



Grundlagentexte Pädagogik

Dorle Klika | Volker Schubert

Einführung in die Allgemeine Erziehungs- wissenschaft

Erziehung und Bildung in einer
globalisierten Welt

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Klika, Schubert, Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft, ISBN 978-3-7799-2899-7

© 2013 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2899-7>

Kapitel 1

Einführung – Oder: Warum Theorie für eine intuitive pädagogische Praxis notwendig ist

1.1 Was bedeutet es Erziehungswissenschaft zu studieren?

Fragt man Studierende der Erziehungswissenschaft im ersten Semester, was sie unter Wissenschaft verstehen, bekommt man Antworten wie: Das bedeutet allgemeingültige Gesetze aufstellen, Theorieentwicklung betreiben, Suche nach Wahrheit, nach Erklärungen von Welt und Ähnliches. Fragt man die gleichen Studierenden nach ihrem Verständnis von Pädagogik, erhält man dagegen folgende Antworten: Mit Kindern oder Jugendlichen umgehen können, mit ihnen arbeiten, sie anleiten, unterrichten lernen oder Ähnliches. Pädagogik wäre in diesem Verständnis keine Wissenschaft, sondern eine Methode oder Praxis bzw. Praxisanleitung. Als solche hätte sie an einer Universität aber nichts zu suchen, sondern wäre als eine Art Lehre zu gestalten. Tatsächlich war Lehrer in früheren Jahrhunderten ein Handwerksberuf, so wie bis heute Erzieherinnen in Deutschland eher handwerklich ausgebildet werden – nicht an einer Universität oder Fachhochschule, sondern an einer Fachschule.

Studium

Was bedeutet es also, Erziehungswissenschaft zu *studieren*? Warum ist das wichtig? Und was verbindet ein solches theoretisches Studium mit der späteren beruflichen Praxis? Zunächst: Was unterscheidet ein Studium von einer nicht-wissenschaftlichen Ausbildung zum Beispiel an der Fachschule oder Berufsschule? – Der Unterschied liegt *nicht* darin, dass in der Fachschule keine wissenschaftlichen Erkenntnisse und keine Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung vermittelt würden. Selbstverständlich lehrt man auch an der Fachschule, an der Berufsschule usw. die Ergebnisse von Wissenschaft. Es gibt heute keine Bildungsinstitutionen mehr, die keine wissen-

schaftlichen Erkenntnisse vermitteln. Der Unterschied liegt vielmehr darin, dass an Universitäten Wissenschaft nicht nur gelehrt, sondern auch betrieben wird. Traditionell spricht man deshalb von der Einheit von Forschung und Lehre. Das betrifft nicht allein die Lehrenden, die immer auch forschen (deren wissenschaftliche Publikationen sind beispielsweise auf den Homepages der Institute aufgelistet), das gilt auch für die Studierenden, die in Vorlesungen und Seminaren Wissenschaft nicht nur rezipieren, sondern auch aktiv betreiben sollen, bei der Seminarvorbereitung, in ihren Hausarbeiten und schließlich in der wissenschaftlichen Abschlussarbeit.

Studieren ist also etwas anderes als Lernen, wie es aus der Schule geläufig ist. Im Studium geht es weniger um die Aneignung fertiger Ergebnisse „der“ Wissenschaft als darum, sich im selbständigen wissenschaftlichen Arbeiten zu üben und Verfahrensweisen zu lernen, mit denen die wissenschaftlichen Arbeiten anderer kontrolliert und überprüft werden. Im Studium geht es deshalb auch nicht zuerst und in erster Linie um die Präsentation gesicherten Wissens, sondern vor allem um Problematisierungen. Im Mittelpunkt stehen nicht die (vermeintlichen) Gewissheiten, sondern die Verfahrensweisen, mit deren Hilfe man zu solchen Gewissheiten kommt und mit deren Hilfe man sie wieder in Frage stellt oder relativiert, d.h. in ihrem Geltungsbereich einschränkt.

Der Kern der wissenschaftlichen Haltung ist die Haltung der Kritik. Damit ist selbstverständlich nicht gemeint, dass man ziellos und gedankenlos an allem herumrörgelt, vielleicht nur um seine vermeintliche Überlegenheit herauszustellen; vielmehr geht es darum, die Voraussetzungen und Bedingungen der jeweiligen Gewissheiten – also beispielsweise das, was über pädagogische Fragen zu hören und zu lesen ist – aber vor allem auch die Gewissheiten des eigenen Denkens und Handelns zu *prüfen*, nicht um zu widersprechen (das *kann* ein Resultat sein, muss aber nicht), sondern um besser nachvollziehen und verstehen zu können. Dazu gehört, dass man verschiedene Positionen kennt, Einwände berücksichtigt, verschiedene Sichtweisen auf ein Phänomen oder Problem und deren jeweilige Möglichkeiten und Grenzen.

Wissenschaftliche Verfahrensweisen

Was heißt in diesem Zusammenhang nun aber Erziehungswissenschaft und welche Bedeutung hat sie für die pädagogische Praxis? Zunächst kann man ganz allgemein sagen, dass Erziehungswissenschaft wie jede Wissenschaft darauf zielt, methodisch gesicherte, allgemeingültige und für jeden Menschen, soweit er seinem Verstand folgt, zwingende Erkenntnisse hervorzu- bringen. Solche Erkenntnisse muss man nicht glauben müssen; sie müssen

begründet sein. Begründet sind sie, weil ihr Zustandekommen methodisch gesichert, die Verfahrensweisen beim Zustandekommen der Erkenntnisse gedanklich nachvollzogen werden können und einer kritischen Überprüfung standhalten.

Es gibt dazu verschiedene Verfahrensweisen. Welche Verfahrensweisen man wählt, hängt von der jeweiligen Fragestellung ab. Eine dieser Verfahrensweisen ist die empirische Untersuchung – Test, Fragebogen oder Befragung, Experiment. Soweit solche Untersuchungen zu statistisch verwertbaren Ergebnissen führen, scheinen sie in der Öffentlichkeit einen besonders guten Ruf zu genießen oder zugeschrieben zu bekommen – vor allem wohl, weil die Zahlen besondere Genauigkeit und Exaktheit vorgaukeln. Tatsächlich ist diese Verfahrensweise aber weder die einzige noch die wichtigste.

Grundlegender ist die Arbeit am Begriff, die Theoriebildung. Bevor irgendeine Untersuchung stattfinden kann, muss das Untersuchungsfeld abgesteckt (definiert) und müssen die Begriffe geklärt werden, mit deren Hilfe ein Phänomen, ein Zusammenhang beschrieben, untersucht und erklärt werden soll. Untersuchungen sind wissenschaftlich wertlos, wenn aus ihnen nicht hervorgeht, *was* genau *wie* untersucht worden ist. (Deshalb ist mit vielen Pressemeldungen über irgendwelche wissenschaftlichen Erkenntnisse nicht viel anzufangen – man müsste in der entsprechenden Fachzeitschrift nachlesen, wenn man ihren Wert tatsächlich beurteilen wollte.)

Aber nicht nur als Hilfsmittel für empirische Untersuchungen ist die Arbeit am Begriff zentral, wissenschaftliche Arbeit kann auch darin bestehen, Sachverhalte oder Probleme gründlich, „bis zum Grunde hin“, und systematisch zu untersuchen, indem man zum Beispiel den Worten und ihrer Bedeutung nachspürt, indem man die geschichtliche Entwicklung eines Begriffs oder eines Konzeptes (eines Denkkontextes) nachzeichnet, indem man Widersprüche im alltäglichen Sprachgebrauch oder in wissenschaftlichen Auffassungen diskutiert. Ein großer Teil der wissenschaftlichen Tätigkeit besteht aus solcher theoretischer Arbeit.

Verstehen – Interpretieren

Neben der Arbeit am Begriff gehört zu solcher theoretischer Arbeit vor allem das *Verstehen*. Die Kunst der Auslegung, die Hermeneutik (ursprünglich aus der Theologie; Auslegung des Heiligen Textes) ist die für die Pädagogik wahrscheinlich wichtigste Methode, jedenfalls gilt das für die Pädagogik des vergangenen, des 20. Jahrhunderts, und hier vor allem für die sog. Geisteswissenschaftliche Pädagogik. In dieser Tradition ging es dabei meist um die Auslegung von Texten, in der Regel klassische Texte, etwa von

Pestalozzi oder Rousseau. Man kann aber ebenso gut Bankkritzeleien, Schülerzeitungen oder Aufsätze, Plakate, Karikaturen oder bestimmte Situationen etwa mit Hilfe von Protokollen, Feldaufzeichnungen einer Tonband- oder Videoaufzeichnung zum Gegenstand der Auslegung machen. – Es versteht sich, dass auch die genannten empirischen Untersuchungen nicht ohne ein derart systematisiertes Verstehen auskommen. Jede Art der Untersuchung ist immer eine *Interpretation*. Keine kommt ohne die Sprache und ihre Mehrdeutigkeiten aus.

Hier deutet sich schon an, dass die Grenze zwischen alltäglichen und wissenschaftlichen Verfahrensweisen nicht absolut ist. „Die wissenschaftlichen Verfahren sind spezialisierte, verfeinerte, verifizierbar gemachte Alltagstechniken“ (Bernfeld 1978, S. 356). Es muss beachtet werden, dass der wissenschaftliche keineswegs der einzige Weltzugang ist. Man kann verschiedene Modalitäten des Erfahrens und Urteilens unterscheiden, den theoretischen auf Kognition und verstandesmäßiges Erkennen und Urteilen ausgerichteten, den moralisch praktischen, der sich auf das richtige Handeln bezieht und schließlich den ästhetischen Weltzugang, in dem die besondere Qualität der jeweiligen Erfahrungen betont wird. Außerdem muss berücksichtigt werden, dass Wissenschaft nicht im gesellschaftsfreien Raum stattfindet. Sie ist immer auch Kind ihrer Zeit und der jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse. Insofern kann Wissenschaft niemals „objektiv“ in dem Sinne sein, dass die Welt gleichsam von außen betrachtet würde. Ein solcher Standpunkt ist für Menschen nicht denkbar. Wissenschaftliche Erkenntnisse sind mithin nicht objektiv (auch wenn sie Objektivität anstreben), aber sie sind – zumindest ihrem Anspruch nach – besser begründet und systematischer gewonnen als gewöhnliche Kenntnisse (Lippitz 2003).

1.2 Aufgaben der Theorie – Verhältnis zur Praxis

Welche Bedeutung hat die Wissenschaft, die Theorie, jetzt für die so genannte Praxis? Und was ist überhaupt Praxis? Darüber, was Praxis ist, gibt es nämlich sehr praxisferne Vorstellungen. Die bei Pädagogen und Pädagoginnen beliebteste ist, man hätte es in erster Linie mit Kindern und Jugendlichen zu tun. Das kann zwar auch der Fall sein, je nach Arbeitsgebiet umfasst pädagogische Praxis einer akademisch ausgebildeten Pädagogin aber viel mehr. Häufig bewegt man sich dabei in einem Handlungsfeld, das einerseits ein pädagogisches, zugleich aber auch ein politisches und wirtschaftliches ist. Pädagogische Praxis endet nicht bei der Arbeit mit pädagogischen Konzepten und Konzeptionen. Sie beinhaltet zugleich die Erstellung eben solcher Konzepte, d.h. Lesen und Schreiben, Vorstellung und Verteidigung solcher Konzepte in diversen Gremien, pädagogisches Argu-

mentieren im Gegensatz zu verwaltungstechnischem oder juristischem, pädagogische Anleitung von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen usw. Es handelt sich dabei um Tätigkeiten, wie sie im Studium an der Universität ausgeübt und geübt werden können. Die Folgerung ist: Die Praxis des Studierens ist zugleich Vorbereitung auf die Praxis.

Eine andere ziemlich verbreitete Vorstellung des Verhältnisses von Theorie und Praxis stellt es sich so vor wie beim Führerschein-Machen: Praxis ist das (interessantere) Fahren; Theorie ist das, was man sich anhören und – für die Prüfung – lernen muss. Theorie ist deshalb entweder erstens nutzloses Wissen, das man nach der Prüfung wieder vergessen kann, weil man es nie mehr braucht; zweitens handelt es sich um Regeln, die man beachten sollte oder wenigstens kennen (falls die Polizei in der Nähe ist); drittens sind es Regeln, die einem mit der Praxis in Fleisch und Blut übergehen („rechts vor links“). Von solchen Regeln sagt man völlig zu Recht, dass man sie erst wirklich in der Praxis lernt; nur in der „Theorie“ bleiben sie totes Wissen.

Aufklärung über Alltagstheorien

Solche Regeln gibt es auch in der Pädagogik. Teilweise werden sie explizit erlernt, meist sind sie aber schon in Fleisch und Blut übergegangen, ohne jemals expliziert worden zu sein. Es handelt sich dabei um Selbstverständlichkeiten, die oft kulturell vorgeprägt sind, also um Gedanken und Regeln, die man nur deshalb für richtig hält, weil man noch nie darüber nachgedacht hat. Alle Menschen, also auch Studierende der Erziehungswissenschaft, verfügen immer schon über thematische Erfahrungen als Erzogene und als Lernende. Diese Erfahrungen prägen und präformieren das Handeln und das Denken über Erziehung und Bildung und nicht selten beeinflussen sie das eigene pädagogische Handeln mehr als das Studium. Zum pädagogischen Studium gehört deshalb die Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen mit Erziehung und Schule und das Bemühen, die in der eigenen Lebensgeschichte grundgelegten Haltungen zu erkennen, um sie überprüfen und ggf. verändern zu können.

Jede pädagogische Praxis folgt bestimmten, oft nicht explizierten Grundsätzen, Vorstellungen, Vorurteilen, also einer Art Theorie, die als solche aber nicht bewusst ist. Es gibt so etwas wie eine unausgesprochene Voreinstellung des in Erziehungssituationen Handelnden. Selbst wo der Praktiker jedwede Theorie ablehnt und auf seine persönliche Erfahrung pocht, ist so etwas wie Theorie am Werk. Denn in den vermeintlich ursprünglichen Erfahrungen kommen immer schon Voreinstellungen zum Tragen (Weniger 1953, S. 11f.). Von Theorien unterscheiden sich solche

Voreinstellungen allerdings dadurch, dass sie weder artikuliert, sprachlich gefasst sind noch konsistent. Aufgabe der Theorie ist es hier, über Praxis aufzuklären, indem sie dazu beiträgt, diese „Alltagstheorien“ bewusst und durchschaubar und damit der kritischen Auseinandersetzung zugänglich zu machen, also professionelle Selbstkontrolle zu unterstützen.

Theorie als eigene Wissensform – „pädagogischer Takt“

Als Wissenschaft hat Pädagogik oder Erziehungswissenschaft die Aufgabe, den professionellen Blick der Studierenden zu schulen, ihre Wahrnehmungsfähigkeit zu erweitern, erziehungswissenschaftliches Wissen zu vermitteln und die Entwicklung von Kompetenzen zu unterstützen, die benötigt werden, um fachlich fundiert über pädagogische Probleme der Praxis reflektieren zu können.

Es ist nicht Aufgabe der Theorie, Regeln aufzustellen und Rezepte für richtiges Handeln auszugeben. Es handelt sich bei der Theorie um eine eigene Wissensform, die sich nicht einfach in Praxis überführen lässt. Wissenschaft stellt eine eigene Praxis mit einer eigenen Logik dar, die nicht mit der der Praxis von Erziehung und Bildung identisch ist.

Einer der wichtigsten pädagogischen Theoretiker des 20. Jahrhunderts, John Dewey (1858–1952), dem besonders viel an der pädagogischen Praxis gelegen war, hat in diesem Zusammenhang festgestellt, „dass Gesetze und Tatsachen, sogar wenn man zu ihnen in echt wissenschaftlicher Form gelangt, keine *Regeln der Praxis* ergeben. Ihr Wert für die Erziehungspraxis – und *alle* Erziehung ist eine Art Praxis, vernünftige oder zufällige und gewohnheitsmäßige – ist indirekt; er besteht in der Lieferung vom Erzieher zu benutzender *intellektueller Werkzeuge*.“ (Dewey 1935, S. 113; H.i.O.)

Daraus zieht Dewey dann den folgenden Schluss: „Wenn wir das Wort ‚Regel‘ überhaupt beibehalten, müssen wir sagen, dass wissenschaftliche Resultate eine Regel für die Durchführung von Beobachtungen und Untersuchungen liefern, nicht ein Rezept für offenes Handeln. Sie funktionieren nicht direkt unter Hinsicht auf die Praxis und ihre Ergebnisse, sondern indirekt durch das Mittel einer geänderten geistigen Haltung.“ (Ebd., S. 114)

Wissenschaftliches Wissen ist also kein Wissen, das sich unmittelbar in Praxis umsetzen ließe. In für die Pädagogik klassischer Weise hat Johann Friedrich Herbart (1776–1841) das Verhältnis von Theorie und Praxis charakterisiert. Bloße Praxis, so Herbart, ergebe nur „Schlendrian“. Theorie sei also unabdingbar. Theorie sei aber immer allgemein. Von ihr würden überzeugende Generalisierungen erwartet. Ihre Regeln und Lehrsätze vermögen daher nie den konkreten Einzelfall zu treffen. Die „Erziehung als Kunst“, wie

Herbart sagt, hat es anders als die Pädagogik als Wissenschaft stets mit Einzelnen und Einzelnem zu tun, mit konkretem Besonderem. Die Erziehungskunst bedarf deshalb eines Elements, das es gestattet, das Allgemeine so auf das Besondere zu beziehen, dass dieses Besondere in seiner Eigenart auch getroffen wird und nicht nur als beliebiger Fall unter eine abstrakte Regel subsumiert wird. Dieses Element nennt Herbart den „pädagogischen Takt“.

„Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt, [...] zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser *Takt* nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht, wie der Schlendrian ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens *sollte*, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel, zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen.“ (Herbart 1986, S. 56)

Der Takt tritt gewissermaßen an die Stelle, die die Theorie leer ließ, lassen muss; er wird zum unmittelbaren Regenten der Praxis. Er bildet sich in der Praxis, aber nicht ohne Theorie.

„Im *Handeln* nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit, aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur *der*, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen soll, vorbestimmt hatte.“ (Ebd., S. 58)

Peter Menck versucht Herbarts Gedanken für die Gegenwart etwas vereinfacht folgendermaßen zu verdeutlichen:

„Heute würden wir vielleicht von der Bildung einer begründeten und reflektierten subjektiven Theorie der Erziehung sprechen, einer praktisch tragfähigen Alltagstheorie. Als ‚subjektive Theorie‘ wird dabei das System von Wissen bezeichnet, das die Wahrnehmungen und Handlungen von einzelnen Subjekten leitet. Dieses Wissen setzt sich auf je individuell besondere Weise aus Elementen von Theorien ganz unterschiedlicher Herkunft zusammen. Welche Theoriestücke das auch immer sind, sie können erst dann von Nutzen sein, wenn man sie sich erarbeitet hat, das heißt, wenn man sie in seine eigene Alltagstheorie integriert hat [...], wenn man sie als einen Beitrag zur pädagogischen Bildung nutzt.“ (Menck 2012, S. 132)

Mit der Lehre vom pädagogischen Takt haben wir ein Konzept – das macht ihre Aktualität aus –, in dem der Theorie zwar eine kritische Orientierungsfunktion zugeschrieben wird, sie aber nicht zu einer normierenden Instanz für die Praxis verabsolutiert wird. Praxis bewahrt so ihre eigene Dignität, sie kann aber dennoch nicht so tun, als käme sie ganz ohne Theorie aus. Der pädagogische Takt ist weder unmittelbares Resultat der Theorie noch unmittelbares Produkt der Praxis.

Pädagogische Professionalität: Reflexives Deutungswissen

Der Gedankengang ist in den gegenwärtigen Debatten zur pädagogischen Professionalität wieder aufgegriffen und weiter zu entwickeln versucht worden. Mit dem Studium und der Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten – Begriffen – und Forschungsergebnissen werden dem Praktiker eine Fülle von Interpretationsangeboten und Argumentationen zugänglich gemacht. Begriffe, Theorien und Forschungsergebnisse wären in dieser Sicht als Möglichkeiten zu verstehen, wie pädagogische Situationen erklärt, gedeutet und verstanden werden können. Theoretisches Wissen ist also potentielles Deutungswissen. Die besondere Fähigkeit der wissenschaftlich ausgebildeten Pädagoginnen und Pädagogen liegt darin, aus der Vielzahl der theoretischen Möglichkeiten das für die jeweiligen Fälle passende Wissen auszuwählen und damit situationsangemessen umzugehen. Pädagogischer Takt besteht und bewährt sich entsprechend in der Fähigkeit, allgemeines Wissen mit einem je besonderen Fall vermitteln zu können. Was im Alltag als die pädagogische Intuition der erfahrenen Fachkraft erscheint, ist eben diese Fähigkeit, sich auf Grundlage profunder theoretischer Kenntnisse in unterschiedlichen Situationen rasch orientieren und entsprechend Entscheidungen treffen zu können. Im Studium wird nicht nur theoretisches Wissen angeeignet, sondern auch die Kunstfertigkeit eingeübt, eben dieses Wissen situativ angemessen zu nutzen.

Berufsethik

Zur pädagogischen Professionalität gehören neben diesem pädagogischen Takt, mit dessen Hilfe theoretische Gesichtspunkte und praktische Gegebenheiten und Herausforderungen immer wieder neu vermittelt werden müssen, auch eine eigene Berufsethik und die Fähigkeit, die eigenen fachlichen Perspektiven gegenüber anderen Perspektiven zur Geltung bringen zu können. Eine Berufsethik ist für alle anspruchsvollen Tätigkeiten notwendig, die selbständig und verantwortungsvoll durchgeführt werden müssen.

Ein zentraler Grund für die Bedeutung dieser Berufsethik ist schlicht, dass äußere Kontrollen der Tätigkeit fehlen, schwierig oder gar nicht möglich sind. Es gibt (im Wesentlichen) zwei Formen der äußeren Kontrolle: die direkte unmittelbare Überwachung oder die Überprüfung des Arbeitsergebnisses. Beides ist bei pädagogischen Tätigkeiten kaum möglich (selbst, wenn Politiker es immer wieder fordern und Verwaltungsleute sich immer wieder daran versuchen). Das eine, die äußere Kontrolle, wäre zu aufwendig, das andere, die Überprüfung des Arbeitsergebnisses, wäre allenfalls begrenzt aussagekräftig. Die pädagogische Arbeit ist nur in eingeschränktem Maße steuerbar. Professionelle Pädagogen können sich um Lernen und Erziehung bemühen. Ob die Zöglinge tatsächlich lernen und tatsächlich erzogen werden, darüber können sie nicht verfügen. Dieser altbekannte Tatbestand ist in den letzten Jahrzehnten meist unter dem missverständlichen Titel „Technologiedefizit der Erziehung“ (Luhmann/Schorr 1979) verhandelt worden. Tatsächlich handelt es sich bei diesem vermeintlichen Defizit um eine Eigenart, die jeglichen Umgang mit Menschen auszeichnet. Man kann nicht unmittelbar auf sie einwirken; es sei denn, man geht sie direkt körperlich an, was ja auch in Erziehungszusammenhängen versucht wird: früher mit Prügel, heute mit chemischen Cocktails.

Jedenfalls muss die eigene pädagogische Tätigkeit weitgehend selbst kontrolliert werden können. Dazu muss der oder die pädagogisch Tätige Maßstäbe professionellen Handelns kennen und selbst anwenden können. Dazu muss sie oder er umfassend über Aufgaben, Grenzen und Möglichkeiten der eigenen Tätigkeit orientiert sein. Er oder sie muss seine pädagogische Verantwortung erkennen und selbständig wahrnehmen können. Dazu ist Wissen notwendig und eben jene selbständige Urteilskraft, die mit der wissenschaftlichen Bildung und Ausbildung entwickelt und gestärkt werden soll. Relative Autonomie der Kontrolle über die eigene Tätigkeit bedarf als Voraussetzung einer entsprechenden wissenschaftlichen Ausbildung, die nach Gründen fragt, nichts als selbstverständlich hinnimmt und sich unabhängig von Anderen, deren Meinungen oder gängigen Auffassungen macht. Eine solche Haltung ist zentrales Ziel wissenschaftlicher Ausbildung.

Eigene fachliche Perspektive zur Geltung bringen

Ganz entscheidend für die Professionalität pädagogischer Tätigkeiten ist schließlich die Fähigkeit, die eigene professionelle Perspektive gegenüber anderen Professionellen und deren Perspektive zur Geltung zu bringen und durchzusetzen. So müssen etwa pädagogische Belange gegenüber juristischen Sichtweisen geltend gemacht werden oder gegenüber Ansprüchen

von Eltern oder politischen Vertretern. Auch dafür ist eine wissenschaftliche Ausbildung und Bildung notwendig.

Professionalität bedeutet also nicht allein ein berufs- oder fachmäßig großes Können – das ist nur die *eine* Seite –, sondern zugleich die Fähigkeit, dieses Können nach eigenen ausgewiesenen Standards zu kontrollieren, argumentativ zur Geltung zu bringen, kritisch und selbstkritisch zu prüfen und selbständig weiterzuentwickeln. „Können allein reicht nicht aus; man muss auch über das Können reflektieren und sprechen können“ (Diederich 1994, S. 249). Nicht zuletzt diese zweite Seite ist es, die ein akademisches Studium notwendig macht.

1.3 Pädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft

Zur Professionalität gehört eine möglichst klare Vorstellung von der eigenen Disziplin, ihren Möglichkeiten, ihren Besonderheiten, ihren Grenzen. Sie ist eine Voraussetzung dafür, dass die eigenen fachlichen Perspektiven überzeugend zur Geltung gebracht werden können, aber ebenso für selbstbewusstes pädagogisches Handeln und für selbstkritische, fachlich begründete Reflexion. Diese Vorstellung ergibt sich in der konkreten Auseinandersetzung mit der Disziplin, im Studium und in der beruflichen Tätigkeit. Einen ersten Einblick vermittelt dieses Buch, das insgesamt aus Sicht der Allgemeinen Erziehungswissenschaft geschrieben ist. An dieser Stelle vorab einige Hinweise: Sie betreffen zum einen die Bezeichnungen Pädagogik und Erziehungswissenschaft, zum anderen das Fachgebiet Allgemeine Erziehungswissenschaft.

Pädagogik – Erziehungswissenschaft

Die Begriffe Pädagogik und Erziehungswissenschaft werden oft synonym verwendet und sind seit Ende des 18. Jahrhunderts im deutschen Sprachraum gebräuchlich (Böhm 2004, S. 750; Tenorth 2004, S. 341). Die Austauschbarkeit zeigt sich im alltäglichen Sprachgebrauch, aber auch an gängigen Begriffskombinationen wie kritische Pädagogik oder kritische Erziehungswissenschaft, feministische Pädagogik oder feministische Erziehungswissenschaft, Interkulturelle Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Vergleichende Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik/angewandte Erziehungswissenschaft, Allgemeine Pädagogik oder Allgemeine Erziehungswissenschaft etc.

Aber im Sprachgebrauch zeigen sich auch Unterschiede. Die Pädagogin oder den Pädagogen kann man sich ohne weiteres im Kreis von Kindern

oder im Austausch mit Jugendlichen vorstellen; die Erziehungswissenschaftlerin oder der Erziehungswissenschaftler gehört – von den sprachlichen Assoziationen her gesehen – eher in die Studierstube oder in das Labor. Man spricht von Reformpädagogik, Medienpädagogik, Sozialpädagogik oder Montessori-Pädagogik, Waldorf-Pädagogik; entsprechende Ausdrücke mit Erziehungswissenschaft kann man sich kaum vorstellen. Offenbar ist der Begriff Pädagogik umfassender und sprachlich näher an der Praxis der Erziehung; Erziehungswissenschaft näher an der Praxis der Forschung. In diesem Sinne wird Pädagogik (oder „wissenschaftliche Pädagogik“) traditionell meist im doppelten Sinn als Theorie und praktische Lehre, also als praktische Wissenschaft verstanden (Böhm 2004, S. 750).

Wenn die Differenz zwischen den beiden Ausdrücken herausgestellt wird, so bezeichnet Erziehungswissenschaft die theoretische, Pädagogik die praktische Disziplin. Es wird also zwischen „Handeln“ und „Forschen“, zwischen praktischem Erziehungshandeln und dessen wissenschaftlicher Erforschung getrennt. In der neueren Diskussion wird daraus bisweilen eine strikte Entgegensetzung. Pädagogik ist demnach vor allem eine Kunstlehre: geordnetes, reflektiertes und durchdachtes Wissen aus der Praxis, das, zusätzlich angereichert mit Forschungsergebnissen, wiederum als Handreichung für die Praxis dient. Pädagogik hängt in diesem Verständnis von kulturellen und historischen Hintergründen ab und wandelt sich dementsprechend. Insofern kann man im Plural von „Pädagogiken“ sprechen. Erziehungswissenschaft ist demgegenüber ausschließlich der wissenschaftlichen Untersuchung von Erziehung und diesen Pädagogiken verpflichtet. Sie betont eher die Distanz zur Praxis, indem sie unter Anwendung systematischer Methoden – begriffliche Analysen oder empirische Untersuchungen z.B. – Aussagen auf ihre Richtigkeit und Berechtigung hin überprüft. Praktisch ist diese Distanz wichtig, um der jeweils gegebenen Praxis nicht hilflos und distanzlos ausgeliefert zu sein. Theoretisch ist sie wichtig, weil man Distanz braucht, um unvoreingenommen wahrnehmen und erkennen zu können. Erst die Distanz ermöglicht Problembewusstsein, die Fähigkeit das Selbstverständliche nicht als allzu selbstverständlich hinzunehmen, sondern in einem verfremdenden Licht zu sehen.

„Für *Pädagogik* ist es typisch, dass sie ‚Wissen in Praxis‘ präsentiert, sich in Handlungssystemen der Erziehung manifestiert, dass sie von den dort tätigen Professionen selbst erzeugt und auch dort reflektiert wird, dass sie den Anforderungen der pädagogischen Akteure folgt und der (sozialen und theoretischen) Logik wie den Schwierigkeiten und Problemen ihres Handelns. *Erziehungswissenschaft* dagegen folgt – wie jede Wissenschaft – den Imperativen des Wissenschaftssystems, sie ist als Forschung organisiert, beobachtet (d.h. analysiert, kritisiert, erforscht usw.) in den