



Leseprobe aus Ludwig, Grundbegriffe der Pädagogik, ISBN 978-3-7799-6243-4
© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-6243-4](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6243-4)

1. Einführung

*Niemand wird infrage stellen, dass grundsätzlich
auch undefinierte Fachbegriffe verständlich sind.
– Ich bin dieser Niemand (N. N.)*

1.1 Problemaufriss

„Der pädagogischen Literatur fehlt es überall in der Welt an Klarheit“. Dieses Urteil, welches Wolfgang Brezinka (1928–2020) nach jahrelanger Analyse einschlägiger Arbeiten im Vorwort einer Schriftenausgabe von 1990 fällt, dürfte nach drei Jahrzehnten, zumindest für weite Teile der deutschsprachigen Literatur, welche sich mit der elementaren Terminologie des Fachs auseinandersetzt, kaum an Aktualität eingebüßt haben (z. B. Ludwig 1991, 25 f.; vgl. Budde 2017, 803). In der terminologischen Forschung – selbst namhafter Autoren – scheint das Schreiben erstaunlich häufig der (selbst)kritischen Reflexion und gründlichen Lektüre bereits vorliegender lohnender Arbeiten vorgelagert zu sein.

1.1.1 Absenz von Begriffsbestimmungen

Eine Vielzahl einschlägiger Publikationen bietet eine Fülle von Informationen zu erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen. Ein erheblicher Anteil davon scheint jedoch überraschenderweise kaum vom Interesse getragen zu sein, Grundbegriffe präzise zu klären. Es bleibt in diesen Abhandlungen offen, was unter den besprochenen Termini, etwa „Erziehung“, „Bildung“ oder „Lernen“, verstanden werden soll. Da diese Fachworte auslegungsbedürftig sind und teils eine enorme Varianz in der Auslegung erfahren, bleiben letztlich viele getroffenen Aussagen zu oder mit diesen Begriffen aufgrund der Absenz ausreichender Begriffserläuterungen im Nebel.

Folgende Beispiele mögen die Existenz der Problemlage eines nicht geringen Teils der Literatur zu Grundbegriffen stellvertretend untermauern.

(A) Etliche *einführende Bände* der Erziehungswissenschaft setzen erstaunlich wenig auf die Klärung grundlegender Begriffe. Introduktionen „in die Theorie der Erziehung“ (z. B. Oelkers 2001) oder „in die Theorie der Bildung“ (z. B. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2009) bedienen sich zwar basaler Termini; lassen bisweilen aber nur spärlich das Ansinnen erkennen, diese explizit genau zu bestimmen. Auch in einigen einführenden Werken in die Pädagogik (z. B. Gruschka 2004), in die Allgemeine Pädagogik bzw. in die „Grundstruktur pädagogischen Denkens“, in denen Ausdrücke wie „Erziehung“, „Bildung“, „pädagogisches Handeln“, „Sozialisation“ oder „Lernen“ behandelt werden, sucht man nach klaren begrifflichen

Unterscheidungen oder Definitionen vergeblich (z. B. Benner 2015a; Bernhard 2011; Flitner 1997, insbes. 26 f.; Gerspach 2000). Das gilt sogar dort, wo die „Entwicklung der terminologischen Grundlagen“ als das „Herzstück Allgemeiner Pädagogik“ titulierte wird und eine „Neubestimmung“ der Erziehung explizit in Angriff genommen werden soll (Bernhard 2011, 17, 99, 131). Selbst eigene Kapitel zu den „pädagogischen Grundbegriffen“ (z. B. Flitner 1997, 67 ff.) oder zum vorläufigen „Begriff des pädagogischen Handelns“ (Benner 2015a, 53–60) in solchen Schriften bleiben diesbezüglich im Vagen. Spies & Stecklina (2015, 18 ff.) erwähnen zwar etliche Begriffsmerkmale; die behandelten „Schlüsselbegriffe“ werden jedoch nur teilweise bestimmt und ihr Verhältnis zueinander wird weder explizit herausgearbeitet, noch lässt es sich implizit aus den Begriffserläuterungen ersehen. Sie stellen lediglich lapidar fest, dass „Bildung ... keine genaue Trennschärfe zulässt“ und mit „Erziehung“ sowie mit „pädagogischem Handeln“ „verwoben“ ist (Spies/Stecklina 2015, 23). Es unterbleibt jedoch, diese Verwobenheit näher aufzuklären. Dass es durchaus auch in kompakter Form möglich ist, Basisbegriffe klar und informationsreich abzuhandeln und jeweils mit einem konkreten nachvollziehbaren Definitionsvorschlag abzuschließen, zeigt unter den jüngeren Introduktionen in die Pädagogik der kleine Band von Fromm (2015).

(B) Nicht nur einführende Lehrbücher zur Pädagogik, sondern auch eigene Abhandlungen zu *pädagogischen Grundbegriffen*, die betont Begriffsklärungen erwarten lassen, ernüchtern hinsichtlich dieses Aspektes.

(a) Manche *Bände zu Grundbegriffen* äußern sich zwar zu zahlreichen Gesichtspunkten der zu besprechenden Termini, verzichten aber teilweise oder weitgehend auf zitierte oder eigene Vorschläge klarer Begriffsbestimmungen (z. B. Koller 2017, 70 ff.; Krüger/Helsper 2010; Dörpinghaus/Uphoff 2015). Dadurch wird ein Großteil der Aussagen zu und mit den Begriffen letztlich kaum präzise verständlich, weil der Leser allenfalls mutmaßen kann, wovon jeweils die Rede ist. So gibt etwa Koller (2017) nur zur Erziehung die Definitionen anderer wieder und diskutiert sie. Eine Auswahlentscheidung wird dabei nicht getroffen. Sozialisation und Bildung werden erörtert, ohne sie klar zu bestimmen. Die Leserin kann bestenfalls grob erahnen, wo sich der Autor terminologisch vielleicht selbst verorten würde bzw. wie er die verwendeten Termini in den eigenen Aussagen verstanden wissen will. Sogar in einem Kapitel, welches mit „Zum Verhältnis der Grundbegriffe Erziehung, Bildung und Sozialisation“ überschrieben ist (Koller 2017, 157 ff.) und explizit der „Bestimmung“ dieses Verhältnisses dient (2017, 157), wird mehr versprochen als eingelöst: Eine umfassende Klärung der Beziehung dieser Termini unterbleibt. Allenfalls werden randständige Begriffsunterschiede erwähnt (2017, 166, 168). Stattdessen interpretiert der Autor Ausschnitte eines Romans aus erziehungs-, bildungs- und sozialisationstheoretischer Perspektive, aus der „pädagogisch bedeutsame Einsichten“ gewonnen werden sollen (2017, 157), wobei sich der Zweck dieses interpretativen Unternehmens aus seinem Inhalt nicht recht erschließen will. Zur Begriffsklärung scheinen diese Ausdeutungen jedenfalls wenig beizutragen. Auch Geißlers Kapitel zur „Bildung und Erziehung. Notwendige Unterscheidungen“ (2006, 31 ff.) meidet ausreichend klare Begriffsbestimmungen, wodurch das diskutierte Verhältnis der Termini kaum erhellt wird. Selbst eine umfängliche Schrift zu „Bildung, Erziehung, Sozialisation“ (Hörner u. a. 2010) ist weit davon entfernt, diese drei „Grundbegriffe“ im Sinne von Definitionen zu klären.

Ein „Neues schulpädagogisches Wörterbuch“ setzt in Kapiteln zur Bildung, Erziehung und zum Lernen immerhin zu einigen wörterlauernden Aussagen an, die jedoch über einige Andeutungen hinaus kaum ein einigermaßen klares Bild dieser Termini zeichnen und die Beziehungen der Termini untereinander unmissverständlich beschreiben (Rekus/Mikhail 2013). Wozu mag aber ein Wörterbuch dienen, wenn nicht an erster Stelle zur Klärung der aufgeführten Stichwörter? In der Tat hätte es auch dem erklärten Vorhaben der Autoren entsprochen, jeweils „Definitionen“ zu liefern (2013, 8). Ferner finden sich dort etliche unbegründet bleibende, irritierende bzw. selbstwidersprüchliche Feststellungen. So heißt es etwa, Lernen sei der Prozess der Aneignung von Wissen, wobei kurz danach Lernen dann doch auf den Erwerb von sittlichen Haltungen und Einstellungen erweitert wird (Rekus/Mikhail 2013, 228 f.). Zudem werden „Unterricht“ und „Lernen“ in gleichen Worten erläutert, nämlich als Prozess der Aneignung von Wissen (2013, 89, 228). Soll es sich bei beiden ernstlich um ein

identisches Phänomen handeln? Erziehung wird fest an Unterricht gekoppelt. Das eine sei ohne das jeweils andere nicht „denkbar“ (2013, 85, 89). Soll es damit elterliche Erziehung nicht geben oder würden damit erziehende Eltern immer auch gleichzeitig unterrichten? Erziehung könne nach Rekus & Mikhail „wegen der dem Menschen grundsätzlich zukommenden Freiheit und Verantwortung“ nur als intrapersonaler Prozess, nämlich als Selbsterziehung – gegebenenfalls mit Unterstützung der interpersonalen Hilfe anderer – gedacht werden (2013, 85). Die Autoren begrenzen „Erziehung“ jedoch auf die Herausbildung von Einstellungen, Haltungen und individueller Moral (2013, 85 f.). Beide Überlegungen zusammen genommen resultieren aber unumgänglich in der wohl etwas weltfremden Konsequenz, dass dann Erziehung nur stattfinden würde, wenn etwa Kinder selbst zur (bewussten?) Formung ihrer Werte und Normen beitragen (wollen?).

(b) Ähnlich verhält es sich bei Monografien und Handbuchartikeln zu jeweils *einem der Grundbegriffe*, etwa zur Bildung (z. B. Horlacher 2011; Rittelmeyer 2012; Schwenk 2006a; Stomporowski u. a. 2019), zum Lernen (z. B. Hackl 2017) oder zur Erziehung (z. B. Geißler 2006, insbes. 42–50). Insbesondere scheint die Bearbeitung des Bildungsbegriffs in Abhandlungen, deren Titel eigentlich Klärung in Aussicht stellen, eher dunkelraunende, essayistische Umschreibungen anzuziehen als einigermaßen zufriedenstellende Erläuterungen zu liefern. So sei etwa Bildung die wechselseitige Erschließung von Ich und Welt oder das Wechselverhältnis zwischen dem Einzelnen und einem Allgemeinen. Ferner würde Bildung verstanden als die „Verschränkung von Individualität und Kultur“ oder meine einen „Umgang mit sich und der Welt“ (Zirfas 2011, 13) oder die „Veränderung der grundlegenden Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen“, ausgelöst von der Konfrontation mit neuen Problemlagen (Koller 2018, 15). Wilhelm von Humboldt denke Bildung als „freie Wechselwirkung von Mensch und Welt“ (Benner/Brüggen 2008, 217). Sie gelte als der Weg, „durch den Menschen erst ein angemessenes Weltverhältnis gewinnen“ (Frost 2008b, 297) oder sei die Erarbeitung des „Menschseins“ (Menck 2012, 21). Bildung gelte als „Vorgang der Menschwerdung des Menschen“ (vgl. Ladenthin 2003, 242, 256, 260) oder Erziehung als Hilfestellung „zur Menschwerdung“ (vgl. auch Brezinka 1990, 182 f.). Was hat man sich aber unter einer solchen „Verschränkung“ oder „Wechselwirkung“, unter einem solchen „Weltverhältnis“ substantiell vorzustellen? Solche eher metaphorischen Äußerungen geben bestenfalls eine ungeschliffene Orientierung, in welche Richtung zu interpretieren ist. Schlimmstenfalls könnten sie – losgelöst vom jeweiligen historischen Kontext – als Diffamierung dargestellt missverstanden werden, dass den Unerzogenen oder Ungebildeten damit das Menschsein oder die Menschenwürde abgesprochen wird. Solche Äußerungen klären jedenfalls die Begriffe nicht im Mindesten. Zu den Vorgängen, die zur „Menschwerdung“ beitragen, zählen etwa auch Zeugung, Vererbung und Geburt, ohne dass diese wohl zur Erziehung oder Bildung zu rechnen sind.

Ein Sammelband mit dem Titel „Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung“ (Hoffmann 1999a), an dem viele profilierte Beitragende mitgewirkt haben, mag die Erwartung nach begrifflicher Klarheit schüren. Eine solche Klarheit – oder zumindest ein Bemühen um ihre Herstellung – sucht man in diesem Buch bis auf wenige Ausnahmen (z. B. Lenzen 1999, 143 ff.) vergebens. Ein anderer Band, der sich darum bemüht, „den Bildungsbegriff ... zu reformulieren“ (Koller 2018, 15) bietet immerhin eine grobe begriffliche Erläuterung (2018, 15 f.), die jedoch eher vage bleibt. Viele Druckseiten mit detaillierten bildungstheoretischen Darlegungen (z. B. „Umriss eines modernen Bildungskonzepts“) oder theoretischen Ausführungen zu Subkategorien wie Selbstbildung, materiale und formale Bildung, laufen weitgehend ins Leere, weil die Autoren nicht präzise benennen, was sie mit Bildung meinen, selbst in Kapiteln mit Titeln wie „Was ist Bildung?“ (z. B. Gudjons/Traub 2016, 206 ff.; ähnlich Geißler 2006, 34–42). Ebenso lassen sich ideenpolitische Kontroversen um Sozialisation, Bildung und Erziehung finden (siehe Brezinka 1989, 205 f.; Popp 2002, 907), deren ideologische, weltanschauliche und moralische Argumente unverständlich bleiben, solange nicht geklärt ist, auf welcher terminologischen Grundlage diese Kontroversen geführt werden.

Rittelmeyer will mit einer eigenen Monografie „zeigen, wie man den Bildungsbegriff ... aufklären und für die pädagogische Praxis fruchtbar machen kann“ (2012, 65). Es geht dem Autor um die Herausarbeitung des „großen Facettenreichtums“ des Bildungsbegriffs, der „Triebkraft, die immanente Energie des Begriffs“ (Rittelmeyer 2012, 120, 122). Der Bildungsbegriff sei „zukunfts offen und dynamisch, aber nicht beliebig auslegbar“ (2012, 122). Wie er jedoch in dieser Schrift auszulegen oder grundsätzlich auslegbar ist, sodass die Ausführungen dieser Monografie verstanden werden können, bleibt das Geheimnis dieser Publikation. In einer anderen umfangreichen Abhandlung geht es erklärtermaßen „um die Beantwortung der Frage, was pädagogisches Handeln ist“ (Mikhail 2016, 11), die dem Autor „heute drängender denn je“ (2016, 9) erscheint. Dennoch kann er sich offenkundig in den dieser Desideratsfeststellung folgenden fast 300 Seiten zur „Theorie pädagogischen Handelns“ (2016, 11) nicht dazu durchringen, diese Frage wenigstens mit einer klaren Begriffsfestlegung zu beantworten oder die Beziehung dieses Handelns zur Erziehung, zur Bildung oder zum Unterrichten ausreichend präzise darzulegen. Ein Großteil der angestellten Überlegungen zu diesem Handeln bleibt daher verschwommen (z. B. 2016, 176 ff.). Auch die Artikel des „Handbuchs der Erziehungswissenschaft“ zu diversen Grundbegriffen (Mertens, Frost u. a. 2008, 163–401) kommen mit wenigen Ausnahmen (z. B. 2008, 313 f., 343 f.) ohne klare Definitionen aus. Gleiches gilt für Schriften, deren Titel versprechen, zur „Neufassung des Erziehungsbegriffs“ beizutragen (z. B. Masschelein u. a. 2000).

Manchen Autoren scheint ihr Definitionsdefizit zumindest bewusst zu sein, da sie ausweichend argumentieren: So drehe es sich etwa bei Bildung „nicht um einen Begriff im traditionellen Sinne des Wortes, den man mit einigen Sätzen nominal- oder realdefinitorisch ‚feststellen‘ kann. Es handelt sich dabei vielmehr um ein eher phänomenologisch erschließbares semantisches Feld“ (Rittelmeyer 2012, 123), ein „komplexes ... Orientierungsmuster“, um das Aufzeigen von „Bedeutungslandschaften, um ein semantisches Tableau“ (2012, 8, 17). Bisweilen wird der Verzicht auf zufriedenstellende Begriffsklärungen sogar ausdrücklich formuliert (z. B. Langer 2011, 171; Lederer 2011, 15 f.). So sei nach Kron eine „Einheitsdefinition“ von Erziehung „nicht sinnvoll“ anzustreben (1996, 54 f.). In einer Monografie über Bildung „soll“ Bildung „nicht als Begriff endgültig geklärt, definiert und systematisch beschrieben werden“ (Horlacher 2011, 10; vgl. Rürup 2018, 28). Nach König ist Erziehung „nicht scharf von anderen [Lebens]Bereichen abgrenzbar (...). Insofern macht es auch relativ wenig Sinn, Erziehung scharf zu definieren“ (König 1997, 324). In einem einleitenden Kapitel zu einem Sammelband über den Bildungsbegriff schlägt sich der Herausgeber eher auf die Seite derjenigen, welche die klare Bestimmbarkeit „angesichts der vielen möglichen Bedeutungen und Unbestimmtheiten von ‚Bildung‘“ (Lederer 2011, 15, 20) in Zweifel ziehen. Konsequenterweise liefert er eine solche (eigene) Begriffsbestimmung, welche als Grundlage für seinen Band hätte dienen können, auch nicht. Daher verwundert es, dass er ohne überzeugendes Argument „trotz alledem“ für den als nicht klärbar eingestuften Bildungsbegriff „Unverzichtbarkeit“ einfordert (Lederer 2011, 17, 20; ähnlich Schwenk 2006a). Angesichts der enormen Deutungsvariabilität der fraglichen Termini, die noch aufgezeigt werden wird, muten derartige argumentative Ausweichmanöver gewagt, wenn nicht nahezu abenteuerlich an. Denn offenbar halten sich einige Fachvertreter für autorisiert, sprachliche Ausdrücke zu verwenden, über deren (von ihnen augenscheinlich zugeschriebene) Bedeutung sie sich nicht in der Lage sehen, ausreichend Auskunft zu geben. Wem aber soll die Aufgabe der ordentlichen Bedeutungskklärung einer Fachsprache zufallen, wenn nicht den bestellten Vertretern der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin?

Einige Schriften begnügen sich nicht nur damit, sich einer nachlässig kryptischen, letztlich unverständlichen Sprache und Begrifflichkeit in einer offenbar mehrdeutigen und inkonsistenten Weise zu bedienen; sie erheben ihre Flucht ins Ungefähre und Unbestimmte sogar explizit zu einem vermeintlichen Vorzug. Damit wird die Meisterschaft in der Uneindeutigkeit geradezu zum Credo

erhoben. Zahlreiche Beispiele hierfür hat Brezinka zusammengetragen (1989, 154 f., 204; 1990, 24). So solle etwa der Begriff des Lernens „im umgangssprachlichen Sinne inhaltlich zunächst offen bleiben“ (Giesecke 2015, 23). Manche Pädagogen sprechen sich ausdrücklich für die „Verflüssigung der Begriffe“ aus, die sogar in einem einzelnen Satz die Bedeutung variieren können (siehe Brezinka 1989, 154 f.). Die eigentümliche „Lebendigkeit“ der Erziehungswirklichkeit zeige sich dadurch, „dass sie sich stets der terminologischen Fixierung entzieht“ (Schaller 1971, 843 f.). Böhm & Seichter fragen, ob angesichts eines vagen, mehrdeutigen Erziehungsbegriffs eine operationale Präzisierung „nicht mit einer Reduzierung, d. h. Sinnverkürzung, erkaufte wird“ (2017, 74). Ebenso wird im groben Anschluss an Horkheimer behauptet, eine eindeutige Definition von Bildung widerspräche „dem Kern des Bildungsbegriffes“ (Dörpinghaus/Uphoff 2015, 56; ähnlich Sander 2015, 518; Rürup 2018, 27). Was aber – so kann gefragt werden – ist dann der „ungekürzte Sinn“ oder der „Kern“ dieser Begriffe? Offenbar haben die Autoren davon ein Bild vor Augen, enthüllen aber nicht, welches. Damit wird über ein getarntes Thema geschrieben und es der Spekulation des Lesers überantwortet zu enträtseln, worüber. Nach Schwenk würden sich einige Autoren vor knappen „Definitionsformeln [zum Erziehungsbegriff] meist auch hüten“, weil diese „leicht angreifbar“ seien (2006b, 432). Falls diese Erklärung zutrifft, müssten die Verfasser entweder durch entsprechende gedankliche Vorleistungen für Unangreifbarkeit sorgen oder sich den Angriffen in wissenschaftlich üblichen und notwendigen Diskussionen stellen. Lederer zufolge stellt die „zweifelloso zu attestierende semantische Mehrfachcodierung“ des Bildungsbegriffs gerade wegen seiner „Vielschichtigkeit“ und der „darin gründenden thematischen Anschlussfähigkeiten“ nicht „zwangsläufig ein Defizit, sondern vielmehr einen konzeptionellen Pluspunkt dar“ (2011, 20). Dem könnte noch beigeppflichtet werden, sofern diese Mehrfachcodierung und Vielschichtigkeit von „Bildung“ wenigstens an den jeweiligen Einsatzstellen des Terminus von den Autoren zugunsten der jeweils gemeinten Bedeutungsvariante aufgelöst würde. Genau dies unterbleibt jedoch in aller Regel. Es lediglich bei einem lapidaren Verweis auf die möglichen multiplen Bedeutungsdimensionen des Ausdrucks zu belassen, ohne eine eigene klare Grundsatzentscheidung zu treffen, an welche der Bedeutungsvarianten mit „Bildung“ in einem Text gedacht ist, bzw. im jeweiligen Gebrauchsfall nicht deutlich zu machen, welcher Begriffsinhalt jeweils angesprochen ist, konfrontiert den nach gründlichem Verstehen strebenden Leser mit einem Ratespiel und nährt den Verdacht, „daß die Erziehungswissenschaftler auch nicht wirklich wissen, wovon sie reden“ (Vogel 1996, 481). Ein solches Manko wird in einer sprachbasierten Wissenschaft kaum als hinnehmbar gelten können. Schöler empfiehlt „bei der Wortbildung und bei Bezeichnungen zumindest im Bereich der Wissenschaften vorher ein wenig nachzudenken“ (2019, 215).