

Ammann, Kira

Aufwachsen in turbulenten Zeiten. Über die Anerkennung der Bildsamkeit des Kindes und die Notwendigkeit einer pädagogischen Haltung

Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]: *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 18-30



Quellenangabe/ Reference:

Ammann, Kira: Aufwachsen in turbulenten Zeiten. Über die Anerkennung der Bildsamkeit des Kindes und die Notwendigkeit einer pädagogischen Haltung - In: Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]: *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 18-30 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-308754 - DOI: 10.25656/01:30875; 10.35468/6113-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-308754>

<https://doi.org/10.25656/01:30875>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kira Ammann

Aufwachsen in turbulenten Zeiten. Über die Anerkennung der Bildsamkeit des Kindes und die Notwendigkeit einer pädagogischen Haltung

Flucht, Klimawandel, Rechtspopulismus, Pandemie und Kriege – die zunehmende Unsicherheit und Ungewissheit zeigen sich in globalisierten Gesellschaften in vielfältigen Erscheinungsformen.¹ Insbesondere in der Öffentlichkeit sind Krisen durch emotional geführte Debatten und verhärtete Diskurse, gesellschaftliche Spaltungen sowie Ängste vor Verlust und ungewisser Zukunft allgegenwärtig. Widersprüche, Paradoxien sowie Nicht-Wissen aufgrund neuer und unbekannter Herausforderungen mit mehrperspektivischen Wissens- und Deutungsangeboten prägen das Zusammenleben von Menschen. Ungewissheit wird zu einer alltäglichen gesellschaftlichen Grunderfahrung (vgl. Kade & Seitter 2003, 51ff.; Beutel & Ruberg 2023, 8;), wenngleich die in Europa seit dem 18. Jahrhundert in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückte „Suche nach Orientierung“ (vgl. Anhalt 2012a; 2012d, 97) kein neues Phänomen darstellt. Es ist eher anzunehmen, dass sich unter den Bedingungen der Moderne die Kontingenz und Ungewissheit, die sich in der persönlichen Lebensführung und dem Verhältnis zur Welt manifestieren, zunehmend verstärkt haben. So können in einer vielfältigen, multikulturellen und multireligiösen Gemeinschaft keine allgemeingültigen Wertorientierungen angenommen und als für alle verbindlich angesehen werden. Die Beantwortung der „Frage nach einem *gelingenden Leben* auf der einen Seite und einem *erwartbar geordneten Zusammenleben* auf der anderen Seite“ (Anhalt 2012a, 64), wie sie für demokratisch verfasste Gesellschaften charakteristisch ist, wird im Kontext aktueller Geschehnisse somit zusätzlich erschwert.

Vieles steht auf dem Spiel: Grundwerte wie Freiheit und Menschenrechte, Vielfalt und Inklusion, Gleichberechtigung und Partizipation sind von großer Bedeutung

1 Die aufgeführten Beispiele stehen exemplarisch für aktuelle Herausforderungen. Die Liste ließe sich zweifellos um viele weitere wichtige Themen erweitern und ist keinesfalls als abschließend zu betrachten. Einschränkend ist festzuhalten, dass sich die Ausführungen vorwiegend auf den europäischen Raum beziehen.

und niemals selbstverständlich. So sind Menschen in Demokratien² verstärkt herausgefordert, eine klare Haltung einzunehmen, sich zu positionieren und ihre Überzeugungen erkennbar zu machen. Nicht zuletzt ist eine demokratische Gesellschaft auch zukünftig auf eine ausreichend große Zahl von Heranwachsenden angewiesen, die gelernt haben, was es heißt und wie es ist, ein Rechtssubjekt in einem demokratischen Verständnis zu werden und zu sein – und nicht nur als ein solches bezeichnet zu werden³. Damit geht es sowohl in der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft wie auch in der Erziehung, um die Komplexität der Herausforderung, Kinder und Jugendliche als Partner:innen des Miteinanderumgehens zu denken, die in ihrer Bildsamkeit angesprochen werden müssen, um sich zu einem Rechtssubjekt entwickeln zu können und sich selbst als ein solches verstehen zu lernen. Es geht mit anderen Worten um die Frage, wie Heranwachsende in ihrer Erziehung zu ihrem Recht kommen (vgl. Ammann 2020). In einem solchen demokratischen Verständnis steht Erziehung „in der Pflicht, die erforderlichen Bedingungen bereitzustellen, damit Menschen die Möglichkeit haben, sich zu den erzieherischen Maßnahmen zu verhalten – egal welche individuellen Eigenheiten im Spiel sind“ (Anhalt 2022, 52).

Die Frage, wie im Kontext von Erziehung mit kontroversen Orientierungsmustern, Unsicherheit und Ungewissheit umgegangen werden soll, ist Bestandteil pädagogischen Handelns und erziehungswissenschaftlicher Reflexion (vgl. Keiner 2005, 156). In der Erziehungswissenschaft werden genuin pädagogische und fachfremde Gegenstandsbereiche thematisiert und erforscht, „die in besonderer Weise durch Offenheit, geringe Festlegung, Unsicherheit und Ungewissheit gekennzeichnet sind“ (ebd., 155), wobei die Paradoxie von Erziehung gerade darin besteht, dass sie in einem modernen Verständnis als unbestimmter Prozess mit offenem Ende oder einer offenen Zukunft betrachtet werden muss. Kinder und Jugendliche sind mit der grundlegenden Herausforderung konfrontiert, zu wachsen, Entwicklungsaufgaben zu bewältigen und ihren Platz in der Welt zu finden. Von den zu Beginn skizzierten Herausforderungen sind sie ebenso betroffen wie Erwachsene und müssen sie lernen, „mit der Dynamik einer ihre Orientierung andauernd selbst problematisierenden Form des Zusammenlebens umzugehen“ (Anhalt 2012d, 101). Damit stellt sich aus pädagogischer Perspektive die Frage, inwiefern Kinder im Prozess des Aufwachsens unter den Bedingungen von Unsicherheit und Orientierungslosigkeit kindgerecht begleitet und unterstützt werden können.

2 Verstanden als „Gesellschaften, die in sich die Spannung zwischen *individuell Wünschenswertem*, das als Ausdruck der Freiheit des Einzelnen gemäß seiner Werteorientierung angesehen wird, und *kollektiv gewollt Verbindlichem*, das als Norm in Erscheinung tritt, aushalten müssen“ (Anhalt 2012d, 128, Hv. i. O.).

3 Gleichzeitig setzen moderne, demokratische Gesellschaften noch immer Mündigkeit bzw. Autonomie als zu erwerbenden Status voraus, wobei Erwachsene als mündig, Kinder als unmündig gelten (vgl. Welter & Tenorth 2022, 21).

Dieser Problemzuschnitt lässt sich aus verschiedenen Perspektiven angehen, im Hinblick auf die Arbeiten von Elmar Anhalt bieten sich zwei Möglichkeiten besonders an: einerseits eine komplexitätstheoretische Betrachtung, andererseits die Rückbesinnung auf und die Auseinandersetzung mit „*einheimischen Begriffe[n]*“ (vgl. Herbart 1806/1989, 8, Hv. i. O.). Die beiden Zugänge schließen sich nicht aus, wenngleich sich die Bezugnahme auf die vielfach zitierte Aussage von der „Bildsamkeit des Zöglings“ als dem „Grundbegriff der Pädagogik“ von Johann Friedrich Herbart (1835/1989, 69) besonders anbietet. Herbart bemühte sich nämlich um eine Theorie, die das Miteinanderumgehen von erziehenden und zu erziehenden Menschen thematisiert (vgl. Anhalt 2003, 145), was nicht nur, aber insbesondere für das Aufwachsen von Menschen als unabdingbar angesehen werden kann.

Ausgehend von der Herausforderung des Aufwachsens unter den Bedingungen von Unsicherheit und Orientierungslosigkeit, beginne ich mit einigen spezifischen Ausführungen über „das“ Kind und die „Form“, in welcher Erziehung stattfindet. Daran anknüpfend folgt eine Begriffsklärung von Bildsamkeit anhand der Dreiteilung von Erziehungsbedürftigkeit, Erziehungsfähigkeit und Tatsache der Erziehung in der Tradition von Herbart, ehe ich mich dem Begriff der (pädagogischen) Haltung nähere. Ziel dieses Beitrages sind weder programmatische Lösungen noch abschließende Antworten. Vielmehr möchte ich auf allfällige blinde Flecken und pädagogische Herausforderungen aufmerksam machen sowie dazu anregen, über beides nachzudenken.

1 Erziehung als Form des Miteinanderumgehens

Ist von „Kindern“ und „Kindheiten“ die Rede, treffen unterschiedliche Vorstellungen, Bilder, Sehnsüchte und Mythen aufeinander, die eng mit Konzepten von Entwicklung, Entfaltung, Bildung, Gewöhnung, Erziehung und Unterricht verbunden sind. Dies führt zu einer Vielzahl von Ambivalenzen, Widersprüchen und Antinomien und bezieht sich auf eine historische und kulturelle Vielfalt, die es unmöglich macht, von *dem* Kind oder *der* Kindheit zu sprechen (vgl. Blaschke-Nacak, Stenger & Zirfas 2018, 11). Damit kann es keine eindeutigen oder widerspruchsfreien Antworten auf Fragen der Erziehung sowie den Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen oder gar *die* eine Lösung für alle geben. Die Komplexität der Frage nach der Natur und den Eigenschaften von Kindern sowie den zu berücksichtigenden Aspekten zu reduzieren, ist damit unvermeidlich. Starre Altersstereotype sind wenig hilfreich, dennoch bietet die formale Begriffsbestimmung der UN-Kinderrechtskonvention eine solche Reduktion, indem „jeder Mensch, der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat, soweit die Volljährigkeit nach dem auf das Kind anzuwendenden Recht nicht früher eintritt“ (Art. 1), ein Kind ist. Man greift in verschiedenen Kontexten auf eine solche formale Bestimmung

auch dann zurück, wenn diese „nicht unbedingt dem, was in einer spezifischen Gesellschaft oder Kultur als ‚Kind‘ oder ‚Kindheit‘ verstanden wird“ (Liebel 2019, 34), entsprechen muss. Hinzu kommt, dass die Situation eines Neugeborenen mit der eines fast volljährigen Menschen kaum vergleichbar ist. Dennoch fallen beide Lebensabschnitte unter den weiten Begriff der Lebensphase Kindheit im Sinne des Noch-Nicht-Erwachsenseins.

Für das Erziehungsdenken ist die Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen konstitutiv, weshalb die Annahmen, dass der Mensch erst Kind ist, ehe er zum Erwachsenen wird, und dass ein Kind nur durch Erziehung zum Erwachsenen werden kann, für das pädagogische Denken und Handeln unerlässlichen Prämissen darstellen (vgl. Blaschke-Nacak, Stenger & Zirfas 2018, 11) und seit jeher zur Rechtfertigung erzieherischer Einwirkung auf das Kind dienen. So bestimmen sich Praxis und Aufgabe von Erziehung in der Zuschreibung einer Differenz zum Erwachsensein. Kinder werden in der Folge oftmals als Werden und nicht als Seiende betrachtet. Erziehungsprozesse sind maßgeblich vom Verhältnis von Erziehenden und Zu-Erziehenden bestimmt⁴ (vgl. Welter & Tenorth 2022, 19), wenngleich sich Kinder nicht mehr nur als schutzbedürftige, passive und auf die Hilfe von Erwachsenen angewiesene Wesen darstellen lassen. Diese Sichtweise ist zu einseitig.

In einem modernen Erziehungsverständnis zeigt sich *Erziehung als Form des Miteinanderumgehens* daran, dass sich ein Kind an seiner Erziehung aktiv beteiligen kann, weil es auf Erziehung angewiesen und fähig ist, diese anzunehmen. Ab dem Moment der Geburt beginnt eine gemeinsame Erziehungsgeschichte von Kindern und deren Eltern, wobei es in der Verantwortung der Erziehenden liegt, Heranwachsenden zu vermitteln, wie sie Verantwortung für ihr eigenes Leben übernehmen können (vgl. Anhalt 2021, 30). Von Erziehung als Form des Miteinanderumgehens kann deshalb nur dann gesprochen werden, wenn ein Kind als Akteur:in in Erscheinung tritt (vgl. Ammann 2020, 175).

Daraus ergibt sich eine der Erziehung inhärenten Logik, welcher die Annahme der Bildsamkeit des Kindes zugrunde liegt: Wenn ich als Erzieher:in möchte,

„dass das Kind etwas versteht, lernt, sich entwickelt und befähigt wird (zum Beispiel schwimmen zu können oder eine Fremdsprache zu erlernen), muss ich es in diesen ‚Zustand‘ bringen und dabei unterstützen, dass es dies irgendwann kann. Das ist meine Aufgabe, meine Pflicht und meine Verantwortung als erwachsene Person und zieht – möglichst früh – pädagogische Handlungen nach sich“ (ebd., 12).

Unter Berücksichtigung dessen, dass erzieherische Tätigkeiten beim zu erziehenden Menschen Wirkungen hervorrufen und Heranwachsende notwendigerweise

⁴ Kinder sind abhängig, bleiben strukturell eingebunden und können sich aus dem Erziehungsverhältnis nicht befreien, wenngleich es zur Paradoxie dieser Asymmetrie gehört, dass aus ihnen handlungsfähige Akteur:innen werden (sollen) (vgl. Welter & Tenorth 2022, 20).

der Erziehung bedürfen, sind Erzieher:innen in ihren Handlungen der Unterstützung der Entwicklung des zu erziehenden Kindes verpflichtet (vgl. Anhalt 1999, S. 171). Allerdings kann die erwachsene Person für eine gelingende Erziehung keine Vertretungsfunktion übernehmen. Wäre dies möglich, wüsste die erziehende Person bereits im Voraus, was das jeweilige Kind für seine Entwicklung und sein Aufwachsen in der konkreten Situation alles benötigt (vgl. Ammann 2020, 267). Gerade weil diese Allwissenheit aber eben nicht gegeben ist, erhält die Frage, wie im Erziehungskontext mit fehlenden Orientierungsmustern, Unsicherheit und Ungewissheit umgegangen werden soll, zusätzliche Relevanz. Damit bleibt Erziehung eine „gesellschaftliche Daueranforderung“ (Anhalt 1999, 395) und ist in jeder Generation von Unsicherheit, Komplexität und Unbestimmtheit geprägt. Erziehenden bleibt damit keine andere Möglichkeit, als Erziehungssituationen mit Vertrauen, Zuversicht und Urteilsvermögen zu begegnen. Damit ist eine *Hal-tung* verbunden, die einzelnen Kindern Achtung entgegenbringt, diese die eigene Würde erfahren lässt⁵ und ihnen immer wieder neu Gelegenheiten bietet, ihre eigenen Perspektiven auf die Welt einbringen und sich damit als Akteur:innen verhalten zu können⁶ (vgl. Ammann 2020, 267f.).

An dieser Stelle verbinden sich verschiedene Aspekte: Pädagogisch betrachtet ist der Status als Akteur:in in der Bildsamkeit des Menschen begründet. Dies setzt einerseits die Anerkennung der Bildsamkeit voraus und hat andererseits Konsequenzen für das Miteinanderumgehen von Erwachsenen und Kindern. Hierbei spielt die (pädagogische) Haltung eine entscheidende Rolle.

2 Bildsamkeit

Der Mensch kommt als *imperfektes* und *in Entwicklung* begriffenes Wesen auf die Welt und ist *auf Erziehung angewiesen*, um Kultur erlernen zu können (vgl. Ammann 2020, 12), weshalb Herbart die Bildsamkeit des Menschen als notwendige Bedingung von Erziehung bestimmt, „ohne welche Voraussetzung kein Erzieher sein Werk angreifen kann“ (Herbart 1832/1989, 220). Der Mensch ist nicht nur *erziehungsbedürftig*, sondern auf Erziehung ansprechbar und auch *fähig*, diese Unterstützung anzunehmen (vgl. Herbart 1802/1913, 130).

5 Dies wiederum stellt eine Voraussetzung dafür dar, ein Verständnis für die Würde anderer Menschen zu entwickeln und hervorzubringen (vgl. Kerber-Ganse 2009, 242). Oder mit Anhalt (2021, 25) gesprochen: „Wer über Formen des Miteinanderumgehens nachdenkt, erfüllt die Bedingung, einen Sachverhalt auch ‚aus dem Gesichtspunkte anderer Menschen‘ in den Blick zu nehmen“.

6 Dies ist nicht selbstverständlich. Vielmehr kann es sein, dass Kinder und Jugendliche die Gelegenheit zur Perspektivenentwicklung gar nicht erst erhalten und der Welt entsprechend hilflos gegenüberstehen, oder die Perspektive nicht gemeinsam erlernt wird und damit nicht an eine bereits bestehende gemeinsame Geschichte angeknüpft werden kann (vgl. Ammann 2020, 268).

Ab dem Moment seiner Geburt steht der heranwachsende Mensch in *einer Geschichte der Erziehung*, in welcher er sich in der Auseinandersetzung mit anderen, „die auf jeder Altersstufe erworbenen Fähigkeiten des Weiterkommens“ (Herbart 1831/1989, 342f.) aneignet. Der erziehende und der zu erziehende Mensch haben vergangene Erziehungserfahrungen, welche das Miteinanderumgehen beeinflussen und dazu beitragen, dass Erziehung gelingt oder scheitert (vgl. Ammann 2020, 15; Ammann & Anhalt 2020, 613). Aus diesem Grund müssen Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern im Spannungsfeld von Bedürftigkeit und Fähigkeit – den „Natur-Anlagen“ und den „Fähigkeiten des Weiterkommens“ (Herbart 1831/1989, 342f.) – immer wieder neu ausgehandelt werden. Das Vorhandensein von Bildsamkeit und, damit einhergehend, die Möglichkeit pädagogischen Einflusses können nicht sinnvoll bestritten werden und sind deshalb vorzusetzen, damit Erziehung und Beschreibungen von Erziehung sinnvoll sein können (vgl. Ammann & Anhalt 2018, 615). Damit ist Bildsamkeit der Begriff, „um den sich alles dreht, wenn man pädagogisch denkt“ (Anhalt 2022, 49).⁷ Bildsamkeit ist dabei eine „jedem Menschen zuzuerkennende, ‚zunächst‘ durch keinerlei individuelle und biographische oder soziale und historische Gegebenheiten eingegrenzte Voraussetzung“ (Ipfling 1974, 48). Ohne jegliche Garantie auf ein Gelingen, ist Erziehung als „individuell zu verantwortende und zu gestaltende Begleitung des Lebenslaufs von Kindern und Jugendlichen zu verstehen“ (Ammann 2020, 16), womit alles Nachdenken über Menschen und die Welt ihren Ursprung in der Pädagogik hat (vgl. Coriand & Koerrenz 2018, 13). Gerade weil es *die* Vorstellung von Erziehung nicht gibt und sich Pädagogik „als Reflexionstheorie im Erziehungssystem und als Theorie der Erziehung im Wissenschaftssystem“ (Kraft 2016, 237) immer wieder neu entwirft, stellt die Annahme von Bildsamkeit in diesem Zusammenhang eine mögliche Verbindung über unterschiedlichste Erziehungsannahmen und -vorstellungen hinweg dar (vgl. Ammann 2020, 13) und trägt sie dazu bei, „Pädagogisches“ sichtbar zu machen (vgl. Kraft 2016, 236). Zusammenfassend stellt der „Grundbegriff der Pädagogik“ also einerseits eine Beschreibungskategorie zur Verfügung, welche hilft, die komplexe Welt von Erziehung zu ordnen. Andererseits bezeichnet der Begriff den Anspruch, dass Kinder und Jugendliche als bilsame Lebewesen angesehen werden sollen (vgl. Ammann 2020, 17). Das normative Moment ist hier deutlich erkennbar: Erwachsene *sollen* deren Bildsamkeit anerkennen, weil sie ansonsten die Perspektive von Kindern und Jugendlichen in deren Erziehung nicht angemessen berücksichtigen. Erziehung wäre dann alternativ als ein technischer Vorgang zu verstehen, durch den ein Kind effektiv auf einen Leistungsstand gebracht wird, den sich Erwachsene

⁷ Allerdings führen weder Einführungs- und Überblickswerke noch Handbücher oder Lexika Bildsamkeit als Grundbegriff an. Der Begriff ist in den Hintergrund gerückt und wird in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Literatur – wenn überhaupt noch – meist lediglich im Sinne eines Schlagwortes benutzt (vgl. Anhalt 1999, 19; 2004, 99; 2012a, 124).

für ihn ausgedacht haben oder der in einer Gesellschaft als konventionell anerkannt gilt. Allerdings ist Erziehung nicht einfach Einwirkung eines Menschen auf einen anderen, sondern ein intersubjektiver Handlungszusammenhang, welcher die Bildungsamkeit von Kindern und Jugendlichen voraussetzt:

„Wer pädagogisch argumentiert, denkt dann an Bildungsamkeit, wenn er sich eine Person als *erziehungsfähig*, als *erziehungsbedürftig* und als *erziehungserfahren* vorstellt. Entsprechend sind die Gedanken über Erziehung gerichtet auf eine Unterstützung der schon vorhandenen Fähigkeiten, auf die wichtigsten pädagogisch relevanten Bedürfnisse einer Person und auf die Tatsache, dass Erziehung eine Fortsetzungsgeschichte bildet“ (Anhalt 2022, 51; Hv. i. O.).

Jedes Kind „arbeitet“ an seiner Erziehung unersetzbar mit, weshalb die moderne Pädagogik darauf verzichtet, den nachwachsenden Generationen vorzuschreiben, wie das Ende von Erziehung aussehen wird und was erreicht werden soll. Ziel ist es, dem zu erziehenden Menschen dabei zu helfen, „das zu werden, was er wünschen wird, geworden zu seyn“ (Herbart 1810/1989, 77). Weder geht es darum, etwas Bestimmtes zu bewirken, noch um ein von Eltern und Erziehenden gewünschtes Ergebnis herbeizuführen. Maßgeblich ist die Würde des heranwachsenden Menschen, welcher in seiner Autonomie anzuerkennen und entsprechend zu unterstützen ist (vgl. Rekus 2006, 116). Damit komme ich zum dritten und letzten Punkt, dem Aspekt der Haltung.

3 Pädagogische Haltung – eine Annäherung

Haltung fungiert als sogenannter Containerbegriff und kann je nach Perspektive unterschiedlich gefüllt werden. Die Forderung „Haltung einzunehmen“ oder die „(richtige) Haltung zu zeigen“, erfreut sich allgemeiner Beliebtheit und wird umgangssprachlich beinahe schon inflationär verwendet (vgl. Georg 2021, 90). Die Relevanz von Haltung scheint unumstritten (vgl. Kurbacher & Wüschner 2016, 11; Becker 2019, 360), auch wenn weder theoretisch noch empirisch hinreichend geklärt ist, was unter Haltung genau zu verstehen ist (vgl. Schwer & Solzbacher 2014, 8f.).

Im Etymologischen Wörterbuch der deutschen Sprache existiert kein Eintrag zum Wort Haltung, weder in früheren noch in aktuellen Auflagen – wobei das Fehlen oder Auftauchen eines Wortes in einem Wörterbuch nichts über dessen tatsächliche (Nicht-)Existenz in der Gesellschaft aussagt (vgl. Wild 2016, 91f.). Im Etymologischen Wörterbuch des Deutschen wird Haltung zwar als Abstraktion unter dem Lemma „halten“ erwähnt, die Erläuterung „Körperhaltung, Pose, innere Einstellung, Beherrschtheit“ (Pfeifer 1989, 638) trägt jedoch nicht zur Klärung bei⁸.

8 So konstatiert Wild (2016, 92f.) in seiner Recherche, dass das, was heute unter dem Begriff der Haltung verstanden werden kann, Ende des 18. Jahrhunderts noch nicht im allgemeinen

Im pädagogischen Kontext wird Haltung vielfältig interpretiert und in verschiedenen Anwendungsfeldern diskutiert – vorwiegend im Zusammenhang mit Schule, Unterricht, Lehrer:innenhandeln und der Professionalisierungsdebatte (vgl. Schwer & Solzbacher 2014; Rotter u. a. 2019) oder in spezifischen Bereichen wie beispielweise der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung (vgl. Engel u. a. 2023). Zumindest implizit scheint die Frage nach der (pädagogischen) Haltung stets mitgedacht zu werden, auch wenn der Begriff in manchen Kreisen unter Ideologieverdacht steht und für professionelles Handeln gar als verwerflich gilt (vgl. Schwer & Solzbacher 2014, 7). Im Lexikon der Pädagogik findet sich unter Haltung folgender Eintrag:

„verinnerlichte Einstellung einer Person, die unter Einflussnahme von Persönlichkeit, (Selbst-)Reflexion, kulturellen, beruflichen, milieubedingten, erzieherischen und anderen Erfahrungen erworben wurde. Sie äußert sich in allen Lebensbereichen, z. B. im sozialen Handeln, in persönlichen Beziehungen und im Bindungsverhalten, in politischen Orientierungen, im Erziehungsstil, im Bildungsverhalten, im Lebensentwurf, in psychischen und kognitiven Komponenten eines Individuums oder in seinen normativen Grundprinzipien. Die H. motiviert das Verhalten und Handeln einer Person und ist im Lebenslauf Anpassungen, Veränderungen und Entwicklungen aufgrund neuer Erfahrungen und Reflexionen unterworfen. Die Abgrenzung zum Begriff Habitus ist nicht eindeutig“ (Tenorth & Tippelt 2007, 304f.).

Anhand dieser Definition wird die Zweideutigkeit erkennbar, wonach der Begriff der Haltung entweder als situations- oder personenbezogene Zuschreibung verwendet werden kann. Haltung kann deshalb nicht jenseits sozialer und kultureller Regelungen sowie historischem Kontext thematisiert werden und ist mit universellen Geltungsansprüchen, Werten, normativen Erwartungen und Regeln verbunden. Haltung basiert auf Reflexion, Theorie und Wissen, impliziert dabei immer auch eine Praxis, die sie reflektiert und steht damit dem nahe, was Kant als Urteilskraft beschrieben hat. So sind Menschen nicht dazu genötigt, eine bestimmte Haltung einzunehmen, sondern frei in der Weise, wie sie sich auf etwas oder jemanden beziehen (vgl. Winkler 2011, 17ff.; Kurbacher 2021, 16ff.). Damit lässt sich menschliche Lebensform unter der Maßgabe von Haltung begreifen, – nicht nur als Verbindungen zwischen Individuen, sondern auch die Zusammenhänge zwischen Individuen und der Welt umfassend (vgl. Kurbacher 2021, 13f.).

Haltung entwickelt sich in der fortwährenden Auseinandersetzung eines Selbst mit der Umwelt und ist nur als kontextualisiertes Phänomen erkenn- und fassbar (vgl. Lerch u. a. 2018, 601). Durch das Eröffnen von Erfahrungsräumen und das

Sprachegebrauch angekommen war. Diese Entwicklung geschieht im 19. Jahrhundert, als der Begriff in unterschiedlichen Feldern Einzug hält (z. B. die Körperhaltung in der Medizin, die sittlichen Haltung als Thema der Moralphilosophie, das An- und Einnehmen einer Haltung im Militär, die anzuwerbende Haltung in der Pädagogik und die innere Haltung in der Psychologie).

Schaffen von Handlungsmöglichkeiten, werden Heranwachsende darin unterstützt, Haltung zu entwickeln und einzunehmen. Bewahrt jemand Haltung, kann sich die andere Person an ihm oder ihr abarbeiten und tritt in einen Erziehungs- und Bildungsprozess ein (vgl. Winkler 2011, 26). Somit hat Haltung „etwas mit dem Selbst zu tun“, „muss etwas sehr Subjektives, Persönliches sein“ (Klein & Vogt 2015, 25) und wird im konkreten Umgang mit anderen, der eigenen Person und Welt erworben (vgl. Kurbacher 2008, 3). Letztlich geht es um eine „grundlegende menschliche Bezüglichkeit“ (Becker 2019, 368), womit die Dimension der Haltung in einer konkreten Situation mit einem konkreten Gegenüber und damit in der Handlung vollständig wird (vgl. ebd., 361), in Situationen, „in welchen Subjekten sich Anderen oder einem Anderen, Übergeordneten, also einem Ideal oder einem hohen Wert fügen und dazu einer inneren Disposition Ausdruck geben“ (Winkler 2011, 15)⁹.

Ausgehend von der Annahme, dass im Hinblick auf die Bildsamkeit des heranwachsenden Menschen die Haltung der erziehenden Person entscheidend ist, lässt sich der Aspekt der Person nicht aus der Erziehung herausdenken. Die eigene Person wirkt immer mit – ob gewollt oder nicht, ob wahrnehmbar oder nicht –, weshalb die Werte und Normen, die Haltung(en) von Erziehenden gegenüber Kindern maßgeblich sind (vgl. Lerch u. a. 2018, 600; Ammann 2020, 176f.; Waibel 2022, 7). Hier liegt eine der (vielen) Herausforderungen in der Diskussion um die Frage der Haltung: sie wird in Sprache *und* Handlung sichtbar. Lediglich zu denken, eine Haltung zu haben oder darüber zu sprechen, reicht nicht aus – Haltung wird nur an einer Handlung sichtbar, für die sich Menschen immer wieder neu entscheiden müssen (vgl. Georg 2023, 15).

Im Sinne eines zukünftigen Erwachsenen sitzt der Mensch – metaphorisch gesprochen – in der Erziehung mit am Tisch und hat das Recht, sich an seiner Erziehung aktiv beteiligen zu können. Dieses Recht hat das Kind, weil es erziehungsbedürftig und erziehungsfähig ist und bereits eine gemeinsame Erziehungsgeschichte begonnen hat (vgl. Ammann 2020, 171). Hier zeigt sich das Grundproblem in der Diskussion um Haltung(en): Menschen müssen sich zu einem Kontext bekennen, ansonsten bleiben die Argumente wirkungslos. Wer in einem anderen kulturellen Kontext lebt oder nicht annehmen will, dass alle Menschen bildsam sind, erachtet die vorgebrachten Argumente womöglich als nicht überzeugend (vgl. ebd., 159). Damit entsteht Haltung nicht unabhängig von Voraussetzungen und kann auch nicht erzeugt werden. Zwar finden Menschen zu ihrer Haltung (beziehungsweise Haltungen), indem diese entwickelt wird, aber Haltung an sich lässt sich nicht künstlich herstellen (vgl. Winkler 2011, 23).

⁹ An dieser Stelle nicht zu vertiefen, aber kritisch zu reflektieren, ist der moralische Aspekt, welcher in der Beurteilung von Personen, die keine Haltung zeigen (wollen), zum Tragen kommt und Gesellschaften bis heute prägt (vgl. Georg 2021, 114).

Im Hinblick auf die Herausforderung des Aufwachsens unter den Bedingungen von Unsicherheit und Orientierungslosigkeit bleibt abschließend festzuhalten, dass Haltung dazu beiträgt,

„den Blick auf die Person gleichsam zu erzwingen: Stabile Situationen werden nötig, weil das Aufwachsen, weil die Entwicklung, weil die Bewältigung von Krisen, weil Bildung in modernen Gesellschaften gar nicht mehr gelingen kann, da diese flüchtig und flüssig werden, die Sicherheit, Rahmung und Einbettung nicht mehr geben, auf die man jedoch in der Veränderung der Subjektivität angewiesen ist“ (ebd., 27f.).

Haltung einzunehmen und zu zeigen, ist damit eine Möglichkeit, wie Erwachsene Kindern und Jugendlichen Orientierung geben können – nicht nur, aber insbesondere auch in turbulenten Zeiten, unter den Bedingungen von Unsicherheit und Ungewissheit. Hierbei wäre stets zu berücksichtigen, dass das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern in besonderem Maße von unterschiedlichen Bedürfnissen nach Schutz, Sicherheit und Bindung auf der einen sowie nach Selbstbestimmung, Freiheit und Unabhängigkeit auf der anderen Seite geprägt ist und Kinder und Erwachsene gleichermaßen Menschen mit eigenen Rechten sind (vgl. Ammann 2020, 165). Nicht zuletzt ist schon für Herbart jedes Kind „eine schon partiell realisierte und zugleich zukünftige Möglichkeit, die Kultur der Suche nach Orientierung für ein gelingendes Leben und Zusammenleben durch Varianz in Form von individuellen Persönlichkeiten zu bereichern“ (Anhalt 2012d, 112).

Literatur

- Ammann, K. (2020): Kinderrechte und Bildungsamkeit. Ein kritisches Plädoyer aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Weilerswist: Velbrück.
- Ammann, K. & Anhalt, E. (2020). Exemplarität und die Ordnung des Erzieherischen. *Pädagogische Rundschau* 74 (6), 603-622.
- Anhalt, E. (1999): Bildungsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildungsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organischer Aktivität. Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Anhalt, E. (2000): Über den Ort der Bildungsamkeit und des Bildungsamkeitsbegriffs in Johann Friedrich Herbarts pädagogischem Denken. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 76 (2), 151-176.
- Anhalt, E. (2003): Herbart, Herbartianismus und die Lehrerbildungsdiskussion. In: R. Coriand (Hrsg.): *Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. Geschichte oder Herausforderung?* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 141-164.
- Anhalt, E. (2004): Bildungsamkeit. J.F. Herbarts pädagogische Problemstellung aus heutiger Sicht. In: K. Klattenhoff (Hrsg.): *Zum aktuellen Erbe Herbarts. Ein Klassiker der Pädagogik nach der Jahrtausendwende.* Oldenburg: BIS-Verlag, 99-138.
- Anhalt, E. (2012a): Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Anhalt, E. (2012b): Werteorientierung und Europa. Zur Einleitung. In: E. Anhalt & K. Schultheis (Hrsg.): *Werteorientierung und Wertevermittlung in Europa: interdisziplinäre Perspektiven und Standpunkte junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.* Münster: LIT, 10-73.

- Anhalt, E. (2012c): Bildsamkeit – Erziehungsbedürftigkeit. In: U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.): *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 124-131.
- Anhalt, E. (2012d): Erziehung zur Werteorientierung für ein vereinigtes Europa. Zur Aktualität des politischen Aspekts von Herbarts Theorie. In: E. Anhalt & D. Stepkowski (Hrsg.): *Erziehung und Bildung in politischen Systemen*. Jena: Garamond, 95-145.
- Anhalt, E. (2021). Festlegung auf Ereignisfolgen. Zum Problem der pädagogischen Verantwortung. In: E. Knöpfel & E. Wortmann (Hrsg.): *Pädagogische Bildung und Handlungskompetenz*. Beiträge zur Theorie und Praxis ihrer Förderung. Hohengehren: Schneider, 17-34.
- Anhalt, E. (2022): Bildsamkeit. In: M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.): *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 47-53.
- Becker, R. (2019): Fragmente zu einer Ethik in der Mobilen Beratung. In: R. Becker & S. Schmitt (Hrsg.): *Beratung im Kontext Rechtsextremismus. Felder – Methoden – Positionen*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 358-376.
- Beutel, S.-I. & Ruberg, C. (2023): Editorial. In: S.-I. Beutel & C. Ruberg (Hrsg.): *Ungewissheit als Erfahrung in der Demokratie. Jahrbuch Demokratiepädagogik und Demokratiebildung*. Frankfurt: Debus Pädagogik Verlag, 8-18.
- Blaschke-Nacak, G.; Stenger, U. & Zirfas, J. (2018): *Kinder und Kindheiten. Eine Einleitung*. In: Dies. (Hrsg.): *Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 11-33.
- Coriand, R. & Koerrenz, R. (2018): *Johann Friedrich Herbart. Einführung mit zentralen Texten*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Engel, J., Fuchs, T., Demmer, Ch. & Wiezorek, Ch. (2023) (Hrsg.): *Haltungen. Zugänge aus Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Georg, E. (2021): Haltung ist Handlung. Reagieren auf Rechtspopulismus und andere menschenverachtende Äußerungen. Ergebnisse einer Studie aus Schule und Sozialer Arbeit. *Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis* 6 (2), 54-70.
- Georg, E. (2023): Haltung zeigen, haben, lernen... Eindrücke aus einer Praxisforschung zum Umgang mit Diskriminierung und Rechtspopulismus in der Sozialen Arbeit. In: *Sozial Extra* 47 (1), 13-16.
- Helsper, W., Hörster, R. & Kade, J. (2003) (Hrsg.): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück.
- Herbart, J. F. (1802/1913): *Diktate zur Pädagogik*. In: O. Willmann & Th. Fritzsche (Hrsg.): *Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften. Mit Einleitungen, Anmerkungen und Registern sowie reichem bisher ungedruckten Material aus Herbarts Nachlass*. 3. Ausgabe. Osterwieck / Harz, Leipzig: U.W. Zickfeldt, 129-175.
- Herbart, J. F. (1806/1989): *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. In: K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.): *Sämtliche Werke in 19 Bänden*. Bd. 2 (2. Neudruck der Ausgabe Langensalza). Aalen: Scientia, 1-139.
- Herbart, J. F. (1810/1989): *Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung*. In: K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.): *Sämtliche Werke in 19 Bänden*. Bd. 3 (2. Neudruck der Ausgabe Langensalza). Aalen: Scientia, 73-82.
- Herbart, J. F. (1831/1989): *Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik*. In: K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.): *Sämtliche Werke in 19 Bänden*. Bd. 9 (2. Neudruck der Ausgabe Langensalza). Aalen: Scientia, 339-462.
- Herbart, J. F. (1832/1989): *J.F. Herbarts Rezensionen*. In: K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.): *Sämtliche Werke in 19 Bänden*. Bd. 13 (2. Neudruck der Ausgabe Langensalza). Aalen: Scientia, 218-242.
- Herbart, J. F. (1835/1989): *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. In: K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.): *Sämtliche Werke in 19 Bänden*. Bd. 10 (2. Neudruck der Ausgabe Langensalza). Aalen: Scientia, 69-196.
- Ipfling, H.-J. (Hrsg.) (1974): *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. Begriffe zweisprachig deutsch-englisch*. München: Ehrenwirth.

- Kade J. & Seitter, W. (2003): Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nichtwissen, Risiko und Vertrauen. In: W. Helsper, R. Hörster, & J. Kade (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück, 50-72.
- Keiner, E. (2005): Stichwort: Unsicherheit – Ungewissheit – Entscheidungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8 (2), 155-172.
- Kerber-Ganse, W. (2009): Die Menschenrechte des Kindes: die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivenverschränkung. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Klein, L. & Vogt, H. (2015): Was ist eigentlich Haltung? Auf der Suche nach der Bedeutung eines nebulösen Begriffs. In: TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 3, 24-27.
- Kraft V. (2016): Das „Pädagogische“? In: W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann, K. Rabenstein, O. Dörner, M. Hummrich & K. Kunze (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 235-240.
- Kurbacher, F. (2008): Was ist Haltung? Überlegungen zu einer Theorie von Haltung im Hinblick auf Interindividualität (Vortrag am Kongress der Deutschen Gesellschaft für Philosophie in Essen). Verfügbar unter: https://www.dgphil2008.de/fileadmin/download/Sektionsbeitraege/03-2_Kurbacher.pdf [Abrufdatum: 14/12/2023].
- Kurbacher, F. (2021): Haltung und Urteilskraft in grundlegender wie praktischer Perspektive. Oder: Haltung für Demokratie gegen Menschlichkeit. Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit. In: Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis 6 (2), 10-31.
- Kurbacher, F. & Wüschner, P. (2016): Einleitung: Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse. In: Dies. (Hrsg.): Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse. Würzburg: Königshausen & Neumann, 11-21.
- Lerch, S., Getto, M. & Schaub, J. (2018): Haltung. Begriff, Bedeutung und (erwachsenen-)pädagogische Implikationen. In: Pädagogische Rundschau, 72 (5), 599-608.
- Liebel, M. (2019): Postkoloniale Dilemmata der Kinderrechte. In: C. Maier-Höfer (Hrsg.): Die Vielfalt der Kindheit(en) und die Rechte der Kinder in der Gegenwart. Praxisfragen und Forschung im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS, 21-63.
- Pfeifer, W. (1989) (Hrsg.): Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Bd 2. Akademie Verlag: Berlin.
- Rekus, J. (2006): Begabung und Bildsamkeit als Voraussetzungen pädagogischen Handelns. In: Engagement, Zeitschrift für Erziehung und Schule, 2, 112-121.
- Rotter, C.; Schülke, C.; Bressler, Ch. (2019): Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung? Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schwer, Ch. & Solzbacher, C. (2014): Einleitung der Herausgeberinnen In: Dies. (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 7-14.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2007) (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Waibel, E. M. (2022): Haltung gibt Halt. Mehr Gelassenheit in der Erziehung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Welter, N. & Tenorth, H.-E. (2022): Entgrenzung des Erziehungsbegriffs. Risiken einer beliebten Strategie. In: Zeitschrift für Pädagogik 68 (1), 15-23.
- Wild, T. (2016): Was wissen wir von Haltung? Eine kleine enzyklopädische Suche. In: F. Kurbacher & P. Wüschner (Hrsg.): Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse. Würzburg: Königshausen & Neumann, 91-108.
- Winkler, M. (2011): Haltung bewahren – sozialpädagogisches Handeln unter Unsicherheitsbedingungen. In: D. Düring & H.-U. Krause (Hrsg.): Pädagogische Kunst und professionelle Haltungen. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen – Eigenverlag, 14-34.

Autorin**Ammann, Kira, Dr. phil.**

Universität Bern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft,
Bildsamkeit, Kinderrechte, erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung*E-Mail:* kira.ammann@unibe.ch