

Erziehung – Bildung – Sozialisation

**Autoren:
Andreas Dörpinghaus
Ina Katharina Uphoff**

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie die Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der FernUniversität reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhaltsverzeichnis

1	Grundbegriffe: Bildung, Erziehung und Sozialisation.....	5
1.1	Die Disziplin Erziehungs- und Bildungswissenschaft.....	6
1.2	Umriss einer Geschichte der Disziplin	7
1.3	Was ist eine Wissenschaft?.....	10
1.4	Was ist eine Theorie?.....	12
1.5	Wissenschaftliches Wissen	13
1.6	Bildungswissenschaftliche Wissensformen	14
1.7	Bildungswissenschaftliche Grundbegriffe	16
1.8	Reflexionsfragen.....	18
2	Der Grundbegriff Erziehung	19
2.1	Erziehung – erzählt	20
2.2	Der Begriff Erziehung	23
2.3	Anthropologische Entwürfe und metaphorische Strukturen von Erziehung	24
2.4	Erziehungsmetaphoriken	25
2.5	Bestimmungen des Erziehungsbegriffs	31
2.6	Reflexionsfragen	33
3	Jean-Jacques Rousseau: Naturzustand und natürliche Erziehung.....	34
3.1	Naturrecht und Naturzustand	35
3.2	Grundlagen der negativen und natürlichen Erziehung	37
3.3	Ziele und Praktiken der Erziehung	39
3.4	Der Erzieher des Menschen	41
3.5	Die Phasen der Erziehung und ihre Aufgaben.....	43
3.6	Reflexionsfragen.....	47
4	Immanuel Kant: Erziehung über die Generationen – Disziplinierung, Kultivierung und Zivilisierung.....	48
4.1	Mündigkeit.....	49
4.2	Erziehung über Generationen	50
4.3	Die menschlichen Anlagen	53
4.4	Erziehungsaufgaben und -praktiken	55
4.5	Reflexionsfragen.....	60
5	Der Grundbegriff Bildung	61
5.1	Bildung – erzählt.....	62
5.2	Der Begriff Bildung	64
5.3	Bestimmungen von Bildung	67
5.4	Bildungs- und Kompetenzbegriff	71
5.5	Reflexionsfragen.....	73

6	Platon: Bildung als Transformation	74
6.1	Das Höhlengleichnis.....	74
6.2	Die Idee des Guten	79
6.3	Die Seele und die Anamnesislehre	80
6.4	Das Symposion: Der Eros als Bildungstrieb	82
6.5	Reflexionsfragen.....	86
7	Wilhelm von Humboldt: Bildung als wahrer Zweck	87
7.1	Proportionierliche Kräftebildung.....	88
7.2	Bildung als Wechselwirkung von Ich und Welt.....	89
7.3	Bildung und Sprache	92
7.4	Bildung und Staat – das Bildungswesen	94
7.5	Reflexionsfragen.....	99
8	Theodor W. Adorno: Dialektik der Bildung.....	100
8.1	Dialektik der Aufklärung.....	101
8.2	Theorie der Halbbildung.....	103
8.3	Kritik der Kulturindustrie	109
8.4	Bildung als kritische Selbstreflexion.....	111
8.5	Reflexionsfragen.....	112
9	Der Grundbegriff Sozialisation.....	113
9.1	Sozialisation – erzählt.....	114
9.2	Der Begriff Sozialisation.....	116
9.3	Bestimmungen von Sozialisation	119
9.4	Phasen und Instanzen der Sozialisation.....	121
9.5	Rollentheoretische Ansätze	123
9.6	Reflexionsfragen.....	129
10	Émile Durkheim: Sozialisation als Vergesellschaftung und soziale Bindung	130
10.1	Mechanische und organische Solidarität	131
10.2	Arbeitsteilung und Moral	134
10.3	Anomie und innere Ökonomie	135
10.4	Erziehung als methodische Sozialisation	137
10.5	Die aufgeklärte Zustimmung.....	138
10.6	Reflexionsfragen.....	142
11	Pierre Bourdieu: Sozialisation und Habitus	143
11.1	Sozialer Raum und Macht	144
11.2	Kapitalformen.....	146
11.3	Geschmack und Lebensstil.....	151
11.4	Habitus.....	153
11.5	Reflexionsfragen.....	155
	Literaturverzeichnis	156

1 Grundbegriffe: Bildung, Erziehung und Sozialisation

Wer ein Studium der Bildungswissenschaft beginnt, erwartet in der Regel praxisnahes Wissen. So verwundert es, dass im Laufe des Studiums theoretisches Wissen, vor allem die Auseinandersetzung mit Begriffen, eine so große Rolle spielt. Ein Studium an einer Universität ist eine Ausbildung und Bildung durch die Wissenschaft. Damit ist nicht gesagt, dass der Bezug des Studiums zum Handlungs- und Berufsfeld nicht von Relevanz ist. Die Berufsfeldorientierung erfolgt aber im Medium der Theorie und der Wissenschaft, denn gerade Theorien und theoretisches Wissen erlauben eine distanzierte, kritische und reflektierte Sicht auf bildungswissenschaftliches Handeln. Theorien geben Auskunft darüber, wie etwas *ist* und wie es sich verhält.

Studium als Ausbildung und Bildung durch die Wissenschaft

Zu diesem theoretischen Wissen, das im Studium neben praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben wird, gehört auch und gerade die Auseinandersetzung mit den Grundbegriffen des Faches. Die Bildungswissenschaft organisiert ihre Theorien, ihre Forschungen und ihre Berufs- und Handlungsfeldorientierung im Wesentlichen durch ihre Grundbegriffe. Diese Grundbegriffe sind in der Regel *Erziehung, Bildung und Sozialisation*.

Grundbegriffe Erziehung, Bildung und Sozialisation

Keineswegs ist damit gesagt, dass es nur diese drei Begriffe gibt, sondern lediglich, dass diese Begriffe *grundlegend* sind und historisch wie systematisch eine besonders große Rolle für die Bildungswissenschaft spielen. Andere Begriffe sind ebenfalls wichtig, so zum Beispiel der Begriff des Lernens, des Unterrichts oder der Beratung.

Die Bildungswissenschaft hat ihre spezielle Ausprägung über die Jahrhunderte zunächst in der Beschäftigung mit den Grundbegriffen Bildung und Erziehung erhalten. Im Laufe der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat sich das Fach zunehmend als Antwort auf gesellschaftliche Anforderungen und auf neue Handlungsfelder ausdifferenziert. Der Begriff der Sozialisation trat ergänzend an die Seite von Erziehung und Bildung, um bildungswissenschaftliche Prozesse verstehbar zu machen.

Bildungswissenschaft wird in diesem Studienbrief synonym mit Pädagogik und Erziehungswissenschaft verwendet. Hebt „Pädagogik“ stärker den personalen Bezug und „Erziehungswissenschaft“ eher den empirischen Zugang hervor, so umfasst Bildungswissenschaft Theorie und Praxis sowohl in (eigenen) Institutionen als auch außerhalb von Institutionen und deutet gleichzeitig einen interdisziplinären Zugriff an. Die Entwicklung von der Pädagogik über die Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft lässt sich auch historisch ableiten (vgl. Kapitel 1.2).

Heute gibt es nicht *die* Pädagogik, *die* Erziehungswissenschaft oder *die* Bildungswissenschaft, sondern statt dessen eine Fülle von Teildisziplinen, denen – bei aller Differenz ihrer Arbeitsfelder – gemeinsam ist, dass sie sich, in je spezifischer Weise, mit den Grundbegriffen auseinandersetzen und sie für ihre Theorien sowie ihre Praxis nutzen. Sofern Teildisziplinen, wie z. B. die Erwachsenenbildung oder die Schulpädagogik, an ihrer eigenen Theorie arbeiten, greifen sie auf die Grundbegriffe der Bildungswissenschaft zurück. Der Teildisziplin der Allge-

Pädagogische Teildisziplinen

meinen Pädagogik oder auch der Allgemeinen Erziehungswissenschaft kommt daher u. a. die wichtige Aufgabe zu, an diesen Grundbegriffen, die in den anderen Teildisziplinen immer schon vorausgesetzt werden, historisch-systematisch zu arbeiten.

1.1 Die Disziplin Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Teildisziplinen

Pädagogik und Erziehungswissenschaft sind zunächst einmal Sammelbegriffe für ganz unterschiedliche Bereiche der Bildungswissenschaft. Die folgende Auflistung zeigt eine Auswahl der Teildisziplinen des Faches. Diese Teildisziplinen beschäftigen sich mit spezifischen Fragen und werden zum Teil auch als eine Antwort auf gesellschaftliche Problemlagen, Anforderungen oder Zielsetzungen unterschieden:

- Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft
- Empirische Bildungsforschung
- Sozialpädagogik
- Berufs- und Wirtschaftspädagogik
- Schulpädagogik
- Erwachsenenbildung/Weiterbildung
- Sonderpädagogik
- Pädagogik der frühen Kindheit
- Interkulturelle Pädagogik
- Freizeitpädagogik
- Medienpädagogik
- Museumspädagogik
- Friedenspädagogik
- Sexualpädagogik
- u. v. m.

Sektionen der DGfE

In Anlehnung an diese Differenzierung unterteilt der im Jahre 1964 gegründete Dachverband der Erziehungswissenschaft, die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die DGfE (www.dgfe.de), forschungsorientiert die Pädagogik/Erziehungswissenschaft in Sektionen, denen wiederum speziellere Kommissionen angehören:

Sektion 1 - Historische Bildungsforschung

Sektion 2 - Allgemeine Erziehungswissenschaft

Sektion 3 - International und interkulturell-vergleichende Erziehungswissenschaft

Sektion 4 - Empirische Bildungsforschung

Sektion 5 - Schulpädagogik

Sektion 6 - Sonderpädagogik

Sektion 7 - Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Sektion 8 - Sozialpädagogik

Sektion 9 - Erwachsenenbildung

Sektion 10 - Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik

Sektion 11 - Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

Sektion 12 - Medienpädagogik

Sektion 13 - Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung

Zudem gliedert sich die Disziplin in Praxisfelder, in denen Pädagoginnen und Pädagogen bzw. Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler arbeiten und die wiederum das Feld der Erziehungs- und Bildungswissenschaft spezialisieren. Hierzu gehören beispielsweise:

Praxisfelder

- Schulen
- Beratungsstellen
- Sozialpädagogische Dienste
- Volkshochschulen
- Betriebe
- Familien
- Bildungseinrichtungen
- u. v. m.

Auffällig ist bei alledem, dass sich bildungswissenschaftliche Forschungs- und Arbeitsfelder auf die gesamte Lebenszeit des Menschen erstrecken, also von der Kindheit und Jugend über die Erwachsenenzeit bis ins hohe Alter hinein. Insgesamt ist also das, was Pädagogik, Erziehungs- und Bildungswissenschaft genannt wird, ein außerordentlich komplexes, vielschichtiges und in sich ausdifferenziertes Feld. Trotz aller Heterogenität des Faches können aber gerade die Grundbegriffe Erziehung, Bildung und Sozialisation unter den Bedingungen dieser Ausdifferenzierung zu gemeinsamen Fragestellungen oder Problemstellungen der Disziplin führen.

1.2 Umriss einer Geschichte der Disziplin

Die beschriebene Ausdifferenzierung von Pädagogik/Erziehungswissenschaft/Bildungswissenschaft findet sich keineswegs immer in dieser Weise, sondern ist vielmehr historisch gewachsen und einer zunehmenden „Pädagogisierung“ vieler Lebens- und Gesellschaftsbereiche geschuldet.

Das belegbare Nachdenken über Erziehung und Bildung, Kerngeschäft bildungswissenschaftlicher Reflexion, reicht weit zurück bis in die Antike und ist dort nicht an ein Fach oder an eine Disziplin im heutigen Sinne gebunden, sondern vielmehr Gegenstand theoretisch-philosophischer Reflexionen. Die „Disziplin“ Pädagogik als ein Universitätsfach wird erst im Jahre 1779 gegründet, also im Zeitalter der Aufklärung, als der erste Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Halle mit Ernst Christian Trapp besetzt wird. Vordem existiert das Fach nur als ein Teil der philosophischen Fächer (vgl. u. a. Horn 2008, S. 7-8).

Gründung der Disziplin
Pädagogik

Bedeutungszuwachs der Pädagogik durch die Entstehung des Schulwesens

Die Bedeutungssteigerung der Pädagogik hängt dabei vor allem mit der Entwicklung der Institution Schule zusammen. Die Entstehung und der Ausbau des allgemeinen Schulwesens machen eine eigene Wissenschaft für die künftigen Lehrerinnen und Lehrer¹ notwendig. Es ist auch kein Zufall, dass die Gründung der Disziplin in das Zeitalter der Aufklärung fällt. Pädagogik erhält hier eine wachsende gesellschaftliche Bedeutung. Ganz im Sinne des aufklärerischen Fortschrittsoptimismus erhofft man sich durch sie die Vervollkommnung der Menschheit und den Fortschritt in Wirtschaft, Recht und Kultur.

Pädagogik als eigenständige Wissenschaft

Mit der sukzessiven Etablierung des Faches entstehen in der Folge eine Reihe von zentralen Werken. Es wird versucht, Pädagogik als eigenständige Wissenschaft, die sich von anderen Wissenschaften unterscheidet, zu begründen. So fordert z. B. *Johann Friedrich Herbart* 1806 in seiner *Allgemeinen Pädagogik* die Besinnung auf „einheimische Begriffe“ und leistet eine erste Systematisierung des Erziehungsdenkens. Weitere wichtige Schriften sind *Friedrich Daniel Ernst Schleiermachers Pädagogische Vorlesungen* aus den Jahren 1813/1814 oder *Wilhelm Diltheys Auseinandersetzung Über die Möglichkeiten einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft* aus dem Jahre 1888.

Lehrerbildung an Universitäten

Bis zum Jahre 1933 wird das Fach im Rahmen der Lehrerbildung weiter ausgebaut und an 14 von damals ca. 21 deutschen Universitäten eingerichtet. Die Professuren sind zumeist mit Philosophie, gelegentlich auch mit Psychologie und Philologie gekoppelt. Zur Zeit der Machtergreifung der Nationalsozialisten gibt es 79 Professuren für das Fach Pädagogik; in der Folge nationalsozialistischer Herrschaft werden 26 Professoren wegen ihres jüdischen Hintergrundes entlassen. Nach dem Zweiten Weltkrieg sind nur noch 38 Professoren im Amt (vgl. u. a. Horn 2008, S. 12-14).

Ab den 1960er Jahren kann sich das Fach als Einzeldisziplin an den Universitäten etablieren. Die Lehrerbildungsstätten (Pädagogischen Hochschulen) werden, mit Ausnahme Baden-Württembergs, geschlossen und in die Universitäten integriert. Aufwind bekommt die Pädagogik weiterhin durch die Einrichtung eines eigenen, im Vergleich mit anderen Disziplinen gleichrangigen Hauptfaches. Im Jahre 1984 sind nahezu 1000 Professorinnen und Professoren im Fach Pädagogik/Erziehungswissenschaft tätig. Derzeit ist es das sechststärkste an deutschen Universitäten. Nur die Disziplinen Wirtschaftswissenschaften, Germanistik, Jura, Medizin und Informatik haben eine größere Kapazität (vgl. Faulstich-Wieland 2008, S. 9 f.).

Pädagogik oder Erziehungswissenschaft?

An Universitäten findet man heute sowohl die Bezeichnungen Pädagogik und Erziehungswissenschaft als auch zunehmend Bildungswissenschaft. In der Regel verbindet sich mit dieser Nennung kein besonderes wissenschaftliches Programm mehr. Die Unterscheidung ist vielmehr historisch abzuleiten. Die Bezeichnung Pädagogik findet sich seit Ende des 18. Jahrhunderts bis zur Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. Anfang des 20. Jahrhunderts gewinnt der Begriff Erziehungswissenschaft an Bedeutung; er setzt sich aber erst in den 1960er Jahren durch. Hier ist es vor allem *Wolfgang Brezinka*, der den Begriff Pädagogik durch den der Erziehungswissenschaft zu ersetzen sucht (*Von der Pädagogik zur Erziehungswissen-*

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.

schaft, Brezinka 1971). Dabei geht es um den Anspruch, die Erziehungswirklichkeit mit primär empirisch-analytischen Methoden zu erforschen. Diese empirisch-positivistische Ausrichtung ist mit einer Kritik und Absage an die „Pädagogik“ verbunden, der vorgehalten wird, Wirklichkeit über die hermeneutische Methode nicht vorurteilsfrei erfassen zu können.

Gegenwärtig ist diese Unterscheidung zwischen Pädagogik, Erziehungswissenschaft und neuerdings Bildungswissenschaft nicht von allzu großer Relevanz. Nur selten betont man mit dem Terminus Erziehungswissenschaft eher eine sozialwissenschaftliche, mit dem der Pädagogik eher eine geisteswissenschaftliche Perspektive. Dennoch lassen sich wenigstens wissenschaftstheoretisch diese zwei großen methodischen Richtungen unterscheiden, die den wissenschaftlichen Spielraum begrenzen und in die Bildungswissenschaft beide aber Eingang finden: zum einen eine Pädagogik als Wissenschaft in philosophisch-reflexiver Orientierung, die eher nach Sinn und Bedeutung von Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsphänomenen fragt, zum anderen eine empirisch-positivistische Pädagogik, die mit empirischen Methoden solche Prozesse „beobachtet“. Theoretische und empirische Forschungen können dabei als zwei „Kulturen“ der Forschung, zwei sich ergänzende Sichtweisen auf den zu untersuchenden Gegenstand bezeichnet werden.

...oder Bildungswissenschaft?

In der theoretisch-philosophischen Perspektive finden kritisch-analytische, hermeneutische oder phänomenologische Reflexionen auf pädagogische Gegenstandsbereiche, auf Bedingungen pädagogischer Theorie und Praxis, auf konstitutive normative Grundlagen statt. Zu nennen wären hier beispielsweise anthropologische oder auch soziokulturelle Voraussetzungen von Bildung und Erziehung, unterstellte Subjektivitätsformen, Wahrheitskriterien oder Beweisverfahren, aber ebenso implizite politische oder auch ökonomische Bestimmungen von Pädagogik. Insgesamt geht es um den Sinn pädagogischen Denkens und Handelns. Damit verbunden ist eine Grundlagenforschung, die pädagogisches Wissen und menschliche Erfahrungen in pädagogischer Hinsicht historisch und systematisch untersucht.

Theorie

Die empirisch-erziehungswissenschaftliche Forschung stellt dagegen Wissen über Wirklichkeitsbereiche methodisch her, um pädagogische Zusammenhänge kausal-analytisch zu erklären. So werden Bildungssysteme, historische Materialien oder auch Biographien quantitativ oder auch qualitativ empirisch untersucht. Die qualitativ empirische Forschung versucht stärker die individuelle Sinnkategorie in die Forschungsperspektive mit einzubeziehen. Diese Zusammenhänge können hier nur im Sinne eines ersten Vorverständnisses und Vorgriffes angedeutet werden, sind sie doch Gegenstand gerade des Studiums der Bildungswissenschaft.

Empirie

Der Unterschied zwischen Theorie und Empirie ist dabei kein Gegensatz, sondern vielmehr ein Spielraum, der ganz unterschiedlich gestaltet wird – von sehr allgemeinen theoretischen Vorstellungen und Deutungsmustern über Modelle zur Erklärung von Sachverhalten, Formulierungen von Gesetzen bis hin zu methodisch gelenkten Beobachtungen, Auslegungen erzählter Biographien usw. (vgl. Joas/Knöbl 2006, S. 13-38).

1.3 Was ist eine Wissenschaft?

Bildungswissenschaft ist als eine universitäre Disziplin mit einem eigenen Hauptfach eine sehr junge Wissenschaft. Aber was kennzeichnet Bildungswissenschaft als eine Wissenschaft überhaupt? Eine Wissenschaft ist eine an allgemeinen Aussagen orientierte Deutungsweise von Mensch und Welt, die unter Verwendung eigener, möglichst differenzierter Sprachformen einen „reflexiven Vorrang“ gegenüber anderen Zugängen zur Welt hat (vgl. Cassirer 1944/²1992, S. 315-335).

Wissenschaft rückt der Wahrheit näher

Mit „Wissenschaft“ ist die Intention verbunden, Phänomene und Zusammenhänge für den Menschen verstehbar und erklärbar zu machen. Wissenschaft war und ist darin der Versuch des Menschen, sich die Welt und die Natur, ja, auch sich selbst, anzueignen und zu bestimmen. Sie hat dabei einen Gegenstandsbereich, über den sie Wissen formuliert. Ihr Zugriff erfolgt in der Regel methodisch gelenkt, z. B. mit empirischen oder auch hermeneutisch-kritischen Zugängen. Wissenschaften orientieren sich dabei an Denkstilen, Theorierichtungen und so genannten Paradigmen. Sie versuchen auf eine spezifische Weise Gewissheiten zu begründen und Ordnungen zu stiften, die Bestand haben können. Dabei dominiert der Eindruck, dass über Revisionsprozesse eine kontinuierliche Weiterentwicklung hin zu neuen Theorien möglich ist, die Wirklichkeit adäquater erfassen und erklären können. Wissenschaft erscheint dann als die fortschreitende Annäherung an die so genannte Wahrheit. Dazu Karl Popper (1902 - 1994):

„Wenn man die Entwicklung der Wissenschaft näher betrachtet, so findet man wohl, daß wir zwar nicht wissen, wie nah oder wie weit entfernt von der Wahrheit wir sind, daß wir aber immer näher und näher an die Wahrheit herankommen können und das auch tun.“ (Popper 1995, S. 177)

Zur Verdeutlichung greift Popper auf historische Beispiele zurück:

„Die These, daß das hier vorgeschlagene Kriterium den Fortschritt der Wissenschaft tatsächlich bestimmt, kann an Hand historischer Beispiele leicht illustriert werden. Die Theorien von Kepler und von Galilei wurden vereinigt und überholt durch Newtons logisch stärkere und besser prüfbare Theorie, [...]“ (Popper 1995, S. 160)

Wissenschafts-entwicklung

Wissenschaftsentwicklung erscheint als Prozess, in dem Theorien kontinuierlich durch solche ersetzt werden, die mehr oder andere Aspekte menschlicher Lebenswelt erklären können. Gewissheiten und Ordnungen werden im Laufe der wissenschaftlichen Entwicklung brüchig und durch neue Annahmen ersetzt. Das von Karl Popper angeführte Beispiel Galileis scheint diese Entwicklung zu bestätigen: Galileo Galilei (1564 - 1642) kann zu Beginn des 17. Jahrhunderts zeigen, dass sich nicht die Sonne um die Erde dreht, sondern sie im Zentrum der Erdumlaufbahn steht.

Überholbares Wissen

Aber das Beispiel Galileis verweist nicht nur auf die Vorläufigkeit von Gewissheiten in der Wissenschaft, sondern auch auf das „Funktionieren“ von Wissenschaft. Was ist damit gemeint?

Zur Zeit Galileis stellt das geozentrische Weltbild eine unumstößliche Gewissheit dar. Galilei stellt dieses Weltbild mit der Beobachtung der Jupitermonde in Frage. Er lädt die Vertreter der römischen Kurie ein und bittet sie, durch das Fernglas zu blicken, damit sie mit eigenen Augen seine Beobachtungen nachvollziehen. Doch sie lassen sich nicht durch das Gesehene überzeugen. Die mittelbare Beobachtung

durch das Fernrohr Galileis kann nicht überzeugen, weil sie als Weg, Wissen zu begründen, nicht anerkannt ist. Kurzum: Galilei *glaubt* nur zu wissen.

Inwieweit ergibt sich daraus ein verändertes Bild auf wissenschaftliche Entwicklungen? Hier ist es das große Verdienst des US-amerikanischen Wissenschaftstheoretikers Thomas S. Kuhn (1922 - 1996), eine Erklärung für das Verständnis von Wissenschaften und der Legitimation wissenschaftlichen Wissens gegeben zu haben. Mit dem Erscheinen des Buches „*The structure of Scientific Revolutions*“ aus dem Jahre 1962 werden wissenschaftliche Fortschrittserzählungen im Sinne einer fortschreitenden Ergänzung von Wissen fragwürdig.

Wissenschaftliches
Verstehen

Kuhn zeigt auf, dass das Aufstellen von Wissen in den Wissenschaften von Faktoren beeinflusst ist, die auf den ersten Blick mit Wissenschaft gar nichts zu tun haben. Entwicklungen in den Wissenschaften geschehen nicht nur nach engen wissenschaftlichen Kriterien, etwa der Wahrheitsverpflichtung. Es ist vielmehr so, dass wissenschaftliche Konzepte und Annahmen mit dem Ziel der richtigen Deutung von Mensch und Welt miteinander konkurrieren und in hohem Maße von soziokulturellen Faktoren abhängig sind. Welche Deutung am Ende maßgeblich wird, ist eine Frage von Geltungskriterien, Machtpraktiken und Anerkennung.

Wenn sich nun ein Konzept oder ein wissenschaftlicher Ansatz durchsetzt, wird er zum so genannten *Paradigma*, also zu einem maßstabsetzenden Muster, zu einer disziplinären Matrix der Deutungen, denen alle Ergebnisse und Denkansätze einer Wissenschaft fortan einverleibt werden.

Paradigma

„Ein Paradigma“, so erläutert Kuhn, „ist das, was den Mitgliedern einer wissenschaftlichen Gemeinschaft gemeinsam ist, und umgekehrt besteht eine wissenschaftliche Gemeinschaft aus Menschen, die ein Paradigma teilen.“ (Kuhn 1962/1979, S. 187)

Die Wissenschaftler verbindet also eine bestimmte Sicht auf die Dinge, sie teilen bestimmte Praktiken des Forschens, haben eine ähnliche Ausbildung, die sich auf gleiche Fachliteratur stützt, haben eine enge Kommunikation in der Gemeinschaft, gehen von gleichen Voraussetzungen aus und haben übereinstimmende Auffassungen über eine Reihe von Themen. Darin ist ein Paradigma eine Art wissenschaftliche Lebensform.

Das geozentrische Weltbild stellte ein solches tragendes Paradigma für viele wissenschaftliche Untersuchungen dar. Das geltende Wissen erscheint unumstößlich, weil es mit der Wahrnehmung und Deutung der Welt aufs Engste verwoben ist.

Nun gibt es radikale Veränderungen in der Wissenschaft, die die Deutung von Welt und Wissenschaft auf den Kopf stellen. Solche radikalen Veränderungen bezeichnet Kuhn als *Paradigmenwechsel*. Das heißt, der Rahmen und die Ordnung des Wissens geraten aus den Fugen; alles muss überdacht und umgedacht werden.

Paradigmenwechsel

„Es gibt Perioden – die ausgeprägtesten und am leichtesten erkennbaren Beispiele sind das Auftreten der Kopernikanischen, der Darwinschen oder der Einsteinschen Theorie –, in denen eine wissenschaftliche Gemeinschaft ein altherwürdiges Weltbild und eine altherwürdige Wissenschaftsform aufgibt und zu einem anderen, gewöhnlich damit unvereinbaren Ansatz übergeht. [...] Im Gegensatz zu einer vorherrschenden Auffassung sind die meisten Entdeckungen und Theorien in den Wissenschaften keine bloßen Ergänzungen des bestehenden Wissensbestandes. Um sie einzubauen, muß der Wissenschaftler gewöhnlich sein bisheriges theoretisches und praktisches Rüstzeug umordnen, Teile davon aufgeben und neue Bedeutungen und Beziehungen zwischen vielen anderen erkennen. Da das Alte bei der Aufnahme

des Neuen umbewertet und umgeordnet werden muß, sind Entdeckungen und Erfindungen in den Wissenschaften im allgemeinen grundsätzlich revolutionär.“ (Kuhn 1978, S. 309 f.)

Deutungen von Mensch und Welt

Es geht um Radikalität und die Unvereinbarkeit neuer wissenschaftlicher Orientierungen mit tradierten Ansätzen, die wie bei einem sogenannten Kippbild zu anderen Sichtweisen führen; nicht nur, dass das Dargestellte in der Wahrnehmung unvereinbar ist, es wird auch grundsätzlich Verschiedenes wahrgenommen (vgl. Kuhn 1962/⁴1979, S. 125-127). Wissenschaften produzieren also nicht nur Wissen, sondern nehmen eine spezifische Deutung des Verhältnisses von Mensch und Welt vor, stiften Sinn, entscheiden, was wahr oder falsch ist, was in den Blick gerät und was nicht, was sichtbar und nicht sichtbar wird.

Die Gewissheit und Ordnungen, die eine Wissenschaft herstellt, ruhen nicht selbst in der Welt, sondern sie werden gemacht, und zwar nach den jeweils geltenden Regeln der Wissenschaft. Ziel ist, ein Wissen zu schaffen, das sinnvolle Deutungen von Mensch und Welt ermöglicht. Diese Deutungen sind somit auch gebunden an ihre Zeit und Kultur, an die Weise, wie wir zusammenleben und auf welche Weise wir Wahrheitserzeugungen für angemessen halten. Anders formuliert: Wissenschaften arbeiten auf der Grundlage einer großen Anzahl von Voraussetzungen, Lebensformen und Weltbildern, die nicht einholbar sind. Das aber muss wohl bedacht sein, damit sich das Denken und Forschen nicht in einer selbstverständlichen Naivität der Gewissheiten verfängt. Darin schaffen Wissenschaften einen offenen Prozess ihres Nachdenkens und erarbeiten ein Wissen, das dann immer auch ein Nicht-Wissen umfasst.

Auch für die Bildungswissenschaft lassen sich natürlich solche zentralen Deutungen von Mensch und Welt sowie Paradigmenwechsel nachweisen. Es ist ein großer Unterschied, ob der Mensch als „Gottesknecht“ oder „Selbstliebhaber“ (vgl. Ruhloff 1993) betrachtet wird, ob die Welt und ihre Ordnung als von Gott geschaffen gilt oder durch den Menschen geordnet oder gar konstruiert. Das derzeitige Paradigma der Bildungswissenschaft dürfte im Wesentlichen in der Orientierung an einer säkularisierten Weltdeutung und eines kritisch aufgeklärten Ethos bestehen.

1.4 Was ist eine Theorie?

Theorien als Kern der Wissenschaften

Die großen Wissenschaftler der Geschichte waren allesamt keine Faktensammler, sondern ihre Arbeit war eine theoretische, also eine konstruktive Arbeit (vgl. Cassirer 1944/²1992, S. 334 f.). Theorien sind schöpferische Leistungen und machen den Kern der Wissenschaften als sinnvolle Deutungen von Zusammenhängen aus. Sie sind, so Karl Popper, „das Netz, das wir auswerfen, um ‚die Welt‘ einzufangen“ (Popper ⁹1989, S. 31).

Theorien als Zugriff auf Welt

Es ist aufschlussreich, sich einmal anzusehen, woher der Begriff der Theorie eigentlich kommt. Wie viele Begriffe, ist auch der Begriff der Theorie griechischen Ursprungs. *theoria* heißt, etwas aus der reflexiven Distanz betrachten und erkennen. Theorien sind also ein spezifischer Zugriff auf Welt, der darin besteht, dass wir eine Distanz zu ihr schaffen, die schlichtweg eine andere Sicht auf sie erlaubt, sie sind ein „Sinn“ für das Ganze und die allgemein umfassenden Zusammenhänge menschlicher Erfahrungen.

Wissenschaftliches Wissen wird erst durch Theorien als Zusammenhang von Vorstellungen und ihren Begründungen als Wissen generiert. Wir kennen dies auch aus Alltagszusammenhängen: Wir stellen beispielsweise Theorien darüber auf, wie sich etwas, das wir verstehen wollen, verhalten könnte, stellen Vermutungen an, stellen also Hypothesen auf, wir versuchen Möglichkeiten auszuschließen, für anderes versuchen wir gute Gründe zu finden. Es werden also Zusammenhänge hergestellt und begründet, Voraussetzungen erwogen, Konsequenzen bedacht und widerspruchsfreie Aussagen getroffen. Die Wissenschaft arbeitet in ähnlicher Weise ihre Theorien aus, natürlich mit denen ihr eigentümlichen Standards, Gepflogenheiten und Instrumenten.

Es gibt keine theorielose Welt, denn „was wir ein Faktum nennen, muß immer schon in irgendeiner Weise theoretisch orientiert“ (Cassirer 1929/²1954, S. 477) sein. Die Welt ist also stets eine geordnete und interpretierte, mit Begriffen und Vorstellungen. Die Frage ist dann nur, wie reflektiert, mit welchen Theorien und mit welchem kritischen und intersubjektiven Anspruch.

Kurzum: Mit Theorien deuten und erkennen wir unsere Welt, stiften Sinn und Zusammenhänge. In der Bildungswissenschaft haben sie die Funktion, etwas in einem Zusammenhang zu erkennen, was ohne sie schlichtweg nicht gesehen würde. Bildungswissenschaftler sehen durch ihre Theorien etwas, was kein anderer Wissenschaftler sieht. Sie haben also gewissermaßen eine „fachspezifische Brille“ auf, die es ihnen erlaubt, die Dinge ihrer Wissenschaft klarer, deutlicher und vor allem komplexer, vielschichtiger und kritischer zu betrachten, als es andere tun können. Sie können Phänomene voneinander abgrenzen und in ihren pädagogischen Dimensionen verstehen.

1.5 Wissenschaftliches Wissen

Wissenschaften gehen methodisch vor, wobei eine Fülle von methodisch-reflexiven Zugängen (*methodos*) zu unterscheiden ist. Das über die methodischen Zugänge generierte Wissen muss intersubjektiv begründet sein. Hier zeigt sich ein Spezifikum des wissenschaftlichen Wissens. Während es, wie bereits deutlich wurde, zwar bezüglich seiner Inhalte wandelbar ist, ist es nicht wandelbar hinsichtlich seines Zustandekommens. Um das zu verdeutlichen, gilt es, drei Überzeugungsarten voneinander zu unterscheiden, nämlich *Meinen*, *Glauben* und *Wissen*.

Meinen, Glauben,
Wissen

Fragen wir zunächst, was wir tun, wenn wir sagen, wir meinen, dass etwas wahr sei. Welchen Anspruch stellen wir mit einer solchen Aussage? Nun, wir sind uns nicht ganz sicher, ob etwas so sei, wie wir *meinen*, und wir würden auch nicht vom anderen erwarten, dass er unserer Überzeugung zustimmt.

Meinen

Das *Glauben* drückt eine stärkere Überzeugung aus. Ich glaube fest daran, dass es sich so verhält, bin also subjektiv überzeugt, dass etwas so sei, aber ich kann nicht den Anspruch stellen, dass jedermann diese Art der Überzeugung teilen muss. Ich glaube, ich bin also subjektiv überzeugt, dass sich etwas in einer bestimmten Weise verhält. Ich kann es aber nicht belegen.

Glauben

Wissen

Der jeweilige Grad der Überzeugung, der uns nun in der Wissenschaft interessiert, ist der des *Wissens*. In welcher Weise sind wir also überzeugt, wenn wir sagen, wir wissen etwas? Wir sind, wenn wir etwas wissen, nicht nur subjektiv überzeugt, dass sich etwas in bestimmter Weise verhalte, sondern wir stellen den Anspruch, dass jedermann es genauso sieht, wir sind also in unserem Anspruch objektiv gewiss.

Diese Unterscheidung von Meinen, Glauben und Wissen stammt von Immanuel Kant (1724 - 1804) aus seinem Werk *Kritik der reinen Vernunft* (1781). Er schreibt:

„Das Fürwahrhalten, oder die subjektive Gültigkeit des Urteils, in Beziehung auf die Überzeugung (welche zugleich objektiv gilt), hat folgende drei Stufen: Meinen, Glauben und Wissen. Meinen ist ein mit Bewußtsein sowohl subjektiv, als objektiv unzureichendes Fürwahrhalten. Ist das letztere nur subjektiv zureichend und wird zugleich für objektiv unzureichend gehalten, so heißt es Glauben. Endlich heißt das sowohl subjektiv als objektiv zureichende Fürwahrhalten das Wissen. Die subjektive Zulänglichkeit heißt Überzeugung (für mich selbst), die objektive, Gewißheit (für jedermann).“ (Kant 1781/1998, S. 852)

Wissenschaftliches
Wissen muss intersub-
jektiv begründet sein

Wissenschaften haben es mit einem Wissen zu tun, das zwar wandelbar ist, aber als Wissen stets den Anspruch stellt, dass jedermann diesem Wissen zustimmen können kann, gar soll. Der Anspruch muss dabei argumentiert werden können, denn die Wissenschaft ist ein „space of reasons“ (Sellars 1963, S. 169). Die Wissenschaft von Bildung hat es also mit Wissen zu tun, mit begründbaren Sätzen und Urteilen, und gerade nicht mit Meinen oder Glauben. Dieses Wissen muss stets intersubjektiv vermittelt sein. Es ist ein subjektiv und objektiv begründetes Fürwahrhalten. Galilei, um auf das Beispiel noch einmal zurückzukommen, glaubte, er war eben subjektiv überzeugt; die Anerkennung des Wissens blieb ihm versagt. Er konnte es nicht intersubjektiv begründen. Seine Argumente fanden keine Zustimmung. Wissen ist also auf die Zustimmung der wissenschaftlichen Gemeinschaft angewiesen. Mitunter wird diese erst mühsam erreicht.

1.6 Bildungswissenschaftliche Wissensformen: Wissenschaftliches Wissen, Professionswissen, Alltagswissen

Wissenschaftliches
Wissen, Professions-
wissen und Alltags-
wissen

Das Spiel der Wissenschaft folgt anderen Regeln als das Spiel der beruflichen Praxis oder des Alltags. Die Regeln der Wissenschaft erlernt man im Studium der Bildungswissenschaft, die Regeln der Praxis in den berufsorientierenden Seminaren und Praktika. So lassen sich für die Bildungswissenschaft drei Wissensformen unterscheiden: das wissenschaftliche Wissen, das Professionswissen und das Alltagswissen (vgl. Vogel 1999, S. 36-38).

Solche Unterscheidungen sind wichtig, um zu klären, auf welcher Ebene der Argumentation wir uns bewegen und mit welchem Anspruch.

Zugleich wird mit dieser Unterscheidung deutlich, warum das wissenschaftliche Wissen, das im Studium erworben wird, für Bildungswissenschaftlerinnen und Bildungswissenschaftler so wichtig ist.

Das *pädagogische Alltagswissen* der Laien, also das, was jeder in irgendeiner mehr oder minder reflektierten Weise zu Erziehung oder Bildung sagen kann, soll lediglich Probleme im Alltag lösen und wird in der Regel durch die eigene Sozialisation, durch Familie, Medien, Freunde usw. begründet. Die meisten Erziehungspraktiken halten sich über Generationen hinweg durch, sofern sie sich bewähren. Professioneller Rat wird erst gesucht, wenn das praktische Alltagswissen keine Problemlösungen mehr verspricht. Doch solange die Praktiken funktionieren, werden sie tradiert oder ausgeübt. Das pädagogische Alltagswissen kann dabei in sich völlig widersprüchlich sein, sein Geltungskriterium ist nur, dass es irgendwie zur Bewältigung des Alltags beiträgt.

Pädagogisches
Alltagswissen

Anders sieht es bei der pädagogischen Profession aus, das heißt, bei Bildungswissenschaftlern, die in pädagogischen Berufen arbeiten und über *Professionswissen* verfügen. Hier ist nicht die mitunter unreflektierte Sozialisation Medium der Vermittlung des vermeintlichen Wissens, sondern eine Ausbildung, das heißt, ein Studium an einer Universität oder Fachhochschule. Das Professionswissen wird erst im Berufsalltag erworben, man richtet sich im Austausch mit Kollegen ein und sucht die Probleme, die im Berufsalltag entstehen, vor dem Hintergrund wissenschaftlich begründeter Konzepte zu lösen oder zu behandeln.

Professionswissen

Vom Alltagswissen und Professionswissen ist das *wissenschaftliche Wissen* zu unterscheiden. Es wird in der Beschäftigung mit der Wissenschaft von Bildung erworben. Fragt man nun nach der Bedeutung dieses wissenschaftlichen Wissens, so besteht oft das Vorurteil, es sei in seiner Theorieförmigkeit nicht praxisrelevant. Daher ist es lohnenswert, hier genauer hinzusehen.

Wissenschaftliches
Wissen

Erst das wissenschaftlich-theoretische Wissen, das im Studium erworben wird, unterscheidet das spätere Professionswissen letztlich vom Alltagswissen. Ohne den Anteil des wissenschaftlichen Wissens bliebe das Professionswissen auf dem Reflexionsniveau des Alltagswissens. Das wissenschaftliche Wissen ist ein kritisch-analytisches Wissen, das allererst Handlungsspielräume im beruflichen Alltag erlaubt. Die Funktion des wissenschaftlichen Wissens für den späteren Beruf ist also, „die professionellen Standards, Beurteilungsschemata, Relevanzkriterien als nicht-selbstverständliche beurteilen und diskutieren zu können, vereinfacht ausgedrückt: eine Folie herzustellen, auf der Professionswissen bewertet und weiter entwickelt werden kann“ (Vogel 1999, S. 39).

Wissenschaftliches
Wissen als Voraus-
setzung von Profes-
sionswissen

Die Praxis des Berufs muss den Umweg über die Beschäftigung mit der Praxis der Wissenschaft gehen. Das wissenschaftliche Wissen, das in Theorien erworben wird, hat die Aufgabe, diejenigen Distanzen zu schaffen, die für eine reflektierte Sicht der Praxis notwendig sind. Der professionelle Bildungswissenschaftler versteht und handelt im Lichte wissenschaftlichen Wissens, das theorieförmig ist. Praxis hat die Aufgabe, gemeinhin Probleme zu lösen, aber erst die Theorie lässt den Praktiker die so genannte Praxis sehen. Das heißt, er muss eine – wenngleich auch rudimentäre – Theorie und er muss Begriffe haben, wenn er etwas als pädagogische Praxis überhaupt erkennen will.

Verfolgt man öffentliche Diskurse, so entsteht der Eindruck, jeder sei ein Pädagoge, mindestens, weil er selbst erzogen wurde oder vielleicht Kinder hat. Dass dieser Eindruck für die Bildungswissenschaft überhaupt entstehen kann, hängt damit zusammen, dass die unterschiedlichen Ebenen dieses pädagogischen Wissens nicht getrennt werden. Erziehung und Bildung haben immer auch eine all-

tagssprachliche Verwendung, die diese Begriffe gar nicht erst problematisiert. Gerade die Theorien und die durch sie erläuterten abstrakten Begründungszusammenhänge, auf die ein professioneller Bildungswissenschaftler zurückgreift, unterscheiden das Denken, das Tun und das Urteilen des Bildungswissenschaftlers von mehr oder weniger alltagstalentierten Laien.

1.7 Bildungswissenschaftliche Grundbegriffe

Erziehung, Bildung und
Sozialisation

Im Zentrum dieser Einführung stehen die bildungswissenschaftlichen Grundbegriffe Erziehung, Bildung und Sozialisation. Die Verwendung von Begriffen ist aus dem Alltag bekannt. Mit Begriffen binden wir unterschiedliche Überlegungen durch Abstraktionen zusammen. Zum Beispiel ist der Begriff des Menschen eine Bestimmung, in der unterschiedliche Merkmale durch Abstraktion vom konkreten Einzelmenschen zu einem Begriff zusammengefasst werden. Begriffe haben die Funktion, etwas als etwas zu bestimmen, klar und deutlich, wenngleich die menschlichen Phänomene selten derart sind, dass sie in einer solchen Weise endgültig bestimmt werden könnten. Oft gehört zur Bestimmung eines Begriffs auch seine Unbestimmtheit und Offenheit dazu, seine Unklarheit, die sich gerade im Unbehagen hinsichtlich seiner Festlegung und Bestimmung zeigen kann.

Begriffe
versus
Grundbegriffe

Dennoch sollte ein Begriff möglichst präzise ein Phänomen beschreiben und erfassen; er sollte von anderen Begriffen, die anderes aufzeigen, unterscheidbar sein. Ein Begriff ist daher immer Teil einer Ordnung, die seine Bestimmung und Abgrenzung erst erlaubt. Begriffe sind isoliert nicht zu haben, sie erhalten ihren eigentlichen Sinn immer erst durch Theorien und Ordnungen, die mit diesen Begriffen arbeiten. Doch was sind Grundbegriffe in Unterscheidung zu den Begriffen?

Die Grundbegriffe der Bildungswissenschaft sind Begriffe, die in der Wissenschaft selbst nicht mehr abgeleitet werden. Sie bilden also einen Grund, von dem ausgegangen wird. Sie sind zentrale ordnungs- und sinnstiftende Kategorien der Theoriebildung. So gibt es eine Reihe von Begriffen in der Pädagogik, deren Sinn zurückgeführt werden kann auf z. B. den Begriff der Bildung. Fragt man also nach der Bedeutung von Beratung, wird man möglicherweise bildungstheoretisch argumentieren, das heißt, man greift auf die Kategorie der Bildung zurück, um von hier aus Sachverhalte darzulegen, beispielsweise, dass eine Beratung der Bildung des Einzelnen dienen sollte. Aber auch die Praxis erhält erst in der theoretischen Rückführung auf diese Grundbegriffe einen Sinn.

Das heißt aber nicht, dass es nur z. B. den einen Grundbegriff, etwa von Bildung, gibt, der ein für alle Mal bestimmt werden kann, sondern nur seine historisch-systematische Auslegung im Kontext von Theorien der Bildung. Grundbegriffe sind also einer Achse vergleichbar, um die sich die Wissenschaft mitsamt ihrem Wissen, ihren Theorien und Begriffen dreht. Oft ist es so, dass sich erst nach langer Forschung zeigt, dass das Meiste eines Faches auf bestimmte Grundbegriffe hinausläuft oder sich von einem solchen ordnen lässt (vgl. auch Wittgenstein 1971, S. 48).