

Lenzen, Dieter

Professionelle Lebensbegleitung. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese

Erziehungswissenschaft 8 (1997) 15, S. 5-22



Quellenangabe/ Reference:

Lenzen, Dieter: Professionelle Lebensbegleitung. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese - In: Erziehungswissenschaft 8 (1997) 15, S. 5-22 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-96509 - DOI: 10.25656/01:9650

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-96509>

<https://doi.org/10.25656/01:9650>

in Kooperation mit / in cooperation with:

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

<http://www.dgfe.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

Erziehungs- wissenschaft

7. Jahrgang 1997. Heft 15
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
Leske + Budrich



Am 13. und 14. November 1996 fand an der Universität Dortmund der „Dortmunder DiplompädagogInnen - Dialog • DDD“ statt. Aus diesem Anlaß drucken wir den Eröffnungsbeitrag des Kollegen Dieter Lenzen ab. Des weiteren stellen die Kollegen Werner Habel, Detlef Knauer und Arnulf Merle das Gesamtkonzept dieser Veranstaltung vor.

Dieter Lenzen

Professionelle Lebensbegleitung - Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese

Als mein Kollege Rauschenbach mich unlängst bat, vor diesem Auditorium eröffnende Worte zu Ihnen zu sprechen, funktionierte mein Totstellreflex an sich wie immer ganz ordentlich, so daß ich in der mir eigenen freundlichen Art sogleich ablehnte. Während ich am Telefon noch so tat, als blättere ich resignierend in meinem Kalender, erläuterte er die Absicht dieses Unternehmens, Menschen aus der Universität und aus der sog. Praxis, darunter vor allem auch regionale Absolventenabnehmer, in einer Tagung zu versammeln, um Jobs und gute Gedanken auszutauschen. Mir schien dieses eine Innovation zu sein, die ich aus Japan gut kenne, und meine Neugier überwog, festzustellen, ob so etwas in Deutschland auch „funktioniert“. Ich korrigierte meine Auskunft, derzufolge ich bereits ausgebucht sei, indem ich darauf verwies, daß ich den falschen Monat aufgeblättert hatte, stellte „überrascht“ fest, daß es doch noch geht, und stehe deswegen jetzt vor der etwas ungewohnten Aufgabe, an der Eröffnung von etwas mitwirken zu sollen, für das es hierzulande kein Vorbild gibt. Erschwerend kommt hinzu, daß Sie, meine sehr geehrten Damen und Herren, ein reichlich heterogenes Publikum bilden: Studierende, Absolventen, etablierte Pädagogen der Praxis, Vertreter öffentlicher und privater Organisationen, die Pädagogen beschäftigen und offenbar benötigen, und nicht zuletzt Fachkollegen. Für die Auswahl dessen, was ich Ihnen heute vortragen möchte, ist das eine schwierige Situation, weil ich gar nicht umhinkomme, einzelnen Gruppen Überlegungen vorzutragen, die ihnen nicht unbedingt neu sind. Ich habe mich dennoch entschieden, mich zunächst an diejenigen unter Ihnen zu wenden, die mit der Welt des Universitätsfaches

Erziehungswissenschaft nicht so sehr vertraut sind, indem ich Sie mit einer Reihe von Fakten und Zahlen konfrontiere, die das Fach Erziehungswissenschaft heute konstituieren. Sodann möchte ich fragen: „Was tun eigentlich Pädagogen?“ und mit der Beantwortung dieser Frage Gefahr laufen, davon weniger zu verstehen als die anwesenden Praktiker. Um diesen Eindruck zu kompensieren, werde ich in einem dritten Abschnitt dann in zumindest für mich tieferes Wasser fahren und einige Überlegungen zu der Frage anstellen, welche Erwartungen vor dem Hintergrund pädagogischer Wirklichkeit zu Recht und welche eher zu Unrecht an die Erziehungswissenschaft gerichtet werden. „Analysieren und Handeln“ sind die beiden Stichworte dieses Abschnittes. Während darin noch zwei Alternativen beschrieben werden, die unserem Fach seiner Geschichte nach vertraut sind, möchte ich in den beiden letzten Schritten, ein wenig vorwärts schauend, Erziehungswissenschaft als Integrationsdisziplin und als eine Art lebensbegleitende Wissenschaft charakterisieren. Das klingt reichlich selbstverständlich, ist es aber keineswegs, weil m. E. das Fach an einer Transformationsschwelle steht, für die es, insbesondere in der Gestalt eher konservativer Vertreter einer rein pädagogischen Orientierung, sich personell und theoretisch noch rüsten muß. Wer das verlängerte Schreckverhalten von Wissenschaftlern kennt, weiß, daß es insbesondere in der jetzt bevorstehenden personellen Erneuerung aufgrund des Altersaufbaus auch des wissenschaftlichen Personals sehr darauf ankommen wird, Entscheidungen zu treffen, die den Herausforderungen der kommenden Jahrzehnte gewachsen sind.

1.

Zu diesen Herausforderungen gehört, und damit befinde ich mich bereits in dem Abschnitt über die Faktizitäten pädagogischer Berufe, die Prognose, daß der Bedarf an Personal in den Erziehungs- und Sozialberufen zunehmen wird. Bevor ich diese Erwartung begründe, zunächst ein Blick auf einige Fakten und Zahlen.

1. Die Erziehungswissenschaft, die aufgrund ihrer bildungstheoretischen Tradition ursprünglich eine Disziplin mit Schwerpunkt in der Lehrerausbildung ist, beginnt 1970 ein entscheidendes neues Kapitel ihrer Geschichte, als das Diplom eingeführt wird. Seit diesem Zeitpunkt wurden an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen insgesamt etwa 40.000 Dipl.-Päd. ausgebildet.
2. Unter den ausgebildeten Dipl.-Päd. befinden sich etwa zur Hälfte Absolventen mit der Studienrichtung „Sozialpädagogik/Sozialarbeit“, zu je ca. 12 % solche mit der Studienrichtung „Erwachsenenbildung“ bzw. „Sonderpädagogik“. Der Rest verteilt sich auf weniger ausgebaute, z. T. nur regional angebotene Studiengänge mit den Schwerpunkten

Schulpädagogik, Betriebliches Ausbildungswesen, Kleinkindpädagogik usw.

3. Was die Allokation, also die Unterbringung dieser Absolventen betrifft, so läßt sich sagen, daß deren Arbeitsmarktrisiken im Vergleich zu Psychologen und Soziologen deutlich geringer sind. So waren 1989 die Arbeitslosenziffern unter Psychologen und Soziologen etwa gleich hoch wie unter Universitätspädagogen, obwohl die dortigen jährlichen Absolventenzahlen 20 % unter denen der Dipl. Päd. lagen und obwohl es für Psychologen und Soziologen keinen FHS-Studiengang gibt, der dort etwa zu Verdrängungswettbewerben führen könnte. Auffällig ist eher die Tatsache, daß Dipl.-Päd. häufiger eine Frist von ein bis zwei Jahren benötigen, bevor sie eine längerfristige Anstellung gefunden haben. Zur Verkürzung einer solchen Frist ist eine Veranstaltung wie die heutige nur zu begrüßen. Wichtig ist indessen, festzustellen, daß nachhaltig von interessierter Seite bis hin zum Wissenschaftsrat verbreitete Gerüchte über eine schlechte Berufseinmündung von Dipl.-Päd. schlicht jeder empirischen Grundlage entbehren. Sie sind eher ein Zeichen für den Verdrängungswettbewerb der Wissenschaften in den Universitäten, bei dem sich immer wieder der Glaube konstatieren läßt, Erziehungswissenschaftler ließen sich leichter liquidieren als Ägyptologen, Altorientalisten oder Ugaritforscher.
4. Das Beschäftigungssegment der Erziehungs- und Sozialberufe ist bis heute einer stetigen Steigerung unterworfen gewesen. So schätzt das Statistische Bundesamt die Beschäftigten in diesem Sektor 1990 auf 1.4 Millionen, davon 620.000 Lehrer und Lehrerinnen. Damit verbleiben also 475.000 Inhaber sozialer Berufe. Gegenüber den Zahlen von 1950 stellt dieses eine kontinuierliche Steigerung um ca. 500 % dar. Der Trend ist ungebrochen. Für die Erziehungswissenschaft bedeutet dieses übrigens, daß ihr das größte akademische Berufsfeld zugeordnet ist, größer bei weitem als das der Medizin, das nebenbei gesagt in den Hochschulen mehr als die zehnfachen Kosten verschlingt.
5. Die Zahl der Magisterabsolventen mit Hauptfach Erziehungswissenschaft beträgt etwa 10 % gegenüber den Dipl.-Päd. und hat, obwohl hier präzise Untersuchungen fehlen, seinen Allokationsschwerpunkt in den Medien und auch der privaten Wirtschaft, ein Bereich, dessen Bedeutung für die Erziehungswissenschaft deutlich wächst, weil gerade bei größeren Unternehmen die Mobilität und vielfältige Einsetzbarkeit von Erziehungswissenschaftlern geschätzt wird, deren Ausbildungsprofil nicht so hochspezialisiert ist, daß ihr potentieller Einsatzbereich sich verengt.
6. Gegenüber der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachausbildung insbesondere für soziale Berufe und solche in Erwachsenenbildung und Weiterbildung nimmt, trotz immer noch höherer Zahlen von Lehrern, die Lehrerausbildung für die Erziehungswissenschaft inzwischen einen se-

kundären Platz ein. Grund dafür ist, daß die Reformintention der 70er Jahre, mit der Erziehungswissenschaft eine Berufsdisziplin für Lehrer zu schaffen, an dem Widerstand mächtigerer Vertreter der Unterrichtsfächer gescheitert ist. Noch immer stehen für die Lehrer des Sek I- und II-Bereichs zumindest ihre Unterrichtsfächer im Vordergrund, ein europäisches Unikum, das sich nicht lange mehr wird halten lassen. Die einzige vernünftige Entwicklung wird der Ein-Fach-Lehrer mit einer gleichwertigen Ausbildung in seinem Unterrichtsfach wie in der Erziehungswissenschaft sein. Dieses wird der europäische Lehrer sein, und er wird auch nicht in einer zweiten Ausbildungsphase auf Klippschulniveau noch einmal mit den Gegenständen der Universität traktiert werden, sondern seine Ausbildung wird eine integrierte Theorie- Praxisausbildung an eigens dafür eingerichteten Ausbildungsschulen sein wie in den meisten Ländern Europas. Dabei wird allerdings darauf zu achten sein, daß das erreichte hohe Ausbildungsniveau deutscher Lehrer durch deren Ausbildungsort Universität nicht dadurch gefährdet wird, daß die Lehrerausbildung wissenschaftsfernen Trainingsinstitutionen übereignet wird.

7. Ich bin mir darüber im klaren, daß Zeiten sinkender Haushaltsmittel und veränderter Prioritäten keine guten Zeiten für den Erziehungs- und Sozialsektor sind, so daß die Erwartung überraschen mag, dieser Bereich werde weiter expandieren. Diese Prognose ließe sich nur konterkarieren, wenn man erwartbare Wege benennen könnte, auf denen künftig die Funktionen erfüllt werden, die heute der Erziehungs- und Sozialsektor wahrnimmt. Welches sind diese Funktionen? Oder etwas populärer gefragt: Was tun eigentlich Pädagogen? Sie erkennen, daß ich mich dem zweiten Abschnitt meiner Überlegungen nähere.

2.

Die Berliner Feuerwehr wirbt seit einigen Jahren auf ihren Fahrzeugen mit dem Slogan: „Löschten - retten - bergen“. In Analogie dazu ließe sich für die Erziehungs- und Sozialberufe heute vielleicht formulieren: „Erziehen - Unterrichten - Helfen“, ohne daß der Analogie zur Feuerwehr allzuviel Bedeutung beigemessen werden sollte. Diese wird bekanntlich zumeist dann tätig, wenn bereits etwas schiefgegangen ist. Bei genauerer Kenntnis dieses Feldes stellt sich indessen heraus, daß die Feuerwehr auch zunehmend im Bereich der Katastrophenprophylaxe eingesetzt wird. Ich will das Bild nicht überstrapazieren: Aber genau das ist im Erziehungs- und Sozialsektor gleichfalls so. Nicht immer war dieser Sektor so definiert. Ein Blick in die Geschichte verriet das leicht: Das Unterrichten und das Erziehen dürften die historisch frühesten Formen pädagogischer Tätigkeit gewesen sein, wobei bereits die altgriechische Paideia einen deutlichen Zusammenhang zwischen Unterrichten und Erziehen sah, der theoretisch erst im 19. Jahrhundert durch Herbart auf

die von mir etwas popularisierte Formel gebracht wurde: Unterricht ist entweder Erziehung oder nicht einmal Unterricht. Die großen Vorbilder dieses Gedankens begegnen uns durch die gesamte Geschichte des pädagogischen Denkens hindurch. Die griechische Knabenerziehung einschließlich ihrer päderastischen Elemente war beides: Unterweisung in der Kriegskunst und Erziehung, ja im wörtlichen Sinne Insemination durch den Erastes. In der sexuellen Beziehung zwischen Lehrer und „Schüler“ spiegelte sich ein kulturhistorisch wesentlicher Gedanke: Daß nämlich die vorangehende Generation etwas von sich abgibt, das symbolisch in der numinosen Funktion des Sperma gesehen wurde. Obgleich dieses Von-Sich-Weggeben sich in der christlichen, später sexualitätsfeindlichen Kultur nicht halten konnte, blieb der wesentliche Zusammenhang zwischen Unterrichten und Erziehen bewahrt. Die Praxis der mittelalterlichen Klosterschulen zeigt diesbezüglich nichts anderes, allerdings mit einer wichtigen Modifikation. Auch hier ist Unterricht z. B. in der lateinischen Sprache Erziehung, aber nicht Erziehung für das Leben als Krieger, sondern Moralerziehung, insoweit die Materialien, an denen dieser Unterricht stattfindet, dem theologischen Zusammenhang entstammen. Das bedeutet, daß vor etwa tausend Jahren der unlösbare Zusammenhang aus Erziehung und Unterricht ein theologischer ist. Die erzieherische Definitionsmacht ist eine theologische. Daran ändert auch die Reformation nichts. Zwar ist nun nicht mehr primär der Lateinunterricht Vehikel einer Moralerziehung. Vielmehr nehmen sich jetzt der häusliche Elementarunterricht im Lesen und Schreiben und später auch der öffentlich organisierte Unterricht den inzwischen übersetzten Katechismus, und damit eine neue Form der moralisierten Unterweisung zum Material. Auf diese Konstellation trifft das Ereignis der Aufklärung. Wir beobachten, daß die Thematik des Unterrichts sich notwendig ändert und erweitert, die Selbstverständlichkeit einer gemeinsamen Weltanschauung bekommt Risse und der Wunsch, die Welt in ihrer Gänze dem Unterricht zum Gegenstand zu machen und nicht nur in der Gestalt ihrer moralischen Elemente, bricht sich z. B. dadurch Bahn, daß die Realienvermittlung zum Zentrum des Unterrichts wird. Der *Orbis Pictus* des Comenius ist bekanntlich ein erstes eindrucksvolles Beispiel dafür. Wir gelangen in das 19. Jahrhundert, das Jahrhundert der Großen Industrie und der explosionsartigen Erweiterung des Wissens, das Problem der Stofffülle plagt die zur Pflichtschule werdende Unterrichtsinstitution, für die Selektion müssen Kriterien gefunden werden, nachdem die theologischen Formeln für die Inhaltsselektion nicht mehr taugen: An deren Stelle, ich vereinfache gezielt, tritt das europäische Konzept der Bildung. Es konstituiert den Menschen im Grunde genommen als nicht anders denn den christlichen Menschen des Mittelalters, der sich nach dem Bilde Gottes geschaffen wähnt und den Heilsweg in der *Imitatio Christi* zu gehen hat. Dieser Heilsweg ist der Weg zur Vollendung, der Wiederannäherung an Gott, die zwar nicht zum nachhaltigen, wohl aber immer zum tendenziellen Erfolg führende Bemü-

hung um die Tilgung der Erbsünde. Bildung als Selbstbildung gedacht, Bildung als individueller Beitrag zur Höherbildung der Gattung ist das säkulare Analogon zu der christlichen Konzeption des Heilswegs. Unterricht kann deshalb nicht nur Unterricht sein, sondern er ist immer auch Erziehung zur Selbstbildung, zur Vervollkommnung im Sinne der christlichen Idee. Man könnte denken, daß damit der Rahmen pädagogischer Tätigkeit zwar transformiert, indessen im wesentlichen aber auf Unterricht und Erziehung beschränkt wird. Jedoch: Mit der Industrialisierung und Modernisierung geht eine Pauperisierung breiter Bevölkerungsteile einher. Es entsteht ein zusätzliches soziales Problem, das sich seiner Tendenz nach bis heute erhält und durchaus im Zusammenhang nicht nur mit der Produktionsexplosion, sondern durchaus mit der diese erst ermöglichenden Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche steht. Nicht direkt, aber durchaus nachvollziehbar indirekt sind die sozialen Probleme des 19. Jahrhunderts auch Konsequenzen, dialektische Konsequenzen aus der Freigabe des Heilsweges als eines Weges, den das Individuum und die Gattung sich selbst suche und der nicht durch dogmatische Vorgaben geregelt ist. Der Staat versucht bekanntlich, der massenhaften Verelendung und ihrer Folgeprobleme in Gestalt der Systemdestabilisierung dadurch Herr zu werden, daß er deren Bearbeitung der Politik (Sozialistengesetze), der Polizei und der Medizin (Hygienevorschriften) überläßt. Kirchliche Institutionen und Initiativen kommunizieren ihren Beitrag im Medium von Nächstenliebe. Aber dabei bleibt es bekanntlich nicht. Der Staat entdeckt bald das Erziehungs- und Bildungswesen als mächtiges Instrument der sozialen Steuerung (bekanntlich wird dem deutschen Volksschullehrer das zweifelhafte Lob Kaiser Wilhelms zuteil, den Krieg von 1870/71 gewonnen zu haben). Wir sehen, daß der pädagogische und der soziale Sektor sehr nahe aneinander rücken, aber warum Hilfe zum Gegenstand pädagogischer Tätigkeit wird, ist damit noch nicht erklärt. Natürlich gibt es zahlreiche Möglichkeiten soziologischer und ökonomischer Natur, diese Koinzidenz zu erklären. Diese sind auch nicht falsch, aber wir dürfen eines nicht übersehen: Wenn wir nicht verstehen, warum Hilfe ihrer Natur nach der Erziehung und dem Unterricht wesensverwandt ist, begreifen wir nicht die sukzessive Übertragung von Hilfsfunktionen in den Erziehungsbereich. Meine Hypothese lautet deshalb: Soziale Hilfe kann deshalb zum Bestandteil pädagogischer Tätigkeit werden, weil sie zwei Elemente besitzt, die sie mit Erziehung und Unterricht selbst in deren ältesten Formen gemeinsam hat. Diese Elemente lauten: Lebenslauforientierung und Humanontogenese. Was heißt das? Hilfe ist ebensowenig wie Unterricht und Erziehung eine Angelegenheit einmaliger Akte, sondern eine Tätigkeit, die sich auch im 19. Jahrhundert bereits über längere Abschnitte des Lebenslaufs eines Menschen erstrecken kann. Der Lebenslauf ist die säkulare Konzeption des Heilsweges. Hilfe kann also gar nichts anderes sein als eine gleichfalls säkularisierte Fassung dessen, was den Heilsweg in der christlich-theologischen Konzeption

überhaupt erfolgsversprechend machte: die Gnade. Gnade war gewissermaßen die Hilfe Gottes bei der Bewältigung des Heilsweges/Lebenslaufes. Sie wurde (nicht anders als Hilfe) von Gott freiwillig und in gewisser Weise willkürlich gewährt. Das dürfte übrigens der Grund dafür sein, daß in unserer Kultur auch Hilfe in der Regel nicht als Aktivität verstanden wird, auf die das Individuum einen Anspruch hat. Sodann Humanontogenese. Der Terminus bezeichnet das, was man früher als Entwicklung oder Bildung bezeichnet hat. Ich bevorzuge diesen Begriff indessen deshalb, weil er beide Dimensionen enthält, die gewissermaßen naturwissenschaftliche der Genese des Organismus und die Dimension der Individualität des jeweiligen Organismus. Insofern Hilfe, die pädagogische Hilfe ist, grundsätzlich sich begreift als Hilfe zur Selbsthilfe, ist in ihr der Bildungsgedanke mit der Dimension der Selbsttätigkeit enthalten. Hilfe ist nicht eine bloße Ersatzhandlung für jemanden, der sich nicht selbst helfen kann, sondern immer auch ein Impuls dazu, sich selbst zu helfen. In diesen beiden fast bildungstheoretischen Dimensionen unterscheiden Erziehung, Unterricht und Hilfe sich nicht voneinander. Es lag deshalb historisch auf der Hand, daß alle drei Funktionen institutionell in benachbarte gesellschaftliche Systeme gerieten. Wenn man die pädagogische Tätigkeit in vielen Feldern unserer heutigen sozialen Wirklichkeit betrachtet, sieht man zudem, daß die drei Tätigkeiten Erziehen, Unterrichten, Helfen nicht selten in einer Funktion miteinander verknüpft sind: So ist eine Schule kaum noch vorstellbar, in der nur gelehrt und erzogen, aber nicht geholfen wird, wenn wir etwa an den Sektor unterschiedlicher schulischer Integrationsmaßnahmen denken. Umgekehrt ist die tägliche Praxis des Sozialpädagogen natürlich keineswegs frei von unterrichtlichen und erzieherischen Elementen. Pädagogische Tätigkeit, ich sage es noch einmal, ist heute deshalb Unterrichten, Erziehen, Helfen. Tun Pädagogen deshalb dasselbe wie vor 150 Jahren? Es ist klar, daß die Antwort „nein“ ist, aber aus einem anderen Grunde als man vielleicht vermutet. Selbstverständlich hat die pädagogische Tätigkeit, gleich ob sie schwerpunktmäßig in der Schule oder eher in der Jugendarbeit stattfindet, heute eine ganz andere Professionalität. Aber darum geht es nicht. Der entscheidende Grund liegt darin, daß sie eigentlich keine pädagogische Tätigkeit mehr ist. Pädagogische Tätigkeiten können ihrem Selbstverständnis nach nur an Menschen vollzogen werden, die noch nicht mündig sind, die durch den Vollzug dieser Tätigkeiten an ihnen dazu gebracht werden sollen, eine Identität herauszubilden, selbständig zu werden, für sich selbst verantwortlich zu sein. In einem anthropologischen Term: Fähigkeit zur psychophysischen, ökonomischen, sozialen und genetischen Selbstreproduktion. Diese Befähigung ist heute, das muß deutlich gesehen werden, nicht mehr die primäre Aufgabe pädagogischer Tätigkeit. Dafür gibt es im wesentlichen zwei Gründe: Der Status der Reife, mit dem diese Fähigkeit, wie Mündigkeit auch einmal, bezeichnet wurde, wird heute nicht (mehr) von jedem Gesellschaftsmitglied erreicht bzw. er geht während des Lebens-

laufes wieder verloren. Heute ist es keineswegs mehr so, daß nach abgeschlossener Pubertät davon ausgegangen werden kann, daß Mitglieder unserer Gesellschaft die beschriebene Reproduktionsfähigkeit besitzen. Die Ausbildungsprozesse haben sich bis in das vierte Lebensjahrzehnt hinein verlängert, *life-long-learning* und Weiterbildungsmaßnahmen durchziehen auch unter dem Eindruck wachsender Verwerfungen auf dem Arbeitsmarkt den Lebenslauf, und oftmals müssen erworbene Reproduktionsfähigkeiten, wie im Falle der Altenpädagogik, der Rehabilitation erneut erworben werden, weil sie durch die Begleiterscheinungen sehr langer Lebenszeiten oder gravierender Traumata verlorengegangen sind: Die Stabilisierung der physischen Existenz durch Leistungen der Medizin im Altern, nach Verletzungen oder im Falle schwerster Behinderungen hat eine Fülle von Erfordernissen nach sich gezogen, die zwar von Pädagogen vollzogen, aber nicht mehr mit den klassischen theoretischen Kategorien erfaßt werden können. Pädagogische Tätigkeiten dehnen sich auf den gesamten Lebenslauf aus, beginnend mit der Kleinstkindpädagogik bis hin zur Altenbildung. Es gibt kaum einen Bereich des täglichen Lebens, in dem, und dieses gilt nicht nur für sozial Bedürftige, pädagogische Tätigkeit nicht ihren Stellenwert hat, von der Freizeitpädagogik über Berufsberatung bis zur Sterbebegleitung. Ich stehe nicht an, diese Entwicklung zu beurteilen und zu fragen, ob eine Professionalisierung zahlreicher naturwüchsiger Kommunikationsbereiche zwischen Menschen in jedem Fall wünschenswert ist. Es ist indessen eine fälsche Annahme, zu glauben, daß der Lebenslauf in der traditionellen Gesellschaft nicht professionell begleitet worden wäre. Herkömmlich ist dieses das Feld der Seelsorge gewesen. Wer allein die zahlreichen volkskirchlichen Überführungsriten der traditionellen Gesellschaft kennt, weiß, daß professionelle Lebensbegleiter täglich präsent waren. Die Institution der *Ohrenbeichte* in der katholischen Kirche beispielsweise zeigt im übrigen, daß auch das soziale Verhalten einer ständigen reflexiven Rückkoppelung und damit Steuerung unterlag. An die Stelle dieser theologischen Lebensbegleiter sind heute keineswegs allein die Pädagogen getreten, sondern im Zuge der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft teilen sie sich diese Aufgabe mit Medizinern, Juristen, Steuerberatern, Psychotherapeuten usw.

Der Charakter der Tätigkeit von Pädagogen hat sich also von der Vorbereitung auf das Leben verschoben in die Richtung einer lebensbegleitenden Sorge um das Individuum. Ich habe deshalb vorgeschlagen, die pädagogische Tätigkeit umfassender als kurative Tätigkeit zu begreifen. Mir scheint, daß das Erziehungssystem als gesellschaftliches Subsystem sukzessive in ein kuratives System transformiert wird.

Die Erwartung, daß diese Tätigkeiten wieder entprofessionalisiert und in unregelte gesellschaftliche Institutionen wie die Familie, die *peers* oder andere Institutionen zurückgeführt würden, halte ich für völlig abwegig. Der Grund dafür ist evident. Bereits in der traditionellen Gesellschaft gab es, wie

gezeigt, und heute gibt es im vermehrten Maße, einen fast anthropologischen Bedarf an Kräften der Lebensbegleitung. Warum müssen diese professionalisiert sein? Die Antwort darauf ist leicht zu begründen: Weil nur durch die Gesellschaft definierte Personen, Personen mit einer „Lizenz“ die entscheidende sozialpsychologische Aufgabe erfüllen können, die einstmalen den Priestern oblag: Nämlich im Lebenslauf die notwendigen Überführungen von Lebensphase zu Lebensphase, die notwendigen Initiationen und Riten durchzuführen. Zum Vollzug dieser ja keineswegs verschwundenen, lediglich säkularisierten Aufträge und Ansprüche der Gesellschaft an das Individuum bedarf es des Beauftragen, der selbst durch bestimmte gesellschaftliche Beglaubigungen die Berechtigung erworben hat, den Fortgang des Individuums im Lebenslauf zu beglaubigen. Die Lizenz, das Leben zu begleiten, ist eine solche, die an bestimmte Fähigkeiten gebunden wird, wie sie beispielsweise durch ein akademisches Studium erworben und durch eine Prüfung beurkundet werden. Ich bin mir darüber im klaren, daß solche Überlegungen für einen hartgesottenen Positivisten auf den ersten Blick esoterisch klingen mögen. In der Ethnologie indessen gehört gerade diese Einsicht zu den hard facts, daß eine Gesellschaft ohne „Priester“ im weitesten Sinne nicht auskommt. Die Frage, die sich allenfalls stellen kann, wäre diese, ob eine solche Funktion nicht auch künftig eher von Ärzten wahrgenommen werden wird. Gerade die Veränderungen im Gesundheitssektor zeigen uns aber ein anderes Bild. Die Reduktion der ökonomischen Mitteleinsätze wird zumindest diesen Aspekt der ärztlichen Tätigkeit tendenziell in den Sozialsektor verlagern. Es wird deshalb wichtig sein, daß die Erziehungswissenschaft beispielsweise durch deutliche Anstrengungen im Bereich einer Gesundheitspädagogik eine attraktive Alternative bietet.

3.

Der Blick ist damit auf den nächsten Abschnitt meiner Überlegungen gewandert. Wenn die Veränderungen im Erziehungs- und Sozialbereich richtig beschrieben sind, wenn die pädagogische Tätigkeit zu einer lebensbegleitenden kurativen Tätigkeit wird, dann müssen wir uns fragen, welche Implikationen dieses für die Erziehungswissenschaft hat.

Ich sehe drei Bereiche, in denen wir mit einer Veränderung des erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnisses, aber auch der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Lehre, rechnen müssen. Die Erziehungswissenschaft wird, so meine ich, erstens ihr Verhältnis zu der Frage klären müssen, ob sie eine Handlungswissenschaft ist; die Erziehungswissenschaft muß ihr Verhältnis zu den anderen Disziplinen neu durchdenken, und sie muß drittens theoretische Konsequenzen aus einer Orientierung an Lebenslauf und Humanontogenese ziehen. Ich beginne in diesem dritten Abschnitt mit der Frage nach der Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft.

Manche Kollegen kennen mich als einen Zeitgenossen, der von einer sog. Praxisorientierung der Erziehungswissenschaft nicht sonderlich überzeugt ist. Eine solche Skepsis wird gelegentlich als Flucht in den sprichwörtlichen Elfenbeinturm bewertet. Eine solche Vermutung trifft indessen auf das Gegenteil dessen, was der Fall ist. Genauer gesagt bestehen meine Bedenken nämlich darin, eine sich als Lebenswissenschaft verstehende Erziehungswissenschaft könnte der Versuchung nicht widerstehen, krude normative Ableitungsmodelle für das richtige Handeln im Leben unserer Zeitgenossen hervorzubringen. Immer wieder ist die Erziehungswissenschaft in ihrer Geschichte mit genau diesem Ansinnen konfrontiert worden, und nicht gerade selten waren Erziehungswissenschaftler bereit, sich auf die normativen Erwartungen ihrer Auftraggeber einzulassen, weil diese entweder mit ihren eigenen kongruent waren oder weil der Kitzel der Eitelkeit doch überstark war, der daraus resultierte, Politikberatung machen zu dürfen, oder schlichter: gefragt zu sein. Dieses hat für die Herbartianer gegolten, wenn sie sich im 19. Jh. als willige Vollstrecker staatlicher Kontrollinteressen über den Schulunterricht hergaben und Herbarts Formalstufenmodell zu einem Unterrichtskonstruktions- und -kontrollansatz umbauten. Wir finden dieses im äußerst widersprüchlichen Verhalten eines Eduard Spranger, der der Reichsregierung die jeweils gewünschten Argumente für oder gegen akademische Lehrerbildung lieferte. Diese Erscheinung begegnet uns natürlich durchgängig im Hitlerfaschismus und im sozialistischen Erziehungsstaat, aber leider auch bei den unzähligen bildungspolitisch motivierten Untersuchungen, die während der Phase der Bildungsreform eben nicht immer versuchten, der Wahrheit auf den Grund zu gehen, sondern passende wissenschaftliche Gründe für bildungspolitische Normvorstellungen zu liefern. Die Gefahr ist dann, wenn der Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft sich faktisch auf die Begleitung des gesamten Lebenslauf und den gesamten Prozeß der Ontogenese erweitert, natürlich ungleich größer. Besonders dann, wenn wie im Falle der Einführung eines staatlichen Unterrichtsfaches Lebensgestaltung - Ethik - Religion, ein direkter staatlicher Zugriff auf die Weisen der Lebensführung gegeben ist. Wenn Erziehungswissenschaft dafür ohne Umstände Handlungsorientierungen etwa in Form von Unterrichtsmodellen liefert, ist die Gefahr kaum noch zu übersehen, daß sie selbst zur Steuerung des gesellschaftlichen Lebens avanciert. Gegenüber der Situation vor vielleicht 20 Jahren hat ja ein qualitativer Sprung stattgefunden, dessen Implikationen man auch nicht durch eine gutgemeinte kritische Erziehungswissenschaft einlangen kann: Wurde dort noch darauf vertraut, ein kritischer Unterricht könne zu Emanzipation und Mündigkeit beitragen, die einmal erreicht, eine freie Lebensgestaltung durch ein mit sich identisches Individuum sicherstellen würde, so haben wir heute diese Sicherheit verloren. Wir haben erfahren müssen, daß Grade von Mündigkeit Selbstbestimmung usw. im Lebenslauf aufgrund gesellschaftlicher aber auch aufgrund persönlicher Umstände, die

mit der Leibentwicklung zusammenhängen, schlicht wieder verloren gehen. Eine Wissenschaft, die sich als Wissenschaft für kurative Berufe versteht, kann eben nicht mehr darauf vertrauen, daß die von ihr entwickelten Handlungsorientierungen des pädagogischen Alltags in die richtige Richtung gehen, weil das Individuum per se einen starken Willen zur Selbstbestimmung besitzt.

Aus diesen Bedenklichkeiten indessen zu fordern. Erziehungswissenschaft solle sich nicht als Handlungswissenschaft verstehen, sondern sich mit der Aufklärung empirischer Sachverhalte begnügen, ist mit Sicherheit der falsche Weg. Wenn ein solcher Vorschlag im Kontext der Medizin geäußert würde, führte das nicht einmal zu Gelächter, sondern allenfalls zum Ruf nach dem sozialpsychiatrischen Dienst: Heilende Tätigkeit erfordert selbstverständlich orientierendes Handlungswissen. Menschen mit pädagogischen und sozialen Berufen benötigen in gleicher Weise Formen des Wissens, die es ihnen erlauben, diesen Beruf überhaupt professionell durchzuführen und nicht zu Sozialschwätzern zu werden. Zu diesem Wissen gehört, um die alte Terminologie der Kritischen Theorie zu bemühen, durchaus technisches Wissen und durchaus praktisches Wissen. Dieses genügt heute aber nicht mehr, weil das kritische Wissen, welches nach den Vorstellungen der späten Kritischen Erziehungswissenschaft gewissermaßen als Korrektiv im Lernenden gedacht war, erwiesenermaßen seine Funktion nicht erfüllen konnte. Die kritische Bemühung ist innerhalb der letzten zwanzig Jahre zur bloßen Attitüde erstarrt, die denen, auf die sie sich richtet, zunehmend nur noch eines war: lästig.

Mir scheint deshalb, daß Erziehungswissenschaft, in ihrer Amplifikation als Lebenslaufwissenschaft zumal, eine doppelte sein muß: Handlungswissenschaft und reflexive Wissenschaft. Was bedeutet das? - Ich denke, daß das Modell der Technikfolgenabschätzung ein gutes Beispiel für das gibt, was Reflexive Erziehungswissenschaft benötigt: Pädagogikfolgenabschätzung. Diese muß sich in Zeiten einer dramatischen Ausdifferenzierung des Erziehungs- und Sozialsektors sowohl beziehen auf eine reflexive Analyse der erzieherischen und sozialen Wirklichkeit, soweit dieses Resultat des pädagogisch-praktischen Handelns ist, als auch auf die wissenschaftlich vorgetragenen Handlungsorientierungen selbst. An zahllosen Beispielen ließe sich zeigen, welcher Typus von Reflexion möglicherweise geeignet gewesen wäre, Implikationen pädagogischer oder bildungspolitischer Maßnahmen zu verhindern, die eigentlich nicht beabsichtigt waren.

Nehmen Sie als ein Beispiel die nicht endenden Debatten über die Frage, ob Begabung angeboren oder erworben sei. Wer unter den Eiferern in der einen oder anderen Richtung über reflexives historisches Wissen verfügt hätte, würde seine Redebeiträge auch bei mittlerer eigener Begabung sofort zurückgezogen haben. Warum? Weil sich bruchlos zeigen läßt, daß seit der preußischen Schulreform immer dann Begabung für manipulierbar gehalten

wurde, wenn man mehr begabte Absolventen benötigte und deshalb zur begabenden Tat schritt, während immer dann, wenn der Markt mit Begabten gesättigt war, wissenschaftliches „Wissen“ lanciert wurde, welches zweifelsfrei beweist, daß Begabung leider genetisch bedingt ist und man keine Pädagogen benötigt, um daran etwas zu ändern. Im Augenblick haben die letztgenannten Konjunktur, wohl mehr, weil das Geld für begabende Maßnahmen etwas knapp ist. Mit historischem reflexivem Wissen ließen sich auch andere Kuriositäten vergleichbarer Art zeigen: So muß man schon ziemlich naiv sein, zu glauben, die gegenwärtigen Bemühungen um eine Integration von Behinderten verdanken sich humanitären Erwägungen. Integrationskinder sind schlicht billiger als Sonderschulkinder. In den siebziger Jahren dagegen wurden sie benötigt, um hochspezialisierte Lehrertätigkeiten einschließlich höherer Besoldungen zu legitimieren. Heute erfahren wir, daß möglichst unverbildete Normallehrer mit diesen Kindern in einer für diese günstigsten Weise umgehen können. Mit einem Seminarschein in Integrationspädagogik scheint die erforderliche Qualifikation gegeben zu sein. Um beim Stichwort „Integration“ zu verweilen: Auch vermeintliche empirische Evidenzen lassen sich in ihrer Widersprüchlichkeit analysieren, wenn sich die reflexive Tätigkeit nicht wie in den beiden genannten Fällen historisch, sondern empirisch versteht. In der Literatur zur sozialen Integration ethnischer Minderheiten findet man aufgrund glasharter, methodisch ausgebuffter Studien zwei widersprüchliche Empfehlungen, die den Sozialpädagogen vor die Qual der Wahl stellen, die er eigentlich nur durch das Los beenden könnte. So wird sowohl für eine soziale Integration auf dem Wege der Assimilation als auch für eine Integration durch Segregation optiert. Das eine ist das juste Gegenteil des anderen. Was bei solchen vermeintlichen Forschungslagen leidet, ist nicht nur die soziale Praxis, in der nämlich so oder anders verfahren werden muß, sondern das Genre der Wissenschaft als solches. Das Wahrheitsprinzip an sich gerät in Zweifel, wenn sich keine Anhaltspunkte methodologischer Art finden lassen, vor deren Hintergrund entschieden werden kann, welche Auskunft denn nun falsch ist. Oftmals ist es ja nicht so, daß ein Praktiker beide Wahrheiten kennt, sondern, je nach Studienort und politischer Zugehörigkeit seiner akademischen Lehrer, mit der einen oder der anderen Wahrheit konfrontiert wurde. Reflexive Erziehungswissenschaft hätte hier die Aufgabe, das gesamte Spektrum der sog. empirischen Wahrheiten zu dieser Frage aufzudecken und auf diese Weise allererst deutlich zu machen, daß man nicht mit dem Gesang der Untersuchung x auf den Lippen zur pädagogischen Tat schreiten kann. Reflexivität als Forderung an die Erziehungswissenschaft ist so gesehen völlig unspektakulär, zumal dieses in anderen Wissenschaften selbstverständlich ist. Wer z. B. ein medizinisches Lehrbuch aufschlägt, findet zu der Frage der Verursachung von Hypercholesterinämien das gesamte Spektrum der Untersuchungsergebnisse unter Angabe der Untersuchungslage, der Wahrscheinlichkeiten des Zutreffens bestimmter Hypothesen usw.

Ich bin mir darüber im klaren, daß eine solche Präzisionserwartung das gegenwärtige Selbstverständnis zahlreicher sozialer Interventionen verfehlen würde, auf der anderen Seite: Suchen Sie einmal ein erziehungswissenschaftliches (und ich ergänze: politologisches, soziologisches) Lehrbuch, in dem der Autor nicht mit dem Brustton pädagogischer Selbstsicherheit abweichende Untersuchungsergebnisse verschweigt oder zumindest niedermacht.

Wer so verfährt, darf sich nicht wundern, wenn ihm vorgeworfen wird, nichts anderes als Kontingenzformeln zu produzieren, deren gesellschaftliche Funktion nicht darin besteht, Menschen zu helfen, sondern der politischen Seite das Argument in die Hand zu geben, an der lebhaften Diskussion sei ja bereits sichtbar, daß man sozialpolitisch tätig geworden sei. Indessen: Nicht jedes Geräusch rührt von einer eifrig betriebenen Werkbank her.

Fazit: Erziehungswissenschaft als Wissenschaft lebensbegleitender kurativer Berufe muß eine Doppelstruktur haben, in der sie als Handlungswissenschaft empirisch gesättigte und theoretisch begründete Orientierungen formuliert und in welcher sie als Reflexionswissenschaft die potentiellen Opfer ihrer eigenen Empfehlungen und der Aktivitäten ihrer Berufsrollenträger vor den Implikationen voreiliger, normativer und empirisch unhaltbarer Orientierungen schützt. Dieses ist kein Spezifikum der Erziehungswissenschaft, sondern moderner Wissenschaft überhaupt, wenn diese sich ihre Legitimität behalten will, indem sie die Dialektik der Modernisierung in ihr Wissenschaftskonzept gleichermaßen einbaut.

4.

Hinsichtlich des nächsten Charakteristikums der Erziehungswissenschaft kann man allerdings nicht davon ausgehen, daß dieses für jede moderne Wissenschaft gilt. Seit dem Beginn der neuzeitlichen Wissenschaften sind wir zwar immer wieder mit dem Gedanken konfrontiert worden, wonach die Disziplinverengung einzelner Wissenschaften deren generelle Möglichkeiten unterbietet oder es, wie im Falle extremer Ausdifferenzierungsprozesse der Medizin, schlicht gefährlich sei, wenn Mediziner nur noch Elemente des menschlichen Körpers zur Kenntnis nähmen. Dieses ist ebenso richtig wie häufig fruchtlos. Wer heute z. B. ein Forschungsprojekt durch Drittmittel gefördert wissen möchte, tut gut daran, nicht zu viele Disziplinen zu beteiligen, weil das Risiko, an der Divergenz von Gutachtern unterschiedlicher Fachprovenienz zu scheitern, relativ groß ist. Eigenartigerweise ist die Tatsache einer hohen Interdisziplinarität für etliche Vertreter der Pädagogik immer eine Eigenschaft gewesen, für die sie sich geradezu zu schämen schienen. Die pädagogischen Bibliotheken sind voll von Versuchen, ein Proprium der Pädagogik zu suchen, und gefunden wurden in der Tat auch einige, die in der Regel mit dem Bildungsbegriff eng verbunden sind. Pädagogik wurde deshalb oftmals als Bildungswissenschaft verstanden, ein Umstand, aus dem in

der Vergangenheit auch zahlreiche Probleme im Vergleich mit anderen Disziplinen erwachsen, die sich auf ihre eigene Normferne - zu Unrecht übrigens - einiges zugute hielten. Tatsächlich wird, wie wir heute wissen, in den normfreien z. B. naturwissenschaftlichen Fächern keineswegs normfrei gedacht und geforscht, wie eine Analyse der sprachlichen Konstrukte sofort zeigbar macht. So hat der Atombegriff über Jahrhunderte den Blick dafür verstellt, daß die Suche nach kleinsten Teilen der Materie eine Transformation in Kategorien wie Energie usw. unmöglich macht.

Wie dem auch sei: Für die Erziehungswissenschaft ist die Suche nach einem begrifflichen Proprium, nach „einheimischen“ Begriffen, die nur für diese Wissenschaft gelten, völlig verfehlt. Spätestens mit der Erweiterung des Gegenstandsfeldes auf den gesamten Lebenslauf eines Menschen wäre ein solches Unterfangen nur um den Preis einer erheblichen Standardisierung möglich, die den Lebenslauf gleich mitzustandardisieren drohte. Gleichzeitig erfordert die Gegenstandserweiterung eher eine nochmalige Erweiterung des Einbezugs nichtpädagogischer Bezugsdisziplinen, deren Ergebnisse zu rezipieren keinerlei Anlaß zur Beschämung vermitteln sollte. Die Betrachtung notwendiger Wissensgebiete zeigt die Erziehungswissenschaft vielmehr als ein Integrationsfach, in welches Fragestellungen und Resultate aus zahlreichen anderen Disziplinen eingegangen sind. Die Vorstellung, durch eine Darbietung kleinster Elemente aus den Originaldisziplinen im Studium eines künftigen Lehrers oder Pädagogen werde eine Einheit durch den Studierenden selbst hergestellt, hat sich als falsch erwiesen. Es bedarf der integrierenden Tätigkeit eines multidisziplinären Faches, welches die fachfremden Resultate allererst für die eigene Berufswissenschaft fruchtbar macht. Diese Funktion übernimmt die Erziehungswissenschaft in der Forschung seit mehreren Jahrzehnten, wenn sie psychologische, soziologische, anthropologische, biologische, philosophische und viele andere Resultate interdisziplinär und problemorientiert rezipiert und weiterbearbeitet, in der akademischen Lehre sind ihr indessen durch die universitären „Verteilungscurricula“ die Hände gebunden. Daß indessen genau diese „Durcharbeitung“ benachbarter Erkenntnisse unter einer lebensweit- und berufsorientierten Fragestellung den Erwartungen und Bedürfnissen vieler Studierender entspricht, zeigt die Tatsache, daß erziehungswissenschaftliche Lehrangebote in fast allen Universitäten von zahlreichen Studierenden anderer Fächer aus freien Stücken besucht werden, weil hier für sie Elemente eines Studiums generale angeboten werden. Die Fachvertreter geraten dadurch gelegentlich in den Ruf, „Spezialisten für das Allgemeine“ zu sein. An dieser Kennzeichnung ist jedoch weniger der abschätzigste Nebenton interessant als vielmehr die Tatsache, daß sich in dem Zuspruch der Studierenden eine vergessene Aufgabe der Universität spiegelt: allgemeinbildend sein zu sollen, wie es die Gründer der Berliner Universität am Anfang des 19. Jahrhunderts intendierten.

Mit anderen Worten: Die Erziehungswissenschaft ist ein interdisziplinäres Integrationsfach, welches, insbesondere im Blick auf die Erweiterung seines Gegenstandes, künftig gar nicht darum herumkommen wird, auch Fachergebnisse zu rezipieren, die weit über die gewohnten Pflichtübungen gegenüber Psychologie und Soziologie hinausgehen: Die Medizin wird künftig in ihr Blickfeld geraten, die Biologie, die Anthropologie, ja sogar bestimmte Teile der Kulturwissenschaften wie Ethnologie, Literaturwissenschaft usw.

Neben der gern schwarz gemalten Gefahr der Verzettlung, des Verlusts der Mitte oder weiterer wichtiger Bestimmungsstücke, die sicherheitsbedürftige Menschen gern bei sich tragen, steckt in dieser Erweiterung, wenn sie programmatisch und theoretisch reflektiert vorgenommen wird, eine große Chance. Die als Lebenswissenschaft begriffene Erziehungswissenschaft könnte die einzige integrierte Mehrfachdisziplin sein, innerhalb derer Grenzen die Forderung nach Interdisziplinarität durchgesetzt worden sein könnte. Dieses dann deshalb, weil sie keine bloße Addition von Fachelementen fremder Fächer, sondern deren Integration unter eigenen Regeln darstelle. Ich bin übrigens der Überzeugung, daß dorthin auch die Zukunft der Ausbildung in diesem Fach gehen müßte. Daß den Studierenden nicht gleichsam Brocken aus allen möglichen Fächern als Rohstoffe zwecks eigener Verbindung vorgeworfen werden, ist allerdings eine Voraussetzung für ein multidisziplinäres Fach. Nur eine Soziologie, die gleichsam auf dem Hoheitsgebiet der Erziehungswissenschaft gelehrt wird, ist eine für pädagogische Berufe gute Soziologie. Dieses gilt sowohl für die Hauptfachstudiengänge als auch für die Lehramtsausbildung.

Und dieses gilt natürlich nicht nur für die Soziologie, sondern auch für die anderen Hilfswissenschaften.

5.

Ich habe bereits deutlich gemacht, daß die Erziehungswissenschaft, wenn sie auf der Höhe ihrer Zeit bleiben will, sich zu einer Art Lebenswissenschaft wird erweitern müssen. Diese Entwicklung ist durch das Verschwinden einer ehemals konstitutiven Differenz eingeleitet worden, durch das Verschwinden der Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen. Wenn man einmal von der Sexualität absieht, dann gibt es in unserer Kultur kaum noch eine Dimension, in der diese Differenz noch eine bedeutsame Rolle spielt. Die Tätigkeit von Pädagogen ist keine Tätigkeit mehr, die sich vorderhand an Kindern vollzieht, sondern Kinder gehören auch zu der Klientel, deren gesamter Lebenslauf in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit gerückt ist. Lebensbegleitung kann nun aber nicht bedeuten, daß gewissermaßen hinter jedem Gesellschaftsmitglied ein pädagogischer Schattenengel stünde, der die Existenz des Individuums stabilisiert, Hindernisse aus dem Weg räumt, rehabilitiert, wenn es gefallen ist. Lebensbegleitendes pädagogisches Handeln darf kein soziales

Getätschel sein und auch nicht der Versuch, mit Hilfe der Pädagogen ein Steuerungsinstrument für die sozialen Subsysteme in die Hand zu bekommen. Auch wenn sich heute der Blick der Erziehung wie der Erziehungswissenschaft auf den gesamten Lebenslauf ausdehnt, wird dieses berufliche Genre und seine Berufswissenschaft einen Grundgedanken der klassischen Pädagogik aufnehmen und systematisieren müssen, den diese aus der Theologie übernommen hatte: Erziehen, Unterrichten und Helfen, die gesamte kurative Tätigkeit versteht Sorge nicht als Ersatzhandeln für das Individuum, sondern als *Movens*, die eigene Handlungsfähigkeit zu befördern. Dieser Hinweis ist nicht nur deshalb wichtig, weil man keinen Berufsstand aufkommen lassen darf, der überdimensionale Macht erhalte, sondern deshalb, weil eine solche Machtergreifung faktisch auch nicht funktionieren würde. Das Beispiel des lautlosen Zusammensinkens eines Erziehungsstaates wie desjenigen der DDR zeigt dieses gewissermaßen als eine Alltagserfahrung. Warum, so muß man weiter fragen, kann eine intentionale auch pädagogische Steuerung sozialer Systeme und auch individueller Subsysteme nicht funktionieren, die manche erhoffen und viele befürchten? - Eine Antwort auf diese Frage wird uns in den letzten 20 Jahren vermehrt aus dem Bereich der *cognitive sciences* angeboten. Nach dem gegenwärtigen Erkenntnisstand spricht vieles dafür, daß das Bewußtsein eines menschlichen Organismus zutreffend als ein *autopoietisches* System beschrieben werden muß, d. h. als ein Bewußtsein, das sich selbst konstituiert, sich selbst organisiert. Die aus der Geschichte unseres Denkens überbrachte Vorstellung, wonach ein Dritter, ein Pädagoge, ein Lehrer zwischen dem Individuum und seiner Umwelt stehen muß, um diesem Individuum die Welt zu vermitteln, ist nachweislich falsch. Pädagogische Prozesse sind empirisch falsch konstruiert, wenn sie als Prozesse gedacht werden, die aus Aktivitäten von Pädagogen bestehen. Prozesse der Bewußtseinskonstitution sind ausschließlich Prozesse von Lernern, von menschlichen Organismen, die dabei, das ist wichtig, ihren eigenen Regeln folgen. Kein kognitives System gleicht einem anderen. Es gibt keine gemeinsamen Regeln der Aneignung von Wirklichkeit. Vielmehr folgt das sich selbst organisierende Bewußtseinssystem seinen Regeln, die es im Selbstaufbau ständig modifiziert und aufgrund derer es Wirklichkeit intern repräsentiert. Diese Prozesse sind äußerst kompliziert und hier nicht auch nur annähernd adäquat zu schildern. Eine Konsequenz indessen läßt sich aus dieser veränderten Sicht auf das ziehen, was man traditionell als Lernen bezeichnet: Die Rolle des Pädagogen, gleich ob Lehrer oder Sozialpädagoge im Umgang mit den ihm anvertrauten Bewußtseinssystemen ist nicht die des Vermittlers, sondern des Arrangeurs von Lernumwelten. Da wir hier ja auf einer Veranstaltung von Diplompädagogen sind, noch einmal ganz deutlich: Dieses gilt auch für sozialpädagogische Interventionen, denn diese sollen ja auch bewußtseinsmodifizierend sein. Ich würde sogar noch weiter gehen: Im Gegensatz zum Schulbereich scheint mir in der Sozialpädagogik ein Ver-

ständnis für diese Arrangeursrolle in viel größerem Maße immer schon vorhanden zu sein. Sozialpädagogen erfahren sehr schnell die Grenzen ihrer Tätigkeit, wenn sie mit eigenwilligen Bewußtseinssystemen konfrontiert sind, und erzwingen, wenn sie klug sind, nicht die Rolle eines Vermittlers. Insofern ist es gut möglich, daß strukturelle Elemente sozialpädagogischer Erfahrungen daraufhin untersucht werden könnten, inwieweit sie in der Konstellation Individuum - Umwelt - Pädagoge auch auf schulische Lernprozesse übertragbar sind.

Wenn wir Humanontogenese als Prozeß der Selbstorganisation von Bewußtseinssystemen verstehen, dann ergibt sich eine weitere bedeutsame Einsicht, die sich populär immer nur als eine Art Forderung nach life-long-learning dargestellt hat. Unsere Welt unterliege, so hat man seit einigen Jahrzehnten argumentiert, immer schnelleren Wissenszuwächsen und deshalb sei ein lebenslanges Lernen und daraus folgend Weiterbildung usf. erforderlich. Das ist nicht falsch. Nur der Grund für diese Erfahrung liegt nicht in der Tatsache des Wissenszuwachses, sondern darin, daß ein autopoietisches Bewußtseinssystem gar nicht anders kann, als ununterbrochen weiterzulernen, d. h. genauer, als sich auch neuronal immer weiter auszudifferenzieren, indem es immer weitere Elemente der Umwelt in sich repräsentiert. Es bedarf also keiner bildungspolitischen Forderung und auch keiner Anregung an das Individuum weiterzulernen. Lebenslanges Lernen ist unvermeidlich. Vermeidlich ist allerdings dieses, daß dem sich ausdifferenzierenden Bewußtseinssystem keine hinreichend differenzierte Umwelt bereitgestellt wird, die es in sich repräsentieren kann. Noch einmal: dieses gilt für Schule wie für außerschulische Lebenszusammenhänge. Die sich daraus ergebende Forderung für eine lebensbegleitende Erziehung heißt deshalb: Schafft eine Selbstorganisationsumwelt, von der die Differenzierungsprozesse am ehesten profitieren, und noch einmal: begrabt den Gedanken, ihr könntet die Entwicklung von Menschen intentional steuern.

Wir sehen also, daß der gesellschaftlichen Erfahrung, wonach aufgrund makrosoziologischer Entwicklungen der gesamte Lebenslauf in das Blickfeld lebensbegleitender Tätigkeiten gerät, auf der psychologischen Ebene empirische Evidenzen entsprechen, wonach lebenslange Ausdifferenzierung völlig unvermeidlich ist. Insofern ist es auch von dieser Seite her konsequent, den Raum pädagogischer Tätigkeit auszudehnen. Zugespitzt formuliert: Die mangels besseren Wissens in der traditionellen Pädagogik erfolgte Selbstbeschränkung auf einen kleinen Lebensausschnitt, die im Grunde an äußerlichen Phänomenen wie Geschlechtsreife und Ende des Längenwachstums festgemachte Idee von Erwachsenenheit, Reife oder gar Mündigkeit läßt sich empirisch schlicht nicht verifizieren. Einer Lernumwelt bedarf das Individuum lebenslang. Die Frage, die sich stellt, ist nur die, in welchem Maße die Bereitstellung dieser Umwelt durch Berufsrollenträger oder durch das Leben als solches erfolgen soll. Es versteht sich, daß die Neigung, die Bewußtseins-

systeme sich selbst zu überlassen, in Zeiten knapper Kassen groß ist. Jeder solle doch für sich selbst aufkommen, der Differenzierungszuwachs des individuellen Bewußtseins wird gewissermaßen als ein ausschließlicher Gewinn für dieses Bewußtsein gewertet. Man kann systemtheoretisch sehr leicht zeigen, daß dieses eine verhängnisvolle Fehleinschätzung ist. Jedes Individuum und sein Bewußtsein stellt nämlich selbst einen Teil der Umwelt für alle anderen Bewußtseinssysteme dar. Deren eigene Ausdifferenzierung hängt davon ab, in welchem Maße die anderen der Umwelt zugehörigen Bewußtseinssysteme selbst so ausdifferenzieren sind, daß sie einen Differenzierungsgewinn für die jeweils anderen darstellen. In unserer psychischen Selbstorganisation sind wir schlicht darauf angewiesen, daß es andere Menschen gibt, deren Differenzierungsgrad ausreichend ist, um uns selbst Anlaß für eigene Ausdifferenzierung zu geben. Das ist, in etwas komplizierter Terminologie, nichts anderes als die Idee der Höherbildung der Gattung, die sich in der Höherbildung des Individuums spiegelt. Wenn also, und bei einer öffentlichen Gelegenheit wie dieser lege ich Wert auf diese Feststellung, wenn also die Bildung der anderen unterbleibt, verlieren wir selbst auch immer Möglichkeiten der Selbstbildung. Politiker also, die im Bildungswesen Differenzierungsmöglichkeiten durch Geldabzug zerstören, vernichten immer die Entwicklungsmöglichkeiten aller Gesellschaftsmitglieder einschließlich ihrer eigenen Chancen. Da das ganze Leben in diesem Sinne Entwicklung ist, stellt die Beseitigung von solchen Möglichkeiten genaugenommen eine Wegnahme von Leben dar. Diese Handlungen werden in unserer Kultur im Gegensatz zur Körperverletzung nicht unter Strafe gestellt, obgleich diese Beseitigung von Ausdifferenzierungsmöglichkeiten des Bewußtseins schlicht Lebensbeschränkung bis hin zur -Verkürzung bedeuten kann. Ich fordere Sie deshalb, meine sehr verehrten Zuhörer, zur Wahrnehmung einer Pflicht auf, die Sie als Pädagogen in gleicher Weise haben wie andere staatliche Organe: Unterbinden Sie die Einschränkung von Leben! Bestehen Sie auf Bildung!