

Erziehung als Ermöglichung von Bildung

Über die originäre Problemstellung der Erziehungswissenschaft im Kontext der Bildungsforschung

Elmar Anhalt, Thomas Rucker & Gaudenz Welti

In diesem Beitrag wird die These vertreten, dass die spezifische Perspektive der Erziehungswissenschaft im Kontext der Bildungsforschung durch eine besondere Problemstellung bestimmt werden kann. Diese Problemstellung lautet, Erziehung als Ermöglichung von Bildung zu erforschen. Ein solcher Vorschlag ist keineswegs trivial, gibt es doch im Fach unzählige Beispiele dafür, dass Erziehung und Bildung auch je ‚für sich‘ behandelt werden können. Die Frage, ob eine solche Trennung sinnvoll ist, spitzt sich zu, wenn die Erziehungswissenschaft im Kontext einer interdisziplinär ausgerichteten Bildungsforschung situiert wird. In diesem Fall erweisen sich *sowohl* eine alleinige Fokussierung auf Erziehung *als auch* eine alleinige Fokussierung auf Bildung als unzulänglich. Im ersten Fall wäre vonseiten der Erziehungswissenschaft überhaupt kein Beitrag zur Bildungsforschung zu erwarten. Im zweiten Fall wäre an die Erziehungswissenschaft die Frage zu richten, wie sie auf die Tatsache reagiert, dass Bildung über Disziplingrenzen hinweg thematisiert wird, sodass sich jeglicher disziplinäre Anspruch, für Bildung allein zuständig zu sein, nicht allgemein überzeugend vertreten lässt.

1 „Bildung“ als Kultur-, „Erziehung“ als Fachbegriff

In seinem jüngst erschienenen Beitrag hat Dietrich Benner eine „Theorieentwicklungs- und Forschungsaufgabe“ formuliert (Benner 2018, S. 107), die abzielt auf eine Theorie unter dem Anspruch, bislang unverbundene Theorie- und Forschungstraditionen in ein kohärentes Erklärungssystem im Sinne der „*Hinwendung zu einer theoretisch und empirisch argumentierenden Grundlagenforschung*“ zu integrieren (ebd., S. 116, Hervorhebung im Original).

Das für eine Verbindung nötige Vermittlungsglied sieht Benner im *Problem der Kausalität*. Diese Problemstellung ist nicht nur ambitioniert genug, um anspruchsvolle Leistungserwartungen zu wecken. Sie besitzt darüber hinaus den Vorteil, dass das Problem der Kausalität in seiner Bedeutsamkeit für eine *erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung*, in der pädagogische und erziehungswissenschaftliche Theoriebildung sowie empirische Forschung wechselseitig aufeinander bezogen sind, kaum geleugnet werden kann. So dürfte es nicht zu bestreiten sein, dass es im Gegenstandsbereich einer so verstandenen Bildungsforschung Regularität, Stabilität, Wiederholung usw. gibt, die auf Intentionen, Pla-

nungen, Kommunikation, Interaktion, Institutionalisierung, Organisation usw. zurückgeführt werden kann. Auch wenn heute Einigkeit darüber bestehen dürfte, dass in diesem Gegenstandsbereich keine Punkt-zu-Punkt-Zuordnung von Ursachen und Wirkungen, weder als Naturkausalität noch als technische Kausalität, nachgewiesen werden kann, dürfte doch niemand der Überzeugung sein, dass in ihm ausnahmslos Zufall und ‚Chaos‘ herrschen.

Benners Vorschlag ist auch und vor allem deshalb herausfordernd, weil er nicht eine singuläre Kausalität annimmt, sondern drei *Arten* von Kausalitäten unterscheidet – eine edukative, eine bildende und eine diese beiden Arten vermittelnde Kausalität –, die im Gegenstandsbereich einer erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung eine Rolle spielen und deshalb je für sich sowie in ihren Relationen zueinander geklärt werden sollten. Dieser Problemstellung liegt eine Differenz zugrunde, die es überhaupt erst ermöglicht, sinnvoll von einer erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung zu sprechen (und diese z.B. von einer Bildungsforschung psychologischer oder soziologischer Provenienz zu unterscheiden). Es ist die Differenz zwischen Erziehung und Bildung. Der Unterschied liegt in der Einbettung des Menschen in *Formen der Auseinandersetzung*, in denen sein Lernen und seine Entwicklung unterschiedlichen Arten der Widerständigkeit, der Gegenständlichkeit, der Sozialität usw. sowie damit der Kausalität ausgesetzt sind. Der Begriff *Erziehung* bezeichnet bei Benner eine „nicht-reziprok“ gestaltete Auseinandersetzung in einem spezifischen sozialen Setting, den „pädagogischen Interaktionen“ (Benner 2018, S. 108). Der Mensch findet sich hier eingebettet in eine Widerständigkeit seiner Erfahrungen, die als asymmetrischer Umgang unter Menschen organisiert wird. Wenn von Kausalität die Rede ist, dann immer als absichtsgeleitete Einwirkung von „natürlichen und professionellen Pädagogen auf Lernprozesse Heranwachsender“ (ebd.). Der Begriff Bildung öffnet diese Form der Auseinandersetzung zu einer Widerständigkeit individueller Erfahrungen, die „unter keiner vorrangig pädagogischen Verantwortung“ stehen, sondern allgemein als „*Wechselwirkungen zwischen Mensch und Welt*“ in reziproker Widerständigkeit erfahren werden (ebd., S. 108, 107, Hervorhebung im Original).

In den rechtsstaatlich verfassten Demokratien werden Lernen und Entwicklung zwar institutionell arrangiert, unterstützt und kontrolliert, individuell aber einer selbstbestimmten Lebensführung anheimgestellt. Bildung gehört in demokratischen Kulturen deshalb zur Normalerwartung. In ihnen darf die individuelle Auseinandersetzung des Menschen mit der von ihm lernend angeeigneten Welt keinesfalls schutzlos dem durchgreifenden Zwang anderer Menschen oder einer Systemerwartung ausgesetzt werden (auch nicht den guten Absichten von wohlwollenden Erzieherinnen und Erziehern oder den die Zukunft antizipierenden Steuerungsabsichten von Bildungssystemreformern).

Als solcherart bestimmter Kulturbegriff ist *Bildung* kein genuin pädagogischer oder erziehungswissenschaftlicher, kein ausschließlicher Fachbegriff, sondern ein Begriff, der alle Mitglieder einer Gesellschaft einlädt, über das

Lernen und die Entwicklung in der individuellen Auseinandersetzung mit Welt nachzudenken. Die Erziehungswissenschaft erfüllt in diesem Zusammenhang eine spezifische Funktion, indem Bildung im Zusammenhang mit Erziehung behandelt wird.

2 Erziehung als Ermöglichung von Bildung

Beschreibungen von Erziehung und Bildung im Lichte ihrer begrifflichen Differenz erweisen sich mit Blick auf die pädagogische und erziehungswissenschaftliche Forschungsgeschichte bis heute als äußerst produktiv. Sie erlauben die Bearbeitung der Sachverhalte sowohl je *für sich* als auch in *Abgrenzung voneinander*, das heißt in der Bestimmung ihrer jeweiligen Grenzen füreinander. Hierbei droht jedoch eine dritte Möglichkeit des Umgangs mit der Differenz Erziehung | Bildung aus dem Blick zu geraten: die Bearbeitung des Zusammenhangs von Erziehung und Bildung als aufeinander bezogene Sachverhalte. „Bildung und Erziehung!“ (Benner 2015, Hervorhebung im Original) lautet dann die Aufforderung, die Frage nach der *Einheit der Differenz* als erziehungswissenschaftliche Aufgabenstellung wieder stärker in den Fokus zu rücken. In systematischer Hinsicht mögen als Begründung z. B. das Fehlen von Anschlussmöglichkeiten, beispielsweise zwischen empirischer Bildungsforschung und erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung, dienen, aber auch der Hinweis auf die Frage, worin überhaupt die originäre Perspektive und – damit verbunden – der Beitrag der Erziehungswissenschaft im Kontext einer interdisziplinären Bildungsforschung bestehen könnte. Dass es auch historische Argumente für das Zusammendenken von Erziehung und Bildung gibt, darauf verweist Heinz-Elmar Tenorth: Ein Vorgehen, das „Selbsterzeugung hier und Fremd-Konstruktion dort gegenüberstellt und das eine Bildung nennt und das andere Erziehung, und von Mündigkeit dort und von Fremdbestimmung hier spricht“, scheint schon für die pädagogische Reflexion um 1800 zu „simpel und dual schematisierend“ zu verfahren (Tenorth 2009, S. 208). Vielmehr sei schon zu dieser Zeit ein „höchst subtiles Verständnis“ davon anzunehmen, dass Erziehung und Bildung zusammenhängend als kulturelle „Handlungsaufgabe“ erfasst werden müssen (ebd.).

Im vorliegenden Beitrag lautet der Vorschlag, den Zusammenhang von Erziehung und Bildung im Sinne der *Ermöglichung* zu beschreiben. Mit der Relationsform der Ermöglichung werden zwei unterschiedliche Dimensionen angesprochen: die formale Dimension – das *Wie* der Relationierung – sowie die inhaltliche oder sinnhafte Dimension – das *Was* der Relationierung.

Formal beinhaltet die Kategorie der Ermöglichung drei Aspekte. Sie verweist zum einen auf die Differenz von Erziehung und Bildung, unter der die Vorstellung einer Ermöglichung von etwas erst sinnvoll ist. Zum anderen verweist sie auf die konsekutive Struktur, nach welcher der Zusammenhang

gegliedert ist. Bildung wird dem Prozess der Erziehung nachgeordnet gedacht. Wenn von Ermöglichung gesprochen wird, ist drittens die Vorstellung mit im Spiel, dass sich das, was möglich gemacht werden soll, *nicht zwangsläufig* auch verwirklicht. Erziehung macht Bildung *möglich*, sie kann diese jedoch nicht garantieren.

Die formalen Bedingungen, die mit der Kategorie der Ermöglichung in Bezug auf die in Relation gesetzten Sachverhalte von Erziehung und Bildung verbunden sind, scheinen dem Zusammenhang angemessen. Zumindest widersprechen sie ihm nicht: So wäre es etwa widersinnig, eine Identität von Erziehung und Bildung anzunehmen oder Bildung als Voraussetzung für Erziehung zu postulieren. Der dritte Aspekt scheint gerade im Hinblick auf das Problem der Kausalität an einer für den Zusammenhang von Erziehung und Bildung relevanten Fragestellung festzuhalten.

Richtet man den Blick auf die inhaltliche Dimension des Zusammenhangs von Erziehung und Bildung, dann fragt man nach dem *Was* der Relation. Erziehung, die als Ermöglichung von Bildung beschrieben wird, steht unter dem Anspruch der Freiheit zur selbstbestimmten Lebensführung. Erziehung in diesem Sinne ist durch eine paradoxe Struktur gekennzeichnet. „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ lautet bekanntlich die von Immanuel Kant formulierte Problemstellung. Dabei ist der Anspruch, der in dieser Problemstellung zum Ausdruck kommt, mit der Entstehung moderner, demokratisch verfasster Gesellschaften verknüpft. In dieser Art von Gesellschaft gibt es keinen Ort mehr, von dem aus eine für alle verbindliche Antwort auf die Frage gegeben werden könnte, worin ein gelingendes Leben und Zusammenleben besteht. Moderne, demokratisch verfasste Gesellschaften setzen den Einzelnen vielmehr dazu frei, im Rahmen der jeweils geltenden Gesetze selbst zu bestimmen, wie er sein Leben in Abstimmung mit anderen Menschen führen möchte.

3 Erziehender Unterricht unter dem Anspruch von Bildung

Das Problem, Erziehung als Ermöglichung von Bildung zu begreifen, findet sich prototypisch in der Theorie des erziehenden Unterrichts formuliert und bearbeitet. Aus diesem Grund könnte gerade diese Theorie einen geeigneten Bezugspunkt für den Auf- und Ausbau einer erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung darstellen.

Die Idee, Unterricht als *erziehenden* Unterricht, genauer als einen erziehenden Unterricht mit *Bildungsanspruch* zu begreifen, stammt bekanntlich von Johann Friedrich Herbart. Herbarts eigener Theorieentwurf markiert bis heute zentrale Problemvorgaben, denen eine an sein Werk anknüpfende, sich aber nicht auf es beschränkende Theorie der Erziehung Rechnung zu tragen hätte.

Herbart unterscheidet zwischen drei Grundformen von Erziehung, die er als Regierung, Unterricht und Zucht bezeichnet. Der *Regierung* spricht Her-

bart die Aufgabe zu, Schädigungen zu verhüten, die der Zu-Erziehende angesichts von (noch) fehlender Einsicht sich selbst oder Anderen und Anderem zufügen würde, würde er nicht durch den Erzieher von einem spezifischen Handeln abgehalten werden. Regierung steht in diesem Sinne immer auch für die Orientierung an Regeln, die nicht zur Debatte stehen. Herbart sieht die Regierung als ein notwendiges Moment einer Erziehung als Bildungshilfe an. Zugleich gesteht er zu, dass die Regierung lediglich die Voraussetzungen für die „eigentliche Erziehung“ (Herbart 1806/1964, S. 25ff.) schafft. Im Unterschied zur Regierung kommen „Unterricht“ und „Zucht“ darin überein, dass ihr „Zweck Bildung“ ist (ebd., S. 111).

Unterricht sensu Herbart bedeutet, den Zu-Erziehenden zur Auseinandersetzung mit einem ‚Dritten‘ (einem Inhalt) aufzufordern und ihm zur *Einsicht* in den jeweiligen Sachverhalt zu verhelfen (vgl. ebd., S. 110). Ein Aspekt dieser Aufgabe besteht darin, dem Zu-Erziehenden dabei zu helfen, Einsicht in die Regeln zu gewinnen, die in der Regierung als scheinbar fraglos gültig in Anschlag gebracht werden. Der Begriff „Vielseitigkeit des Interesse“ (ebd., S. 37) bezeichnet in diesem Zusammenhang den Anspruch, dem Zu-Erziehenden dabei zu helfen, „sich einen Gegenstand dadurch anzueignen“, dass er diesen „in seiner objektiven Vielgesichtigkeit erkennen lernt“ (Ramseger 1993, S. 833). Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Sachverhalte durch einen Aspektereichtum gekennzeichnet sind, dem durch Unterricht dadurch Rechnung getragen werden soll, dass der jeweilige Sachverhalt im Lichte unterschiedlicher Perspektiven in seinen verschiedenen Facetten thematisiert wird.

Die *Zucht* unterscheidet sich vom Unterricht strukturell dadurch, dass der Erziehende direkt auf den Zu-Erziehenden Bezug nimmt, um diesen darin zu unterstützen, sachlichen Einsichten im Handeln zu entsprechen. Dies bedeutet für Herbart auch und vor allem, dass der Zu-Erziehende lernt, den eigenen Handlungsentwurf daraufhin zu beurteilen, ob dieser im Lichte praktischer Ideen (Wohlfühlen, Recht und Billigkeit) gerechtfertigt werden kann. Ein in diesem Sinne *moralisches* Handeln fungiert nach Herbart als Medium der Entwicklung einer „Charakterstärke der Sittlichkeit“ (Herbart 1806/1964, S. 90ff.).

An dieser Stelle ist gegen Herbarts Theorie eingewandt worden, dass darin nicht hinreichend geklärt werde, wie Wissen und Handeln aufeinander bezogen werden können (vgl. Rekus 1993, S. 75f.). Hinter diesem Einwand steht die Annahme, dass aus einem bestimmten Wissen nicht schon ein bestimmtes Handeln folgt. So legt z.B. die Einsicht, wie Karies entsteht, als solche keineswegs nahe, sich regelmäßig die Zähne zu putzen. Die Entscheidung, sich regelmäßig die Zähne zu putzen, um Karies zu vermeiden, impliziert ein *Werturteil*, nämlich dass gesunde Zähne kranken Zähnen vorzuziehen sind. Jürgen Rekus macht in diesem Sinne darauf aufmerksam, dass der Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln nicht fraglos gegeben ist, sondern gestiftet werden muss. Hierbei lautet der Vorschlag, dass es die „Aktivität des Wertens“ ist, die als „das in der Herbartschen Systematik noch fehlende Bindeglied zwischen Wis-

sen und Handeln“ fungiert (ebd., S. 105). Vor diesem Hintergrund wäre *erziehender Unterricht* als eine Verknüpfung von Unterricht und Zucht zu begreifen, in der die Hinführung zum Wissen und die Unterstützung der Entwicklung eigener Werturteile wechselseitig aufeinander bezogen sind.

Angesichts des *Widerstreits* unterschiedlicher Werteorientierungen in modernen, demokratisch verfassten Gesellschaften erscheint es nicht länger als überzeugend, Werteerziehung als Werteinstruktion zu begreifen (vgl. Rucker/Anhalt 2017, S. 145ff.). Eine entsprechende Position hätte nämlich ein Wissen um die ‚richtigen‘ Werte, die vermittelt werden sollen, sowie ihrer jeweils ‚richtigen‘ Auslegung zur Voraussetzung. Gerade dieser ‚Haltepunkt‘ aber erscheint heute als problematisch: „Als Merkmal der pluralistischen Moderne gilt die Vielfalt und Konkurrenz von Wertauffassungen, ohne daß einer auf verbindliche Weise ein Prärogativ eingeräumt werden könnte“ (Fees 2000, S. 9). Angesichts dieser Situation des Aufwachsens wird Werteerziehung in der Theorie des erziehenden Unterrichts nicht als Werteinstruktion, sondern als Unterstützung der Entwicklung von Werturteilsfähigkeit ausgelegt.

Zucht kann vor diesem Hintergrund als dasjenige erzieherische Handeln begriffen werden, durch das der Einzelne in Situationen hineingezogen wird, in denen er selbst Stellung nehmen und seine Stellungnahme begründen muss, soll diese auch Andere überzeugen können. Während Unterricht darin besteht, den Einzelnen zum Wissen zu führen, und in diesem Sinne auf Problemstellungen bezogen ist, zu deren Lösung Regeln bereitstehen, bedeutet Zucht, den Einzelnen in Situationen des Widerstreits hineinzuziehen und zu eigenen Urteilen aufzufordern. Zucht hat es nicht mit *komplizierten Problemstellungen* zu tun, die zu einfachen Problemstellungen werden, sobald das zur Lösung des jeweiligen Problems erforderliche Wissen angeeignet worden ist. Zucht bedeutet vielmehr, den Einzelnen mit *komplexen Problemstellungen* zu konfrontieren, d.h. mit Problemstellungen, zu deren erwartbar erfolgreicher Lösung keine konkurrenzlos akzeptierten Regeln bereitstehen (vgl. Rucker/Anhalt 2017, S. 23ff.).

Die Entwicklung einer eigenen Werteorientierung beruht auf sachlichen Einsichten. Eine Erziehung unter dem Anspruch von Bildung schließt deshalb Unterricht zwingend mit ein. Freilich gilt auch umgekehrt, dass eine Erziehung als Ermöglichung von Bildung nicht in einer Hinführung zum Wissen aufgeht. Erziehender Unterricht bedeutet vor diesem Hintergrund, die Hinführung zum Wissen (Unterricht) mit einer Unterstützung der Entwicklung von Urteils- und Handlungsfähigkeit (Zucht) zu verbinden und gerade dadurch dem Einzelnen die Entwicklung einer vielseitig dimensionierten Selbstbestimmungsfähigkeit unter dem Anspruch von Moralität (Bildung) zu ermöglichen.

Die Theorie des erziehenden Unterrichts scheint uns einen aussichtsreichen Bezugspunkt für die von Benner geforderte theoretisch und empirisch ausgerichtete fachspezifische Grundlagenforschung zu bieten. Im Hinblick auf eine *quantitativ-empirisch* orientierte erziehungswissenschaftliche Bil-

dungsforschung könnte die Theorie des erziehenden Unterrichts z.B. die Möglichkeit eröffnen, Kompetenzbereiche (Wissen, Werturteilsfähigkeit, Handlungsfähigkeit) zu behandeln, die in der Bildungsforschung bislang unterbelichtet geblieben sind. Im Falle einer *qualitativ-empirisch* ausgerichteten Bildungsforschung könnte die Theorie des erziehenden Unterrichts z.B. dazu Gelegenheit bieten, Biographien nicht nur in lern- und bildungstheoretischer, sondern auch in erziehungstheoretischer Hinsicht zu analysieren und dabei den Zusammenhang von Erziehungsverhältnissen auf der einen sowie Lern- und Bildungsprozessen auf der anderen Seite zu fokussieren.

Elmar Anhalt, Prof. Dr., ist Ordinarius für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft an der Universität Bern.

Thomas Rucker, Dr. phil., ist Dozent für Grundlagen der Erziehungswissenschaft an der Abteilung für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft der Universität Bern.

Gaudenz Welte, M.A., ist Assistent an der Abteilung für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft der Universität Bern.

Literatur

- Benner, Dietrich (2015): Erziehung und Bildung! In: Zeitschrift für Pädagogik 61, 4, S. 481-496.
- Benner, Dietrich (2018): Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, 1, S. 107-120.
- Fees, Konrad (2000): Werte und Bildung. Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht. Opladen: Leske + Budrich.
- Herbart, Johann Friedrich (1806/1964): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Joh. Fr. Herbart's sämtliche Werke. Hrsg. v. K. Kehrbach und O. Flügel. Band 2. Aalen: Scientia, S. 1-139.
- Ramseger, Jörg (1993): Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung. Vom wiederkehrenden Streit zwischen Herbartianismus und Reformpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, 5, S. 825-836.
- Rekus, Jürgen (1993): Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht. Weinheim und München: Juventa.
- Rucker, Thomas/Anhalt, Elmar (2017): Perspektivität und Dynamik. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung. Weilerswist: Velbrück.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2009): Bildungstechnologie – mehr als ein Oxymoron? In: Wigger, L. (Hrsg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 201-227.