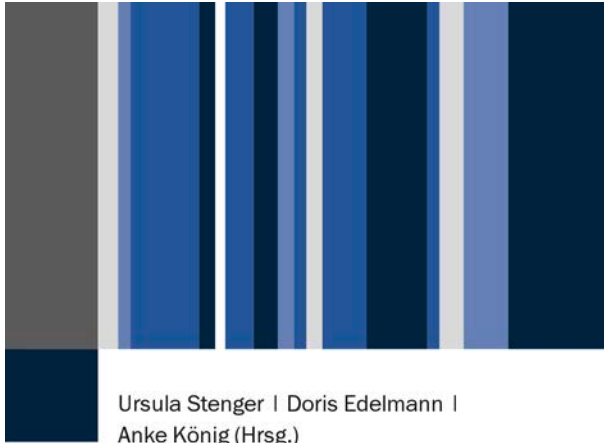




Ursula Stenger | Doris Edelmann |
Anke König (Hrsg.)

**Erziehungs-
wissenschaftliche
Perspektiven in
frühpädagogischer
Theoriebildung und
Forschung**

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Stenger, Edelmann, König (Hrsg.), Erziehungswissenschaftliche Perspektiven ..., ISBN 978-3-7799-4184-2
© 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4184-2>

Erziehung (in früher Kindheit)

Ein phänomenologischer Zugang

Ursula Stenger

Wenden wir uns der Erziehung als einem Vollzugsgeschehen zu, so haben wir es mit einem Projekt von enormem Ausmaß zu tun. Möglichkeiten des Leben-könnens werden aufgeworfen, in Frage gestellt, entwickelt (Fink 1970, S. 30). Erziehung ist kein einmaliger Akt, man kann nicht sagen: Gestern habe ich erzogen. Erziehung konkretisiert sich in jedem Augenblick, aber realisiert sich nur, wenn sie als langfristige Aufgabe aufgefasst wird. Dabei sind zentrale Verflechtungen von Strukturen, Institutionen, Menschen und Dingen zu betrachten, denn: Sie alle können erzieherisch wirken. Die Konzentration auf den Erzieher-Kind-Bezug verkürzt das Phänomen ungerechtfertigt. Was aber kann unter Erziehung verstanden werden? Dieser Frage widmet sich der Beitrag.

Zunächst sollen dabei die Problemlage zum Erziehungsbegriff skizziert und mögliche Perspektiven angedeutet werden.

Aus einer historischen Entwicklung heraus ist Erziehung als Thema, insbesondere in der Frühpädagogik, aus den Diskursen nahezu verschwunden. Die Frage nach Bildung und Lernen dominiert die letzten Jahre, um nicht zu sagen Jahrzehnte. Deshalb soll zunächst das Phänomen der Erziehung unter einer historischen Perspektive betrachtet werden, auch um die Notwendigkeit der Zuwendung zum Thema zu begründen, bevor dann nach einigen methodischen Hinweisen mikroanalytisch der Konstitution des Phänomens im Prozess nachgegangen wird, um mögliche Perspektiven ins Auge zu fassen. Diskurse der Allgemeinen Erziehungswissenschaft werden herangezogen, um historische und aktuelle theoretische Fragestellungen einzubeziehen. Diese sollen im Folgenden aber nicht schlicht überprüft werden. Phänomenologische Forschungen arbeiten anhand der Analyse exemplarischer Beobachtungen von erzieherischen Handlungen oder Praktiken in Kindertageseinrichtungen offen an der Frage, wie und in welcher Form Erziehung als eine besondere Form des Bezugs und Handelns in diesem Feld gefasst werden kann. Lassen sich aus diesen spezifischen Beobachtungen allgemeine Erkenntnisse zur Erziehungsfrage ableiten? Wann und inwiefern

kann man von Erziehung sprechen? Erziehende/r ist man nicht in dem Augenblick, in dem man das Eingangstor der Kita durchschreitet; eine besondere Art des Bezugs und des Handelns charakterisieren Erziehen als Tätigkeit.

Alle auf den verschiedenen Wegen gewonnenen theoretisch und phänomenal zu verifizierenden wie auch der auf empirischem Wege gewonnenen theoretischen Perspektiven und Erkenntnisse werden immer wieder zirkulär aufeinander bezogen, um Erziehung in einer Makro- und Mikroperspektive wie auch der Perspektive der Erziehenden sowie der Educanden einzubeziehen. Anders als in einer ethnographischen Herangehensweise sollen nicht die spezifische Art des Erziehens in einer Gruppe oder Institution herausgearbeitet werden, sondern übergreifende Merkmale des Phänomens Erziehen, die sich konkret dann different ausgestalten können. Dies bedürfte dann jedoch einer weiteren Erprobung in anderen Feldern, um feststellen zu können, ob hier besondere oder allgemeine Phänomenzüge von Erziehung erarbeitet wurden.

1 Die anthropologische als historisch-kulturelle Dimension

Die Frage nach dem Menschen und die Ausgestaltung seiner Erziehungsaufgabe werden historisch-kulturell höchst unterschiedlich aufgefasst und verstanden. Hierauf soll zunächst ein Blick geworfen werden.

1.1 Erziehung als historisch geprägter Prozess zwischen Generationen

Der Mensch wird nicht fertig geboren, sondern kann und muss über Lernprozesse Wissen und Fähigkeiten erst erwerben, die er zum Leben in einer jeweiligen Umgebung braucht. Schleiermachers Frage hierzu ist immer noch aktuell: „Wie kann eine Gruppe oder Gesellschaft dafür sorgen, dass die nächste Generation die für diese Zeit notwendigen Fähigkeiten systematisch und zuverlässig erwirbt?“ (Schleiermacher 2000, S. 9). Logischerweise sind das in einer Metropole andere als ein Nomade sie in der Mongolei braucht. Die Erziehung zum Leben in der Gruppe ist für den Nomaden eine Frage des Überlebens; im Alter ist er darauf angewiesen, dass seine Kinder für ihn sorgen.

Die nachfolgende Generation auf den jeweils aktuellen Stand einer Lebensform einer Gesellschaft zu bringen, war überlebensnotwendig und

selbstverständlich. Erziehung erscheint als anthropologische Notwendigkeit, sie vollzieht sich als ein Geschehen zwischen Generationen. Jede Generation erneuert sich in der folgenden, wie Schleiermacher (ebd.) bemerkt und ermöglicht so neue Entwicklung und Anpassung an wechselnde Gegebenheiten.

Im Laufe der Geschichte finden wir wechselnde Modelle von Erziehung das Verhältnis der Generationen zueinander betreffend. In diesen Modellen formen sich jeweilige Ideen, zu welchem Ziel und wie der Mensch erzogen werden kann und soll, die dann sozialgeschichtlich nachgezeichnet werden könnten, auch wenn hier vielfache Brechungen festzustellen sind.

Je nach dem historisch-kulturellen Modell sieht sich die erziehende Generation etwa dem Ziel verpflichtet, passgenau für eine Gesellschaft oder auch im Sinne der Ökonomie zu erziehen (Ziel aktueller Bildungspolitik), oder aber qua Erziehung einen besseren Menschen zu schaffen (wie im Neuhumanismus), der gerade auch den Anforderungen seiner Zeit kritisch gegenüber stehen kann (wie das die Kritische Theorie fordert) (vgl. zur Differenzierung der genannten Modelle auch Kant 1983a; Kant 1983b; Meyer-Drawe 1996; Baumgart 1997; Flitner 1998; Koller 2010; Sünkel 2011).

In allen Diskursen zur Erziehung wie auch in Erziehungshandlungen und Beziehungen ist jene historisch-kulturelle Dimension wirksam, bis in die Leiblichkeit hinein. Jede Zeit, jede Kultur oder jedes gesellschaftliche Modell erfindet und nutzt oder instrumentalisiert gar Erziehungsstile, die zu ihrer Lebensgestalt und zu ihren Werten und Idealen passen. Selbstverständlich spielen zahlreiche Faktoren eine Rolle, wenn es darum geht zu beschreiben, wie jeweilige Möglichkeiten des Erziehens aufgegriffen, inszeniert und entwickelt werden: So etwa die familiäre Herkunft, die soziale Lage, der Lebensort, religiöse Orientierungen usw. Doch: Ein Erziehender ist, wie Fink es (1978) ausdrückt, nicht nur Erfüllungsgehilfe und Reproduzent von vorgegebenen Lebensdeutungen, also kein bloßer „Techniker der Menschenformung“ oder „Funktionär der Gesellschaft, als Exekutivorgan der Sozietät“ (Fink 1978, S.16).

1.2 Die Krise der Erziehung: Aktuelle Verortung

Nurmehr wenige können heute wie Prange unerschrocken von einer pädagogischen Kernfrage ausgehen: „Wie sag ich’s meinem Kinde?“ (Prange 2005, S. 32). Diese Frage geht von der Selbstgewissheit eines Ich aus, das weiß, worum es sich bei dem ‚Es‘ handelt, das zu vermitteln sei und dies dann auch „verständlich“, „zumutbar“ und „anschlussfähig“ zur Durchführung bringt (ebd., S. 145).

Was aber geschieht, wenn die Ungebrochenheit von Traditionen, die fraglos an die nächste Generation vermittelt werden sollen, schwindet (Fink 1978)? Bereits mit Nietzsche wird ein tiefgreifender Umbruch sichtbar, das Wegbrechen eines gemeinsamen Sinnhorizontes (Nietzsche 1980, S. 345–577). Wenn die Welt, in die Heranwachsende eingeführt werden sollen, nicht mehr eindeutig im Hinblick auf Werte, Verhalten, Inhalte und Formen von möglicher Erziehung bestimmbar ist, gerät das Erziehen auch durch die Pluralität und Fragilität kultureller Kontexte in eine Krise, die auch die Institutionen erfasst, die den gesellschaftlich formulierten Sinn formulieren und praktizieren (Fink 1970, S. 136 und vgl. auch Arendt 1958). Trotz einer zunehmenden Institutionalisierung von Kindheit erscheint die Macht von Institutionen geschwächt (Winkler 2006, S. 258). Aber ohne diese Macht ist Erziehung schwer möglich. Dieser Verlust zeigt sich nach Winkler in grundlegenden Problemen, dass Erziehung zu wenig gerahmt und Bildung zu wenig erwartet werden (vgl. Winkler 2006, S. 258). So fanden sich in meinen Beobachtungen häufig Situationen, in denen viel zu viele Kinder ohne Unterstützung und ohne Erfolg selbsttätig im Freispiel versuchten, an einem Spielgerät zu spielen. Durch die sehr zurückhaltende (auf Selbstbildung wartende) Art der professionellen Begleitung fand häufig keine Rahmung der Situation statt, die etwa die Situation gemeinsam aus der Distanz in den Blick genommen hätte, sodass mögliche Erwartungen einer zu imaginierenden Gesellschaft (mit anderen sich einigen können, gemeinsam eine kooperative Spielidee entwickeln) nicht oder nur formal (wer hat es zuerst gehabt, aber nicht, was könnten wir damit gemeinsam tun) formuliert wurden und so auch wenig kooperative Bildungsprozesse im Sinne einer anderen Umgangsweise bei den Beteiligten (Perspektivübernahme, Empathie) zu beobachten waren, sondern oft ein endloses Ringen um Spielraum und Gerät. Die Bereitschaft für Aufmerksamkeit oder Ausdauer kann jedoch nicht vorausgesetzt werden, sondern muss (durch Erziehung) erst erzeugt werden (ebd.).

Kann man von einer Krise der Erziehung sprechen? Falls ja, wie aber kam es dazu? Und: Welchen Anteil trägt die Erziehungswissenschaft zu dieser Problematik bei, nach der Hoch-Zeit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, für die nach Groppe (2008) Aufgabe und Sinn der Erziehung noch nicht in Frage standen. Hauptgegenstand der Erziehungstheorie war die Perspektive der Erziehenden. Das vermeintliche Ende der Erziehung antwortet einerseits mit den 1968'ern auf die Auflösung autoritärer Strukturen, die Entwicklung antipädagogischer Tendenzen und auf die Absetzung von Erziehenden, die immer schon wussten was richtig ist und das mit entsprechenden Mitteln auch durchsetzten. Der Akt der Befreiung war tiefgreifend. Erziehung wird Interaktion. Und: die Krise der Erziehung wird als Anlass genommen, das Thema an andere Disziplinen abzugeben.

Bestimmender Diskurs wird zunächst nach Groppe die Entwicklung der Kritischen Theorie und die Erforschung von Sozialisationsbedingungen (ebd., S. 81–86).

Bis heute erforschen wir mit großem Engagement die Bedingungen, die dazu führen, dass Bildung und Lernen nicht oder unzureichend stattfinden, wir kennen Bedingungen des Scheiterns, analysieren Faktoren, die zu Misserfolg und Missachtung führen.

Neben der Sozialisationsforschung hat die Entwicklungspsychologie die Bearbeitung wichtiger Fragen der Erziehungswissenschaft übernommen. Erziehungswissenschaft nimmt eine eher dienende Funktion ein, andere geben die Ziele vor: Die Entwicklungspsychologie definiert normale Entwicklung und ohne weitere Diskussion der zugrundeliegenden Paradigmen wird etwa von Ludwig Liegle Erziehung als entwicklungsgemäßes Handeln, das auch am Bedarf von Gesellschaft und Ökonomie wie am kulturellen Kontext orientiert sein müsse, beschrieben (Liegle 2006; Liegle 2008).

Das sind wichtige Aspekte, aber ist es Aufgabe von Erziehung nur dafür zu sorgen, dass die Ziele, die andere definieren, auch erfüllt werden, dass durch passgenaue Fördermaßnahmen der gewünschte Output für eine ökonomisch geprägte Gesellschaft geliefert wird? Könnte es sein, dass vielleicht sogar Formen der Professionalisierung von Erziehung als Technisierung, etwa durch Nutzung von Instrumenten, die Unwägbarkeiten der Prozesse möglichst auszuschalten sucht? Wem dienen die Verbesserungen?

In anderer Hinsicht wird „das Eigenrecht des Individuums auf selbstbestimmte Entwicklung“ nach Carola Groppe (2008, S. 86) zum Thema, indem Selbstbildung und Selbstsozialisation als Deutungsmuster die Eigentätigkeit des Subjekts als konstruktive Tätigkeit ins Zentrum rückt. Die mühevollen, von Erziehung unterstützte Tätigkeit der Auseinandersetzung mit der Welt, kann man sich gewissermaßen sparen, da das Subjekt von Anfang an für seine Entwicklung und Sozialisation selbst die Verantwortung trägt (ebd., S. 89). Ein Beispiel hierfür kann die Bestimmung eines Kölner Kitaträgers liefern: Die bisherigen Bildungsdokumentationen – Bücher mit Fotos und Zeichnungen aus der Kitazeit der Kinder mit Bildungs-Geschichten und dokumentierten Gesprächen – dürfen jetzt nur noch in Absprache mit dem Kind erstellt werden. Bereits begonnene Bücher mussten vernichtet werden, nachdem fünf- bis sechsjährige Vorschulkinder sich aus dem Material die Dokumente und Fotos ausgesucht hatten, die ihnen gefielen. So fanden viele Fünfjährige sich selbst nur als Fünfjährige cool genug: Kritzelzeichnungen und Fotos aus ihrer ‚Kleinkindzeit‘ mussten dem Reißwolf anheimfallen. Das Subjekt bildet, entwickelt und sozialisiert sich selbst.

Insofern plädieren Deckert-Peaceman, Dietrich und Stenger (2010) für eine erziehungswissenschaftliche Variante der Kindheitsforschung, um den Blick auf Bildungs- und Erziehungsprozesse zu richten (vgl. ebd. S. 7-11).

Mit Foucault könnte diese geschilderte, historische Entwicklung zusammenfassend so gedeutet werden, dass Erziehung als eine noch in den 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts eher repressiv und offen instruktiv operierende Macht, nunmehr mit einem nicht minder disziplinierenden Regime Individuen mit ihren Körpern, ihren Gedanken und Handlungen so bestimmt, dass bei den Subjekten selbst ein Begehren entsteht, sich als Individuen so zu formen (kompetent und körperlich fit), wie der Diskurs (des aktiven, sich selbst bildenden und entwickelnden Kindes) es vorgibt. Wer aus den vorgegebenen Maßstäben herausfällt, sucht freiwillig Unterstützung (Förderung) auf, um die standardisierten Normwerte in Zukunft erreichen zu können (Foucault 2005, S. 92 ff.; Dahlberg 2004, S. 13 ff.). Über Erziehung zu sprechen, bedeutet also immer auch historisch-kulturelle Verortungen vorzunehmen (mit Foucault wären diese historisch präzise aus Quellen wie Bildungsplänen, der Gestaltung von Schuleingangsuntersuchungen etc. herauszuarbeiten), die weiter plural und kontextbezogen ausgedeutet werden müssten.

2 Methodische Überlegungen: Ein phänomenologischer Zugang

2.1 Einordnung in die Tradition phänomenologischen Forschens

Erziehung wäre nach Husserl (1985; 1986) als eine besondere Art der Bezogenheit (des transzendentalen Bewusstseins) auf Educanden und auf die Welt zu verstehen, die sich von anderen Formen von Intentionalität unterscheiden lässt.

Merleau-Ponty (1966) zeigt dagegen bereits in der Einleitung zur Phänomenologie der Wahrnehmung, dass der Bruch mit der Vertrautheit mit der Welt zwar notwendig, aber eine vollständige Reduktion unmöglich ist, da dem Sein-zur-Welt die Teilnahme nicht vollständig entzogen werden kann, eben da es darum geht, die Weise des „tatsächlichen Engagements“ (ebd., S. 10) zu verstehen und zu begreifen. Auch Heidegger (1988) grenzt sich von Husserls Konzept der Intentionalität ab, indem er sagt: „In der Hermeneutik bildet sich für das Dasein eine Möglichkeit aus, für sich selbst verstehend zu werden und zu sein“ (ebd., S. 15). Das Auslegen der eigenen Existenz „ist

nicht etwas, was dem Dasein nachgetragen, von außen angehängt, aufgeklebt wäre, sondern etwas, zu dem das Dasein von ihm selbst her gekommen ist, woraus es lebt, wovon es gelebt wird (ein Wie des Seins)“ (ebd., S. 31). Das Dasein kann sich selbst nicht vollständig gegenüber sein, sondern legt sich selbst aus als „In-der-Welt-sein“ (Heidegger 1986, S. 113). Auch Erziehung wäre in diesem Zugang als eine Weise des In-der-Welt-seins anzusehen, die nicht vollständig verobjektiviert werden kann, da wir immer schon als Erzogene oder Erziehende dahinein verstrickt sind und es im phänomenologischen Zugang darum ginge, diese Erfahrung in ihrer allgemeinen Struktur zum Thema zu machen. Rombach (1966) folgend ginge es darum, Phänomene in ihrem Innenbau mit den jeweils herauszuarbeitenden Phänomenzügen, ihrer inneren Sinnstruktur zum Thema zu machen. Er zeigt, Husserls Position radikalisierend, dass durch das Phänomen erst die jeweilige Subjekt- und Objektverfassung konstituiert wird. Inwiefern sieht und behandelt ein Erziehender Kinder beispielsweise anders als ein Fotograf, der sie für einen Werbespot in Szene setzen will? Wie kann das Phänomen der Erziehung als eine besondere Art von Tätigkeit und Erfahrung in seiner Sinnstruktur gefasst werden? Mit Fink wäre Erziehung in seiner anthropologischen Bedeutung herauszuarbeiten: „Form und Verfassung gewinnt das menschliche Dasein in jenem fundamentalen Geschehen, das ‚Erziehung‘ heißt“ (Fink 1978, S. 45). Weitere phänomenologische Zugänge zur Frage der Erziehung finden sich bei Rombach (1966, S. 262 ff.) sowie bei Brinkmann 2010.

2.2 Zur Methodik phänomenologischen Forschens

Ziel ist es, Strukturmomente des Phänomens Erziehens herauszuarbeiten, zuerst durch die Befragung von Theorien zur Erziehung, dann durch Mikroanalysen von Beobachtungen.

Dazu können alle Materialien gleichrangig einbezogen werden: Theorien, Beispiele aus vielfältigen teilnehmenden Beobachtungen, Gespräche mit ErzieherInnen, literarische Quellen. Anhand der Analysen sollen konstitutive Momente von Erziehung durch zirkuläres Prüfen des phänomenalen Gehalts bestimmt werden (vgl. Depraz 2012, S. 9 ff.).

Dies gilt auch für die Arbeit mit Theorien. Ein Beispiel: Prange (2005; 2012) bestimmt als Kern des Erzieherischen das Zeigen, Ricken (2006) dagegen arbeitet im Anschluss an Honneth und Butler den notwendigen Zusammenhang von Erziehung und Anerkennung im Sinne einer konstitutiven Relationalität heraus. Beide Theorien gehen auf einen phänomenalen Gehalt zurück, machen ihr entdecktes Merkmal zum Ursprung der weiteren Beschäftigung mit dem Erziehen. Eine phänomenologische Befassung mit die-