Weitere offene Bestimmungsfragen finden sich bei BREZINKA 1990, S. 36, 62, 74).

3. Inhaltlich-konzeptionelle Einwände

OELKERS (1987) vertritt die These, Erziehung sei als Einwirkung nicht durchführbar und das Einwirkungsmodell deshalb unzulässig. Er nennt die Einwirkung ein „klassisches Theoriekonzept der modernen Pädagogik“, ihre „theoretische Obsession“ und kritisiert ihren „naiven Realismus“. Einwirkungsideologen sähen in der Erziehung eine Ursache, welche nach Plan oder Gesetz Wirkungen erzielt. Dieses Konzept sei eine Metapher, eine Modellannahme, die im 18. Jahrhundert von der Pädagogik vornehmlich aus der mechanischen Physik entlehnt wurde (vgl. OELKERS 1987, S. 325–330).

Im folgenden soll die Gegenthese begründet werden, nach der sogar *jede* Form von Erziehung zwingend auf Einwirkung abzielen muss und nur erfolgreich sein kann, indem sie tatsächlich auf Lernprozesse einwirkt. Das Einwirkungskonzept ist demnach nicht nur zulässig, sondern überdies eine *Conditio sine qua non* jeglicher Erziehung. Diese Gegenthese bezieht sich damit nicht nur auf bestimmte Erziehungskonzeptionen, etwa solche, die vor allem gegenwärtig vertreten werden, sondern beansprucht epochenübergreifende Gültigkeit. Die Tatsache, daß die Pädagogik vor dem 18. Jahrhundert Erziehungsprozesse noch kaum mit dem Einwirkungskonzept beschrieben hat, spricht nicht gegen diesen Gültigkeitsbereich, da Vorgänge der Erziehungspraxis nicht von ihrer wissenschaftlichen Beschreibung oder Entdeckung abhängen.

Diese These läßt sich mit dem Terminus „Erziehung“ untermauern, indem aufgezeigt wird, daß die Einwirkungsabsicht pädagogischen Handelns aus dem Erziehungsbegriff selbst abgeleitet werden kann.

3.1 Ableitung einer Apologie aus dem Erziehungsbegriff

Erziehung im Sinne absichtlicher Lernunterstützung ist bewußtes interpersonales Handeln. Handeln als absichtsvolles und sinnhaftes Tun zielt auf eine Veränderung, einen Effekt. Interpersonales Handeln möchte etwas bei einer anderen Person bewirken. Sonst wäre es sinnleer. Beim erzieherischen Handeln ist diese andere Person der Edukand, bei dem Lernprozesse initiiert werden sollen. Das heißt: In der Erziehungspraxis werden nicht nur Ziele festgelegt, sondern auch geeignet erscheinende Schritte unternommen, um damit zur Erreichung der gesteckten Erziehungsziele beizutragen. Mit solchen einzelnen Unternehmungen wollen Erziehende Einfluß auf das Lernen der Edukanden nehmen, also diesbezüglich auf sie einwirken. Es ist schwerlich denkbar, als Außenstehender Lernschritte einer Person anzuregen, ohne auf sie in irgendeiner Weise einzuwirken. Ist Erziehung erfolgreich, d.h. werden die Erziehungsziele neben anderem auch mit Hilfe der Erziehungsmaßnahmen tatsächlich realisiert, sind wir berechtigt zu folgern, daß die Maßnahmen eingewirkt haben

müssen (außer wir wären bereit, magisch-esoterische Einflußerklärungen zu akzeptieren).

Erziehung läßt sich als die Gesamtheit aller Handlungen auffassen, mit denen versucht wird, auf den Zu-Erziehenden lernunterstützend einzuwirken. Wenn nicht im mindesten eingewirkt oder verändert werden kann, darf bzw. soll, findet keine Erziehung statt. Erziehung ohne die Absicht, einwirken zu wollen, ist damit ein Widerspruch in sich. Nach N. LUHMANN und K.E. SCHORR kann kein Erzieher ohne die Annahme auskommen, „daß er Möglichkeiten habe, den, den er erzieht, zu verändern“ (LUHMANN/SCHORR 1982, S. 7). Einen Beitrag zur Veränderung leisten zu können, erfordert Einwirkungsmöglichkeiten.

Da das Einwirkungskonzept dem Erziehungsbegriff selbst zugrunde liegt, gilt es für jede pädagogische Einflußnahme. Für die Vielgestaltigkeit der Einwirkungsformen stehen die folgenden Beispiele:

- SCHLEIERMACHER (1957, S. 51, 67f.) teilt die „pädagogische Einwirkung“ in drei „Tätigkeiten“ auf: in die „Unterstützung“ des Erwünschten, die „Gegenwirkung“ gegen bereits aufgetretenes Unerwünschtes und in die „Verhütung“ als prophylaktische Verhinderung negativer Beeinflussung durch Isolierung des Zöglings.
- Auch eine bewußte Unterlassung einer Handlung, eine „intentionale Passivität“ (WRIGHT 1974, S. 89), die in erzieherischer Absicht geschieht, ist ein Einwirkungsversuch, wenn damit die Hoffnung auf eine bestimmte Wirkung bzw. auf das Unterbleiben einer unerwünschten Nebenwirkung verbunden wird (vgl. KOCH 1995, S. 35f., 74). Man wirkt also auch auf eine Person ein, indem man etwas nicht tut; z.B. es unterläßt, einen Jugendlichen zur Hausaufgabenerledigung zu ermahnen, wenn man annimmt, daß solche Ermahnungen lediglich das Gegenteil des beabsichtigten Effekts hervorrufen; oder z.B. wenn Eltern ihren jugendlichen Kindern Selbständigkeits- und Entwicklungsspielräume ermöglichen, indem sich die Eltern aus bestimmten sozialen Situationen zurückziehen und ihren Kindern das Feld partiell überlassen (etwa die eigene Gestaltung von Partys). Selbst Antipädagogen – auch sie erziehen (!), denn ihr Bestreben, diesen Terminus zu ersetzen, ändert am Tatbestand nichts – wollen auf Kinder einwirken: Schon die absichtliche Unterlassung bestimmter Handlungen mit dem Ziel, Kindern dadurch zum Beispiel befürchtete Persönlichkeitsdeformationen durch Anerkennung ihrer Autonomie zu ersparen und sie damit in ihrer Entwicklung zu fördern, ist ein erzieherischer Einwirkungsversuch (vgl. LUDWIG 1997, S. 172).
- Mit „Einwirken“ ist nicht zwangsläufig ein aufdringliches, permanentes Beeinflussen gemeint. Auch „indirekte“, „ergänzende Erziehung“ oder äußerst sparsame und zurückhaltend eingesetzte Erziehungsmaßnahmen sind Versuche des Einwirkens (vgl. DOMKE 1991; 1997, S. 74ff.). Die existentielle Pädagogik O.F. BOLLNOWS (1983) bedient sich der „unstetigen Einwirkungen“ wie Ermahnung, Begegnung, Engagement, die am „Personkern“ ansetzen. Manche Formen solcher indirekten Erziehung haben lediglich Angebotscharakter: Sie sollen zwar einwirken; die Einwirkungsabsicht wird aber nicht *als solche* vom Edukanden wahrgenommen. Er kann sie schon deshalb schwerlich als aufdringlich oder einengend erleben.

Erziehung als eine abstrakte übergeordnete Sammel-Kategorie wird erst in bestimmten einzelnen Handlungen manifest. Die erzieherischen Einzelhandlungen werden meist als Erziehungsmittel, -praktiken, -methoden oder -maßnahmen bezeichnet. Auch der mitunter mißverständene Begriff „Erziehungstechnik“ bedeutet bereits im Verständnis von ARISTOTELES (1973, S. 385) und SCHLEIERMACHER (1957, S. 7, 417f.) nichts anderes. Durch derartige Maßnahmen wird die erzieherische Einwirkung auf die Edukanden erst konkret möglich. Erziehungsmittel sind nach E.E. GEISLER (1973, S. 22, 24) Maßnahmen und Situationen, mit deren Hilfe Erziehende auf Heranwachsende mit der Absicht „einwirken“, deren Verhalten, Einstellungen zu bilden, zu festigen oder zu verändern. Wegen dieses Zusammenhangs ist die Auseinandersetzung um „Einwirkung“ inhaltlich mit der Debatte um Erziehungsmittel und Erziehungstechniken verwandt.

3.2 *Vermeintliche Bedingungen des Einwirkungskonzepts*

OELKERS (1987, S. 327) zufolge kann das Einwirkungskonzept nur unter drei Bedingungen gelten: Diese drei „Stützbehauptungen“ sind nach seiner Auffassung falsch, da man Erziehung ihnen entsprechend zwar definieren, aber nicht durchführen könne. Daraus schließt er auf die Unhaltbarkeit des Einwirkungskonzepts. Diese Behauptungen lauten:

- 1) Erziehung ist auf ein Wirkgeschehen zwischen zwei Personen reduzierbar.
- 2) Der aktiven Kraft des Erziehers steht eine passive Rezeption der Zu-Erziehenden gegenüber.
- 3) Die Einwirkung führt gemäß der Absicht zu ihrem Ziel.

In der folgenden Entgegnung zu diesen Behauptungen wird die Gelegenheit genutzt, das eigene Begriffsverständnis des Einwirkungskonzepts weiter zu verdeutlichen.

Zur 1. Behauptung: Das Einwirkungskonzept konzentriert sich tatsächlich im wesentlichen auf das Wirkungsgeschehen zwischen dem Erzieher und dem oder den Zu-Erziehenden. Dieses Modell vereinfacht damit die Wirklichkeit, wie dies in jedem Modell geschieht. Die Reduktion der Wirklichkeit ist in Handlungsmodellen nicht an sich schon ein Lapsus, weil eine Vereinfachung erst praktisches pädagogisches Handeln und seine Korrektur möglich macht (vgl. TREML 1987, S. 142f.). Es kommt allerdings darauf an, daß in der Komplexitätsvereinfachung keine *wesentlichen* Aspekte eliminiert werden. Eine radikale Ablehnung jeglicher gedanklicher Verkürzung des pädagogischen Bedingungsgefüges auf einen überblickbaren Umfang würde letztlich zur Handlungsunfähigkeit verurteilen. (Deswegen sind systemisch-„ganzheitliche“ Ansätze in der Pädagogik zwar leicht einzufordern; ihre umfassende, konkrete Umsetzbarkeit in der Forschung, vor allem in empirischen Untersuchungen, wurde bisher jedoch kaum demonstriert, ganz zu schweigen von der Anwendbarkeit in der Bildungspraxis, die noch stärker auf Vereinfachungen angewiesen ist als die Forschung.)

Unbestritten stellen neben dem Erzieher meist noch weitere Personen und Gegebenheiten der sozialen und dinglichen Umwelt Einflußfaktoren dar, die unbeabsichtigt-zufällig auf die Heranwachsenden einwirken und damit fördernd oder hemmend Lernresultate mitbestimmen. Deshalb wirkt ein Erziehungsmittel nicht in jeder Situation gleich. SCHLEIERMACHER (1957, S. 35, 52f.) nennt solche Faktoren die unbeabsichtigten „unpädagogischen“ Einwirkungen, die heute gewöhnlich mit „Sozialisation“ umschrieben werden. Das durch solche Einwirkungen entstehende meist hochkomplexe multikausale Bedingungsgefüge bezeichnet GEISLER (1973, S. 35) als „Erziehungsfeld“. Dieses Feld ist der soziale Rahmen, das soziale Interaktionsgefüge, in dem Erziehung eingebettet ist. Erziehung stellt dort bestenfalls *einen* der Bedingungs-faktoren dar, die das Lernen bestimmen. Zum Erziehungsfeld können z.B. die peer-group des Zu-Erziehenden, der Zeitgeist, die Massenmedien oder die Wohnumwelt gehören, also auch Faktoren, die selten im Einflußbereich der Erziehenden liegen. Die außerpädagogischen Sozialisationsfaktoren sind wohl nicht selten wesentlich einflußreicher als die Erziehung selbst.

Beim Einwirkungskonzept besteht die Reduktion der Realität darin, „unpädagogische“ Faktoren auszublenden. Der Ausschluß derartiger Faktoren aus einem *pädagogischen* (und nicht umfassenderen *lerntheoretischen*!) Konzept ist statthaft, da das damit bezeichnete Einwirken erklärtermaßen nur vom Handeln des Erziehers ausgeht. Dieses Handeln kann naturgemäß nicht mehr erfassen, als im Tun die eigenen Kontrollmöglichkeiten zu nutzen, um Einfluß auf das Lernen auszuüben. Aus diesem Sachverhalt geht nicht hervor, daß damit weitere Einflußgrößen außerhalb dieses Handelns gelegnet würden. Institutionelle Gegebenheiten, dingliche Anregungsbedingungen und das Verhalten Dritter, die das Lernen ebenfalls beeinflussen, gehören aber nicht zum Handeln des Erziehers. Deswegen ist das Einwirkungskonzept – ähnlich wie der Erziehungsbegriff – berechtigterweise auf die Aktivitätsmöglichkeiten des Erziehers eingegrenzt. Es ist damit ein erziehungstheoretisches Konzept und kein bildungs- oder institutionstheoretisches Konzept. Letztere beziehen weitere Einwirkungsquellen neben dem Erzieher mit ein (vgl. BENNER 1991).

Die Akzeptanz des Einwirkungsmodells bedeutet jedoch keineswegs, daß andere Sozialisationsfaktoren neben der Erziehung in der mentalen Reflexion, die der Erziehungshandlung vorausläuft, ignoriert werden müssen. Im Gegenteil: Erziehende sollten vor ihrem Handeln sogar zunächst möglichst viele potentielle Einflußbedingungen und damit einen möglichst großen Ausschnitt der realen Komplexität des Erziehungsfelds bedenken, weil von der Weite dieses Betrachtungshorizonts auch die Richtigkeit ihrer Mittelentscheidung und damit der Erziehungserfolg abhängen kann (vgl. HEID 1994, S. 134). Daher dürfen Erziehungsmittel nicht losgelöst vom Erziehungsfeld betrachtet werden, wenn man der Gefahr ihrer isolierend-instrumentalistischen Fehlinterpretation entgehen will (vgl. z.B. GEISLER 1973, S. 35; WEBER 1978, S. 38). Diejenigen Bedingungen, die dem pädagogischen Einflußbereich entzogen sind, gehören definitionsgemäß nicht zur Erziehung und sind deswegen auch kein Bestandteil des erzieherischen Einwirkungskonzepts. Diejenigen Sozialisationsbedingungen hingegen, auf die der Erziehende Einfluß nehmen kann, können in die Erziehungsanstrengungen integriert werden und gehören dann zum Einwirkungs-geschehen zwischen Erzieher und Zu-Erziehenden.

Erziehung als Handlung ist also in der Tat auf Erziehende und Zu-Erziehende reduziert und auch reduzierbar. Das Einwirkungskonzept der Erziehung stellt als Handlungsmodell jedoch nur einen Teilbereich des übergeordneten komplexen Bedingungsgefüges des Lernens dar, das wiederum weit mehr umfaßt als das pädagogische Handeln (vgl. LUDWIG 1999a, S. 99).

Zur 2. Behauptung: Mit der Ansicht, daß das Einwirkungskonzept den Heranwachsenden nur eine passiv-rezeptive Haltung zuweise, wird häufig der Verdacht geäußert, daß instrumentelles Handeln den Zu-Erziehenden zum „Objekt“ strategischer Verfügung ohne Eigenwillen herabwürdigte und erniedrige (vgl. LEHNER 1994, S. 171; FUHR 1999). Erziehung stehe im Primat „instrumenteller Vernunft“. Sie würde dadurch zur Herrschaftsinstanz, die die „soziale Tötung des Subjekts organisiert“ (TISCHER 1991, S. 65; vgl. HEITGER 1986) und den Zu-Erziehenden zum „Privatbesitz“ degradiert (vgl. GÖSTEMEYER 1993, S. 860). Es würde dabei häufig übersehen werden, daß Lernprozesse „immer autopoietische Informationsgewinnung sind“ (TREML 1987, S. 146; SIEBERT 1996, S. 145).

Solche drastischen Befürchtungen mit ihrer beträchtlichen Entrüstungsqualität können sich bestenfalls auf die *Absicht* beziehen, Menschen derart edukativ beherrschen zu wollen, nicht jedoch auf das tatsächliche edukative Wirkungspotential, da eine derartige Besorgnis kaum Entsprechung in der Wirklichkeit findet. Denn es ist OELKERS zuzustimmen, daß sich das Kind im Erziehungsprozeß keineswegs nur passiv-rezeptiv verhalte. Seine „Mitwirkung“ ist Voraussetzung für den Erfolg von Erziehung. Auch T. LITT (1927) unterstreicht, daß der Zögling keine Maschine oder formbares „Material“ ohne Eigenwillen sei. In der individualpsychologischen Pädagogik A. ADLERS gilt der Zu-Erziehende als schöpferische Kraft zwischen Maßnahme und Erfolg (vgl. HOBMAIR/TREFFER 1979, S. 74). Dies wird auch durch ein Kausalmodell der Erziehung unterstrichen, das zwischen der Erziehungsmaßnahme und dem Erziehungserfolg die erfolgte aktive Rezeption des Mittels durch den Zu-Erziehenden als Zwischenstufe annimmt (vgl. LUDWIG 1999a, S. 112ff.). Bereits J.A. COMENIUS wies darauf hin, daß eine Didaktik, die dem Lehrer ausschließlich eine aktive und dem Schüler eine ausschließlich passive Rolle zuweise, „eines Esels würdig“ sei (zit. nach TREML 1992, S. 351).

Der Mensch kann also durch gängige Erziehung nicht zum „Privatbesitz“ oder zum „freiverfügbaren Objekt“ entwürdigt werden, schlicht weil er nicht freiverfügbar ist. Selbst wenn dies beabsichtigt würde, stünde diesem Vorhaben dasjenige anthropologische Charakteristikum entgegen, das man die Eigenaktivität, die Selbstbestimmungsfähigkeit, die Willensfreiheit, die Autonomie oder den Geist des Zu-Erziehenden nennt. Eine Auseinandersetzung mit jenem potentiellen Vorhaben der Einvernahme ist deswegen müßig. Denn „eine sinnvolle Beschäftigung mit der Frage nach der (pädagogischen) Zulässigkeit des Einwirkungsverhabens hat die Bejahung der Frage nach der Einwirkungsmöglichkeit zur Voraussetzung“ (HEID 1994, S. 137).

Wenn der Ausdruck „instrumentelle Vernunft“ in der Erziehung als zielgerichtetes, umsichtiges Vorgehen verstanden wird, kann man sehr wohl sagen, Erziehung stehe unter diesem Primat. Es wäre kaum wünschenswert, daß sie von willkürlicher Unvernunft geleitet würde. Erziehung als zweckrationales

Handeln zu definieren, „bedeutet nicht, daß der Educand für ein passives Objekt erzieherischer Handlungen gehalten und seine eigene Aktivität übersehen oder geringgeschätzt wird“ (BREZINKA 1990, S. 97f.).

Ferner weist der Gebrauch des Ausdrucks „Einwirkung“ nicht unbedingt auf die Intention hin, Zu-Erziehende edukativ total zu beherrschen. Zweifellos verfügt der Zu-Erziehende über eigene Antriebe und Selbsttätigkeit, die über den Erfolg des Unternehmens „Erziehung“ mitentscheiden. Pädagogische Maßnahmen sollten und müssen sogar möglichst auf die Individualität des Zu-Erziehenden abgestimmt werden, um wirksam sein zu können. Dies alles wird durch das Einwirkungskonzept auch nicht in Frage gestellt. Dieses Konzept hängt keineswegs davon ab, daß der Zu-Erziehende eine passive Rezeptionshaltung einnimmt. Denn die Tatsache, daß der Zu-Erziehende über Einwirkungsversuche reflektieren, ja diese sogar bewußt zurückweisen oder wirkungslos machen kann, widerspricht nicht der Möglichkeit, von außen einzuwirken. Dieser Sachverhalt besagt lediglich, daß die erzieherische Einwirkung nicht allein für die Erreichung des Erziehungsziels verantwortlich ist.

Nach SCHLEIERMACHER schließt „Einwirkung“ die „Selbsttätigkeit“ des Zöglings keineswegs aus. Ganz im Gegenteil: Die pädagogische Einwirkung soll die Selbsttätigkeit anregen und leiten, wenn sie bereits angeregt worden ist (vgl. SCHLEIERMACHER 1957, S. 19, 28). Aktive Einwirkungsversuche des Pädagogen und ein aktives Eingreifen des Zu-Erziehenden können also sehr wohl einvernehmlich miteinander auftreten. Dies mögen vier Beispiele illustrieren:

- Der Versuch, mit Hilfe des „vernünftigen Arguments“ auf die Zu-Erziehenden einzuwirken, indem sie rational überzeugt werden, in einer empfohlenen Weise zu handeln, appelliert an ihre Reflexionsfähigkeit und Einsicht. In solchen Fällen bedeutet die Entscheidungsfreiheit der Zu-Erziehenden keine Beschränkung des erzieherischen Einflusses; vielmehr ist sie gerade eine Voraussetzung des Erfolgs der intendierten Einwirkung. Fremdbestimmung schließt also Selbstbestimmung nicht aus (vgl. HEID 1996, S. 28; KLAUER 1984, S. 173ff.; LUDWIG 1999b): Der Vater, der seiner Tochter begründet zu einem Verhalten rät, will damit fremdbestimmend auf sie einwirken. Verläuft sein Einwirkungsversuch erfolgreich, dann führt seine Überzeugungsarbeit zur selbstbestimmten Entscheidung der Tochter, seine Empfehlung zu beherzigen. In kognitiven Theorien wird sogar ausdrücklich betont, daß Menschen, die pädagogische Einwirkungen erfahren, gestaltend eingreifen können, indem sie über ihre Handlungsweise selbst und auf Gründe gestützt entscheiden (vgl. KLAUER 1984, S. 179).
- Eine aktive, reflexive Haltung der Zu-Erziehenden zu fördern, kann der explizite Zweck von erzieherischen Einwirkungsversuchen sein; z.B. wenn damit Personalisationsziele wie „Kritikfähigkeit“, „Selbständigkeit“ oder „Mündigkeit“ angestrebt werden.
- Erzieherisches Einwirken schließt nicht aus, daß Ziele und Methoden mit den Zu-Erziehenden von einem reflexionsfähigen Alter an diskutiert und ihnen Mitsprachemöglichkeiten eröffnet werden.

Im Kontext mit Selbsttätigkeit wird häufig auf „reziproke“, „retroaktive“, „bilaterale“ bzw. „interaktive“ Sozialisierungseinflüsse verwiesen (vgl. OELKERS

1982, S. 145). Solche Einflüsse bilden keinen Widerspruch zur erzieherischen Einwirkung. Erziehung als Handlung aufgefaßt „ist völlig vereinbar mit der Tatsache, daß Erzieher und Educanden miteinander in einem Verhältnis der Wechselwirkung ... stehen, bei dem nicht nur der Educand Einflüssen des Erziehers, sondern auch der Erzieher Einflüssen des Educanden ausgesetzt ist“ (BREZINKA 1990, S. 98). Erzieherisches Handeln ist zwar größtenteils Bestandteil einer sozialen Interaktionsbeziehung; dieser Bestandteil selbst stellt jedoch keine Interaktion dar, sondern eine einseitige Aktivität. Nur diejenigen Ausschnitte der Interaktionskette, die vom Erzieher zum Zu-Erziehenden verlaufen, nennen wir Erziehung, auch dann, wenn das Handeln des Erziehers eine Reaktion auf das Handeln des Zu-Erziehenden ist. Da Erziehung die Tätigkeit des Erziehers bezeichnet (nicht eine des Zu-Erziehenden), ist es hinreichend, wenn ein Erziehungsmodell Faktoren beinhaltet, mit denen der Erzieher zum Lernerfolg des Zu-Erziehenden beitragen kann. Das Einwirkungskonzept der Erziehung selbst ist ein unidirektionales Wirkungsmodell, eine „Einbahnstraße“ (vgl. WEBER 1996, S. 110–113). Es beinhaltet nicht, was der Zu-Erziehende selbst zum Lernerfolg beisteuert, da dessen Selbsttätigkeit nicht Teil der Erziehertätigkeit ist. Andererseits schließt dieses Konzept keineswegs aus, daß der Erzieher den Willen und die Selbsttätigkeit des Zu-Erziehenden in seinen Vorüberlegungen für seine Handlungsentscheidungen angemessen berücksichtigt.

Ein Analogon mag die Legitimität der Ausblendung von lernbeeinflussenden externalen (Sozialisation) und internalen Faktoren (Selbsttätigkeit) außerhalb des erzieherischen Handelns im Einwirkungskonzept verdeutlichen: Ein Steuermann ist bemüht, sein Schiff sicher an sein Ziel zu bringen, indem er seine Möglichkeiten dazu voll ausnutzt. Freilich ist er gut beraten, Küstenverlauf, Wettervorhersage und Untiefen (analog zu weiteren Umwelteinflüssen in der Pädagogik) sowie bauliche Eigenschaften seines Schiffs und dessen Antriebs (analog zur Autonomie des Zu-Erziehenden) mit ins Kalkül zu ziehen. Seine unmittelbaren Einwirkungsmöglichkeiten (analog zur Erziehung) beschränken sich jedoch nur auf zwei Parameter: Geschwindigkeit und Richtung des Schiffes. Sein „Einwirkungskonzept“ beinhaltet deswegen nur Tempo- und Lenkungshandlungen, nicht aber den Küstenverlauf, da er diesen nicht beeinflussen, nur mit bedenken kann. Deshalb werden unter „Manövrieren“ (analog zum Erziehen) nur Geschwindigkeits- und Richtungseinwirkungen verstanden, obwohl die „Navigation“ als Orts- und Kursbestimmung (analog zu nicht-erzieherischen Einflüssen bei Lernprozessen) nicht minder von Bedeutung ist.

Gegenstand der Pädagogik ist der lernende Mensch. Insofern ist dieser das „Objekt“ der Erziehungspraxis und der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Falls er „erniedrigt“ werden würde, läge dies nicht prinzipiell an seinem Status als Objekt des Einwirkungsprozesses, sondern am spezifischen bedenklichen Umgang des Pädagogen oder Forschers mit ihm. (Bezeichnenderweise heißt der Proband in empirischen Untersuchungen im Englischen nicht „object“, sondern „subject“.)

Zur 3. Behauptung: Nach OELKERS konzipiert „Einwirkung“ die Erziehung als „technischen Vorgang“, in welchem Zielzustände durch planvolles Vorgehen gesetzmäßig hervorgebracht werden können. Er hält diese Annahme für falsch,

da eine derartige Einwirkung als Effekt eines innerpsychischen Geschehens nur vorgestellt, aber nicht wirklich beobachtet und damit nicht „planmäßig“ beeinflusst werden könne (vgl. OELKERS 1987, S. 328, 330). Daher sei unabsehbar, ob die pädagogische Zielsetzung tatsächlich erreicht wird. Auch nach E. KÖNIG ist erzieherisches Geschehen nicht „planbar“ und der Mensch deshalb durch Erziehung nicht „beliebig formbar“ (vgl. KÖNIG 1982, S. 103; SIEBERT 1996, S. 145). Es gäbe auch keine mechanistischen Ursache-Wirkungs-Relationen, da Menschen sehr individuell verschieden auf gleiche Erziehungsmittel reagieren würden. „Technisch geleitetes Handeln“ hingegen würde sich – so KÖNIG (1982, S. 102) – in Abgrenzung zu „erziehungswissenschaftlich geleitetem Handeln“ dadurch auszeichnen, daß die intendierten Ziele mit hinreichender Sicherheit erreicht werden können. Bisweilen wird sogar die Würde der Person gerade daran festgemacht, daß das Erziehungsunternehmen scheitern kann bzw. das Wissen um Lernvorgänge immer unvollständig sein wird (vgl. BREZINKA 1972, S. 84f.; VOGEL 1990, S. 26f.). In diesem Zusammenhang betont OELKERS die Einzigartigkeit des Menschen gegenüber der Gesetzmäßigkeit. Psychische Vorgänge des Menschen seien „in ihrer Singularität nicht allgemein erfaßbar“ (OELKERS 1987, S. 341).

In der Tat gibt es bei keiner Erziehungsmaßnahme eine Erfolgsgarantie (vgl. z.B. MÄRZ 1993, S. 194; OELKERS/LEHMANN 1983, S. 73ff.; SPIEL 1947, S. 40; TREML 1992, S. 349). Wer sich auf Erziehung einläßt, muss mit der Möglichkeit seines Scheiterns rechnen. Man stellt diesen Sachverhalt heraus, indem zwischen dem Erziehungsziel als der „beabsichtigten Wirkung“ und der „tatsächlichen Erziehungswirkung“ begrifflich getrennt wird (OELKERS 1987, S. 338). Allerdings basiert das Einwirkungskonzept auch nicht darauf, daß jede Erziehungshandlung wirkungssicher zu ihrem Ziel führt und der Edukand durch Erziehung definitiv und unverrückbar „festzulegen“ ist. Es fußt nicht auf dem Omnipotenzanspruch und der Allmachtsphantasie eines übersteigerten pädagogischen Optimismus, nach dem der Einflußbereich der Erziehung keine Grenzen kenne. Für die praktische Erziehungsarbeit bleibt deshalb nichts anderes übrig, als von Einwirkungsmodellen auszugehen und mit einer mehr oder weniger großen Unsicherheit bezüglich ihres jeweiligen Erfolgs zu leben (vgl. DIESBERGEN 1998, S. 245). Bereits SCHLEIERMACHER (1957, S. 16f.) plazierte die pädagogische Einwirkung als Erziehungsrealist zwischen die Extremstandpunkte der „Allmacht“ der Erziehung und ihrer „Beschränktheit“.

Sicherlich sind die angestrebten Wirkungen auf psychische Prozesse nur vorstellbar, nicht aber beobachtbar. Aber auch ein nicht unmittelbar beobachtbarer Vorgang kann planmäßig beeinflusst werden. Planmäßig vorgehen heißt nur methodisch durchdacht und zielgerichtet vorgehen. Es bedeutet nicht, daß die angesteuerte Wirkung sicher eintreten wird. Pläne können mißlingen.

In Abgrenzung gegen ein technologisches Verständnis in der Pädagogik wird bisweilen eingefordert, die Relevanz des unplanbaren Zufalls in der Erziehungs- und Bildungsarbeit wieder stärker zu berücksichtigen, indem sich der Erziehende „für den fruchtbaren Umgang mit Zufällen“ sensibilisiert (TREML 1987, S. 146). Dabei ist jedoch zu beachten, daß genau diese Fruchtbarmachung von glücklichen Zufällen – die ohne Zweifel eine große praktische Relevanz besitzt – pädagogisch auch wiederum nur vorsätzlich, also in gewissem Sinne (kurzfristig) „geplant“ geschehen kann.

Das Einwirkungsmodell – und mit ihm jede Form von Erziehung – basiert auf Annahmen von (probabilistischer) Regelmäßigkeit im menschlichen Verhalten. (Erziehungs)Handeln setzt zwar nicht zwingend die Kenntnis der *wahren* Regularität voraus, zumindest aber *Vermutungen* dazu. Dabei spielt es also zunächst keine Rolle, ob diese Annahmen von hermeneutisch oder intuitiv gewonnenen, von erfahrungswissenschaftlich bestätigten Kenntnissen oder unsystematischen Beobachtungen in der Praxis bzw. von Interpretationen praktischer Erfahrung herrühren. Wenn keinerlei Annahmen darüber vorlägen, wie Menschen auf bestimmte Erziehungsmittel reagieren, wäre Erziehung nicht denkbar. Zwar ist menschliches Verhalten selten exakt voraussehbar; die Alltagserfahrung lehrt jedoch, daß es in gewissem Ausmaß sehr wohl verlässlich eintritt. In ähnlichen Situationen reagieren Menschen oft in ähnlicher Weise. Träfe dies nicht zu, würden sich soziale Situationen stets völlig unvorhersehbar gestalten. Auch Lernen vollzieht sich nicht chaotisch. Die Autonomie des Zuerziehenden steht der (moderaten) Vorhersagbarkeit seines Verhaltens keineswegs entgegen (vgl. KLAUER 1984, S. 169, 179). Da in der Forschung das Augenmerk naturgemäß vor allem auf noch unsicheres, kontrovers diskutiertes Terrain gerichtet ist, mag bisweilen aus dem wissenschaftlichen Blick zu geraten drohen, daß ein Großteil pädagogischen Handelns in Elternhaus und Schule sehr wohl erfolgreich ist. Die Auswirkungen dieses Handelns sind, wenn nicht im Einzelfall, so doch als Gruppendurchschnitt ausreichend zuverlässig prognostizierbar. Die meisten Menschen lernen etwa die wichtigsten sozialen Grundfertigkeiten und verfügen aufgrund ihres Schulbesuchs zumindest über elementare Kulturtechniken, eine gewisse Allgemeinbildung und die Grundzüge einer Fremdsprache. Deshalb ist die im Grundsatz zwar bisweilen berechtigte Kritik der radikal-konstruktivistischen Pädagogik am Machbarkeitsdenken herkömmlicher pädagogischer Ansätze weit überzogen. Nach dieser Pädagogik sei didaktische Bescheidenheit gefordert; Lehren sei nicht als Einwirkung, sondern als Schaffung von Lernangeboten zu sehen. Schüler sollen beim Sammeln von eigenen Erfahrungen nur unterstützt und gelenkt werden (vgl. DIESBERGEN 1998, S. 70f., 243, 282). Genau diese geforderten Handlungsweisen sind jedoch bereits einwirkende Maßnahmen.

4. Einwirken des pädagogischen „Handwerkers“ und „Gärtners“

Das Einwirkungskonzept wird häufig mit einer dialektischen Denkfigur in Beziehung gesetzt, die zwei Grundverständnisse von Erziehung unterscheidet: Erziehung kann als „herstellendes Machen“ oder als „begleitendes Wachsenlassen“ verstanden und durchgeführt werden (vgl. GUDJONS 1993, S. 171f.; TREML 1992, S. 347). Diese beiden idealtypischen Grundmöglichkeiten pädagogischen Vorgehens bezeichnet E. SPRANGER (1950) in seiner Erziehungsstil-Taxonomie als den „gebundenen“ vs. den „freien Erziehungsstil“, J.-J. ROUSSEAU als positive und negative Erziehung. Andere sprechen von „autoritärer“ vs. „liberaler“, von „bestimmender“ vs. „freigebender“ Erziehung, von „Formung“ vs. „Entfaltung“ oder von „poiesis“ vs. „autopoiesis“. LITT führt im Titel seines Werkes über das pädagogische Grundproblem die berühmte Formel vom „Führen oder Wachsenlassen“ dafür ein. Entsprechend fällt das Bild des Erzie-

hens aus: entweder der „Handwerker“, der formend, stark direktiv eingreifen will, oder der „Gärtner“, der die Selbstformung, Selbsthervorbringung bzw. Entfaltung von Reifungsprozessen lediglich behutsam und zurückhaltend unterstützen möchte.

Zunächst mag sich der Eindruck einstellen, als ob das Einwirkungskonzept nur durch die adaptive Position des herstellenden Machens, nicht aber durch die des liberalen Wachsenlassens in Anspruch genommen wird (vgl. PLEINES 1981, S. 11; WEBER 1994, S. 388). So wird bisweilen unterstellt, daß derjenige, der von Erziehungsmitteln spricht – und infolgedessen vom Einwirkungskonzept ausgeht –, eine mechanistische Auffassung vertrete und „sich folglich einseitig an der Metapher des Prägens, Formens ... (bzw.) der tabula-rasa-Lehre“ orientiere (GEISLER 1973, S. 23). Das Einwirkungsdenken wird eher einer dirigistischen, ausgeprägt vormundschäftlichen, wenn nicht sogar repressiven, dressurähnlichen Pädagogik zugewiesen, welche von einem „autoritären Modell“ ausgeht (OELKERS 1987, S. 327).

Wenn diese Zuweisung zutreffend wäre, gäbe es also doch eine Erziehung ohne Einwirkungsintention, nämlich die liberale. Näher besehen ist die ausschließliche Zuordnung des Einwirkungsmodells zur Pädagogik des Machens jedoch wenig stichhaltig. Beide Grundverständnisse implizieren Einwirkung. Sie unterscheiden sich lediglich hinsichtlich der Art und des Ausmaßes ihrer beabsichtigten Einwirkung; also eher graduell als prinzipiell. Bei einer Pädagogik des Machens greift der Erzieher stärker ein, steuert häufiger und massiver. Bei einer liberalen Pädagogik hingegen ist die Lenkungsintensität nur sehr gering ausgeprägt. Ein absolutes Wachsenlassen, also ein reines laissez-faire-haftes Geschehenlassen wird aber auch dort nicht vertreten. Erziehung wäre dann überflüssig. Auch der Gärtner – um im Bild zu bleiben – wirkt wachstumsunterstützend auf seine Pflanzen ein, wenn er auch – ebenso wie der Erzieher – das Wesentliche des Wachstumsprozesses nicht selbst hervorbringen kann. Beide gestalten aber die Ausgangsbedingungen. Sie sind damit nicht ausschließlich für den Erfolg verantwortlich, aber mindestens für die Bereitstellung der für sie beeinflussbaren Erfolgsvoraussetzungen.

Das Einwirkungskonzept an sich besagt nur, daß der Erzieher den Zu-Erziehenden beeinflussen will, und nicht, mit welcher Nachdrücklichkeit er dies tut. Freilich gibt es auch die „zwangsgemäße, gewaltsame Einwirkung“ – wie L. TOLSTOJ (1960, S. 30f.) Erziehung außergewöhnlich definiert – oder die gehorsamsorientierte Einwirkung aufgrund des radikalen und apodiktischen Erziehungsanspruchs totalitärer Staaten. Einwirkung findet jedoch keineswegs nur direktiv-rigide statt, sondern – um das extreme Gegenteil aufzuzeigen – auch sehr offen und permissiv. Es gibt also ebenso „weiche“ Mittel des erzieherischen Einwirkens: etwa die person-zentrierte Gesprächsführung der non-direktiven Pädagogik (vgl. z.B. HINTE 1980).

Einige Beispiele sollen verdeutlichen, daß auch Vertreter einer ausgeprägt liberalen Pädagogik des begleitenden Wachsenlassens, wie J.-J. ROUSSEAU, M. MONTESSORI und A.S. NEILL, Beeinflussungs- und Einwirkungsversuche unternehmen.

Auf die Frage „Was haben wir zu tun?“ antwortet ROUSSEAU: „Verhüten, daß etwas getan wird“ (ROUSSEAU 1975, S. 48f.; RÖHRS 1966, S. 184). Diese scheinbare erzieherische Passivität ist mit Einwirkungsintention gekoppelt.

Seine Erziehungsutopie verzichtet mitnichten auf aktives Eingreifen, wenn sie es auch „indirekt“ anstrebt; z.B. durch das Ermöglichen von Erfahrungen, durch natürliche Strafen oder dadurch, daß der Erzieher in der „*éducation négative*“ die schädlichen soziokulturellen Einflüsse vom Edukanden zunächst fernhält. Die berühmte vom Zögling zerbrochene Fensterscheibe, die zunächst nicht ersetzt wird, soll auf seine Erlebniswelt einwirken: Er soll nicht durch Belehrung, sondern durch Schaden klug werden. A.K. TREML hält die ROUSSEAUSCHE Pädagogik sogar für eine „im Gewande der Freiheit daher kommende Pädagogik“, die „rigide technologisch verplant“ ist (TREML 1992, S. 351; vgl. WEBER 1978, S. 78f.), RÖHRS (1966, S. 185) für ein „lückenloses System der Fesselung“.

MONTESSORI (1992, S. 141f.) möchte mit ihrem förderlichen „didaktischen Material“ auf Kinder einwirken, um deren Bewegungen, soziale Verhaltensweisen und Ordnungsvorstellungen, Sinnesfähigkeit und Konzentration zu schulen.

NEILL, ein radikaler Verfechter der liberalen Auffassung, wirkt in seinem sogenannten „antiautoritären“ Landerziehungsheim SUMMERHILL auf seine Schüler ein, indem er z.B. bewußt deren soziale und dingliche Umwelt gestaltet, ihnen Lern- und Spielangebote macht (aber auch vorenthält) und sie einer demokratischen Selbstverwaltung der Schüलगemeinschaft und deren Autorität mit einem umfangreichen und konsequent angewendeten Strafenkatalog unterstellt (vgl. LUDWIG 1997).

5. Fazit

Die Unterschiedlichkeit der Auffassungen zum Einwirkungskonzept beruht vermutlich weitgehend auf den unterschiedlichen Auslegungen des Einwirkungsbegriffs und seines terminologischen Netzwerks, das z.B. Begriffe umfaßt wie ‚Beeinflussung‘, ‚Lenkung‘, ‚Steuerung‘, ‚Plan‘, ‚Technik‘ und ‚Gesetz‘. Die Rezeption solcher Ausdrücke scheint nicht selten von evaluativen Konnotationen begleitet zu sein, die frei interpretativ aus anderen Kontexten übertragen werden (siehe LEHNER 1994, S. 98). Unterschiedliche wissenschaftliche Denkkulturen manifestieren sich nach der Erfahrung N. GROEBENS (1997, S. 8) nicht zuletzt darin, „daß die entgegengesetzten Positionen schon auf die Sprachspiele des jeweils anderen Ansatzes mehr oder minder allergisch reagieren“. Der hier diskutierte Dissens ließe sich deswegen wohl größtenteils durch eine klärende Verständigung über die Bedeutung der umstrittenen Begriffe beseitigen. Die vorgebrachten Vorbehalte richten sich überwiegend nicht gegen erzieherische Einwirkungen an sich, sondern gegen bestimmte dirigistische Einwirkungsmethoden oder gegen eine allzu naive Vorstellung der Einwirkungsmöglichkeiten, etwa im Sinne einer unmittelbaren „Lernerzeugung“. In der Geschichte pädagogischen Denkens lassen sich solche naiven Anschauungen entdecken. Sie werden zu Recht kritisiert (Beispiele bei OELKERS 1987). Solche Machbarkeitsideologien sind mit der Anwendung des Begriffs „Einwirkung“ jedoch keinesfalls zwangsläufig gekoppelt.

Damit ist die Auseinandersetzung um das Einwirkungskonzept eine terminologische, keine praktische. In der Erziehungsarbeit stellt sich die grundsätzliche Frage, ob eingewirkt werden soll, nicht, sondern nur die differenziertere Aufgabe, wie, wann und wo dies geschehen soll.

Literatur

- ALISCH, L.-M./RÖSSNER, L.: Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis. München 1981.
- ARISTOTELES: Politik. München 1973.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim 1991.
- BOLLNOW, O.F.: Anthropologische Pädagogik. Bern 1983.
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim 1972.
- BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München 1990.
- BÜCHNER, P.: Einführung in die Soziologie der Erziehung und des Bildungswesens. Darmstadt 1985.
- DIESBERGEN, C.: Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Bern 1998.
- DOLCH, J.: Der Erfahrungsbegriff der Erziehung – Versuch einer Explikation. In: Zeitschrift für Pädagogik 12 (1966), S. 213–237.
- DOMKE, H.: Erziehungsmethoden. Donauwörth 1991.
- DOMKE, H.: Gar nicht erzogen und doch ausgezeichnet erzogen. In: H. MACHA/L. MAUERMANN (Hrsg.): Brennpunkte der Familienerziehung. Weinheim 1997, S. 74–97.
- DURKHEIM, E.: Erziehung und Soziologie. Düsseldorf 1972.
- FUHR, T.: Sind Educanden Subjekte ihrer Erziehung? Fremd- und Selbstbestimmung im Prozeß der Erziehung. Ein Beitrag zur pädagogischen Formenlehre. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 75 (1999), S. 44–62.
- GEISLER, E. E.: Erziehungsmittel. Bad Heilbrunn 1973.
- GÖSTEMEYER, K.-F.: Pädagogik nach der Moderne? Vom kritischen Umgang mit Pluralismus und Dogmatismus. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 857–870.
- GROEBEN, N.: Sozialwissenschaftliche Psychologie-Konzeption zwischen Natur- und Geisteswissenschaft. In: N. GROEBEN (Hrsg.): Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Band I: Metatheoretische Perspektiven: 1. Halbband: Gegenstandsverständnis, Menschenbilder, Methodologie und Ethik. Münster 1997, S. 1–26.
- GUDJONS, H.: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn 1993.
- HEID, H.: Das Subjekt als Objekt erziehungswissenschaftlicher Forschung? Zur Stichhaltigkeit „geisteswissenschaftlicher“ Einwände gegen das analytisch-empirische Forschungsparadigma. In: G. POLLACK/ H. HEID (Hrsg.): Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik? Weinheim 1994, S. 133–147.
- HEID, H.: Über Zweifel an der Möglichkeit, Pädagogik als empirische Wissenschaft zu betreiben. In: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Pädagogik als empirische Wissenschaft (Reden zur Emeritierung von PETER MARTIN ROEDER). Berlin 1996, S. 17–60.
- HEITGER, M.: Die Abrichtung des Menschen. Von der Gefahr gegenwärtiger Pädagogik, ihr Subjekt zu verlieren. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 62 (1986), S. 41–51.
- HINTE, W.: Non-direktive Pädagogik. Opladen 1980.
- HOBMAIR, H./TREFFER, G.: Individualpsychologie, Erziehung und Gesellschaft. München 1979.
- KLAFKI, W. u.a.: Erziehungswissenschaft (Funk-Kolleg). Bd. 2. Frankfurt a.M. 1970.
- KLAUER, K.J.: Erzieherische Einwirkung und Selbstbestimmung: Wie haben wir uns vorzustellen, daß pädagogische Einflüsse wirksam werden? In: R. WINKEL (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Bd. 1. Düsseldorf 1984, S. 163–180.
- KOCH, L.: Bildung und Negativität. Grundzüge einer negativen Bildungstheorie. Weinheim 1995.
- KÖNIG, E.: Aufgaben und Probleme handlungsleitender Erziehungswissenschaft. In: E. KÖNIG/P. ZEDLER (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn 1982, S. 80–103.
- KRON, F.W.: Grundwissen Pädagogik. München 1996.
- LEHNER, H.: Einführung in die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 1994.
- LITT, T.: Führen oder Wachsenlassen. Stuttgart 1927.
- LOCHNER, R.: Phänomene der Erziehung. Meisenheim 1975.
- LUDWIG, P.H.: Antiautoritäre Erziehung – ein gescheitertes Konzept? Bemerkungen zur gegenwärtigen Bilanzierung liberaler Pädagogik in Elternhaus und Schule. In: P.H. LUDWIG (Hrsg.): Summerhill: Antiautoritäre Pädagogik heute. Weinheim 1997, S. 102–231.
- LUDWIG, P.H.: Ermutigung. Optimierung von Lernprozessen durch Zuversichtsteigerung. Opladen 1999a.
- LUDWIG, P.H.: Lernen geht auch anders! Das 20. Jahrhundert auf dem Weg zu einem neuen Lernparadigma? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 22, H. 4 (1999b), S. 28–31.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1982.

- MÄRZ, F.: Macht oder Ohnmacht des Erziehers? Von pädagogischen Optimisten, Pessimisten, Realisten. Bad Heilbrunn 1993.
- MONTESSORI, M.: Kinder sind anders. München 1992.
- OELKERS, J.: Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: N. LUHMANN/ K.E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt a.M. 1982, S. 139–194.
- OELKERS, J.: Subjektivität, Autobiographie und Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 325–344.
- OELKERS, J./LEHMANN, T.: Antipädagogik. Braunschweig 1983.
- PLEINES, J.: Praktische Wissenschaft. München 1981.
- RÖHRS, H.: Jean-Jacques Rousseau. Vision und Wirklichkeit. Heidelberg 1966.
- ROTH, H.: Bildsamkeit und Bestimmung. (Pädagogische Anthropologie. Bd. 1.) Hannover 1966.
- ROUSSEAU, J.-J.: Emile oder Über die Erziehung. Paderborn 1975.
- SCHLEIERMACHER, F.D.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Nachschriften. (Pädagogische Schriften. Bd. 1, Hrsg.: E. WENIGER) München 1957.
- SPRANGER, E.: Grundstile der Erziehung. Pädagogische Perspektiven. Heidelberg 1950.
- SPRANGER, E.: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. Heidelberg 1962.
- SIEBERT, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied 1996.
- SPIEL, O.: Am Schaltbrett der Erziehung. Wien 1947.
- STAATSWINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Lehrpläne für die Berufsfachschule für Kinderpflege. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. München 1998.
- TISCHER, M.: Die Eigenstruktur der Erziehung. In: Pädagogische Korrespondenz 8 (1991), S. 59–67.
- TOLSTOJ, L.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1960.
- TREML, A.K.: Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1987.
- TREML, A.K.: Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft (1992), S. 347–360.
- VOGEL, P.: Kausalität und Freiheit in der Pädagogik. Frankfurt a.M. 1990.
- WAITZ, T.: Allgemeine Pädagogik. Braunschweig 1898.
- WEBER, E.: Grundfragen und Grundbegriffe. (Pädagogik. Eine Einführung. Bd. 1.) Donauwörth 1977.
- WEBER, E.: Erziehungsstile. Donauwörth 1978.
- WEBER, E.: Biographische Orientierung der Pädagogik. Erziehung und Bildung im Lebenslauf. In: N. SEIBERT/H. SERVE (Hrsg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München 1994, S. 364–403.
- WEBER, E.: Ontogenetische Voraussetzungen der Erziehung. (Pädagogik. Eine Einführung. Bd. 1. Teil 2.) Donauwörth 1996 (Neuausgabe).
- WRIGHT, G.H.v.: Erklären und Verstehen. Frankfurt a.M. 1974.
- ZILLER, T.: Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik. Leipzig 1876.

Abstract

The influence criticism doubts that education can be referred to as linked to influence. Contrary to this skepticism it is meant to be demonstrated that any effective educational process unavoidably influences those to be educated, regardless which educational styles or methods are employed and which educational goals they serve. Education consists of attempts of exercising influence. Even free education which corresponds to the principle of „accompanying mental development“ inevitably aims at influencing people.

Anschrift des Autors

PD Dr. Dr. Peter H. Ludwig, Lehrstuhl für Pädagogik, Philosophische Fakultät I, Universität Augsburg, Universitätsstr. 10, D-86135 Augsburg