

Inhaltsverzeichnis

Editorial zu den Einführungstexten Erziehungswissenschaft	5
1 Einleitung	9
2 Pädagogische Handlungsfelder in Institutionen und Arenen	15
2.1 Familie	17
2.2 Kindertagesstätte	27
2.3 Schule	35
2.4 Sozialpädagogische Arbeit	44
2.5 Betrieb, Weiter- und Erwachsenenbildung	53
2.6 Interkulturelle Bildung	61
3. „Adressaten“ pädagogischer Prozesse	71
3.1 Kind	71
3.2 Jugend	81
3.3 Erwachsene	88
3.4 Alte Menschen	95
4. Erziehungswissenschaftlich relevante Grundstrukturen und -prozesse	103
4.1 Anthropologische Grundlagen	104
4.2 Biographie	110
4.3 Generation	117
4.4 Sozialisation	122
4.5 Erziehung	131
4.6 Lernen	140

4.7	Hilfe und Beratung	152
4.8	Bildung	159
5.	Erziehungswissenschaftliche Forschung	165
5.1	Grundlagen und unterschiedliche Ansätze der empirischen Forschung	166
5.2	Erziehungswissenschaft zwischen quantitativer und qualitativer Forschung	170
5.3	Erhebungs- und Auswertungsverfahren qualitativer Forschung	171
5.4	Wie lernt man forschen?	173
6.	Literaturverzeichnis	175
	Allgemeine Einführungen	175
	Literatur zu Kapitel 1	175
	Literatur zu Kapitel 2	176
	Literatur zu Kapitel 3	184
	Literatur zu Kapitel 4	189
	Literatur zu Kapitel 5	197

1. Einleitung

„Die wissenschaftliche Pädagogik bleibt immer darauf angewiesen, daß sie den Sinngehalt einer historisch gegebenen Wirklichkeit gewahr wird, und daß sie verdeutlicht, wie pädagogisches Verhalten, Einrichtungen, Ordnungen, Lehren in diesen Sphären geistiger Seinserfahrung und Mitentscheidung sich bewegen und betroffen werden.“ Wilhelm Flitner ([1957/1966] 1989, S. 336) spricht in diesem Zitat nur aus, was für viele ErziehungswissenschaftlerInnen vor ihm und nach ihm selbstverständlich war und ist: Die pädagogische Reflexion muss sich der Signatur des gegenwärtigen Zeitalters vergewissern, um mit ihrer Arbeit beginnen zu können. Das ist nicht nur eine Angelegenheit empirischer Forschung, sondern hat auch etwas mit der Haltung zu tun, die man gegenüber seiner eigenen Epoche einnimmt, in den Worten Flitners: mit dem „Standortbewußtsein im Kampfgewühl der Zeit“ (ebd.). Eine solche Zeitdiagnose ist in der Regel diskursiv, d.h. sie ist im Feld wissenschaftlicher und öffentlicher Auseinandersetzung strittig, wenngleich sich mehr oder minder deutliche Konturen abzeichnen, die mit bestimmten Schlagworten belegt werden: Industriegesellschaft, Dienstleistungsgesellschaft, postmoderne Gesellschaft etc. Weil im Flitner'schen Sinne eine solche Standortbestimmung unerlässlich ist, wollen auch wir in diesem Band, der Studierende in die akademische Disziplin der Erziehungswissenschaft einführen soll, mit einer solchen Standortbestimmung beginnen und damit unsere grundlegende Sichtweise auf die gegenwärtige Gesellschaft offenlegen.

Notwendigkeit der
Zeitdiagnose für
Erziehungswissenschaft

Um jüngere Gesellschaftsentwicklungen zu beschreiben, ist seit Ende der 1990er Jahre der Begriff der „Wissensgesellschaft“ populär geworden. Es ist zwar immer wieder festgestellt worden, dass im wissenschaftlichen Diskurs kein homogenes Konzept einer Wissensgesellschaft existiert (z.B. Stroß 2001, S. 89), trotzdem scheint diese Beschreibung mindestens im öffentlichen Diskurs tauglich, um einige charakteristische Entwicklungszüge der gegenwärtigen Gesellschaft zu skizzieren.

Wissensgesellschaft

Schon immer wussten die Menschen, dass Wissen wichtig ist. Nicht umsonst gibt es das Sprichwort: „Wissen ist Macht“. Aber wie ist es zu erklären, dass von aktuellen gesellschaftlichen Trends behauptet wird, sie würden zeigen, dass wir auf dem „Weg in eine Wissensgesellschaft“ seien? Die These der „Dienstleistungsgesellschaft“ konnte sich auf den Sachverhalt berufen, dass die Dienstleistungsarbeit auf Kosten der klassischen industriellen Güterproduktion immer mehr ansteigt. Mittlerweile arbeiten fast zwei Drittel aller Beschäftigten im Dienstleistungssektor (vgl. Deutscher Bundestag 2002, S. 260). Die eigentliche Legitimation für die Bezeichnung „Wissensgesellschaft“ scheint aber darin zu liegen, „dass wissenschaftliches Wissen auf fast allen Gebieten des Lebens eine einflussreichere

Gesellschaftliche
Bedeutung des
Wissens

Rolle spielt“ (Stehr 1994, S. 16). Der Einfluss von Wissenschaft und Technik wird größer, reicht sozusagen bis in den kleinsten Winkel der Lebenswelten hinein. Die Formen des Wissens wie auch die Formen des Wissenserwerbs bzw. der Wissensvermittlung in den klassischen institutionalisierten Lernfeldern, beispielsweise der Schule (vgl. Kap. 2.3), bleiben davon natürlich nicht unberührt.

Wissen als
Produktionsfaktor

In ökonomischer Perspektive gilt Wissen inzwischen als vierter – und zudem bedeutendster – Produktionsfaktor neben Arbeit, Kapital und Natur. In einigen volkswirtschaftlichen Bereichen wird davon ausgegangen, dass 70 bis 80 Prozent des wirtschaftlichen Wachstums auf neues oder verbessertes Wissen zurückgeführt werden könne. Das heißt, die Bedeutung des Wissens für eine Volkswirtschaft wie auch für den Einzelnen hat zugenommen. „Die Erzeugung und Verteilung von Wissen werden künftig eine vorrangige Bedeutung in der Wertschöpfung und im gesellschaftlichen Bewußtsein einnehmen. Die Zukunft gehört der Wissensverarbeitung, den hochqualifizierten Tätigkeiten.“ (Deutscher Bundestag 2002, S. 260) Das schlägt sich dann auch in der Verteilung der Beschäftigten nieder: Immer mehr Menschen sind in Berufen und Jobs tätig, in denen die Generierung, Aufbereitung, Präsentation und Zirkulation von Wissen im Vordergrund steht, so dass Hellmut Willke bereits von einem neuen Typ des Arbeiters spricht: vom „Wissensarbeiter“ (Willke 1999).

Erziehungswissenschaftliche
Diskussion zur
Wissensgesellschaft

Innerhalb der Erziehungswissenschaft ist die Frage, ob diese Zeitdiagnose zutreffend ist und was daraus folgt, durchaus kontrovers diskutiert worden (allgemein: Höhne 2003; für die Sozialpädagogik: Homfeldt/Schulze-Krüdener 2000; für die Erwachsenenbildung: Nolda 2001). Mag sein, dass die Signaturen der Wissensgesellschaft und des Wissensarbeiters etwas überzeichnet sind. Sie stellen keine scharfen Begriffe dar, sondern entfalten allenfalls eine gewisse metaphorische Kraft. Sie zeigen gleichsam bildlich, in welche Richtung sich die Gesellschaft entwickeln wird: Die heranwachsende Generation wächst in eine Gesellschaft hinein, in der Arbeit überwiegend nur auf hohem Qualifikationsniveau zu haben sein wird. Dass dieses enorme Folgen für Fragen der sozialen Struktur einer Gesellschaft haben wird, liegt auf der Hand. Dieses hohe Qualifikationsniveau muss, das sagt beispielsweise das Schlagwort des „lebenslangen Lernens“, ständig erhalten und erweitert werden. Insofern ist die Wissensgesellschaft auch eine Lerngesellschaft und deshalb ist auch deutlich, was diese Debatte um die Wissensgesellschaft mit Pädagogik und Erziehungswissenschaft zu tun hat: Das Bildungssystem steht vor der Aufgabe, Unterstützung und Hilfe zur Wissensbewältigung während des gesamten Lebenslaufs zu gewähren. In der Erziehungswissenschaft geht es ja darum, die nachfolgende Generation durch Prozesse der Erziehung, des Lernens und der Bildung in diese Gesellschaft einzuführen. Ob und wie das gelingt, davon sind die Lebenschancen dieser nachfolgenden Generation elementar abhängig.

Wissen versus
Information

Wir können im Rahmen dieser Einleitung natürlich nicht sehr tief in die Debatte um die Wissensgesellschaft einsteigen, möchten aber zumindest andeuten, dass Wissen nicht identisch ist mit Information, und das hat – erziehungswissenschaftlich gesehen – weitreichende Konsequenzen. Die Redeweise von der Informationsgesellschaft stellte auf der Grundlage der Beobachtung des rapiden Informationsanstiegs infolge der Verbreitung neuer Informationstechnologien die Problematik der Datenverarbeitung und des Datentransfers in den Vordergrund. Es wurde nach der Infrastruktur für effektive Informationsverbreitung, nach der Produktion und Verarbeitung von Information und nach der Bedeutung von

(neuen) Zeichensystemen für die Formation von Gesellschaften gefragt. Die Ersetzung des Begriffs „Information“ durch den Begriff „Wissen“ hat – bei aller noch vorhandenen Unschärfe des Begriffs – den Vorteil, dass dadurch das einzelne Individuum stärker in den Blick gerät. Aus Informationen wird Wissen dann, wenn sie von Menschen aufgenommen, in Zusammenhänge (Kontexte) eingeordnet, bewertet und auf zu lösende Probleme bezogen werden. Wissen ist sozusagen situierte Information, die auf soziale Akteure und soziale Handlungen im weitesten Sinne bezogen wird. So setzt einer der „Väter“ der Debatte um Wissensgesellschaft, Nico Stehr, Wissen mit Handlungsfähigkeit gleich (vgl. Stehr 1994, S. 208). Soziale Handlungen sind eingebettet in eine soziale Gemeinschaft, in eine Kultur bzw. eine Gesellschaft. Insofern kann mit Stehr auch gesagt werden, dass der Wissensprozess in der „Teilnahme an den kulturellen Ressourcen der Gesellschaft“ (Stehr 1994, S. 205) besteht. Die Fähigkeit zur Teilhabe (Methexis) und zur aktiven Teilnahme (Partizipation) an der jeweiligen Kultur setzt soziales Handeln voraus, aber auch die Fähigkeit, sich zu orientieren.

Diese kursorischen Ausführungen sollen verdeutlichen, dass unseres Erachtens aus dem skizzierten zeitdiagnostischen Befund zwei Grundkoordinaten abzuleiten sind:

Bei fast allen Beteiligten, die sich zustimmend oder kritisch zu der Frage geäußert haben, ob es richtig ist, gegenwärtige Gesellschaftsentwicklungen mit dem Begriff der Wissensgesellschaft zu bezeichnen, herrscht erstens Einigkeit darüber, wie es zu dieser Dynamik kommt. Der Grund liegt in der exponentiellen Verbreitung moderner Informationstechnologien, insbesondere des Internets. Diese Entwicklung erzwingt eine intensive Reflexion auf die Rejustierung des Verhältnisses von Mensch und Technik (vgl. Kap. 4.1). Die Frage, wie Menschen Wissen aufbauen, ist in der heutigen Zeit nicht mehr zu trennen von medialen und technischen Szenarien (vgl. Aufenanger 2001).

Expansion neuer
Informations-
technologien

Die Folgen der sich anbahnenden Gesellschaftsveränderungen sind zweitens gleichsam in den letzten Schichten der Lebenswelt der Menschen spürbar. Diese müssen angesichts der medial vermittelten Informationsvielfalt Wissen für sich aufbauen, um handeln und um sich orientieren zu können. Es ist in der Debatte um die Wissensgesellschaft immer wieder darauf hingewiesen worden, dass als eine elementare Folge dieser Entwicklungen immer mehr Verantwortung auf die einzelnen Menschen abgewälzt wird (vgl. beispielsweise Höhne 2003, S. 62ff.). Das bedeutet, dass die biographische Orientierungsleistung steigen muss. Das wird durch die klassische Formel der „Biographisierung des Lebens“ (vgl. Kap. 4.2) zum Ausdruck gebracht.

Biographisierung

Diese beiden Koordinaten, nämlich die integrale Bedeutung neuer Informationstechnologien und die Biographisierung des Lebens, stecken für uns ein Thematisierungsfeld ab, das uns geeignet erscheint, Studierende in die Erziehungswissenschaft einzuführen. Das bedeutet nicht, dass die zu behandelnden Themen auf diese Koordinaten reduziert werden; vielmehr werden wir die Vielfalt der Themen mit diesen Grundkoordinaten in Beziehung setzen.

In der Geschichte der Erziehungswissenschaft finden sich unterschiedliche Ansätze, pädagogische Fragestellungen zu thematisieren. Schon immer haben Menschen über ihren Umgang mit der nachwachsenden Generation nachgedacht; Pädagogisches gehörte zu den Themengebieten u.a. der Philosophie, Politik und Theologie. Zur Wissenschaft avancierte die Pädagogik aber erst im Jahre 1779, als die Pädagogik zur eigenständigen universitären Disziplin zu werden begann.

Klassische Thema-
tisierungsformen
pädagogischer
Fragestellungen

In der Folgezeit entwickelten sich unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Ansätze, auf deren Merkmale wir in diesem Band allerdings nicht näher eingehen können (siehe hierzu Harney/Krüger 1997 u. Krüger 1997). Es lassen sich jedoch, wenngleich grob vereinfachend, zwei klassische Thematisierungsformen pädagogischer Fragestellungen unterscheiden.

Geisteswissen-
schaftliche Pädagogik

Bis in die 1960er Jahre wurde Erziehungswissenschaft vornehmlich als eine universitäre Disziplin verstanden, die sich mit der hermeneutischen Auslegung ihrer eigenen akademischen Diskurse befasste. Zwar hatte auch dieser erziehungswissenschaftliche Ansatz einen Bezug zur pädagogischen Praxis, der jedoch nicht systematisch und konstitutiv für die Disziplin war. Man legte die Werke der erziehungswissenschaftlichen Klassiker (z.B. den „Émile“ von J.-J. Rousseau) aus, fand aber jenseits der Klassikerexegese keinen wissenschaftlich kontrollierten Zugang zu pädagogischen Prozessen. Obwohl sich in diesem Ansatz viele Binnendifferenzen zeigen lassen, wird er häufig als „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ bezeichnet. Der geisteswissenschaftliche Ansatz ist auch heute noch für die Erziehungswissenschaft wichtig, weil er in grundlagentheoretischer Hinsicht unverzichtbare Impulse beizusteuern hat.

Empirisch-
sozialwissen-
schaftlicher Ansatz

Im Unterschied dazu ist es für den sozialwissenschaftlichen Ansatz in der Erziehungswissenschaft konstitutiv, einen systematisch-methodischen Zugang zur pädagogischen Praxis im Besonderen und zu pädagogisch relevanten Prozessen des Alltags im Allgemeinen zu finden. Spätestens seit den 1960er Jahren konnten sich in der Erziehungswissenschaft Verfahren etablieren, mit denen man empirische, d.h. erfahrungsbezogene Daten zur pädagogischen Praxis erheben und auswerten konnte. Zum Beispiel ließ sich in systematischer Form zeigen, ob und wenn ja welcher Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg besteht.

Quantifizierende
versus qualitative
empirische Verfahren

Innerhalb der Verfahren zur Gewinnung und Auswertung empirischer Daten können noch einmal zwei Ansätze unterschieden werden: die quantifizierenden, Hypothesen überprüfenden Verfahren einerseits und die qualitativen, Hypothesen und Theorien generierenden Verfahren andererseits (vgl. Kap. 5). Die Autoren dieses Bandes rechnen sich eher dem qualitativen Ansatz der empirischen Forschung zu, lassen sich mit ihm doch besonders gut jene Fragestellungen untersuchen, die mit Biographien und neuen Medien in der Wissensgesellschaft verknüpft sind.

Kombination von
empirischer
Forschung und
grundlagentheore-
tischer Reflexion

Allerdings ordnen wir uns nicht alleine dem sozialwissenschaftlich-empirischen Ansatz innerhalb der Erziehungswissenschaft zu. Denn eine ausschließlich empirische Erforschung pädagogischer Praxis und pädagogisch relevanter Prozesse des Alltags würde zu einer Vernachlässigung der Grundbegriffe und -fragestellungen unserer Disziplin führen. Wir ziehen es demgegenüber vor, die empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung mit der grundlagentheoretisch-philosophischen Reflexion zu kombinieren; die Arbeit an den Grundbegriffen und -fragestellungen der Erziehungswissenschaft geht dann einher mit der empirischen Untersuchung pädagogischer Prozesse. Dieses reflexive Verhältnis zwischen Theorie und Empirie (vgl. hierzu Marotzki 1990 u. Nohl 2004) bietet die Chance, die pädagogische Profession und ihre Praxis eng mit der Erziehungswissenschaft als akademischer Disziplin zu verknüpfen.

Zur Struktur des
Buches

Der Ansatz, empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung mit grundlagentheoretisch-philosophischer Reflexion zu verbinden, strukturiert dieses Einführungsbuch. In den vier folgenden Kapiteln und ihren einzelnen Abschnitten gehen wir sowohl auf die theoretischen Diskurse zum jeweiligen Thema als auch

auf empirische, meist qualitative Studien ein, die sich mit den entsprechenden Fragestellungen befassen. Unseren Leserinnen und Lesern möchten wir auf diese Weise einen Einblick darin bieten, auf welche unterschiedliche, theoretische wie empirische Weise pädagogische Probleme von der Erziehungswissenschaft thematisiert und bearbeitet werden können. Als pädagogisch bzw. als Pädagogik bezeichnen wir dabei die Profession und ihre Praxis; wo pädagogische Profession und Praxis wissenschaftlich thematisiert werden, sprechen wir vornehmlich von Erziehungswissenschaft.

Um den systematischen Bezug der Erziehungswissenschaft zur pädagogischen Profession und ihrer Praxis von vorneherein deutlich zu machen, beginnen wir diesen Einführungsband mit einer Darstellung der wesentlichen pädagogischen Handlungsfelder in Institutionen und sozialen Arenen (Kapitel 2). Am Beispiel von Institutionen (wie u.a. der Schule) und von offeneren, im Entstehen begriffenen sozialen Arenen (wie z.B. der interkulturellen Bildung) zeigen wir, wie sich die pädagogische Profession in ihren unterschiedlichen praktischen Handlungsfeldern entfaltet und wie diese pädagogische Praxis von der Erziehungswissenschaft reflektiert wird.

Kapitel 2

Einige dieser Handlungsfelder haben ihren Ursprung in der pädagogischen Beschäftigung mit Menschen, die noch nicht erwachsen sind. Dass Pädagogik einmal als Wissenschaft vom Aufwachsen des Menschen konzipiert war, darauf weist ja schon ihr Name hin, der auf das griechische Wort für „die Führung des Knaben zur Schule“ („paideia“) zurückgeht. Doch ist Erziehungswissenschaft heute nicht mehr auf die jüngeren Menschen beschränkt, sondern bezieht sich auf alle Altersgruppen. In Kapitel 3 gehen wir auf diese Adressaten der Pädagogik ein und unterscheiden sie nach ihrem Lebensalter.

Kapitel 3

In Bezug auf die Adressaten kommen in den pädagogischen Handlungsfeldern erziehungswissenschaftlich relevante Grundstrukturen und -prozesse zum Tragen, die wir in Kapitel 4 eigens beleuchten möchten. Während die pädagogischen Handlungsfelder wie auch ihre Adressaten offen sichtbar sind und damit für den Beobachter/die Beobachterin unmittelbar (be-)greifbar erscheinen, sind die erziehungswissenschaftlichen Grundstrukturen und -prozesse eher unterschwellig und ‚versteckt‘. Um sie zu sehen, muss man sie erst thematisieren. Und dann wird man erkennen, von welcher hohen Bedeutung Grundstrukturen (wie etwa die Anthropologie oder Biographie) und Grundprozesse (wie z.B. Lernen und Bildung) für die Pädagogik als Profession und für die Erziehungswissenschaft sind.

Kapitel 4

Wie bereits angedeutet, werden in diesem Einführungsband Theorie und Empirie eng miteinander verknüpft. Nachdem in den Kapiteln 2, 3 und 4 immer wieder auf beispielhafte empirische, vor allem qualitative Untersuchungen zu den jeweiligen Themen eingegangen worden ist, soll das Kapitel 5 die Ansätze und Verfahren der erziehungswissenschaftlichen Forschung selbst ausleuchten. Die Leserinnen und Leser werden hier die zentralen Unterschiede zwischen dem qualitativen und dem quantitativen Forschungsansatz wie auch einige Verfahren der Datenerhebung und -auswertung kennenlernen.

Kapitel 5

Diesem Einführungsband haben wir den geschilderten Aufbau aus systematischen Gründen gegeben. Mit den pädagogischen Handlungsfeldern zu beginnen (Kapitel 2), dann die Adressaten (Kapitel 3) und die erziehungswissenschaftlichen Grundstrukturen und -prozesse (Kapitel 4) zu thematisieren, um schließlich auf erziehungswissenschaftliche Forschung (Kapitel 5) einzugehen, gibt uns die Möglichkeit, den Bezug der Erziehungswissenschaft als akademischer Dis-

ziplin zur Pädagogik als Profession deutlich zu machen. Wenn der Beginn mit den konkreten Handlungsfeldern und die allmähliche Hinführung zu den eher abstrakten Grundstrukturen und -prozessen sowie der Forschung zugleich die Lektüre unseres Buches erleichtert, wird uns dies freuen. Wir wünschen allen LeserInnen eine zum Nachdenken anregende und Ihrem Studium nützliche Lektüre!

Winfried Marotzki
Arnd-Michael Nohl
Wolfgang Ortlepp