Uwe Sandfuchs
Wolfgang Melzer
Bernd Dühlmeier
Adly Rausch (Hrsg.)

Handbuch Erziehung

Klinkhardt UTB

HANDBUCH ERZIEHUNG

herausgegeben von
Uwe Sandfuchs
Wolfgang Melzer
Bernd Dühlmeier
Adly Rausch

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2012

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch
sind erhältlich unter www.utb-shop.de

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

2012.L. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.
Printed in Germany 2012
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

UTB-Band-Nr.: 8488
ISBN 978-3-8252-8488-6

Inhaltsverzeichnis

Einführung: Zur Konzeption des Handbuches 13

1 Grundbegriffe und Grundlagen

1.1 Grundbegriffe

1 Bildung und Erziehung 18
Werner Wiater

2 Sozialisation und Erziehung 22
Ullrich Bauer

3 Lernen und Erziehung 26
Karl-Heinz Arnold und Sarah Brodhäcker

4 Unterricht und Erziehung 30
Frank Tosch

5 Kompetenzerwerb und Erziehung 34
Hans Rudolf Leu und Andrea G. Eckhardt

6 Erziehung und der Befähigungsansatz – Capability Approach 38
Hans-Uwe Otto und Holger Ziegler

7 Erziehung in der Wissensgesellschaft 43
Gerhard de Haan

1.2 Erziehung als Gegenstand der Wissenschaften

8 Erziehungswissenschaft 51
Rudolf Tippelt und Markus Fath

9 Sonder- und Heilpädagogik 57
Günther Opp und Wolfram Kulig

10 Sozialpädagogik 62
Christian Niemeyer

11 Schulpädagogik 66
Ilona Esslinger-Hinz

12 Erwachsenenbildung 70
Peter Faulstich

13 Vergleichende Erziehungswissenschaft 76
Dietmar Waterkamp

14 Pädagogische Psychologie 81
Rudi F. Wagner

15 Erziehungssoziologie 86
Albert Scherr

16 Anthropologie und Erziehung 91
Barbara Drinck

17 Rechtswissenschaften 94
Julian Asmus Nebel und Hans-Peter Füssel

18 Medizin 98
Georg Hörmann
19 Kriminologie 103
Dieter Hermann

1.3 Erziehungstheorien
20 Historische Erziehungstheorien 107
Jochem Kotthaus
21 Aktuelle Erziehungstheorien 114
Jürgen Oelkers

2 Individuum, Gesellschaft und Recht

22 Bildsamkeit – Erziehungsbedürftigkeit 124
Elmar Anhalt
23 Das pädagogische Verhältnis 132
Uwe Sandfuchs
24 Selbstständigkeit als Ziel der Erziehung 136
Kathrin Berdelmann und Markus Rieger-Ladich
25 Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung 140
Ingrid Plath und Marcus Hasselhorn
26 Gesellschaftliche Funktionen 146
Werner Wiater
27 Erziehungsziele 154
Hanna Kiper
28 Erziehungsstile 160
Sylva Liebenwein und Sabine Weiß
29 Erziehung im Lebenslauf 168
Joachim Ludwig und Benjamin Klages
30 Elementarerziehung 173
Frithjof Grell
31 Schulalter 178
Martina Knörzer
32 Jugendalter 183
Jürgen Mansel (†) und Dagmar Hoffmann
33 Erwachsenenalter 187
Christine Zeuner
34 Lebenslanges Lernen 191
Andrä Wolter
35 Erziehung und Recht 197
Julian Asmus Nebel und Hans-Peter Füssel

3 Institutionen

3.1 Schule
36 Schulstruktur und Erziehung 206
Frank Tosch
37 Schulkultur und Schulklima 213
Uwe Sandfuchs und Clemens Zumhasch
38 Ganztagsschule 218
Heinz Günter Holtappels
39 Erzieherische Wirkungen in den Unterrichtsfächern 222
Joachim Kahlert
40 Erzieherische Wirkungen Offener Lernformen 229
Eiko Jürgens
41 Klassenführung – Classroom-Management 235
Norbert Seibert
42 Öffnung zum gesellschaftlichen Umfeld 241
Maria Hallitzky
43 Partizipierende Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsorganisation 249
Dagmar Richter
44 Schülervertretung 253
Dalibor Cesak
45 Klassenrat 258
Silke Trumpa und Anne Sliwka
46 Schülerfirmen 262
Katrin Hauenschild
47 Schüler als Experten 266
Bernd Dühlmeier
48 Erziehung durch Schulrituale 271
Jörg Zirfas
49 Gemeinschaftsaufgaben: Schulsozialdienste – Ämter – Pflichten 275
Mathias P. Rein und Ekkehard Marschelke
50 Schüler als Paten 279
Carsten Schülke
51 Service Learning – „Lernen durch Engagement" 283
Anne Seifert und Sandra Zentner
52 Reform- und Alternativschulen 288
Bernd Dühlmeier
53 Gemeinsames Lernen in Integrationsklassen 296
Thomas Hofsäss
54 Spezialschulen 300
Gert Geißler
55 Schulische Begabten- und Hochbegabtenförderung 306
Heinz-Werner Wollersheim

3.2 Familie
56 Funktionen, Leistungen und Aufgaben der Familie 311
Nils Köbel und Katharina Walgenbach
57 Aktuelle Familienformen 316
Jutta Ecarius und Nils Köbel
58 Familienerziehung 323
Thorsten Fuchs
59 Elternbildungsprogramme 327
Susanne Hartung und Diana Sahrai

3.3 Tageseinrichtungen
60 Vorschulische Einrichtungen 332
Hans-Günther Roßbach und Frithjof Grell
61 Horterziehung 338
Ludwig Stecher

3.4 Jugendhilfe
62 Kinder- und Jugendhilfe und Erziehung 343
Gertrud Oelerich
63 Kinder- und Jugendarbeit – Orte der Erziehung 350
Holger Schoneville und Werner Thole
64 Hilfen zur Erziehung 354
Andreas Polutta
65 Schulsozialarbeit 358
Karsten Speck

3.5 Weitere Institutionen
66 Öffentliche verantwortete Weiterbildung – Erwachsenenbildung 364
Ekkehard Nuissl und Bettina Thöne-Geyer
67 Partikulare Erwachsenenbildung 368
Helmut Bremer und Jana Trumann
68 Betrieblich-berufliche Erwachsenenbildung 373
Sabine Schmidt-Lauff
69 Beratungsstellen 378
Anita Hereth und Stefan Seiler
70 Religionsgemeinschaften 385
Gottfried Orth
71 Vereine 391
Iris Pahmeier

3.6 Rechtliche Grundlagen der Institutionen
72 Rechtliche Aspekte des Handelns in Institutionen 397
Julian Asmus Nebel und Hans-Peter Füssel

4 Adressaten und Personal

4.1 Adressaten
73 Kinder im elementarpädagogischen Alter 408
Ulrike Graf
74 Kinder im Schulalter 416
Burkhard Fuhs und Dagmar Brand
75 Jugendliche 423
Jochen Wissinger
76 Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund 429
Ursula Neumann

4.2 Ausgewählte Problemlagen der Adressaten
77 Hyperkinetische Störungen 437
Adly Rausch
78 Störungen des Sozialverhaltens 442
Marlis Schmidt und Lars Oertel
79 Angststörungen 446
Dominique Peipert und Detlef H. Rost
80 Depressive Störungen 453
Ludwig Bilz
81 Essstörungen 459
Arnold Hinz
82 Lese-Rechtschreib-Schwäche 463
Gerheid Scheerer-Neumann
83 Entwicklung eines süchtigen Verhaltens 469
Felix Tretter
84 Behinderungen 474
Thomas Hofsäss
85 Chronische Erkrankungen 477
Joachim Kugler
86 Erwerbsbedingte Sprachstörungen 481
Iris Füssenich
87 Erziehungsschwierigkeiten 486
Norbert Seibert

4.3 Professionelle und nichtprofessionelle Erzieherinnen und Erzieher
88 Erzieherinnen und Erzieher 490
Ralf Evers
89 Lehrerinnen und Lehrer 495
Barbara Drinck und Bernd Dühlmeier
90 Personal in der Erwachsenenbildung 501
Wiltrud Gieseke

91 Psychologinnen und Psychologen 505
Helmut Heyse

92 Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter 510
Jochem Kotthaus

93 Erziehungsberaterinnen und Erziehungsberater 513
Reinhard Neumann

94 Eltern – Familienmitglieder – Personen im sozialen Netzwerk 518
Hanna Kiper

95 Peergroups 522
Wilfried Ferchhoff

4.4 Kompetenzen und Problemlagen des Personals

96 Förderliche Haltungen 529
Siegfried Preiser

97 Personal für pädagogische Handlungsfelder 533
Axel Gehrmann

98 Professionalität und Kompetenzanforderungen 536
Martin Rothland und Tim Brüggemann

99 Lehrerbildung 541
Axel Gehrmann

100 Problembelastungen in pädagogischen Berufen 547
Andreas Hillert

4.5 Rechtliche Aspekte von Adressaten und Personal

101 Rechte von Kindern, Eltern und Lehrkräften 555
Julian Asmus Nebel und Hans-Peter Füssel

5 Mittel, Methoden und Maßnahmen

5.1 Mittel

102 Förderliche Umgebung 564
Siegfried Preiser

103 Konsequenz 568
Urs Fuhrer

104 Vorbild 572
Martina Knörzer

105 Autorität 577
Brigitte Latzko

106 Anerkennung und Wertschätzung 582
Martina Knörzer

107 Empathie 587
Michael Behr

108 Höflichkeit 591
Rainer Dollase

109 Belohnung und Bestrafung 596
Arnold Hinz und Brigitte Becker

110 Überbehütung und Verwöhnung 600
Sabine Walper und Alexandra Langmeyer

111 Arbeit 605
Philipp Gonon

112 Spiel 609
Siegfried Hoppe-Graff und Ulrike Vieweg

113 Wettbewerb 616
Rolf Koerber

5.2 Methoden und Maßnahmen

114 Pädagogisch-psychologische Diagnostik 620
Ingrid Hesse und Brigitte Latzko

115 Beratung 626
Norbert Grewe

116 Kooperation 630
Dietlinde H. Vanier

117 Professionelle Lerngemeinschaften als Unterstützungssysteme 634
Nora Leota Masch und Bernhard Sieland

118 Kommunikation und Gespräch 640
Stefan Bittner

119 Prävention und Intervention 644
Marlis Schmidt und Wolfgang Melzer

6 Ausgewählte Inhalte und Anwendungsfelder der Erziehungsarbeit

120 Kognitive Kompetenzen 650
Ruth Rustemeyer und Annett Wilde

121 Soziale Kompetenzen 654
Wilfried Schubarth und Wolfgang Melzer

122 Emotionale Kompetenzen 658
Marcus Eckert, David Ebert und Bernhard Sieland

123 Werteerziehung 662
Margit Stein

124 Leistungserziehung 668
Eiko Jürgens

125 Religiöse Erziehung 672
Gottfried Orth

126 Politische Erziehung 676
Tilmann Grammes und Christian Welniak

127 Medienerziehung 682
Stefan Iske

128 Interkulturelle Erziehung 686
Uwe Sandfuchs

129 Geschlechtergerechte Erziehung 692
Ruth Rustemeyer

130 Sexuelle Erziehung 696
Skadi Neubauer und Georg Neubauer

131 Ästhetische Erziehung (Musik/Bewegung) 701
Norbert Schläbitz

132 Gesundheitserziehung 706
Petra Kolip

133 Systemische Erziehung – Umwelterziehung 710
Julia Bräutigam und Josef Nerb

Sachregister 715

Autorenverzeichnis 729

Einführung: Zur Konzeption des Handbuches

Der Mensch entwickelt sich nicht von selbst. Er braucht zu seiner individuellen, sozialen, kognitiven, emotionalen und moralischen Entwicklung eine Vielzahl unterschiedlicher Lernanregungen und Lernzumutungen. Seiner Erziehungs- und Lernbedürftigkeit entsprechen seine Weltoffenheit und seine grundsätzliche Lernfähigkeit. Daher verfügen bereits einfach strukturierte Gesellschaften über ein explizites Erziehungssystem. Nur so können sie ihren Erhalt und ihre Weiterentwicklung sichern. Nur wenn die Kinder und Jugendlichen zu verlässlichen Mitgliedern der Gruppe beziehungsweise Gesellschaft erzogen werden, scheinen die „Existenzfähigkeit der Gruppe" und der „Fortbestand der traditionellen Seinsordnung" sicher zu sein (Müller 1986, 4). Die in der kolonialistisch geprägten ethnologischen Literatur gehegte Auffassung von der Erziehungslosigkeit sogenannter Naturvölker ist insbesondere von Robert Alt widerlegt worden: Erziehung entstehe überall, „wo Menschen zusammenleben (...) und sich durch Arbeit erhalten, (...) dabei Erfahrungen und Kenntnisse sammeln, Fertigkeiten und Gewohnheiten herausbilden" und diese von Generation zu Generation weitergeben (Alt 1956, 27).

Alt meint weiterhin, die Betrachtung der „Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung" sei so ertragreich, weil „wir hier die Keime und Anfänge aller pädagogischer Maßnahmen und Einrichtungen der späteren Zeiten studieren können" (ebd., 10). Wie nun Alt beide Aussagen belegt, liest sich aus zwei Gründen sehr schön:

Zum einen ist es überraschend und überzeugend zugleich, wenn zum Beispiel sowohl pädagogische Prozesse im Alltag geschildert und analysiert als auch Methoden des Fertigkeits- und Kenntniserwerbs sowie der sittlichen Erziehung anschaulich gemacht werden; oder wenn die Verwandten (Vater, Mutter, Mutterbruder, Geschwister, Großeltern), die anderen erwachsenen Gruppenmitglieder sowie die Gleichaltrigen als Erziehungsträger erscheinen; wenn das Buschlager als Vorläufer der Schule kenntlich wird und in diesem Zusammenhang erste Ansätze pädagogischer Berufe entstehen.

Zum anderen erscheinen uns diese Kulturen und ihre Erziehung archaisch und fremd, gleichwohl zweckmäßig und vor allem erfolgreich zu sein.

Wir hingegen leben in einer schwer überschaubaren, hochgradig differenzierten und multikulturellen, global orientierten Gesellschaft. Der gesellschaftlichen Differenzierung entspricht auf der Ebene der pädagogischen Praxis eine Diversifizierung in unterschiedliche pädagogische Arbeitsfelder mit dazugehörigen hoch spezialisierten Institutionen, auf der wissenschaftlichen Ebene finden Analysen und Diskurse zu Grundbegriffen und Problemlagen statt. Obwohl die anthropologischen Wissenschaften, die Wissenschaften vom Menschen, sich intensiv mit Erziehungsphänomenen beschäftigen, scheinen Forschungsbefunde nicht hinreichend vorzuliegen. In der Praxis herrscht der Eindruck vor, dass Erfolge von Erziehung vielfach nicht erkennbar sind und realiter allzu oft ausbleiben. Ungeeignete Muster der Komplexitätsreduktion werden daher nicht nur an Stammtischen praktiziert.

Vor diesem Hintergrund verwundert nicht, dass einem wachsenden Interesse an der Erziehung eine Verunsicherung von Eltern und professionellen Erziehern entgegensteht. Dazu trägt auch die gesellschaftspolitisch kontrovers geführte Diskussion um Erziehungsfragen bei: Die Beschwörung des zur Erziehung erforderlichen Mutes, das Bueb'sche „Lob der Disziplin" (2006) oder die Diskussion um den Erziehungsratgeber der „Tigermutter" Amy Chua (2011)

über 16 Jahre. München. – Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. & Dornbusch, S. M. (1994): Over-time changes in adjustement and competence among adolescents from authoritative, authoritan, indulgent, and neglectful families. In: Child Development, 65, 754-770. – Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J., Lengua, L. & Conduct Problems Prevention Research Group (2000): Parenting practices and child disruptive behaviour problem in early elementary school. In: Journal of Clinical Child Psychology, 29, 17-29. – Tausch, R. & Tausch, A. (1963): Erziehungspsychologie. Göttingen.

29| Erziehung im Lebenslauf
Joachim Ludwig und Benjamin Klages

Mit der Figur des Lebenslaufs wird menschliche Entwicklung beschreibbar. Der Lebenslauf als soziale Konstruktion entsteht über Interaktionen. Es werden zentrale gesellschaftlich geordnete Passagen und Phasen eines Lebensverlaufs ins Zentrum gestellt, die als Strukturierungsoption des individuellen Lebenslaufs fungieren, als Form der „Institutionalisierung des Lebenslaufs" (Kohli 1985). Markierungen hierfür finden sich im Rahmen von „typischen kohortenspezifischen Situationen im Kontext sozioökonomischer Rahmenbedingungen, historischer Ereignisse und politischer Entwicklungen" (Friebe 2007, 11). Biographische Lebensgeschichten ziehen dabei personenbezogene Entwicklungen ins Licht der Aufmerksamkeit, demgegenüber markiert der Lebenslauf das Äußerliche (Tietgens 1994).

Diese Entwicklung findet als kulturelle und gesellschaftliche Ordnung statt, denn „Menschsein ist soziokulturell variabel" (Berger & Luckmann 1967, 51) oder anders formuliert: „Der Vorgang der Menschwerdung findet in Wechselwirkung mit seiner Umwelt [als umgebende Umwelt] statt" (ebd.).

Die Gesellschaft übt über den gesamten Lebenslauf hinweg pädagogisch Einfluss (Nittel 2010). Die Institutionalisierung dieser Gestaltungsbemühungen nimmt hierbei in Gegenrichtung der Lebensjahre zu, d. h. als Kind begegnet einem ein weitestgehend umfassendes und klar strukturiertes Netz pädagogischer Bemühungen, das mit zunehmendem Alter großmaschiger wird und auch seine Funktion ändert. Pädagogisch institutionalisiertes Handeln findet statt in Familie, Elementarerziehung, Schule, Hochschulausbildung, berufliche Ausbildung, in der Arbeit und im Lebenszusammenhang bis in das hohe Alter hinein. Bildung und Erziehung hören im Erwachsenenalter nicht auf, sondern entwickeln sich zu einem zunehmend umfassender werdenden Programm als Gegenstand der Erwachsenenbildung: Führerschein, betriebliche Weiterbildung, Fremdsprachenlernen oder Umweltbildung in der Volkshochschule, Weiterbildung im Kontext von Hobbys aber auch im Rahmen sozialer, kultureller oder politischer Initiativen, Beratung für Familienfragen oder Ernährungsfragen, Nachholen von Schulabschlüssen, berufliche und wissenschaftliche Weiterbildung, Lernanforderungen im Rahmen von Rehabilitationsmaßnahmen, spezielle Angebote für Ältere (Gesundheitstraining, Seniorenuniversität, gemeinsame Biographiearbeit), staatliche Interventionen: Re-Education, Resozialisierungsmaßnahmen, bildungspolitische Strategien für mehr Selbstorganisation und die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen aber auch Bildung und Erziehung in entgrenzten Feldern: Massenmedien, Kultur, soziale Bewegungen.

Dabei markiert der Übergang vom Heranwachsenden zum Erwachsenen einen Bruch: Mit dem Übergang zum Erwachsenenstatus gilt der Mensch als mündig, als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft.

1 Der wissenschaftliche Diskurs zur Erziehung im Lebenslauf

Erziehung wird als pädagogische Intervention ab dem Übergang in das Erwachsenenalter problematisch. Marotzki fasst Erziehung als ein plurales Gebilde, das er anhand einer „Grundstruktur von Erziehung" (2006, 149ff) zu strukturieren versucht: Wer soll erziehen? Wie soll erzogen werden? Wozu soll erzogen werden? Wer soll erzogen werden? Adressat von Erziehung sind Kinder oder traditionell, in semantischer Schärfe „ Zöglinge". Die Erziehungsnotwendigkeit nimmt mit zunehmenden Lebensjahren und zugeschriebener Reife bzw. Mündigkeit ab, endet idealerweise mit Eintritt in das Erwachsensein und ist damit letztlich „lebensgeschichtlich begrenzt" (ebd., 149). Ab wann jemand als erwachsen gilt, bleibt jedoch strittig.

Im späteren Lebenslauf wird Erziehung durch Bildung ersetzt. Mit der vollendeten Transformation vom Heranwachsenden zum Erwachsenen – oft gleichgesetzt mit der Entwicklung vom Unmündigen zum Mündigen – obliegt die Entscheidung über Entwicklungen nicht mehr beim Erziehenden, sondern beim ehemaligen Edukanten, der nun entscheiden darf, ob und wie er sich entwickeln will. Verantwortung liegt immer beim Erziehenden. Wird der Erwachsene erzogen, wird er zum Unmündigen erklärt (Miller-Kipp & Oelkers 2007, 205). Erziehung wird in der pädagogischen Bezugnahme auf den Erwachsenen vor allem als „Nacherziehung" diskutiert (Prange & Strobel-Eisele 2006, 155), im Sinne einer „Korrektur der Erziehung" (ebd. 182) wie es vor allem therapeutische Maßnahmen darstellen oder „Umerziehen" (ebd. 209 ff), wenn es um politische Steuerungsmaßnahmen geht.

Erziehung wirkt so gesehen „suspekt" (Raithel, Dollinger & Hörmann 2007, 10), da sie moralisierend und autoritär daherkommt, was sie „gewissermaßen belastet mit Tendenzen von Unterdrückung, Entmündigung, Gängelung oder Engstirnigkeit" (ebd.). Erziehung beschreibt immer ein ungleiches Machtverhältnis, welches gemeinhin negativ konnotiert ist, jedoch noch problematischer wird, wenn es nicht thematisiert wird (Mollenhauer 1977, 159ff.).

Die Erziehungsidee Schleiermachers – die ältere Generation gibt an die jüngere Wissen und Erfahrung weiter – wird heute für den Lebenslauf des Erwachsenen in Frage gestellt. Ein Erwachsener kann und muss zwar noch lernen, aber man kann ihn nicht mehr Erziehen im Sinne des eben genannten Gewaltverhältnisses" (ebd., 73).

Lenzen (1999) hält die Idee von Erziehung mit dem Ziel der einmal erreichten Mündigkeit im Zeitalter des lebenslangen Lernens für unbrauchbar. Für Gerl (1993, 311ff) wird Lernen statt Erziehung zum Grundbegriff der Weiterbildung: Sie ist offene Interaktion und Verständigung, sie will eine Vorstellung von Mündigkeit als erreichtem Zustand aufheben. Die Teilnehmenden verstehen sich nicht als mündig, sondern als unfertig – zugleich aber als kompetent und entscheidungsbefugt, sich ihr Welt- und Gesellschaftsbild selbst zu formen. Dieses Bildungsverständnis reicht zurück bis in die Zeit der Aufklärung. In Lesegesellschaften, Volksbildungsinitiativen und Arbeiterbildungsvereinen suchten Menschen nach Wegen, um Zwangsverhältnissse zu überwinden und mehr gesellschaftliche Teilhabe zu gewinnen (Seitter 2007; Olbrich & Siebert 2001).

Im Unterschied zur Kinder- und Jugendbildung werden die erwachsenen Lernenden in der Weiterbildung als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft verstanden – mit Verantwortlichkeiten für Familien, mit Berufstätigkeiten und biographisch begründeten Deutungsmustern. Es geht traditionell in der Erwachsenenbildung um Erweiterung der gesellschaftlichen Teilhabe. Bildung und Lernen bezeichnen diese Verhältnisse angemessener als der Erziehungsbegriff mit seinen

normativen Vorgriffen. Sowohl ein nicht-affirmativer Bildungsbegriff (z.B. Benner 1991) als auch ein kritisch-expansiver Lernbegriff (z.B. Holzkamp 1993) kommen mit weniger normativen Vorgriffen aus. Sie gehen von einer prinzipiell uneinholbaren Mündigkeit als Leitidee aus und setzen zugleich das Bildungssubjekt als reflexionsfähiges Subjekt, das sich im Medium wechselseitiger Verständigung gegenüber Anderen sowie den gesellschaftlichen und eigenen Widersprüchen reflektiert ins Verhältnis setzen kann. Bildung im Lebenslauf der Erwachsenen nimmt die Form „professioneller Lebensbegleitung" (Lenzen 1997) an, sie wird als ein kooperativer Reflexionsprozess diskutiert (Ludwig 2007), der auf die Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen zielt (Faulstich 2003, 237).

Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung distanzierte sich früh vom Erziehungsbegriff, um die Vermittlungsverhältnisse sowie die Selbstverständigungsversuche des sich bildenden und lernenden Subjekts in der Gesellschaft mit Bezeichnungen wie ‚Andragogik' oder ‚Erwachsenenpädagogik' angemessener beschreiben zu können (Siebert 1972, 13f). Für ihren Gegenstand, die ‚Bildung Erwachsener', werden die Begriffe Weiterbildung und Erwachsenenbildung verwendet. Weiterbildung bezeichnet qualifikatorische Aspekte und Einordnungen in das altersdifferenzierte Bildungssystem während Erwachsenenbildung jene Bildungsaktivitäten bezeichnet, die den erwachsenen Menschen befähigen, sich selbst, seine Welt und sein Verhältnis zu ihr besser zu verstehen.

Aus Sicht der Systemtheorie wird für Luhmann (1997) der Lebenslauf zum Medium des Erziehungssystems. Erziehung wird als „Formung des Lebenslaufs" diskutiert und nicht als teleologischer Versuch, menschliches Handeln zu normieren. Erziehung gibt dem Lebenslauf eine Form, die Möglichkeiten eröffnet oder verschließt. Das Erziehungssystem vermittelt Zertifikate, die Erwartungen an den weiteren Verlauf des Lebenslaufs ermöglichen. Erzogen werden im Luhmann'schen Entwurf alle, was sowohl die Differenz zwischen Kind und Erwachsenem verwischt als auch die verschiedenen Erziehungsformen im Lebenslauf (Loch 2006, 77). Der institutionelle Raum des Erziehungssystems wird im Luhmann'schen Modell nicht bestimmt und orientiert sich implizit stark an Schule (Kade 2006, 13). Kade schlägt weiterführend vor, das Erziehungssystem als netzwerkartige Systembildung und als Zusammenhang unterschiedlicher Formen pädagogischer Kommunikation zu verstehen, dessen Grenzen gegenüber seiner Umwelt unscharf sind. Erwachsene suchen sich ganz individuell die für sie passenden Orte des Lernens und stellen selbst die Verknüpfungen zwischen unterschiedlichen Lernkontexten her (ebd. 22f).

2 Analysen zur Erziehung im Lebenslauf

Der wissenschaftliche Diskurs zur Erziehung im Lebenslauf stellt eine eigene gesellschaftliche Praxis dar, die von der gesellschaftlichen Bildungspraxis im Lebenslauf zu unterscheiden ist. Bis zum Erwachsenenalter erscheinen Erziehungsansprüche in der Bildungspraxis des Lebenslaufs weitgehend unproblematisch. Für Erwachsene wird der Erziehungsanspruch auch in der Bildungspraxis rhetorisch weitgehend abgewiesen, tatsächlich aber in vielerlei Hinsicht realisiert.

Dieses ambivalente Verhältnis zur Erziehung betrifft einen großen Teil der Bevölkerung: 43% der Menschen im erwerbstätigen Alter nahmen 2007 an einer institutionalisierten Weiterbildung teil (ohne Lernen in informellen Kontexten). Die Beteiligungsquote hat sich von 1979 bis 2007 um 20% erhöht. Die 19- bis 44-Jährigen beteiligen sich besonders stark, während die über 50-Jährigen seltener teilnehmen (Enders & Reichart 2010, 129ff). Im Folgenden wird auf der bildungspolitischen Ebene und der Ebene des Lehr-Lern-Verhältnisses analysiert wie Erziehungsansprüche den Lebenslauf der Erwachsenen in ambivalenter Weise tangieren.

Auf der bildungspolitischen Ebene werden Erziehungsansprüche mit der „Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland" an Kinder, Jugendliche und Erwachsene herangetragen. Die Bund-Länder-Kommission (BLK) spricht von einem notwendigen Bekenntnis: „Mit dem Bekenntnis zum lebenslangen Lernen ist mehr gefordert als die Überwindung der Vorstellung, dass man am Ende der Berufsausbildung ‚ausgelernt' hat... Die Aufforderung zum lebenslangen Lernen ist vielmehr... mit einem Einstellungswandel... verbunden" (BLK 2001, 8). Alheit (2009, 9) interpretiert diese Strategie als Bekehrungsabsicht in der Nähe des Religiösen. Zum Vergleich: 1970 hatte der Deutsche Bildungsrat in seinem Strukturplan für das Bildungswesen noch formuliert, dass ständige Weiterbildung nur ein orientierendes Prinzip sei und Lernen nicht zum bestimmenden Lebensinhalt werden soll. Jetzt soll immer und überall gelernt werden – das ist der erzieherische Anspruch. Hinzu kommt, dass der Erziehungsanspruch selbstorganisierten lebenslangen Lernens implizit einer ökonomisierenden Tendenz folgt. Indem er die Lernenden „dem Primat der Ökonomie ausliefert, zwingt er die betroffenen Subjekte entweder, ‚Selbsttechniken' zu entwickeln, die einer ungebrochenen Selbstinstrumentalisierung gleichkommen" (ebd., 12), oder aus der Erwerbsarbeit auszusteigen. Erzogen wird nicht nur zum lebenslangen Lernen, sondern zur Regierung seiner selbst. Lebenslanges, ‚selbstgesteuertes' Lernen entpuppt sich also als moderne Gouvernementalitätspraktik (vgl. Foucault 2000), mit denen Individuen durch „Praktiken der Individualisierung gesteuert werden" (Forneck 2005, 10f). Es entstehen „ ‚neue Lebenslaufregimes' und neue Normen der Lebenslaufgestaltung, die die Entscheidungen der Einzelnen ihrer Individualität oder gar Mündigkeit wieder berauben" (Bolder, Epping, Klein, Reutter & Seiverth 2010, 10).

Auf bildungspolitischer Ebene lassen sich zugleich gegenläufige Tendenzen erkennen. Erwachsenenbildung wird als Schutzmechanismus gegenüber normativen Vorgriffen interpretiert. Sie ist kein System wie die Schule, sie findet an verschiedensten gesellschaftlichen Orten, mit unterschiedlichen Trägern, Programmen und Zielen statt. Erwachsenenbildner kann jeder sein – ohne standardisierende Zertifikate. Diese Pluralität soll dominante Erziehungsprogramme – staatliche oder private – vermeiden helfen und Wahlmöglichkeiten eröffnen. Die Pluralität des ‚Systems Erwachsenenbildung' soll Vereinseitigungen vermeiden und Vielfalt für Selbst- und Weltverständigungsprozesse befördern.

Auf der Ebene des Lehr-Lern-Verhältnisses lassen sich ähnliche Ambivalenzen finden: Erziehungsansprüche wechseln sich ab mit Möglichkeiten kritisch-reflexiver Selbst- und Weltverständigung. Klingovsky (2009) analysiert in ihrer auf Foucault zurückgreifenden Arbeit subjektorientierte neue Lernkulturen. Sie zeigt, wie einerseits die Orientierung an den Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmenden in diesen didaktischen Programmen expandiert, andererseits aber eine Regierungstechnologie mitschwingt, die dem selbstverantwortlichen Subjekt permanente Aktivität, Flexibilität und Selbstgestaltung abverlangt.

Studien zur Kursinteraktion in der Erwachsenenbildung zeigen seit den frühen 1970er Jahren, dass Kursleiter sowohl erzieherisch tätig sind als auch eigensinnige Reflexionen der Teilnehmenden unterstützen. Teilnehmende erwarten oft Führung und Steuerung durch die Kursleitenden. Die Hannover-Studie von 1975, die mit vergleichbaren Fragestellungen 2000 wiederholt wurde, kommt zum Ergebnis, dass lernungewohnte und unsichere Teilnehmende „eine Steuerung durch die Kursleitung bevorzugen" (Siebert 2006, 13). In der BUVEP-Studie aus den 1970er Jahren zur Umsetzung des Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramms werden vier unterschiedliche Lehrkonzepte identifiziert. Eines davon heißt „Werteerziehung". Ziel dieses Angebots ist die Vermittlung neuer oder veränderter Wertmaßstäbe zur besseren Bewältigung der Lebenspraxis (Kejcz, Monshausen, Nuissl, Paatsch & Schenk 1980, 96). Nolda fragt in ihrer Untersuchung wie mit der diskursiven Macht des Wissens in Kursen umgegangen

wird (1996, 23). Sie kommt zu dem Ergebnis, dass Teilnehmende einerseits den Kursleitern folgen, andererseits aber eigenes Wissen dem Kurswissen gegenüber stellen (ebd., 335). Es kommt so zu gemeinsamen Inszenierungen mit eigensinnigen Zugängen der Teilnehmenden zum Bildungsgegenstand.

Literatur

Alheit, P. (2009): „Diskursive Politiken" – Lebenslanges Lernen als Surrogat? In: Hof, Ch., Ludwig, J. & Zeuner, Ch. (Hrsg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler, 4-14. – Benner, D. (1991): Allgemeine Pädagogik. Eine systematische problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim. – Berger, P. L. & Luckmann, T. (1967): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M. – Bolder, A., Epping, R., Klein, R., Reutter, G. & Seiverth, A. (2010): Die Fragen der neuen Lebensläufe und die Antworten der Erwachsenenbildung. In: Bolder, A., Epping, R., Klein, R., Reutter, G. & Seiverth, A. (Hrsg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden 2010, 9-24. – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 115). – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2001): Lebenslanges Lernen. Programmbeschreibung und Darstellung der Länderprojekte. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 88). – Enders, K. & Reichart, E. (2010): Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld, 127-153. – Faulstich, P. (2003): Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München. – Forneck, H. J. (2005): Selbststeuerung und Lernen – Umrisse eines integrativen Konzepts selbstgesteuerten Lernens. In: Forneck, H. J., Klingovsky, U. & Kossack, P. (Hrsg.): Selbstlernumgebungen. Zur Didaktik des selbstsorgenden Lernens und ihrer Praxis. Baltmannsweiler, 6-48. – Foucault, M. (2000): Die Gouvernementalität. In: Bröckling, U. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M., 41-67. – Friebe, J. (2007): Weiterbildung in einer alternden Gesellschaft. Bestandsaufnahme der demografischen Entwicklungen, des Lernens im höheren Lebensalter und der Perspektiven für die Weiterbildung. Bonn. – Gerl, H. (1993): Erziehungswissenschaft und Weiterbildung. Thesen zu einem kritischen Verhältnis. In: Mader, W. (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Bremen. – Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M., New York. – Kade, J. (2006): Lebenslauf – Netzwerk – Selbstpädagogisierung. Medienentwicklung und Strukturbildung im Erziehungssystem. In: Ehrenspeck, Y. & Lenzen, D. (Hrsg.): Beobachtungen des Erziehungssystems. Wiesbaden, 13-25. – Kejcz, Y., Monshausen, K.-H., Nuissl, E., Paatsch, H.-U. & Schenk, P. (1980): Typen der Lernstrategie auf dem Bildungsurlaub und Analyse des Typs 1: „Lernen durch Erweiterung des Wissens vom sozialen und gesellschaftlichen Umfeld". Band 4. 2. Auflage. Heidelberg. – Klingovsky, U. (2009): Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse. Bielefeld. – Kohli, M.(1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: KZfSS, 37, 1, 1-29. – Lenzen, D. (1999): Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbek bei Hamburg. – Lenzen, D. (1997): Professionelle Lebensbegleitung. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese. In: Erziehungswissenschaft, 8, 15, 5-22. – Loch, W. (2006): Der Lebenslauf als anthropologischer Grundbegriff einer biographischen Erziehungstheorie. In: Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Auflage. Opladen, 71-90. – Luhmann, N. (1997): Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen, D. & Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M., 11-29. – Ludwig, J. (2007): Kompetenzentwicklung und Bildungsberatung als reflexiver Selbstverständigungsprozess. In: Heuer, U., Siebers, R. & Gieseke, W. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster, 183-196. – Marotzki, W. (2006): Erziehung. In: Krüger, H.-H. & Grunert, C. (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Opladen, 146-151. – Miller-Kipp, G. & Oelkers, J. (2007): Erziehung. In: Tenorth, H.-E. & Tippelt, R.: Lexikon Pädagogik. Weinheim, Basel, 204-211. – Mollenhauer, K. (1977): Erziehung und Emanzipation: polemische Skizzen. München. – Nittel, D. (2010): Lebenslauf. In: Arnold, R., Nolda, S. & Nuissl, E. (Hrsg.): Online-Wörterbuch Erwachsenenbildung. [verfügbar unter: http://www.wb-erwachsenenbildung.de, 30.01.2011]. – Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M. – Olbrich, J. & Siebert, H. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Bonn. – Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart. – Raithel, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2007): Einführung Pädagogik. Begriffe Strömungen Klassiker – Fachrichtungen. 2. Auflage. Wiesbaden. Siebert, H. (2006): Lernforschung – ein Rückblick. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 1, 9-14. – Siebert, H. (1972): Erwachsenenbildung. Aspekte einer Theorie. Düsseldorf. – Seitter, W. (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. 3. Auflage. Bielefeld. – Tietgens, H. (1994): Lebenslauforientierung als handlungsleitendes Konzept für die Erwachsenenbildung. In: Wiater, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lebenslauf: Mündigkeit als lebenslanger Prozess. München, 39-41.

30| Elementarerziehung
Frithjof Grell

1 Der Begriff der Elementarerziehung

In Anlehnung an Siegfried Bernfelds Begriff der Erziehung als ‚Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache' kann Elementarerziehung als ‚Summe der Reaktionen' einer modernen Gesellschaft auf die Bildungsprozesse von Kindern von der Geburt bis zu deren ‚völlig erlangter Schulfähigkeit' (Fröbel) verstanden werden. Elementarerziehung umfasst damit das Insgesamt aller individuellen, familiären und öffentlichen Anstrengungen, die (idealerweise) auf die Anregung jener elementaren (grundlegenden) motorischen, sensuellen, sprachlichen, kognitiven, sozialen und emotional-voluntativen Vermögen von Kindern gerichtet sind, die für die Teilhabe und zunehmend selbständige Teilnahme an der gesellschaftlich-kulturellen Entwicklung unentbehrlich sind.

2 Grundzüge der Elementarerziehung im Kontext ihrer neuzeitlichen Entwicklung

Die Notwendigkeit, Dimensionen und Aufgaben der Elementarerziehung werden bereits in Comenius' *Informatorium der Mutterschul* (1633) und der *Großen Didaktik* (1657) ausführlich begründet und beschrieben. Gegenüber der damals gängigen Lehrmeinung weist Comenius auf die außerordentliche Empfänglichkeit von Kindern und die nachhaltigen Wirkungen früher Prägungen hin. Die Erfahrung zeigt, dass Eindrücke, die in den frühen Phasen der Kindheit (*infantia, pueritia*) empfangen wurden, im Guten wie im Schlechten dauerhafte und z. T. unauslöschliche lebenslange Spuren hinterlassen: Die Bildung des Menschen kann am besten – und muss deshalb auch – im frühesten Alter vorgenommen werden. (Comenius 2007, 45) Der Begriff *Bildung* (formatio) hat in diesem Zusammenhang eine zweifache Bedeutung: Er bezeichnet einmal den zumeist naturwüchsig ablaufenden Prozess der ‚Formung' des Kindes als solchen; zum anderen beinhaltet er alle *Erziehungshandlungen* und *-maßnahmen*, die auf die aktive und bewusste *Gestaltung* dieses Formungs- und Bildungsgeschehens abzielen. Frühkindliche Erziehung umfasst demnach mindestens drei wesentliche Dimensionen: 1) die Befriedigung der körperlichen und leiblichen Bedürfnisse des Kindes durch angemessene Versorgung, Betreuung, Pflege und liebevolle Zuwendung; 2) die Regulation des kindlichen Verhaltens und die Einübung basaler Regeln des Zusammenlebens (Erziehung im engeren Sinne); 3) die Bildung der Sprache und des kindlichen Unterscheidungsvermögens durch eine altersgerechte Vermittlung kultureller Weltgehalte (Bildung im Sinne eines elementaren ‚Unterrichts').