

Werner Thole | Hans Pfaffenberger

Erziehung

Erziehung und die mit diesem Begriff im wissenschaftlichen wie im alltäglichen Sprachgebrauch beschriebenen Sachverhalte sind umstritten. Das Implodieren gesellschaftlicher Werte und Normen, die Auflösung soziokulturell gewachsener sozialer Milieus und moralischer Bezugssysteme, die Dynamisierung der Generationenbeziehungen und Geschlechterverhältnisse, die Biografisierung von Lebensläufen und -plänen sowie die Infragestellung des in den pädagogischen Institutionen versammelten Expertenwissens haben das in den letzten anderthalb Jahrhunderten herausgebildete gesellschaftliche Konzept von Erziehung gehörig durcheinander gewirbelt (vgl. Winkler). Konnte – ohne Widerspruch zu provozieren – bis vor kurzem noch angenommen werden, dass Erziehung mindestens durch das Generationenverhältnis konstituiert wird, also ältere Menschen sich Heranwachsenden mit dem Ziel zuwenden, ihnen die moralischen und normativen Regularien und Verständigungsformen der Gesellschaft mitzuteilen, so ist nicht einmal mehr diese schlichte Konstante für die Entfächerung des Erziehungsbegriffs gegeben. Inzwischen sind es gerade die jüngeren Gesellschaftsmitglieder, die bisherige »Erziehungsverhältnisse« umkehren, in dem sie beispielsweise in den pädagogischen Institutionen und familiären Kontexten Ältere in den Umgang mit neueren technologischen Errungenschaften einführen und so zur Etablierung neuer Lernkulturen beitragen – mit anderen Worten: Erziehung als Begriff hat an Unbestimmtheit gewonnen und ist als pädagogische Tätigkeit diffuser und schwieriger geworden, zuweilen sogar unsichtbar, indifferent und so aufgeweicht, dass vielerorts selbst das »Ende der Erziehung« apostrophiert wird (Giesecke).

Die jahrzehntelang gültige Definition, wonach E »die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache« (Bernfeld) meint, also die Initiierung von Lernprozessen als Antwort auf die Tatsache, dass junge Menschen, unabhängig davon in welchen Kulturen und unter welchen Verhältnissen sie aufwachsen, nicht qua Geburt mit den sozialen, emotionalen, kommunikativen und kognitiven Kompetenzen ausgestattet sind wie ältere. Ungeachtet der obigen Infragestellungen liess allerdings auch diese einprägende Bestimmung offen, ob E lediglich intentionale Interventionen, mithin absichtsvolle, bewusst geplante, oder auch funktionale, also beiläufige, nicht geplante und über die gesellschaftlichen Verhältnisse strukturell ausgelöste Erziehungsprozesse kennzeichnet. Aber auch bezüglich der Disparität von funktionaler und intentionaler Erziehung besteht bei denjenigen, die weiterhin am Erziehungsbegriff festhalten, kein Konsens. So bezeichnen die einen lediglich die Handlungen als E, durch die eine erzieherische Absicht verfolgt wird (vgl. Brezinka). Hingegen entdecken andere auch in jenen Handlungen E, die ohne pädagogische Zielvorstellungen, also nicht-intentional oder aufgrund der gesellschaftlich-strukturellen Verhältnisse und hierüber konfigurierter sozial-kultureller Rituale ausgelöst werden. Diese Bestimmung plausibilisieren insbesondere Ansätze, die im Anschluss an die Theorie des Symbolischen Interaktionismus und in Hinwendung zu gesellschaftskritischen, marxistischen und psychoanalytischen Theorieperspektiven den Erziehungsbegriff zu begründen versuchen (vgl. Mollenhauer).

Resümieren wir diese differente theoretische Ortsbestimmung, ist festzuhalten, dass der Begriff E nicht nur aufgrund veränderter gesellschaftlicher Verhältnisse, sondern auch aufgrund seiner vagen theoretischen Bestimmung zur Bezeichnung von pädagogischen Handlungsprozessen nur dann zur Verständigung beiträgt, wenn das jeweils mit ihm Gemeinte situationsbezogen präzise belegt wird. Auch die Tatsache, dass gegenwärtig ein wachsendes gesellschaftliches Interesse am Erziehungsbegriff wahrzunehmen ist – in Bezug auf nationalistisches, xenophobisches und gewaltförmiges Verhalten von älteren Kindern und Jugendlichen grassiert die Rede von einer »Erziehungskatastrophe« und die Forderung nach mehr E und die allgemein festgestellte »Unfähigkeit« zur E mündet in einer Überflutung des Buchmarktes mit Erziehungsratgebern – kann nicht darüber hinweg täuschen, dass in der wissenschaftlichen Disziplin, die sich mit Fragen der E beschäftigt, an dem Begriff und Gegenstand der E – insbesondere in anthropologischen Begründungsformen – nicht mehr uneingeschränkt festgehalten wird. Termini wie »pädagogisches Handeln«, »Bildung«, »Lernen«, »Interaktion« und »Sozialisation« erfahren seit einigen Jahrzehnten größere Aufmerksamkeit und tragen wesentlich zum weitgehenden Verzicht auf den Erziehungsbegriff in den Fachöffentlichkeiten bei.

E als pädagogischer Handlung ist als Teil des Reproduktionsprozesses einer Gesellschaft immer auch bestimmt durch historische Wandlungsprozesse. Die materiellen und kulturellen, politischen und sonstigen Bedingungen des jeweiligen Gesellschaftssystems konfigurieren die jeweils konsensualen Formen von E und diese ihrerseits wieder die spezifischen Bedingungen und Zustände des gesellschaftlichen Erziehungssystems. E ist also keineswegs eine gesellschaftlich freischwebende, idealistisch beliebig begründbare Aktivität, sondern vielmehr ein bedingter und bedingender Faktor der gesellschaftlich-historischen Entwicklungs-, Auseinandersetzungs- und Entscheidungsprozesse, jederzeit und durchgängig verbunden mit Formen und Bedingungen gesellschaftlicher Herrschaft und Macht. E selbst konstituiert zugleich »immer auch ein Gewaltverhältnis von Menschen über Menschen, in der Regel bestimmter Erwachsener über bestimmte Kinder und Jugendliche« (Giesecke, S. 70), also eine Beziehungskonstellation, die darauf abzielt, noch nicht vollends selbstständige Subjekte durch E mit den sozial-kulturellen Verkehrsformen und normativen Regularien einer Gesellschaft bekannt zu machen und diese habituell zu verankern (vgl. Winkler). E ist somit eingebunden in die jeweils prägnanten Modi der Vergesellschaftung. Bezogen auf die E meint Vergesellschaftung u. a. die im Zuge der Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Teilbereiche und Systeme wachsende und noch weiter zunehmende Übernahme von Erziehungsaufgaben durch gesellschaftlich organisierte Träger und Institutionen. Die zunehmende Übernahme ursprünglich von der Familie und anderer Primär-Gruppen geleisteter Erziehungsleistungen und Sozialisationsaufgaben dokumentieren beispielsweise gesellschaftliche Institutionen wie Schule, Hochschule, Berufsbildungssystem und das sozialpädagogische Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe.

Im Konzert der sozialpädagogischen Diskussionen spielt der Erziehungsbegriff heute keine bedeutende Rolle mehr. Weder wird er von den AkteurInnen im Feld der Sozialen Arbeit (Thole/Küster-Schapfl) noch von denjenigen, die über die Handlungskompetenzen von SozialpädagogInnen nachdenken (vgl. Pfaffenberger 2001), deutlich akzentuiert. In ausgeprägter Form ist er allenfalls noch im Kontext der Charakterisierung und Bezeichnung einzelner sozialpädagogischer Handlungsfelder wie etwa den »Erzieherischen Hilfen« oder der »Erziehungsberatung« präsent. Hingegen ist von »Sozialerziehung« oder von »sozialerzieherischen Maßnahmen« heute nur noch selten und wenn in eher praktischen, kaum jedoch noch in theorieverbundenen Gesprächen die Rede. Zumindest sprachlich hat sich das sozialpädagogische Projekt der Moderne verabschiedet von der Vorstellung, »Teil ei-

ner groß angelegten Volkserziehung« zu sein (Lattke, S. 44). Über die Renaissance des Bildungsbegriffs in der Sozialpädagogik (vgl. Homfeldt/Schulze-Krüdener) scheint aber in jüngster Zeit auch E wieder einen zumindest diskursfähigen Rang zu erlangen, setzt doch die Aktivierung von Bildungsprozessen unter institutionellen Rahmungen pädagogisches Handeln und mithin auch wie auch immer angelegte und codierte Erziehungsleistungen voraus, zumal dann, wenn Prinzipien wie Gerechtigkeit, Solidarität und soziale Gleichheit unter der Bedingung der Anerkennung der Handlungsfreiheit der Subjekte als konstitutive Orientierungen deutlicher als bisher reflexives sozialpädagogisches Handeln zu fundieren wünschen.

Literatur

- Bernfeld, S: Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt a. Main, 6. Aufl., 1990.
Brezinka, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, München/Basel 1974.
Giesecke, H.: Einführung in die Pädagogik, Weinheim/München 1990.
Heid, H.: Erziehung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek b. Hamburg 1994, S. 43-69.
Homfeldt, G./Schulze-Krüdener, J. (Hrsg.): Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für die Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft, Weinheim/Basel 2000.
Lattke, H.: Sozialpädagogische Gruppenarbeit, Freiburg. i. Breisgau 1962.
Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen, München, 5. Aufl., 1971
Pfaffenberger, H.: Professionelle, sozialpädagogische Handlungskompetenz. In: Pfaffenberger, H. (Hrsg.): Identität – Eigenständigkeit – Handlungskompetenz der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Münster 2001, S. 87-113.
Thole, W./Küster-Schapfl, H.-U.: Sozialpädagogische Profis, Opladen 1998.
Winkler: Erziehung. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen 2. Aufl. 1999, S. 53-69.

Zu den Autoren

- Thole, Werner, Dr. phil. habil., Professor für Jugend- und Erwachsenenbildung am Fachbereich Sozialwesen der Universität Kassel.
Pfaffenberger, Hans, Dr. phil., Dipl.-Psychologe, em. Professor für Sozialpädagogik und Sozialarbeit an der Universität Trier.