

Detlef Garz „Entwicklung“
Karl-Hermann Schäfer „Kommunikation“

„Entwicklung“ und „Kommunikation“ als Grundbegriffe der Bildungswissenschaft

kultur- und
sozialwissenschaften

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der 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

| | | |
|----------------|--|-----------|
| | Vorwort | 5 |
| Teil I | „Entwicklung“, Autor: Detlef Garz | |
| 1 | Einleitung | 6 |
| 1.1 | Die sozialwissenschaftliche Ausrichtung der Bildungswissenschaft | 6 |
| 1.2 | Zum Begriff der Entwicklung | 9 |
| 1.3 | Unterschied zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen | 14 |
| 2 | Theorien der menschlichen Entwicklung | 18 |
| 2.1 | Das moralische Urteil beim Kinde nach Jean Piaget | 18 |
| 2.2 | Die Stufen der moralischen Entwicklung nach Lawrence Kohlberg | 22 |
| 2.3 | Die universelle Ebene nach Robert Kegan | 31 |
| 3 | Entwicklung und Erziehung | 35 |
| 3.1 | Die Pädagogische Anthropologie Heinrich Roths | 35 |
| 3.2 | Über den bildungswissenschaftlichen Umgang mit Entwicklung | 40 |
| 3.3 | Von der Mäeutik der Schule zur Mäeutik des Lebens | 46 |
| 3.4 | Ein Beispiel: Die entwicklungsorientierte Bildungswissenschaft – Das Harvard-Projekt zu Entwicklung, Widerstandsfähigkeit und Schulerfolg bei Jugendlichen | 55 |
| | Literaturverzeichnis zum Kursteil „Entwicklung“ | 63 |
| Teil II | „Kommunikation“, Autor: Karl-Hermann Schäfer | |
| | Einleitung | 77 |
| 1 | Shannon und Weaver: Kommunikationstheorie als Theorie der Nachrichtenübertragung | 78 |
| 1.1 | Das klassische Kommunikationsmodell nach C. E. Shannon | 78 |
| 1.2 | Die drei Bedeutungsebenen nach Warren Weaver | 80 |
| 2 | Watzlawick, Beavin und Jackson: Kommunikationstheorie als Theorie menschlichen Verhaltens | 81 |
| 2.1 | Das behavioristische Black-Box-Modell | 81 |
| 2.2 | Die pragmatischen Axiome der Kommunikation | 83 |
| 2.3 | Das erste Axiom: Die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren | 85 |
| 2.4 | Das zweite Axiom: Der Inhalts- und Beziehungsaspekt der Kommunikation | 86 |
| 3 | Austin und Searle: Kommunikationstheorie als Sprechakttheorie | 91 |
| 3.1 | Die Frage nach den Regeln des Sprachgebrauchs: Austin – Searle – Habermas | 91 |
| 3.2 | Das erste Stadium der Sprechakttheorie Austins: Die Unterscheidung zwischen performativen und konstativen Äußerungen | 92 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 3.3 | Das zweite Stadium der Sprechakttheorie Austins: Die Unterscheidung zwischen den illokutiven und den lokutiven Sprechakten | 93 |
| 3.4 | Die Weiterentwicklung der Sprechakttheorie nach Searle | 94 |
| 3.5 | Eine Klassifikation der illokutiven Akte nach Searle | 97 |
| 4 | Habermas: Kommunikationstheorie der Gesellschaft als Theorie des kommunikativen Handelns | 98 |
| 4.1 | Kommunikatives Handeln und Diskurs. Die beiden Formen umgangssprachlicher Kommunikation | 100 |
| 4.2 | Sprechhandlungen und Weltbezüge | 101 |
| 4.3 | Geltungsansprüche | 103 |
| 4.4 | Lebenswelt und System | 105 |
| 5 | Dewey: Kommunikationstheorie als pädagogische Theorie forschenden Lernens | 108 |
| 5.0 | Einleitung: Kommunikation, Interaktion und kommunikative Interaktion im Kontext forschenden Lernens | 108 |
| 5.1 | Die Laborschule als die empirische Basis von Deweys kommunikativer Interaktionspädagogik | 110 |
| 5.1.1 | Gründung der Laborschule | 112 |
| 5.1.2 | Konzeption der Laborschule | 113 |
| 5.1.3 | Erziehender Unterricht | 114 |
| 5.1.4 | Das Bungalow Projekt: Primäre und sekundäre Erfahrung, Interaktion und Kommunikation | 114 |
| 5.2 | Deweys Interaktionspädagogik | 116 |
| 5.2.0 | Einleitende Bemerkungen zum Begriff „forschendes Lernen“ | 116 |
| 5.2.1 | Bildsamkeit und Handlungsantrieb | 117 |
| 5.2.2 | Okkupation als bestimmte unterrichtliche Interaktionsform im Kontext der Laborschule | 118 |
| 5.2.3 | Identitätsbildung und sachbezogene Interaktion | 130 |
| 5.3 | Deweys Kommunikationspädagogik | 132 |
| 5.3.1 | Die soziale Vorgeschichte der Laborschule, das soziale Elend und die Settlement-Bewegung | 132 |
| 5.3.2 | Soziale Kommunikation als Erziehungsform und Demokratie als Lebensform | 135 |
| 5.3.3 | Demokratie als Idee gemeinschaftlichen Lebens und als pädagogische Zielvorstellung der Laborschule | 140 |
| 5.4 | Deweys Kommunikative Interaktionspädagogik | 142 |
| 5.4.1 | Die pragmatische Bedeutungstheorie | 142 |
| 5.4.2 | Die Stufen des erziehenden Unterrichts und die Theorie des forschenden Lernens | 144 |
| 5.4.3 | Die gesprochene Sprache als gemeinsames Medium und die kommunikative Interaktion | 152 |
| | Literaturverzeichnis zum Kursteil II „Kommunikation“ | 157 |

Vorwort

Wer über Erziehung spricht, spricht immer auch über die Entwicklung von Menschen, denn was sonst soll Erziehung erreichen, wenn nicht eine „Hilfe zur Selbstfindung und -werdung“ von (jungen) Menschen, die sich über eine bestimmte Zeit erstreckt? Diese These lässt sich als eine verbindende Aussage, auch über die verschiedenen Richtungen innerhalb der Bildungswissenschaft hinweg, sicher festhalten. Dass dem Entwicklungsthema dabei seit einiger Zeit eine prominente Rolle zukommt, lässt sich sowohl auf die Erkenntnisfortschritte auf diesem Gebiet zurückführen als auch auf eine Konvergenz von Aussagen, die unabhängig voneinander bereits seit längerem als Wissensbestand vorhanden waren. Beide Tendenzen helfen verstärkt zu erkennen, inwieweit eine theoretisch anspruchsvolle und zugleich praxisrelevante Wissenschaft von der Erziehung auf die Berücksichtigung der „Tatsache der Entwicklung“ verwiesen ist.

Der Heidelberger Erziehungswissenschaftler Micha Brumlik hat es unternommen, diesen Sachverhalt einem größeren Publikum nahezubringen. In einem für die „Frankfurter Rundschau“, also eine Tageszeitung, verfassten Artikel weist er im Anschluss an einen Überblick über die historische Ausformung der Bildungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland in den vergangenen 40 Jahren darauf hin, dass gegenwärtig vor allem eine Konzeption ausgearbeitet vorliegt, die den Bildungsprozess hin zum mündigen Menschen und dessen Subjektivität annähernd angemessen erklären kann.

„Für eine Theorie der Subjektivität, die sich selbst im Verein mit anderen bildet und lernfähig ist, liegt heute sogar mehr sozialwissenschaftliche Evidenz vor als vor 20 Jahren. Im genetischen Strukturalismus Jean Piagets und den auf seinem Werk aufbauenden Theorien der Entwicklung moralischen, sozialen und ästhetischen Urteilsvermögens, wie sie Kohlberg, Gilligan, Oser und Parsons begrifflich durchgearbeitet haben, tritt uns die sozialwissenschaftlich ermittelte Möglichkeit einer stufenweisen Bildung zu einem zwanglosen mit anderen verbundenen, vorurteilsfrei urteilenden und authentisch handelnden Subjekt entgegen.“ (Brumlik 10.10.1989)

Dieses Zitat lässt – auch in seiner verdichteten Form – jene, für eine Theorie der Entwicklung zentralen Punkte schlaglichtartig erkennen; dabei wird auch erkenntlich, dass Entwicklung nicht nur auf Strukturen abstellt, sondern dass der Begriff darüber hinaus Personen in ihrer „gesamten“ biographischen Entwicklung erfassen kann.

1. Bildung bzw. strukturgenetische oder biographische Entwicklung geschieht immer in Auseinandersetzung mit signifikanten (G. H. Mead) oder relationalen (Noam) anderen; das „einsame Subjekt“ ist eine Fiktion;
2. eine Entstehung (Genese) von Strukturen, d. h. von Bereichen, die zugleich eindeutig voneinander abgrenzbar wie in sich zusammenhängend sind, lässt sich für zentrale Fähigkeiten des Menschen wie Moral, logisches, ästhetisches und religiöses Denken sehr genau benennen und
3. als Ziel dieser Entwicklung steht ein Subjekt, das gleichermaßen in seine Gesellschaft integriert wie autonom urteils- und handlungsfähig ist.

Der folgende Einführungstext möchte exemplarisch verdeutlichen, dass die Beschäftigung mit dem Konzept der Entwicklung einen sinnvollen und fruchtbaren Zugang zu bildungswissenschaftlichem Denken ermöglicht. Es kann also ausdrücklich nicht darum gehen, einen systematischen oder gar systematisch-umfassenden Blick über die Theorie- bzw. Forschungslandschaft zum Thema Entwicklung zu vermitteln. Vielmehr soll, ganz im Sinne eines „hermeneutischen Zirkels“, gezeigt werden, wie sich aus der Behandlung einzelner Bereiche nach und nach ein Gesamtbild formt und wie zugleich aus der Betrachtung umfangreicher theoretischer Vorstellungen das Verständnis für Detailphänomene und -erscheinungen zunimmt.