



Hermann Giesecke

Pädagogik als Beruf

Grundformen
pädagogischen Handelns

12. Auflage

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Giesecke, Pädagogik als Beruf, ISBN 978-3-7799-3262-8
© 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3262-8>

Einleitung: Pädagogisches Berufsverständnis in der Krise

Jeder Beruf kann uns mittelbar oder unmittelbar von Nutzen sein: Ein Anwalt vertritt meine Rechte, ein Zahnarzt saniert meine Zähne, ein Kfz-Schlosser repariert mein Auto, ein Maurer und andere Handwerker bauen mir unter Leitung eines Architekten ein Haus.

Wozu aber brauche ich Pädagogen? Lehrer unterrichten meine Kinder, Sozialpädagogen betreuen sie in einem Ferienlager, und wenn ich eine Fremdsprache lernen will, kann ich an einer Volkshochschule einen entsprechenden Kurs belegen. Pädagogen sind offenbar Menschen, von und mit denen man etwas lernen kann. Aber lernen kann ich von jedem Menschen, der von einer bestimmten Sache mehr versteht als ich: Von einem Arzt medizinische Erkenntnisse, von einem Anwalt Einsichten in ein Rechtsproblem, von einem Nachbarn Tipps für die Gartenarbeit.

Im traditionellen Verständnis ist ein „Pädagoge“ – wie es der Wortsinn nahe legt – jemand, der Kinder, also Unmündige, führt beziehungsweise leitet. Die Eltern gelten als naturwüchsige Pädagogen, die demnach keine besondere Ausbildung benötigen. Die Berufspädagogen – zum Beispiel Lehrer – verstehen sich als sachkundig im Hinblick auf die Bedürfnisse und Bildungsmöglichkeiten des Kindes. Sie haben das Kindsein wissenschaftlich studiert und kennen seine Entwicklungsphasen, sind in diesem Sinne ‚Kindfachleute‘. Von ihnen kann das Kind aber nicht nur etwas lernen, was ihm Spaß macht oder was ihm nützlich ist – das kann es von anderen Menschen auch –, vielmehr gehört es traditionell zum Selbstverständnis von Pädagogen, dass sie im Unterschied zu anderen Menschen, von denen das Kind etwas lernen kann, dessen Persönlichkeit *im ganzen* sowohl aktuell wie im Hinblick auf seine künftigen Entwicklungsmöglichkeiten im Visier haben. Sie haben eine Vorstellung davon, wie das Kind seinem Wesen nach ist und wie es einmal werden soll, und deshalb versuchen sie, den Erzie-

hungs- und Bildungsprozess des Kindes *im Ganzen* zu steuern. Sie wollen dafür dem Kind eine entsprechende Umwelt schaffen, in der es sich in diesem Sinne positiv entwickeln kann und dem entgegenstehende Einflüsse möglichst von ihm fernhalten. Die ‚positiven‘ Verhaltensweisen des Kindes werden zum Beispiel durch Lob ermutigt, die ‚negativen‘ getadelt. Die Schule soll demnach dem Kind einen über Jahre hinweg sorgfältig geplanten „Bildungsgang“ ermöglichen, wie er in den Richtlinien der Kultusminister zum Ausdruck kommt. Es geht dabei keineswegs nur darum, dass die Schüler zum Beispiel in die Grundlagen der Naturwissenschaften eingeführt werden oder eine Fremdsprache lernen, also in bestimmten Sachen kundig werden. Vielmehr muss dies alles im Hinblick auf die vorgestellte Gesamtentwicklung des Schülers einen darüber hinausgehenden ‚pädagogischen Sinn‘ ergeben. Schüler sollen dabei zum Beispiel „mündig“, „selbständig“ und „kritisch“ werden.

Das war traditionell der Kern des pädagogischen Selbstverständnisses. Nicht, dass man von Lehrern oder Sozialpädagogen etwas lernen kann, sondern dass *nur das* gelernt beziehungsweise dass es *nur so* gelernt wird, dass jener pädagogische Sinn dabei auch erreicht wird.

Aber dieser zentrale Maßstab des pädagogischen Selbstverständnisses ist brüchig geworden. Zumindest in den westlichen hoch entwickelten modernen Gesellschaften haben ökonomische und damit zusammenhängende soziokulturelle Veränderungen dafür gesorgt, dass planmäßige erzieherische Einflüsse immer mehr zugunsten anonymer Sozialisationsprozesse zurückgedrängt wurden. Weder Eltern noch Lehrer haben heute noch die Macht und die Möglichkeit, die Persönlichkeit des Kindes *im Ganzen* zu steuern. Was sie tun, hat immer nur *partikuläre* Bedeutung und Wirkung, erfolgt im Umkreis und angesichts der Konkurrenz der kulturellen Wirkungen der Massenmedien und der Einflüsse der Gleichaltrigen. Unser traditionelles pädagogisches Denken ging aber immer von der Voraussetzung aus, dass es möglich sei, Kindern und Jugendlichen vor allem in Familie und Schule einen kontrollierten Lebensraum, ein „pädagogisches Milieu“ anzubieten, dessen Wirkungen Pädagogen überblicken und handhaben können. Das wiederum setzte voraus, dass die „Erziehungsmächte“, die das außerfamiliäre und außerschulische Leben der Kinder und Jugendlichen bestimmten – Öffentlichkeit, Kirche, Militär – zu-

mindest im Prinzip sich gleichsinnig zu den pädagogischen Zielen verhielten, so dass Kinder und Jugendliche überall auf die prinzipiell gleichen Forderungen und Erwartungen trafen. Dafür sollten auch Schulordnungen sorgen, die zum Beispiel das Freizeitleben der Schüler reglementierten – es gab sie noch bis nach dem Zweiten Weltkrieg.

Aber spätestens nach dem Ersten Weltkrieg begann mit der politischen und kulturellen Liberalisierung und Pluralisierung des öffentlichen Lebens die Einsinnigkeit der Erziehungsmächte zu zerbrechen, auch die erzieherischen Wirkungen und die Sozialisationsinflüsse wurden nun pluralistisch. Weltanschauliche Auseinandersetzungen und die dadurch bedingte Relativierung der Normen und Werte schlugen auch auf das Leben der Heranwachsenden durch. Seitdem gibt es einen hartnäckigen Kampf der pädagogischen Berufe – lange, noch mindestens bis Ende der 50er Jahre unterstützt von der öffentlichen Meinung – gegen die „schädlichen“, weil „erziehungswidrigen“ Einflüsse des öffentlichen Lebens, vor allem des Freizeit- und Konsumbereichs und der Massenmedien. Die pädagogischen Berufe sahen sich im Kern ihres Selbstverständnisses – nur sie könnten wissen, was gut ist für das Kind – durch die Konkurrenz dieser „Miterzieher“ bedroht. In der Weimarer Zeit wurden die „Jugendschutzgesetze“ erfunden, um Kinder und Heranwachsende vor „sittlicher Gefährdung“ durch Vergnügungsstätten, Filme und Schrifttum zu bewahren. Dabei handelte sich im Wesentlichen um Freizeitschutzgesetze. Um die Einsinnigkeit des pädagogischen Umfeldes zu retten, wurde in der Weimarer Zeit erbittert um Konfessionsschulen mit der Begründung gerungen, dass Kinder und Jugendliche eine normative Eindeutigkeit brauchten, ein geschlossenes Weltbild, damit sie darin zunächst eine Identität finden konnten, um danach der Auseinandersetzung mit anderen weltanschaulichen Auffassungen gewachsen zu sein.

Aber warum wirken die „Miterzieher“ nicht mehr gleichsinnig zusammen mit den überlieferten pädagogischen Maximen? Die Antwort ist ebenso einfach wie folgenreich: Die „Miterzieher“ richten sich nach den Gesetzen des *Marktes*. Ihre Leitidee ist nicht, das zu produzieren, was im Sinne der überlieferten pädagogischen Maßstäbe „gut“ ist für die Entwicklung des Kindes, sondern das, was sich optimal *verkaufen* lässt. Kinder sind in diesem Zusammenhang nur insofern von Interesse, als man *an sie* – insofern sie

selbst über Geld verfügen – oder *auf dem Weg über sie* – um zum Beispiel die Eltern zum Kauf zu animieren – Waren oder Dienstleistungen verkaufen kann.

Die Pädagogik hat versucht, darauf mit „Konsumerziehung“ zu reagieren, also zum bewussten Umgang mit den Konsumangeboten anzuregen. Aber das Hauptproblem ist die *normative Konkurrenz*, die dabei sichtbar wird. Die überlieferte *pädagogische Norm*, nämlich dem Kind einen „zubereiteten Lebensraum“ zu sichern, in dem es seine Fähigkeiten entfalten kann, steht im harten Wettbewerb mit der Norm des Marktes, und diese ist expansiv, das heißt sie hat das Bestreben, keine marktfreien Räume, also auch keine entsprechenden Schutzzräume für das Aufwachsen der Kinder zu dulden. Das gilt für den Freizeitmarkt wie für die kommerziellen Massenmedien. Vor allem das Fernsehen hat zur Auflösung der „pädagogischen Provinz“ erheblich beigetragen. Einmal hat es sich neben unserem formellen Bildungssystem (vom Kindergarten bis zur Universität) zu einem damit konkurrierenden Informationssystem und somit auch zu einem eigentümlichen ‚Bildungssystem‘ entwickelt – inzwischen ergänzt und teilweise auch abgelöst durch seither neu entwickelte Massenmedien. Dieses neue System von Information und Unterhaltung richtet sich ebenfalls nicht nach jener überlieferten pädagogischen Normativität, sondern einerseits nach journalistischen Maßstäben (Information), andererseits nach ästhetischen beziehungsweise künstlerischen (Unterhaltung). Von spezifischen Kinderprogrammen abgesehen sind diese Medien grundsätzlich generationsunspezifisch konzipiert, nämlich allen Generationen gleichzeitig zugänglich. Zudem wirkt die leichte Erreichbarkeit dieser Medien – auch der informativen – als Druck auf die Schule, ähnlich mühelos, leicht zugänglich und unterhaltsam didaktisch zu verfahren, was, wie später noch zu zeigen sein wird, ein Missverständnis von Schule, jedenfalls von *Schulunterricht* ist. Schließlich gelangt auf diese Weise der für moderne demokratische Gesellschaften charakteristische normative Pluralismus in jede Wohnstube, so dass alles, was Eltern und Lehrer für gut, wichtig und richtig halten, ständig von einer anderen ‚Autorität‘ relativiert wird.

In diesem Zusammenhang ist es nicht uninteressant daran zu erinnern, dass die Nationalsozialisten noch einmal versucht haben – was ihnen seinerzeit nicht wenig Beifall eingebracht hat – die Gleichsinnigkeit der Erziehung mit den Erziehungswirkungen der

übrigen Gesellschaft wiederherzustellen, indem sie den „national-sozialistischen Menschen“ durch eine Art von konzertierter Aktion der gleichgeschalteten Massenmedien, der Schule, der HJ und der Lagererziehung zu formen trachteten. Der Rückblick darauf zeigt, dass der Verlust der pädagogischen Einsinnigkeit ein Teil des Prozesses der modernen Fundamentaldemokratisierung ist, was in der pädagogischen Diskussion nicht immer beachtet wird.

Als Fazit dieses historischen Prozesses lässt sich feststellen, dass es in einem hochentwickelten Land wie dem unseren kein pädagogisches Umfeld mehr geben kann, in dem einsinniges pädagogisches Handeln im Blick auf die Gesamtpersönlichkeit des Kindes noch möglich wäre. Aber gegen diese Einsicht wehrt sich das überlieferte pädagogische Selbstverständnis nach wie vor hartnäckig. Darauf weist auch die Faszination hin, die von abseits gelegenen Reformschulen wie den Landerziehungsheimen nach wie vor ausgeht. In diesem Widerspruch zwischen pädagogischem Wunsch und der Wirklichkeit, auf die er trifft, ist eine immer noch tief gehende professionelle Verunsicherung begründet. Sie ist die Ursache für mancherlei Kompensationen, etwa für das der pädagogischen Profession so eigentümliche politische und moralische Weltverbesserertum oder für Ressentiments gegenüber den Massenmedien, die angeblich die doch so gut gemeinte und wissenschaftlich und moralisch fundierte Erziehungsabsicht behindern. Wie ist in einer pluralistischen Gesellschaft Erziehung überhaupt noch möglich?

Mit diesem historischen Prozess geht eine schleichende Abwertung der „pädagogischen Autonomie“ einher. Diese Leitvorstellung wurde in den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts von der sogenannten „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ formuliert und besagte, dass gerade die normative Pluralität sowie die Pluralität der unterschiedlichen, auf das Kind einwirkenden gesellschaftlichen Interessen eine Filterung durch den Pädagogen erforderlich mache, um für das Kind „bildend“ und nicht chaotisch oder moralisch indifferent zu werden. Die „relative Autonomie“ des Berufspädagogen sollte darauf beruhen, dass er als eine Art Vermittler zwischen diesen äußeren Ansprüchen und dem Bildungsprozess des Kindes fungierte. Dafür, so die Begründung, brauchte er ein gewisses Maß an eigenverantwortlichem Handlungsspielraum, also an Unabhängigkeit von den gesellschaftlichen Interessenten (etwa Staat, Kirche, Wirtschaft). Aber diese

Idee setzte voraus, dass die erwähnten äußeren Einflüsse sich im so verstandenen pädagogischen Feld wirklich hinreichend ‚abriegeln‘ ließen.

Gemessen an der damals herrschenden weltanschaulichen Einseitigkeit etwa der Verfechter der Konfessionsschule war dieses Konzept insofern ein Fortschritt, als es dem gesellschaftlichen Pluralismus Rechnung trug und gerade von daher ein neues professionelles Selbstverständnis begründete: nämlich den Pädagogen, der die wirkliche Welt in seiner Person so umformt, dass sie einer ideal gedachten Entwicklung des Kindes „bildend“ von Nutzen sein kann.

Dieser Gedanke der relativen pädagogischen Autonomie ist dann nach 1945 – nicht zuletzt unter dem Eindruck der Erfahrungen im und mit dem Nationalsozialismus – erst zur öffentlichen Anerkennung gelangt. Ob Schule oder Sozialpädagogik – die Träger beziehungsweise die Administration gewährten einen mehr oder weniger großen Handlungsspielraum für die so begründete pädagogische Professionalität.

Dieses durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik fundierte und propagierte Ideal pädagogischer Professionalität löste sich spätestens seit den 60er Jahren allmählich auf. Manches kam dabei zusammen: Das politische Misstrauen der 68er gegen die als konservativ geltende pädagogische Zunft überhaupt; die durch die „empirische Wende“ der Erziehungswissenschaft unterstützte Forderung nach Präzisierung und öffentlicher Diskussion der Erziehungs- und Bildungsziele und schließlich die darauf sich stützende Bürokratisierung und Verrechtlichung des pädagogischen Handlungsraumes, die wiederum dem Wunsch der Finanzminister entgegenkam, die Kosten des expandierenden Bildungswesens in Grenzen zu halten und dafür Legitimationsmarken zu finden. Durch diese miteinander verzahnten und sich jeweils stützenden Entwicklungen ist das erwähnte „Autonomiekonzept“ auf Fragmente seines ursprünglichen Umfangs reduziert worden, aber das Selbstverständnis der pädagogischen Berufe – längst im Widerspruch zur Realität stehend – orientiert sich in vielen Fällen nach wie vor daran. Tatsächlich jedoch muss die Frage nach der pädagogischen Professionalität auf diesem Hintergrund neu gestellt werden.

Dafür sollen vor allem folgende Thesen begründet werden:

1. Zentrale Aufgabe des pädagogischen Handelns ist *nicht Erziehen*, sondern *Lernen ermöglichen*. Pädagogen sind professionelle *Lernhelfer*.
2. Da alle Lebensalter heute lernbedürftig und lernwillig sind, ist pädagogisches Handeln nicht mehr auf das Kindes- und Jugendalter beschränkt, Kindheit und Jugend sind nur ein Sonderfall für die pädagogische Profession, der aber aus praktischen Gründen hier im Vordergrund bleibt.
3. Pädagogisches Handeln hat eine *partikulare* Perspektive, das heißt es zielt nicht auf die *ganze* Persönlichkeit der Partner, sondern auf diejenigen Aspekte, die eben durch ein bestimmtes Lernen geändert oder neu legitimiert werden sollen. Die Verantwortung für die Herausbildung der Persönlichkeit – also für die je individuelle Bildungsgeschichte – fällt von Kindheit an dem Einzelnen selbst zu. Pädagogen helfen dabei nur durch entsprechende Lernangebote. Pädagogisches Handeln ist also *Intervention* in einen unabhängig davon ablaufenden Lebensbeziehungsweise Sozialisationsprozess.
4. Im Unterschied zum privaten familiären Handeln ist *berufliches* pädagogisches Handeln *öffentliches* Handeln und insoweit in gesellschaftliche Institutionen eingebunden. Deren Erwartungen zum Beispiel ökonomischer oder administrativer Art müssen deshalb in das pädagogische Handeln mit übernommen werden. Es kann also kein ‚reines‘, das heißt allein auf Lernhilfe zu orientierendes pädagogisches Handeln geben.
5. Die empirisch vorfindbaren pädagogischen Tätigkeiten lassen sich auf fünf Grundformen reduzieren: Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren. Diese Grundformen werden je nach Berufsart – etwa Lehrer oder Sozialpädagoge – in unterschiedlichem Maße beansprucht, machen aber *gemeinsam* die professionelle Kompetenz eines *jeden* pädagogischen Berufes aus.

6. Pädagogisches Handeln ist eine Form des *sozialen* Handelns, also auf das Handeln anderer Menschen bezogen und hinsichtlich seines Erfolges von daher maßgeblich abhängig. Deshalb wird die professionelle pädagogische Kompetenz nicht in erster Linie durch Regeln einer pädagogischen Technologie fundiert, sondern durch die Qualität der jeweiligen „pädagogischen Beziehung“.
7. Diese „pädagogische Beziehung“ ist partikular, auf einen bestimmten Zweck („Lernhilfe“) und auf die Dauer dieses Zweckes begrenzt und somit auf ihre ständige Auflösung angelegt.

Um diese Thesen näher zu erläutern geht das erste Kapitel der Frage nach, was pädagogisches Handeln im Unterschied zu anderen Formen menschlichen Handelns eigentlich ist. Das zweite Kapitel lenkt den Blick auf den sozialen Raum, in dem dieses Handeln stattfindet und damit auf diejenigen Faktoren, die es ermöglichen und begrenzen. Das dritte Kapitel wendet sich dann der inneren Struktur des pädagogischen Handelns zu und das vierte versucht, die genannten Grundformen pädagogischen Handelns näher zu beschreiben. Daran schließt sich eine Erörterung der für alle pädagogischen Berufe geltenden „pädagogischen Beziehung“ an. Die letzten Kapitel versuchen schließlich, Schlussfolgerungen für die pädagogischen Berufsgruppen und für die pädagogische Hochschulausbildung zu formulieren.

Die Argumentation geht bewusst von den Phänomenen selbst aus. Darüber, was „Handeln“ und was „pädagogisches Handeln“ ist, hat jeder Mensch Erfahrungen, eben weil er immer schon gehandelt hat bzw. be-handelt wurde. Diese Erfahrungen gilt es anzusprechen, zu erweitern und zu vertiefen. Dabei geht es nicht um Vollständigkeit oder gar um den Entwurf einer systematischen Theorie, sondern um eine einigermaßen differenzierte Beschreibung der Realität, wie sie sich gegenwärtig in den schulischen und außerschulischen pädagogischen Feldern und bei den dort zu findenden Handlungsformen beobachten lässt. Dabei muss schon aus Raumgründen auf eine ausführliche historische Rekonstruktion verzichtet werden.

Handeln kann ein *Gegenstand* oder ein *Standpunkt* sein. Als *Gegenstand* ist es einer systematischen (philosophischen, soziologischen, psychologischen) Analyse zugänglich, wird es theoriefä-

hig, aber um den Preis, dass es in die systematischen Bezirke der jeweiligen Wissenschaft eingemeindet wird. Im besten Falle ergibt sich dann daraus eine unbestreitbare, aber eben auch unbrauchbare Theorie - unbrauchbar für den, der pädagogisch handeln muss. Von dieser Art sind fast alle neueren Arbeiten, die zum Thema vorliegen; sie erörtern es im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Systematik.

Versteht man dagegen pädagogisches Handeln nicht als Gegenstand, sondern als *Standpunkt*, dann ergibt sich eine andere Perspektive. Nicht die Kategorien und Denksysteme einer systematischen Wissenschaft stehen jetzt im Mittelpunkt, vielmehr geht es um die Reichweite der Vorstellungskraft, die ein Handelnder aufbringen kann, um sein Tun planmäßig und reflektierbar zu gestalten. Eine Wissenschaft hat Tausende von Köpfen, die über ihre Gegenstände Erkenntnisse produzieren und diese wiederum der Kritik unterwerfen (lassen), ein Handelnder hat nur einen einzigen Kopf, dessen Fassungsvermögen begrenzt ist. Wenn jemand handelt, organisiert er seine Vorstellungen, Erfahrungen und sein Wissen um, er instrumentalisiert dies alles für seinen Zweck, nämlich erfolgreich zu handeln. Was er dafür nicht braucht, wird gar nicht erst mobilisiert. Aber die neuen Einsichten und Erfahrungen, die mit jedem Handeln gewonnen werden, werden rückübersetzt, neu integriert in den systematischen Vorstellungszusammenhang, werden dem Repertoire der Vorstellungen hinzugefügt. Das steht dann weiterem Handeln wieder zur Verfügung. Daraus lässt sich folgern, dass systematisches Wissen, wie es zum Beispiel im Studium erworben wurde, *als solches* für das Handeln wenig brauchbar ist, aber als *Repertoire* für Handlungswissen zur Verfügung steht, wenn es dafür entsprechend instrumentalisiert und geordnet wird. *Systematisches* und *aporetisches* (= an Problemen orientiertes) Wissen bedingen sich also gegenseitig. Dieser Zusammenhang ist aus der Alltagserfahrung unmittelbar evident, aber das kann jeder Leser selbst überprüfen, wenn er darüber nachdenkt, wie sich bei ihm der wechselseitige Zusammenhang von systematischer Vorstellung und praktischem Handeln konkretisiert. Wenn man solche Selbstbeobachtungen nicht dogmatisiert, können sie sehr nützlich für eine erste Erkenntnis eines Sachverhaltes sein.

Im Folgenden geht es also nicht um das systematische Repertoire, nicht um das pädagogische Handeln und seine Bedingungen