

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

# „Entwicklung“ und „Kommunikation“ als Grundbegriffe der Bildungswissenschaft

Fakultät für  
**Kultur- und  
Sozialwissen-  
schaften**

---

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. Wir weisen darauf hin, dass die vorgenannten Verwertungsalternativen je nach Ausgestaltung der Nutzungsbedingungen bereits durch Einstellen in Cloud-Systeme verwirklicht sein können. Die FernUniversität bedient sich im Falle der Kenntnis von Urheberrechtsverletzungen sowohl zivil- als auch strafrechtlicher Instrumente, um ihre Rechte geltend zu machen.

Der Inhalt dieses Studienbriefs wird gedruckt auf Recyclingpapier (80 g/m<sup>2</sup>, weiß), hergestellt aus 100 % Altpapier.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Inhaltsverzeichnis</b> .....	<b>3</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>6</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>7</b>
<b>Vorwort</b> .....	<b>8</b>
<b>1 Einleitung zum Kursteil „Entwicklung“</b> .....	<b>10</b>
1.1 Die sozialwissenschaftliche Ausrichtung der Bildungswissenschaft .....	10
1.2 Zum Begriff der Entwicklung .....	12
1.3 Unterschied zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen.....	18
<b>2 Theorien der menschlichen Entwicklung</b> .....	<b>21</b>
2.1 Das moralische Urteil beim Kinde nach Jean Piaget .....	21
2.2 Die Stufen der moralischen Entwicklung nach Lawrence Kohlberg .....	26
2.3 Die universelle Ebene nach Robert Kegan.....	34
<b>3 Entwicklung und Erziehung</b> .....	<b>38</b>
3.1 Die Pädagogische Anthropologie Heinrich Roths.....	38
3.2 Über den bildungswissenschaftlichen Umgang mit Entwicklung.....	44
3.3 Von der Mäeutik der Schule zur Mäeutik des Lebens .....	50
3.4 Ein Beispiel: Die entwicklungsorientierte Bildungswissenschaft – Das Harvard-Projekt zu Entwicklung, Widerstandsfähigkeit und Schulerfolg bei Jugendlichen.....	58
<b>Literaturverzeichnis zum Kursteil „Entwicklung“</b> .....	<b>66</b>
<b>Einleitung zum Kursteil „Kommunikation“</b> .....	<b>80</b>
<b>1 Shannon und Weaver: Kommunikationstheorie als Theorie der Nachrichtenübertragung</b> .....	<b>81</b>
1.1 Das klassische Kommunikationsmodell nach C. E. Shannon .....	81
1.2 Die drei Bedeutungsebenen nach Warren Weaver.....	83
<b>2 Watzlawick, Beavin und Jackson: Kommunikationstheorie als Theorie menschlichen Verhaltens</b> .....	<b>84</b>
2.1 Das behavioristische Black-Box-Modell.....	84
2.2 Die pragmatischen Axiome der Kommunikation.....	86
2.3 Das erste Axiom: Die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren .....	88
2.4 Das zweite Axiom: Der Inhalts- und der Beziehungsaspekt der Kommunikation.....	89
<b>3 Austin und Searle: Kommunikationstheorie als Sprechakttheorie</b> .....	<b>94</b>
3.1 Die Frage nach den Regeln des Sprachgebrauchs Austin – Searle – Habermas.....	94
3.2 Das erste Stadium der Sprechakttheorie Austins: Die Unterscheidung zwischen performativen und konstativen Äußerungen .....	95

3.3	Das zweite Stadium der Sprechakttheorie Austins: Die Unterscheidung zwischen den illokutiven und den lokutiven Sprechakten.....	97
3.4	Die Weiterentwicklung der Sprechakttheorie nach Searle .....	98
3.5	Eine Klassifikation der illokutiven Akte nach Searle.....	101
<b>4</b>	<b>Habermas: Kommunikationstheorie der Gesellschaft als Theorie des kommunikativen Handelns.....</b>	<b>102</b>
4.1	Kommunikatives Handeln und Diskurs. Die beiden Formen umgangssprachlicher Kommunikation .....	104
4.2	Sprechhandlungen und Weltbezüge .....	106
4.3	Geltungsansprüche .....	107
4.4	Lebenswelt und System.....	110
<b>5</b>	<b>Dewey: Kommunikationstheorie als pädagogische Theorie forschenden Lernens .....</b>	<b>113</b>
5.0	Einleitung: Kommunikation, Interaktion und kommunikative Interaktion im Kontext forschenden Lernens.....	113
5.1	Die Laborschule als die empirische Basis von Deweys kommunikativer Interaktionspädagogik .....	115
5.1.1	Gründung der Laborschule.....	117
5.1.2	Konzeption der Laborschule .....	118
5.1.3	Erziehender Unterricht .....	119
5.1.4	Das Bungalow Projekt: Primäre und sekundäre Erfahrung, Interaktion und Kommunikation.....	119
5.2	Deweys Interaktionspädagogik .....	121
5.2.0	Einleitende Bemerkungen zum Begriff „forschendes Lernen“ .....	121
5.2.1	Bildsamkeit und Handlungsantrieb .....	122
5.2.2	Okkupation als bestimmte unterrichtliche Interaktionsform im Kontext der Laborschule.....	123
5.2.3	Identitätsbildung und sachbezogene Interaktion .....	135
5.3	Deweys Kommunikationspädagogik.....	138
5.3.1	Die soziale Vorgeschichte der Laborschule, das soziale Elend und die Settlement-Bewegung .....	138
5.3.2	Soziale Kommunikation als Erziehungsform und Demokratie als Lebensform .....	141
5.3.3	Demokratie als Idee gemeinschaftlichen Lebens und als pädagogische Zielvorstellung der Laborschule.....	146
5.4	Deweys Kommunikative Interaktionspädagogik.....	148
5.4.1	Die pragmatische Bedeutungstheorie.....	148
5.4.2	Die Stufen des erziehenden Unterrichts und die Theorie des forschenden Lernens .....	150

---

5.4.3 Die gesprochene Sprache als gemeinsames Medium und die kommunikative Interaktion .....	158
<b>Literaturverzeichnis zum Kursteil „Kommunikation“ .....</b>	<b>163</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Netzwerk der Entwicklung .....	19
Abbildung 2: Spirale der Gleichgewichtsstufen.....	37
Abbildung 3: Aufgabenbereich des Präventions-Praktikers.....	61
Abbildung 4: Das technische Kommunikationsmodell nach C. E. Shannon 1969 .....	81
Abbildung 5: Das Black-Box-Modell von Watzlawick als Kennzeichen des Behaviorismus (Watzlawick et al. 1972, S. 43f.) .....	85
Abbildung 6: Die Axiome als Regeln des Kommunikationsprozesses .....	87
Abbildung 7: Das Verhältnis von Lebenswelt und den Weltbezügen nach Jürgen Habermas .....	111
Abbildung 8: Felder primärer und sekundärer Erfahrung im Kontext der Laborschule .....	125
Abbildung 9: Interaktionspädagogik.....	136
Abbildung 10: Kommunikationspädagogik.....	139
Abbildung 11: Sprache als Bedingung der Möglichkeit kommunikativer Interaktion.....	159
Abbildung 12: Kommunikative Interaktionspädagogik .....	160

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Stufen der moralischen Entwicklung.....	27
Tabelle 2: Standardform eines Sprechaktes .....	100
Tabelle 3: Ein Beispiel für eine explizite Standardform eines Sprechaktes .....	100
Tabelle 4: Sprechakttheorie von Searle und ihr Einfluss auf Habermas.....	104
Tabelle 5: Die Universalpragmatik nach Jürgen Habermas (Habermas 1981, S. 414ff.) .....	109
Tabelle 6: Die fünf Stufen des erziehenden Unterrichts nach John Deweys pädagogischem Hauptwerk: Demokratie und Erziehung .....	151
Tabelle 7: Ein Unterrichtsbeispiel für John Deweys Stufentheorie .....	152

## 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.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Bitte beachten Sie, dass es sich bei den folgenden Texten um Original-Zitate handelt. Darin enthaltene Fehler sind gemäß der Standards wissenschaftlichen Arbeitens der Verpflichtung zur originalgetreuen Wiedergabe der zitierten Werke geschuldet.

# Teil I „Entwicklung“, Autor: Detlef Garz

## 1 Einleitung zum Kursteil „Entwicklung“

### 1.1 Die sozialwissenschaftliche Ausrichtung der Bildungswissenschaft

Abgrenzung zur klassischen Pädagogik

Die in dieser Arbeit enthaltenen Ausführungen haben ihren Hintergrund in einer sozialwissenschaftlich verstandenen Bildungswissenschaft. Sie grenzen sich damit zunächst ab von Arbeiten zur klassischen Pädagogik, seien diese geisteswissenschaftlich oder auch personal-transzendental orientiert. Damit soll nichts über die Güte dieser Ansätze gesagt werden, meine Absicht ist vielmehr, einen anderen Zugang zur Erziehungswirklichkeit zur Geltung zu bringen. Indem Konzepte aus den Sozialwissenschaften, einer sich sozialwissenschaftlich verstehenden Psychologie und Philosophie aufgegriffen werden<sup>2</sup>, soll versucht werden, Probleme und Fragen der Bildungswissenschaft mit den jeweils elaboriertesten Konzepten aus anderen Wissenschaften zusammenzubringen. Falls überhaupt andere Ansätze hierbei angesprochen werden, dann vor dem Hintergrund der Vorstellung, dass eine Bildungswissenschaft, die sich vor den Arbeiten und Ergebnissen der Nachbarwissenschaften verschließt, schnell in steriles Denken verfällt: Auch die „einheimischen Begriffe“ der Bildungswissenschaft müssen aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven thematisiert und bedacht werden. Damit soll keinem schlechten Empirismus das Wort geredet werden, also einer Auffassung, die die Ergebnisse der Forschung unreflektiert anhäuft und sich darüber hinaus einer Interpretation oder Bewertung enthält. In der Aufgabe, Stellung nehmen zu müssen, d.h. Ziele der Erziehung in ihren Wissenschaftskanon einzuschließen, liegt die besondere, sie von vielen anderen Disziplinen unterscheidende Qualität von Bildungswissenschaft.

Der Rückgriff auf den Begriff Bildungswissenschaft, der in den folgenden Ausführungen an die Stelle des Begriffs Pädagogik und Erziehungswissenschaft tritt, lässt sich darüber hinaus dadurch plausibel machen, dass dieser in angemessenerer Weise in der Lage ist, die Absicht und These dieses Buches zu repräsentieren: Indem unter den Begriff der Bildungswissenschaft die gesamte Lebensspanne und die hiermit verbundene erzieherische Begleitung und Unterstützung subsumiert werden kann, Entwicklung also in ihrer Gesamtheit repräsentiert wird, ist er dem Begriff Pädagogik gegenüber, den er – als Teilmenge – enthält, vorzuziehen: Er bezieht sich nicht nur auf die Lebensspanne Kindheit, sondern darüber hinaus auch auf das weitere Leben. Aus dieser vertikalen bzw. Entwicklungsperspektive betrachtet umfasst Bildungswissenschaft mindestens drei Altersspannen: die Pädagogik im Sinne der Lehre von der Erziehung des Kindes, die Andragogik im Sinne der Lehre von der Bildung Erwachsener und die Gerontagogik im Sinne der Lehre von der Bildung älterer Menschen. Aus einer horizontalen Perspektive, die auf Tätigkeitsmerkmale gerichtet ist, umfasst Bildungswissenschaft zugleich die Handlungskategorien bzw. -bündel Erziehen, Unterrichten und Intervenieren.

<sup>2</sup> Damit wird natürlich nicht geleugnet, dass Bildungswissenschaft ebenso von einem „biologischen Substrat“ wie von dessen „kultureller Überformung bzw. Wandlung“ ausgehen muss.

Damit einher geht jedoch wiederum kein Allmachtsanspruch von Bildungswissenschaft, vielmehr wird der Vorgang des Unterrichts zwar in vielen Fällen als notwendig verstanden, professionell geplante Erziehung und ein entsprechendes Intervenieren gelten demgegenüber häufig nur als „zweitbeste Lösung“, als Handlungsmodi, die einsetzen, sobald, um Beispiele zu nennen, die soziale, personale, kognitive oder auch moralische Entwicklung einer Person ohne diese „Hilfsmaßnahmen“ zu stagnieren droht. Dass in diesem Kontext normative Fragen der „richtigen“ Einschätzung und der klugen Abwägung einen besonderen Stellenwert erhalten, ist ebenso offensichtlich wie die Tatsache, dass hierbei immer ein Rest an Unwägbarkeit verbleibt – Otto Friedrich Bollnow hat u.a. hierfür den Begriff des „pädagogischen Wagnisses“ geprägt.

Normative Fragen

Das klassische Beispiel eines deskriptiv wie normativ, eines empirisch wie philosophisch-anthropologisch vorgehenden Ansatzes verdanken wir Heinrich Roth, der in seinen beiden Bänden der „Pädagogischen Anthropologie“ zum einen die Konzepte „Bildsamkeit und Bestimmung“, zum anderen die Konzepte „Entwicklung und Erziehung“ ausarbeitete und damit sowohl wissenschaftstheoretisch als auch auf entwicklungsorientierte Weise in dem hier angesprochenen Sinn miteinander verband. Aufgenommen und weiterverarbeitet wurde diese Zugangsweise in jüngster Zeit vor allem von Dieter Lenzen. – Zu beiden Autoren später mehr.

Um an den Entwicklungsgedanken wieder anzuknüpfen: Der Weg, der für denjenigen, der das „Geschäft der Erziehung“ ausüben will, immer wieder zu wagen ist, führt von der „Unbildung“ zur Bildung und damit zur Aufklärung, von dem Schatten der Höhle an das Licht; sein Preis besteht im Scheitern. Was nun über Jahrtausende konsensfähig schien, nämlich das Vertrauen auf die (pädagogische) Hilfe bei diesem Aufstieg, beziehungsweise der Aufstieg selbst als Ziel der Erziehung, ist gegenwärtig zum Problem geworden. Die entsprechenden Fragen lauten: Was kann Entwicklung bzw. – anspruchsvoller formuliert – Bildung heute noch heißen? Worin kann sie bestehen und welche Wege sind gangbar? Allgemein gefragt: Wie lässt sich die Metapher des Lichts, die für das Streben nach Wahrheit steht, in Anbetracht einer gesellschaftlichen Entwicklung verstehen, die Zielformulierungen des Sozialen als beliebig, als prinzipiell nicht übereinstimmungsfähig, ansieht?

Betrachten wir zunächst einige Passagen des Platonischen Höhlengleichnisses, die den beschriebenen Weg illustrieren:

Wie kaum in einem anderen Text wird sowohl die Vorstellung der Entwicklung, die zugleich mit Problemen, mit Krisen und Entscheidungen verbunden ist deutlich, als auch die Idee, dass es aufgrund dieser Ausgangslage, aufgrund der spezifischen Eigenheiten des Menschen, unverzichtbar ist, unterstützend und helfend, behütend und, wenn es sein muss, auch gegenwirkend, tätig zu werden.

Höhlengleichnis

„Als nächstes vergleiche unser Wesen hinsichtlich Bildung (Paideia) und Unbildung (Apaideusia) mit folgendem Schicksal! Stelle dir Menschen vor, sagte ich, die in einer unterirdischen höhlenartigen Wohnung leben, die einen gegen das Licht geöffneten Zugang längs der ganzen Höhle hat. In dieser leben sie von Kindheit an, an Hals und Schenkeln gefesselt, so daß sie immer an derselben Stelle bleiben müssen und nur auf das, was vor ihnen ist, blicken können, aber wegen der Fesseln nicht imstande sind, den Kopf zu drehen. Licht aber haben sie von einem Feuer, das fern oben hinter ihnen brennt. Zwischen dem Feuer und den Gefangenen geht oben ein Weg entlang; längs diesem mußst du dir eine Mauer vorstellen, ähnlich den Schranken, welche die Gaukler vor den Zuschauern aufstellen, um über sie hinweg ihre Schaustücke zu zeigen.“

„Ich sehe das vor mir“, sagte Glaukon.

„Stelle dir nun weiter vor, daß Menschen entlang dieser Mauer allerlei Geräte (Artefakta) vorbeitragen, die über die Mauer hinüberraagen, und zwar Statuen und andere steinerne und hölzerne Bildwerke. Natürlich reden einige dabei, während andere schweigen.“

„Ein seltsames Bild stellst du dar“, sagte er, „und seltsame Gefangen“.

„Uns ganz ähnliche“, sagte ich. „Denn zunächst, meinst du wohl, daß solche Menschen von sich selbst und voneinander je etwas anderes gesehen haben als die Schatten, die durch das Feuer auf die vor ihnen stehende Höhlenwand geworfen werden?“

„Einem der Höhlenbewohner werden die Fesseln abgenommen, er wird umgewendet und der steile Aufstieg zum Ausgang der Höhle beginnt. Geblendet vom flackernden Licht des Feuers möchte dieser eine Entfesselte den ersten Versuch abbrechen und zu den anderen Gefesselten zurückkehren.“

„Wenn ihn nun aber“, sagte ich (Sokrates), „einer mit Gewalt von dort durch den unwegsamen und steilen Aufstieg schleppte und nicht losließe, bis er ihn an das Licht der Sonne hinausgezogen hätte, wird er dann nicht viele Schmerzen leiden und sich nur gezwungenermaßen ziehen lassen?“ (Platon/Apelt, 1988, S. 269 ff).

Zum Zwang in der  
Erziehung

Ich will die Diskussion des Beispiels an dieser Stelle auf eine Fragehaltung zuspitzen: Darf es sein, dass Erziehung, insofern sie etwas Bestimmtes erreichen will, auch dieses als richtig Erkannte – eventuell sogar gegen den Widerstand der Betroffenen – anstrebt. Ich denke, und auch darauf soll der folgende Text (zumindest implizit) Hinweise geben, dass die Antwort nur „Ja“ lauten kann, wobei als wichtigste Einschränkung geltend zu machen ist: Sofern Bildungswissenschaft begründen kann, dass ihr Vorgehen „um des jungen Menschen willen“ geschieht, wie es in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bereits zu Beginn dieses Jahrhunderts formuliert wurde.

Das Höhlengleichnis bildet das unübertroffene Beispiel für das, was pädagogisch möglich scheint, für das, was sein sollte und dasjenige, was sich zugleich nicht einfach „herstellen“ lässt. Den Weg von der Dunkelheit an das Licht zu beschreiten fällt schwer, er wird fast unmöglich, sobald wir keine Einigkeit mehr darüber herbeiführen können, was das Ziel bzw. was das Licht ist. Hoffungsarme Zeiten geben keine Antworten, mehr noch: Sie verlangen auch keine mehr.

## 1.2 Zum Begriff der Entwicklung

Was unter Entwicklung zu verstehen ist, ist vertraut und unbekannt zugleich. Begriffe wie Entwicklungsland, Entwicklungshilfe, Entwicklungstrend oder -pfad, aber auch die Entwicklung eines Filmes bieten Beispiele dieser Mischung aus Verständnis und Unverständnis. Wir kennen diese Begriffe, wir verwenden sie, häufig jedoch ohne das damit Bezeichnete – den Vorgang – vollständig zu verstehen. Entsprechend sind die Verwendungsweisen des Entwicklungsbegriffs zahlreich und mannigfaltig. Teilweise kommen sie unseren Alltagsvorstellungen nahe bzw. decken sich mit ihnen, teilweise werden sie fachsprachlich unterbreitet und sind nur noch für Spezialisten nachvollzieh- und handhabbar. Für den Bildungswissenschaftler, zu dessen Aufgaben es gehört, wissenschaftliche Erkenntnisse und alltägliches Geschehen gleichermaßen in seinen Reflexionen zu berücksichtigen, kommt es deshalb besonders darauf an, sowohl die Konzepte seiner Disziplin zu kennen und zu bedenken als auch die „Alltagstheorien“, mit denen wir alle uns die Welt erklären, angemessen zu berücksichtigen.

Die in der Literatur vorliegenden Definitionen spiegeln diesen Doppelaspekt. Sie reichen beispielsweise vom „schönen Gefühl, vorwärts gehen zu können“, beim Begründer der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Wilhelm Dilthey (1910/1981, S. 303), über die nüchterne Bestimmung von Entwicklung als „zunehmende Stimulusunabhängigkeit, erhöhtem Abstraktionsniveau und zunehmender Differenzierung“ bei dem Soziologen Rainer Döbert und der Entwicklungspsychologin Gertrud Nunner-Winkler (1975, S. 22) bis hin zur ausführlichen, psychologisch inspirierten und gleichermaßen alltagssprachlich gesättigten Darlegung der „Kinderpsychologin“ Charlotte Bühler (1893-1974) aus dem Jahr 1962, die ich im Folgenden zitieren möchte.

„Jeder Mensch weiß, was **Entwicklung** ist: die parallel zum kindlichen Wachstum ablaufende **Aufeinanderfolge** und regelhaftes Auftreten gewisser Leistungen und Verhaltensweisen, die im allgemeinen bei einem gewissen **Durchschnittsalter** zu erwarten sind, und jeder Mensch weiß auch, daß die Entwicklung durch **Einwirkungen** der Umwelt beeinflusst werden kann. Sie mag beschleunigt werden durch Vorbild und Belehrung; sie kann verlangsamt sein, wenn vom Kinde zu wenig verlangt wird oder es in anderer Weise am Fortschritt gehindert wird. Und schließlich zeigen Kinder von Geburt an gewisse **individuelle Unterschiede** oder individuelle Differenzen, denen zufolge sie sich in verschiedenem Tempo und nach verschiedenen Richtungen hin entwickeln.“ (Bühler 1962/1972, S. 92; Hervorhebungen im Original)<sup>3</sup>

Definition Charlotte  
Bühler

In dieser sehr plastischen Erläuterung hebt Charlotte Bühler bereits jene allgemeinen Merkmale hervor, die Entwicklung kennzeichnen, sofern wir uns auf den spezifisch menschlichen Bereich konzentrieren. Ich möchte diese Akzentuierungen kurz kommentieren:

- **Die Aufeinanderfolge von Leistungen und Verhaltensweisen**

Hierbei handelt es sich wohl um das allgemeinste Merkmal, das zur Bestimmung des Entwicklungsgedankens konstitutiv ist. Erst durch eine Reihung, d. h. durch eine Abfolge von Fähigkeiten, gewinnt der Entwicklungsgedanke an Substanz und Gestalt. Als Beispiel hierfür soll die moralische Entwicklung dienen: Zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens nehmen Menschen Stellung zu den Fragen danach, was richtig und falsch ist. Diese Stellungnahmen können jedoch sehr unterschiedlich ausfallen, je nachdem, ob es sich um Kinder, Jugendliche oder Erwachsene handelt, die mit einem moralischen Problem konfrontiert werden. Von einer Entwicklung im Hinblick auf das moralische Urteil lässt sich demnach erst dann und genau dann sprechen, wenn die jeweilige Fähigkeit (bzw. die Kompetenz, wie es in der neueren Literatur häufig heißt) in ihrer Ausbildung und Bildung verstanden und dargestellt werden kann. In diesem Zusammenhang findet sich in den Diskussionen immer wieder der Hinweis auf eine „Logik der Entwicklung“. Ohne auf

3 Ein Blick auf die Begriffsgeschichte ist zum besseren Verständnis eines Sachverhalts in aller Regel hilfreich. Etymologisch ist Entwicklung „eine relativ junge Übersetzung von ‚explicatio‘, das zu ‚complicatio‘ gehört und ... die Entfaltung des in der Einheit des Grundes Eingefalteten meint... (Entwicklung setzt) ‚das lateinische ‚evolutio‘ voraus, sofern dieses Wort ursprünglich das Aufrollen (Aufschlagen) eines Buches und die Entfaltung eines Gedankens, einer Vorstellung, einer Definition meint“ (Weyand 1972, Sp. 550). Da viele Ansätze, die mit dem Entwicklungsbegriff operieren, aus dem anglo-amerikanischen Raum stammen, soll auch ein Hinweis auf die dortige historische Ausbildung des analogen Begriffs ‚development‘ gegeben werden: „**Develop** came into English about the same time as **mature** did (d. h. im späten 16. Jahrhundert; D.G.). It came, like mature, via French from Latin: from **voloper** (‘to wrap up’) plus **dis-** (indicating reversal). To **develop** is thus literally to unwrap or unfold“ (Rosenthal 1984, S. 48; Hervorhebungen im Original).

diese Vorstellung ausführlicher eingehen zu können, füge ich an dieser Stelle einige Absätze ein, die auch Hinweise auf Definitionen und weitere Fundstellen enthalten.

Logik der Entwicklung

Schon in Friedrich von Schillers Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ findet sich eine Stelle, die das Konzept einer Logik der Entwicklung in nuce vorwegnimmt.

„Es lassen sich (...) drei verschiedene Momente oder Stufen der Entwicklung unterscheiden, die sowohl der einzelne Mensch als die ganze Gattung notwendig und in einer bestimmten Ordnung durchlaufen müssen (...). Durch zufällige Ursachen, die entweder in dem Einfluß der äußern Dinge oder in der freien Willkür des Menschen liegen, können zwar die einzelnen Perioden bald verlängert, bald abgekürzt, aber keine ganz übersprungen, und auch die Ordnung, in welcher sie aufeinander folgen, kann weder durch die Natur, noch durch den Willen umgekehrt werden.“ (Schiller 1795/1955, S. 581)<sup>4</sup>

Der US-amerikanische Sozial- und Entwicklungspsychologe James Mark Baldwin (1861-1934) und der Schweizer Philosoph und Psychologe Jean Piaget (1896-1980), die sich zu dieser Idee bekennen, konkretisieren die Formulierung, wenn sie von Bedingungen sprechen, die erfüllt sein müssen, um eine Theorie als **Stufentheorie** der Entwicklung auszeichnen zu können. Nach Baldwin muss – zum einen – jede wirklich genetische Folge irreversibel sein, zum anderen ist jede neue Stufe eine neue Erscheinungsweise innerhalb der Realität (vgl. Baldwin 1930, S. 8f.).

Diese Kriterien wurden von Jean Piaget aufgenommen und präzisiert. Eine Stufentheorie impliziert nach seinen Vorstellungen:

1. Deutlich voneinander unterscheidbare Entwicklungsfolgen, welche immer in einer unveränderlichen Anordnung auftreten.
2. Die jeweils niedrigere Folge wird in die höhere(n) integriert.
3. Jede Folge stellt ein bestimmtes (kognitives) Potential bereit und fungiert als Vorbereiterin zur Erreichung der nächsten Folge.
4. Jede Folge repräsentiert eine von den anderen separierte strukturierte Ganzheit.
5. Jede neue Folge weist im Vergleich zu ihrer Vorgängerin eine subjektadäquatere Äquilibrationsebene auf (vgl. Piaget 1960, S. 13f.).

Döbert und Nunner-Winkler sprechen im Anschluss an diese Arbeiten nun explizit von einer „Logik der Entwicklung“ und verbinden damit das Konzept, dass diese eine „zunehmende Stimulusunabhängigkeit, erhöhtes Abstraktionsniveau, zunehmende Differenzierung, insgesamt also größere Objektivität der Realitätsperzeption“ beinhaltet (Döbert/Nunner-Winkler 1975, S. 22).

4 Zur Parallele von Phylo- und Ontogenese vgl. Habermas 1978 und Grundmann 1998, S. 40.

- **Das Durchschnittsalter des Erwerbs**

Entwicklung vollzieht sich in der Zeit. Wenn wir von menschlicher Entwicklung sprechen, können wir alle bereits intuitiv ein bestimmtes Stadium der jeweiligen Kompetenz mit einem bestimmten Alter in Verbindung bringen: Dreijährige können reden, sie beherrschen jedoch das logische Schließen nicht – und niemals kämen wir auf die Idee, dass ihnen Fragen der Differential- bzw. Integralrechnung zugänglich sein könnten. Jugendliche werden mit etwa 15 Jahren in das Berufsleben durch eine Lehre eingeführt, zur Teilnahme an den „Staatsgeschäften“ scheinen sie – wenn man als Maßstab die bestehenden Gesetze heranzieht – die notwendigen Fähigkeiten erst später zu erwerben.

Entwicklung vollzieht sich in der Zeit

Diese Beispiele zeigen, dass sowohl individualpsychologische wie kulturelle und gesellschaftliche Standards existieren, die bestimmte Entwicklungen und Entwicklungsfortschritte als im Durchschnitt erwartbar erscheinen lassen, während andere als nicht normgerecht, mithin als abweichend etikettiert werden.

- **Die Einwirkung durch die Umwelt**

Entwicklung stellt im heutigen Sprachgebrauch kein Geschehen dar, das die bloße Entfaltung von im Subjekt angelegten Fähigkeiten bezeichnet. Im Gegenteil: Unter Entwicklung, auch unter biographischer Entwicklung, soll hier wie im Folgenden ein Prozess verstanden werden, der sich nur unter Heranziehung der Interaktionen, also der Wechselwirkungen, zwischen Subjekt und Umwelt verstehen lässt. Stärker noch, als die permanente Auseinandersetzung eines aktiven Subjekts sowohl mit einer aktiven äußeren Natur als auch mit einer nicht minder aktiven Gesellschaft. Damit sind reifungstheoretische Ansätze, die von einem im Subjekt angelegten Entfaltungsprogramm ausgehen, als sinnvolle Theorien zur Klärung der anstehenden Problematik ebenso ausgeschlossen wie behavioristische (verhaltenstheoretische) Konzepte, die eine (fast) vollständige Prägbarkeit durch die Umwelt unterstellen.

Theodore Lidz hat das Wechselverhältnis zwischen „Natur“ und Kultur in seiner Arbeit „Das menschliche Leben“ prägnant herausgearbeitet.

Wechselverhältnis zwischen Natur und Kultur

„Der Säugling wird ... mit einer doppelten Ausstattung geboren... Bei der ersten handelt es sich um genetisch determinierte biologische Eigenschaften und Fähigkeiten, die allen Menschen gemeinsam, aber zugleich in einzigartiger Weise individuell und überdies bereits durch Einflüsse von seiten der intrauterinen Umwelt modifiziert worden sind. Die andere Ausstattung erwirbt der Säugling dadurch, daß er in ein kulturelles Erbe hineinwächst und dies assimiliert, ein Erbe, das Ergebnis der kumulierten Erfahrung der spezifischen ethnischen Gruppe ist, in die er hineingeboren wurde, das aber für ihn zugleich ein anderes sein wird als für jedes andere Individuum.“ (Lidz 1968, S. 29)

Und Lidz hat ebenso deutlich darauf hingewiesen, dass auch Momente des gesellschaftlichen Rahmens ein starres Korsett für den sich entwickelnden Menschen darstellen. „Der Säugling kann sich nur deshalb zu einem erwachsenen, seiner Zeit entsprechenden Menschen entwickeln, weil er ein zweites Erbe hat, das er nach der Geburt von den Menschen erhält, mit denen er zusammenleben wird. Es handelt sich dabei um das Erbe, das sich über ungezählte Generationen angehäuft hat und das erst durch die einzigartige Fähigkeit des Menschen, Wort zu gebrauchen, zu denken und sich mitzuteilen, entstehen konnte.“ (Lidz 1968, S. 28)

Bourdieu wird diesen Vorgang später als die Weitergabe von sozialem oder kulturellem Kapital bezeichnen. – James Mark Baldwin hatte bereits um die Jahrhundertwende in diesem Zusammenhang von einer sozialen Erbschaft gesprochen.

„Lassen Sie uns die allgemeine Tatsache, daß das Kind in vielen Aspekten seines persönlichen Wachstums der Gesellschaft gegenüber verschuldet ist, die Tatsache der ‚sozialen Erbschaft‘ nennen. ... Dies ist auch in dem Sinne Erbschaft, als das Kind ihr nicht entkommen kann. Sie gehört so unerbittlich zu ihm, wie die Farbe seiner Augen und die Form seiner Nase. Es ist in ein System sozialer Beziehungen ebenso hineingeboren wie in eine bestimmte Qualität der Luft.“ (Baldwin 1897, S. 59/60f.)

- **Die individuellen Unterschiede**

Subjekt-Umwelt-Interaktion

Der Gedanke der Subjekt-Umwelt-Interaktion beinhaltet noch einen weiteren Aspekt, nämlich die Vorstellung, dass nicht nur unterschiedliche äußere Faktoren die Entwicklung beeinflussen, sondern dass auch Subjekte sich unterscheiden; und zwar nicht nur im Hinblick auf ihre biologische Ausstattung und ihre Anlagen, sondern auch aufgrund ihrer bisher durchlaufenen je spezifischen Lebensgeschichte, die sie auf eine bestimmte Art und Weise agieren und reagieren, urteilen und handeln lässt. Welche Rolle biographisch erworbene Unterschiede spielen, lässt sich jedoch nicht vorweg, also pauschal, bestimmen, sondern muss für die jeweiligen Personen (zunächst) jeweils getrennt untersucht werden.

Diese erste und noch sehr knappe Diskussion möglicher Elemente des Entwicklungsbegriffs macht bereits deutlich, dass es sich um ein Konzept handelt, das durchaus zu einem Kernbereich bildungswissenschaftlichen Denkens zu zählen ist. Für eine solche Einschätzung finden sich in der bildungswissenschaftlichen Literatur auch Hinweise, es muss allerdings betont werden, dass hierüber kein Konsens innerhalb der Wissenschaftlergemeinschaft (scientific community) besteht. So taucht der Entwicklungsbegriff in den meisten erziehungswissenschaftlichen Lexika auf, jedoch nicht in allen. Er findet sich sowohl im „Handbuch pädagogischer Grundbegriffe“ (1970), im „Wörterbuch der Pädagogik“ (1971), wie im „Neuen Pädagogischen Lexikon“ (1971) als auch in der „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“ (1983) und in den daraus resultierenden „Pädagogischen Grundbegriffen“ (1989). In den vergangenen Jahren lässt sich eine zunehmende Bedeutung des Entwicklungskonzepts feststellen, das trifft vor allem für die Einführungen bzw. Überblicksarbeiten von Krüger und Weber zu. Während Krüger die „Entwicklungspädagogik“ als eine Variante der Kritischen Erziehungswissenschaft ausweist (vgl. 1997, S. 11 und 75f.), stellt Weber seinen gesamten Text unter die Überschrift „Ontogenetische Voraussetzungen der Erziehung – Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung“ (1996); folgerichtig behandelt er die verschiedenen Vorstellungen von Entwicklung jeweils aus „pädagogischer Sicht“.

Allerdings konzentrieren sich diese Darstellungen, mit der Ausnahme von Krüger und Weber, häufig auf die entwicklungspsychologischen und sozialisationstheoretischen Aspekte<sup>5</sup>, was zur Vernachlässigung genuin bildungswissenschaftlicher Elemente führt. Nun ist es zwar selbstverständlich, dass die Bildungswissenschaft sich sowohl mit empirisch fundierten Theorien der Nachbarwissenschaften als

5 So auch Gudjons in Kapitel 5 seines Einführungsbandes über „Pädagogisches Grundwissen“ (1995).

auch den Reflexionen der Philosophie auseinandersetzen muss, darüber hinaus ist es jedoch unumgänglich, dass explizit bildungswissenschaftliche Vorstellungen zur Entwicklung und dem angemessenen Umgang mit ihr ausreichende Berücksichtigung finden.<sup>6</sup>

In Anbetracht dieser Ausgangslage werden mich im Folgenden bei der Einführung meiner Themen und Beispiele vor allem drei Vorstellungen leiten, die eine bildungswissenschaftliche Beschäftigung mit dem Entwicklungsbegriff fruchtbar und produktiv erscheinen lassen:

Drei Leitvorstellungen

1. Wir können mit der Auswahl des Entwicklungskonzepts auf eine besondere Weise an Formen der Lebenspraxis anknüpfen, die alltäglich und offensichtlich sind; insofern werfen wir der zu untersuchenden Praxis kein am Schreibtisch vorgefertigtes theoretisches Netz über, sondern rekonstruieren das praktisch Vorgefundene. Nur dann kann Entwicklung als Faktum, als eine **Tatsache**, verstanden werden.
2. Weil sich im Begriff Entwicklung stärker als in konkurrierenden Konzepten, wie z. B. Wachstum, Reifung und auch Sozialisation, die Eigentätigkeit der beteiligten Subjekte ausdrückt, können wir Entwicklung als **Tat-Sache** verstehen; d. h. wir unterstellen ein aktives Subjekt, das von sich aus den Zugang zur Welt herbeiführt. Demgegenüber weisen die Begriffe Reifung und Wachstum eher auf biologische, also angeborene Entfaltungsprogramme hin, während der Begriff der Sozialisation häufig allein den Prozess der Vergesellschaftung hervorhebt.
3. Schließlich bietet es sich an, anhand des Entwicklungsbegriffs auf den eigentümlichen **Status** der Bildungswissenschaft hinzuweisen, auch wenn sich diese Problematik hier nicht ausführlicher diskutieren lässt. Indem die Bildungswissenschaft sich sowohl auf die Tatsachen des Lebens bezieht als auch gleichermaßen damit beschäftigt ist, „bessere“ von „schlechteren“ Erziehungsmaßnahmen, Umweltbedingungen, Lehrzielen usw. zu unterscheiden, kommt ihr eine doppelte Aufgabe zu: Sie ist zugleich eine deskriptive, also beschreibende Wissenschaft, die Fakten ermittelt, wie eine präskriptive, also vorschreibende bzw. normative Wissenschaft im Sinne einer normsetzenden Disziplin mit dem Ergebnis, dass empirische Analyse wie philosophische Reflexion in der Bildungswissenschaft eine untrennbare Einheit bilden. Und dieses **Janusgesicht**, das charakteristisch für die Bildungswissenschaft ist, wohnt auch dem Entwicklungsbegriff inne: Sowohl deskriptive wie normative Elemente sind in ihm vorhanden und bilden eine Einheit, die nur in ihrer Gesamtheit angemessen verstanden werden kann.

6 Für den englischsprachigen Bereich wie die Niederlande liegen entsprechende Arbeiten vor; vgl. z. B. Harris (1957), Hamlyn (1983) bzw. Spiecker (1985) und van Haften et al. (1986); vgl. jetzt van Haften et al. 1997.