

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Anthropologische Grundlagen | 9 |
| 1.1 | Einführung | 9 |
| 1.2 | Begriffsbestimmung | 10 |
| 1.3 | Bildsamkeit und Erziehungsnotwendigkeit | 12 |
| 1.4 | Historische Menschenbilder | 13 |
| 1.5 | Neuere anthropologische Aspekte | 14 |
| 1.5.1 | Biologische, psychologische und neurowissenschaftliche Aspekte | 15 |
| 1.5.2 | Philosophische Aspekte und kulturelle Natur | 16 |
| 1.5.3 | Geschichtlichkeit, Kulturalität und Vielfalt | 17 |
| 1.6 | Bedeutung der Anthropologie | 18 |
| 2 | Sozialisation | 21 |
| 2.1 | Begriffsbestimmung | 21 |
| 2.2 | Sozialisationstheorien | 23 |
| 2.2.1 | Strukturfunktionalismus | 24 |
| 2.2.2 | Symbolischer Interaktionismus | 26 |
| 2.2.3 | Habitusbegriff | 28 |
| 2.2.4 | Modell der produktiven Realitätsverarbeitung | 30 |
| 2.3 | Primäre, sekundäre und tertiäre Sozialisation | 32 |
| 2.4 | Sozialisationsfaktoren | 33 |
| 2.4.1 | Familie | 34 |
| 2.4.2 | Schule | 35 |
| 2.4.3 | Jugend und Peergroup | 37 |
| 2.4.4 | Wandel von Sozialisationsfaktoren | 38 |
| 2.5 | Bedeutung für die Soziale Arbeit | 39 |
| 3 | Erziehung | 43 |
| 3.1 | Annäherung und Metaphern | 43 |
| 3.2 | Erziehungsbegriff | 44 |
| 3.2.1 | Erziehung als zielgerichtetes Handeln | 44 |
| 3.2.2 | Erziehung als symbolische Interaktion | 46 |
| 3.2.3 | Intentionale und funktionale Erziehung | 47 |
| 3.3 | Erziehungsziele | 48 |
| 3.3.1 | Ziele als Orientierungshilfe | 49 |
| 3.3.2 | Werte, Normen und Ziele | 50 |
| 3.3.3 | Einflussfaktoren | 51 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 3.3.4 | Wandel von Erziehungsvorstellungen | 53 |
| 3.4 | Autonomie und Mündigkeit als Erziehungsziele | 56 |
| 3.5 | Spannungsverhältnisse | 58 |
| 4 | Bildung | 63 |
| 4.1 | Begriffsbestimmung | 63 |
| 4.2 | Bildungstheorien | 65 |
| 4.2.1 | Klassischer Bildungsbegriff | 65 |
| 4.2.2 | Weiterführungen des klassischen Bildungsbegriffs | 66 |
| 4.2.3 | Zeitgemäßer Bildungsbegriff | 68 |
| 4.2.4 | Bildung als Kompetenzaufbau | 70 |
| 4.2.5 | Weitere Diskussionen | 72 |
| 4.3 | Formale, non-formale und informelle Bildung | 74 |
| 4.3.1 | Formale Bildung | 76 |
| 4.3.2 | Non-formale Bildung | 76 |
| 4.3.3 | Informelle Bildung | 77 |
| 4.4 | Soziale Ungleichheit und soziale Bildung | 78 |
| 4.5 | Bildungsprozesse in der Sozialen Arbeit | 81 |
| 5 | Lerntheoretische Grundlagen | 87 |
| 5.1 | Klassische Lerntheorien | 88 |
| 5.1.1 | Klassisches Konditionieren | 88 |
| 5.1.2 | Operantes Konditionieren | 91 |
| 5.1.3 | Pädagogische Bedeutung behavioristischer Theorien | 93 |
| 5.1.4 | Kognitive Lerntheorien | 94 |
| 5.1.5 | Pädagogische Bedeutung kognitiver Lerntheorien | 97 |
| 5.2 | Neuere Ansätze | 97 |
| 5.2.1 | Lernen aus konstruktivistischer Sicht | 98 |
| 5.2.2 | Neurowissenschaftliche Ansätze | 105 |
| 5.3 | Ausblick | 110 |
| 6 | Pädagogische Grundhaltungen | 115 |
| 6.1 | Humanistische und systemische Grundhaltungen | 115 |
| 6.2 | Authentizität | 119 |
| 6.3 | Ressourcenorientierung | 122 |
| 6.4 | Partizipation | 125 |
| 6.4.1 | Bestimmung des Partizipationsbegriffs | 125 |
| 6.4.2 | Partizipation als Kinderrecht | 127 |
| 6.4.3 | Prinzipien der Partizipation | 128 |
| 6.4.4 | Stufen der Partizipation und praktische Umsetzung | 129 |
| 6.4.5 | Partizipation im Alltag von Einrichtungen | 131 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 6.4.6 | Grenzen einer partizipativen Praxis | 133 |
| 6.5 | Nähe und Distanz | 134 |
| 6.5.1 | Einleitung | 134 |
| 6.5.2 | Nähe und Distanz in der zwischenmenschlichen Kommunikation | 135 |
| 6.5.3 | Körperhaltung und -orientierung | 137 |
| 6.5.4 | Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen – Begriffsbestimmung | 139 |
| 6.5.5 | Konzepte der Sozialen Arbeit und die Einbettung von Nähe und Distanz | 141 |
| 6.5.6 | Fazit. | 144 |
| 6.6 | Ausblick | 145 |
| 7 | Grundformen pädagogischen Handelns | 152 |
| 7.1 | Grundlagen | 152 |
| 7.2 | Grundformen pädagogischen Handelns (Giesecke) | 153 |
| 7.2.1 | Unterrichten. | 153 |
| 7.2.2 | Informieren | 154 |
| 7.2.3 | Beraten | 155 |
| 7.2.4 | Arrangieren | 155 |
| 7.2.5 | Animieren. | 156 |
| 7.3 | Grundformen nach Flitner | 157 |
| 7.3.1 | Behüten | 157 |
| 7.3.2 | Gegenwirken – Mitwirken | 159 |
| 7.3.3 | Unterstützen – Verstehen – Ermutigen | 160 |
| 7.4 | Zeigen als Grundform (Prange & Strobel-Eisele) | 161 |
| 7.4.1 | Ostensives Zeigen | 161 |
| 7.4.2 | Repräsentatives Zeigen | 162 |
| 7.4.3 | Direktives Zeigen. | 163 |
| 7.4.4 | Reaktives Zeigen | 163 |
| 7.5 | Ausblick | 164 |
| 8 | Erziehungsstile | 166 |
| 8.1 | Klassische Ansätze | 167 |
| 8.1.1 | Lewin, Lippitt und White | 167 |
| 8.1.2 | Baumrind | 170 |
| 8.1.3 | Tausch und Tausch | 173 |
| 8.2 | Neuere Ansätze | 175 |
| 8.2.1 | Maccoby und Martin | 175 |
| 8.2.2 | Zweiprozess-Modell nach Krohne und Hock | 177 |
| 8.2.3 | Hurrelmann | 180 |
| 8.3 | Entwicklungen | 182 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 8.3.1 | Helicopter-Parenting | 182 |
| 8.3.2 | Überbehütung | 183 |
| 8.3.3 | Permissivität. | 183 |
| 8.3.4 | Weitere Diskussionen | 184 |
| 9 | Reformpädagogik | 188 |
| 9.1 | Entwicklung | 188 |
| 9.2 | Bezugspunkte und Bündelung | 189 |
| 9.3 | Merkmale | 190 |
| 9.4 | Pädagogischer Ansatz nach Maria Montessori. | 191 |
| 9.4.1 | Kurzbiographie | 192 |
| 9.4.2 | Pädagogische Grundgedanken. | 192 |
| 9.4.3 | Sensible Phasen | 194 |
| 9.4.4 | Bedeutung des Montessori-Ansatzes. | 196 |
| 9.5 | Heutige Erlebnispädagogik nach Kurt Hahn | 197 |
| 9.5.1 | Historische Entwicklung | 198 |
| 9.5.2 | Kurzbiographie | 199 |
| 9.5.3 | Pädagogische Grundgedanken | 200 |
| 9.5.4 | Leitgedanken und Lernmodelle | 201 |
| 9.5.5 | Kritische Würdigung | 203 |
| 9.6 | Ausblick | 203 |

1 Anthropologische Grundlagen

Das Wichtigste in Kürze

Verschiedene Menschenbilder haben im Lauf der Geschichte zu unterschiedlichem pädagogischem Handeln geführt. Zwei historische Beispiele zeigen, wie Menschenbilder Erziehung beeinflussen. Neuere anthropologische Aspekte werden vorgestellt, die heutiges Denken über Erziehung prägen.

1.1 Einführung

Mit der pädagogischen Reflexion, dem Nachdenken über Erziehung, tritt auch das **anthropologische Problem** auf (Ried, 2017, 226). Erzogen wurde in der Menschheitsgeschichte immer. Die Leitbilder und Vorbilder variierten je nach Epoche und Kultur. Ideale gab es stets und sie erschienen jeweils selbstverständlich. Ein wesentlicher Meilenstein des Nachdenkens über Erziehung beginnt mit der Auflösung des Selbstverständlichen. Die „intergenerationale Reproduktion sozialer Rollenfiguren“ wird z. B. in der Zeit der Aufklärung destruiert (S. 227). Dadurch besteht nun das Problem, dass kein einfacher Rückgriff auf bekannte „Lebensmuster“ und „Bildungsideale“ mehr erfolgen kann (ebd.). Dabei hängen **Vorstellungen von der Gesellschaft** und **Vorstellungen über den Menschen** eng miteinander zusammen. Wer in eine traditionelle Gesellschaft hineinerzogen wird, hat andere Herausforderungen für eine erfolgreiche Lebensführung zu bewältigen als ein Kind in einer modernen Gesellschaft. Bei einer bewussten Erziehung ist Reflexion des Menschen in seiner Umwelt darum unumgänglich. Dies wird umso wichtiger, je mehr sich Lebensvorstellungen in einer pluralistischen Gesellschaft unterscheiden und Unterschiede verschiedener Kulturen durch eine zunehmende Globalisierung in das Bewusstsein rücken.

Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Wahrnehmung der **Kindheit** als eigene Kategorie, die v. a. im 19. Jahrhundert in Verbindung mit gesellschaftlichen Umbrüchen in den Blick gerät. Nicht nur Lebensmuster, Leitbilder und Bildungsideale rücken in den Fokus. Das **Wesen des Kindes** selbst wird kontrovers diskutiert. Dabei ist Kindheit entweder eher *negativ* das Zu-Überwindende, das im Erwachsenendasein mündet. Oder es ist eher *positiv* mit Reinheit und Natürlichkeit verbunden; in diesem Sinne gilt es gerade nicht, das Kindsein zu überwinden, sondern Kindheit selbst wird zum glorifizierten Ideal (S. 228).

Ungeachtet der Ideale, brauchen und haben Erziehende aber Vorstellungen vom Wesen des Kindes, das erzogen wird. Dabei geht es um Möglichkeiten, Chancen und Grenzen der mehr oder weniger **bewusst gestalteten Einwirkung** durch Erwachsene. Ein pädagogisches System benötigt Vorstellungen, die sich verallgemeinern lassen. Nur so lassen sich pädagogische Handlungsschemata entwickeln. Neben den Idealen werden auch „Bedingungen“ formuliert, unter denen Erziehung legitimiert wird, da sich das Individuum nach Einschätzung Erziehender nicht selbständig in die gewünschte Richtung entwickelt. Gleichzeitig muss aus pädagogischer Sicht dem Kind „die Fähigkeit zugesprochen werden“, sich erziehen zu lassen (S. 230). Wie wichtig die anthropologische Frage ist, zeigt sich an der Verschränkung pädagogischen Denkens mit der „anthropologisch-pädagogischen“ Debatte, die sich in der modernen Pädagogik bei „Rousseau, Campe, Kant, Pestalozzi, Humboldt, Herbart und Schleiermacher“ nachweisen lässt (S. 232).

1.2 Begriffsbestimmung

Pädagogische Anthropologie

Psychologie als Wissenschaft setzt sich mit dem Verhalten und Erleben von Menschen und ihren mentalen Prozessen auseinander (Wittchen & Hoyer, 2011, 4).

Die Wissenschaft der **Anthropologie** nimmt das Wesen des Menschen systematisch in den Blick. In „jeder Gesellschaft kursieren Bilder“ und „Auffassungen vom Menschen“ – wenn auch oft unreflektiert (Bernhard, 2017, 115). Diese Auffassungen

bestimmen, wie mit Menschen umgegangen wird. Auch das praktische Erziehungshandeln und das jeweilige Verständnis von Bildung sind damit verbunden.

Die anthropologische Frage ist kein Randthema der Pädagogik, geht es hier doch zentral darum, Menschen in ihrer Entwicklung zu begleiten. Diesem begleitenden und unterstützenden Handeln liegen Vorstellungen über **Lern- und Einwirkungsmöglichkeiten** zugrunde. Anthropologische Überlegungen schwingen in pädagogischen Reflexionen mit, die mit pädagogischen Handlungsmaximen verknüpft sind. Dennoch wird das Menschenbild selten *explizit* in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt.

Einige Beispiele zeigen die Bedeutung des Menschenbildes für pädagogisches Handeln. Die **Antipädagogik** der 1970er Jahre ist z. B. bekannt für ihre Zurückhaltung in Bezug auf Erziehungshandlungen. Sie kritisiert radikal Einwirkungen Erziehender und sieht Erziehung als zerstörerischen Akt, der Kinder versklave und ihrer Seele beraube. In ihrem Menschenbild geht die Antipädagogik von einer Spontanautonomie des Kindes aus, die eine „völlige Unabhängigkeit des Menschen auch schon in frühen Stadien seiner Entwicklung“ sieht (Bernhard, 2017, 117). Gemäßigter wird heute oft von der Auffassung ausgegangen, der Mensch besitze ein „Potenzial

zu einer emanzipatorischen Praxis“, wodurch sich Erziehungsziele wie Mündigkeit oder Autonomie begründen lassen (S. 116). In dem Wort Potenzial schwingt mit, dass Mündigkeit und Autonomie sich nicht im Sinne eines Automatismus herausbilden, sondern Unterstützung und somit Erziehungshandlungen brauchen. Dabei wird das Verhältnis von Handeln und Zurückhaltung vor dem Hintergrund des Menschenbildes beachtet. Auch hinter stark bevormundenden und kontrollierenden Erziehungshandlungen verbergen sich Vorstellungen von der Natur des Menschen. Diese Beispiele genügen, um zu zeigen, dass Verbindungen zwischen pädagogischem Handeln, insbesondere Erziehungshandeln, und dem jeweiligen Menschenbild bestehen.

Die reflektierten oder unreflektierten Vorstellungen vom Menschen lassen sich in zwei Kategorien unterteilen. Zum einen werden in der **Realanthropologie** Daten, Fakten, Kenntnisse und Erkenntnisse über das Wesen des Menschen zusammengetragen und unter pädagogischer Perspektive interpretiert. Zum anderen werden im Sinne einer **Idealanthropologie** Möglichkeiten der Entwicklung des Menschen reflektiert (S. 118). Damit verbunden sind Überlegungen, wie pädagogisches Handeln durch Erziehung oder Gestaltung von Bildungsmöglichkeiten der Entfaltung dieser Potenziale dienen kann.

Die **pädagogische Anthropologie** weist verschiedene **Merkmale** auf:

- **Universelle Relevanz.** Da die Frage nach dem Menschen jedes pädagogische Handeln betrifft, ist pädagogische Anthropologie keine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. Vielmehr ist jede pädagogische Fragestellung explizit oder unbewusst mit pädagogisch-anthropologischen Vorstellungen verbunden, die im Hintergrund mitschwingen.
- **Dynamik.** Menschenbilder sind, ebenso wie Erziehung, Wandlungen unterworfen und weder statisch noch abgeschlossen. Verschiedene Kulturen und Epochen haben unterschiedliche Vorstellungen des Menschen hervorgebracht, wodurch pädagogisches Handeln unterschiedlich ausgestaltet wurde.
- **Interdisziplinäre Bezüge.** Die pädagogische Anthropologie ist durch eine starke Bezogenheit auf andere Disziplinen geprägt. Dabei sind diese Bezüge von jeweiligen Interessen abhängig, die individuell, gesellschaftlich und historisch variieren. In den 1950er und 1960er Jahren ist z. B. der Bezug der pädagogischen Anthropologie zur Biologie auffällig (z. B. Portman, Gehlen). Heute werden vermehrt historische und kulturwissenschaftliche Bezüge hergestellt (vgl. Wulf, 2015).

Aus den Ausführungen wird deutlich, wie wichtig die Frage nach dem Menschen für jedes pädagogische Handeln, für Erziehung und die Vorstellung von Bildungsprozessen ist. Die Vorstellungen vom Menschen reichen von einem gottebenbildlichen

Wesen bis hin zum Menschen als „genetisches Lebewesen“, das man mittels „medizinischer Testverfahren“ durchleuchten kann (Schmidt, 2018, 57).

1.3 Bildsamkeit und Erziehungsnotwendigkeit

Immer wieder wurde auch die wesentliche Frage gestellt, warum pädagogisch Handelnde selbstverständlich davon ausgehen, dass sich Kinder überhaupt erziehen lassen. Die Annahme, dass Menschen erziehbar sind, ist die Grundlage jedes erzieherischen Handelns. In der Diskussion sind die Begriffe der *Bildsamkeit* und der *Erziehungsbedürftigkeit* relevant. Wie genau diese Eigenschaften des Menschen begründet werden, hat weitreichende Konsequenzen für die pädagogische Arbeit.

- Mit Begriffen wie **Bildsamkeit**, Erziehungsfähigkeit oder Lernfähigkeit wird zusammengefasst, „was die ‚Plastizität‘ des sich entwickelnden Menschen kennzeichnet“ (Anhalt, 2012, 125). Dabei meint „Plastizität“ nicht in erster Linie Formbarkeit, sondern bezeichnet auch das Potenzial des heranwachsenden Menschen zur Selbstgestaltung im Sinne der Selbstbildung (S. 125). *Bildsamkeit* beinhaltet die Möglichkeit des Menschen zu Veränderung, zur Vervollkommnung seines Lebens und zum Finden seiner Bestimmung. Durch die Fähigkeit zur reflexiven Distanz kann sich der Mensch bewusst selbst regulieren.
- Die Begriffe **Erziehungsnotwendigkeit**, Lern- oder Erziehungsbedürftigkeit gehen weiter und beschreiben das Angewiesensein des Individuums auf Erziehung. Erzieherische Tätigkeit befähigt Zu-Erziehende dazu, Urteilskraft herauszubilden. Kant beschreibt beispielsweise, dass der Mensch erst durch Erziehung zum Menschen werde (Drinck, 2012, 91). Dabei wird auch die Frage diskutiert, ob der Mensch erst in der „Auseinandersetzung mit den Normen, Werten und Haltungen“ von Kultur und Gesellschaft zu einem mündigen Mitglied der sozialen Gemeinschaft wird (S. 91). Erziehungsbedürftigkeit geht davon aus, dass Zu-Erziehende bestimmte Kompetenzen und Qualifikationen benötigen, die sie nicht bereits von sich aus mitbringen und die sich nicht automatisch ausbilden. Dabei wird die Verantwortung Erziehender „für eine effiziente Förderung der Entwicklung“ und den Erwerb „für nötig befundener ‚Kompetenzen‘ und ‚Qualifikationen‘“ betont (Anhalt, 2012, 131). Es ist die Verantwortung Erziehender, zwischen den Bedürfnissen und Fähigkeiten Heranwachsender und den Anforderungen der Gesellschaft zu vermitteln.

| Tab. 1.1 Anthropologische Grundbegriffe | |
|---|---|
| Bildsamkeit | Plastizität des sich entwickelnden Menschen |
| Erziehungsnotwendigkeit | Angewiesenheit des Menschen auf Erziehung für seine Entwicklung |

1.4 Historische Menschenbilder

Pädagogisches Handeln war schon immer beeinflusst durch historisch variierende Bilder vom Menschen. Exemplarisch lässt sich dieser historische Einfluss an den Menschenbildern von Platon und Johann Amos Comenius zeigen. **Platon** (ca. 427–347 v. Chr.) beschreibt *Vernunft* als eine zentrale Fähigkeit und oberste Instanz des Menschen, die diesen in die Lage versetzt, das Wahre, Gute und Schöne sowie unveränderbare und jenseitige ewige Ideen zu begreifen (Wulf, 2015, 8f.). Ziel des Menschen ist die Befreiung aus dem Dunkel und der Aufstieg zur Erkenntnis der Ideen. Die Ausbildung von Vernunft ist aber nicht für alle Menschen vorgesehen. In der *Politeia* vertritt Platon ein Menschenbild, das durch die Instanzen Vernunft, Wille/Mut und Sinnlichkeit/Begierde geprägt ist. Dementsprechend zielt sein Modell der Erziehung darauf, drei **gesellschaftliche Stände** durch Erziehung zu befähigen, der jeweiligen Bestimmung gerecht zu werden. Er unterscheidet dabei die Stände der Philosophen, der Wächter/Krieger und der Bauern/Handwerker (S. 9).

| Tab. 1.2 Menschenbild nach Platon | |
|-------------------------------------|--|
| Stände | Instanzen des Menschen, die ausgebildet werden |
| Philosophen | Vernunft |
| Wächter/Krieger | Wille/Mut |
| Bauern/Handwerker | Sinnlichkeit/Begierde |

Das System Platons ist statisch und sieht keine Durchlässigkeit des Bildungssystems für Einzelne vor. Erziehungshandeln wird innerhalb von Ständen gedacht und realisiert. Die Erziehungsziele und Erziehungsmethoden des Bauernstandes unterscheiden sich von den Zielen und Methoden, die zur Erziehung im Wächter- oder Philosophenstand angewendet werden. Die Ziele sind recht klar gefasst: Das Individuum ist seiner Bestimmung ausgeliefert, die mit der Geburt festgelegt wurde.

Johann A. Comenius (1592–1670) bricht demgegenüber das Ständedenken auf, wenn er den Menschen *unabhängig von seinem Stand* als *Geschöpf und Eben-*