

Werner Thole, Svenja Marks
Dortmund, Deutschland

Erziehung – wozu ...

Über das Ende und die Wiederentdeckung eines pädagogischen Begriffs



© Ruth Hebler

Erziehung ist ein stark umstrittenes und umkämpftes Feld: Neben Annahmen vom Ende von Erziehung, den rechtskonservativen Ansinnen zu einer Erziehung durch Führung und dem komplexen Zusammenspiel von Genetik und Erziehung sind auch Momente von Erziehung als sozialpädagogischer Praktik erkennbar.

1985, also vor knapp 40 Jahren und ein Jahrzehnt nach den durch die Bewegung der Nachachtundsechziger angestoßenen Veränderungen der schulischen und sozialpädagogischen Institutionen, spricht Hermann Giesecke vom „Ende der Erziehung“. Diagnostizierend, dass der Anteil persönlich verantworteter Erziehung zugunsten anonymer, mediengestützter und gleichaltrigenbezogener Sozialisationsangebote zurückgehe und deswegen „pädagogische Berufe (...) sich in einer tiefen Krise“ (Giesecke 1985, S. 361f.) befinden, sieht er zwar nicht die Bedeutung des Pädagogischen schwinden, sehr wohl aber ihre Fixierung auf die Initiierung von Erziehung. Kinder und Jugendliche hätten sich „von den traditionellen

Erziehungsmächten“ emanzipiert und würden einen neuen, weniger normativ angelegten Umgang mit ihnen in den pädagogischen Institutionen erwarten. Giesecke plädiert für einen Paradigmenwechsel, „von Erziehung zu Lernhilfe“ und für ein modernes, pädagogisches Berufsverständnis, das von den Heranwachsenden akzeptiert werden kann und das sich zudem der „Partikularität seiner Handlungschancen bewußt ist“ und diese „auch präziser fassen kann“ (Giesecke 1985, S. 403).

Einerseits, so ist zu beobachten, wird in den sozialpädagogischen Diskursen und Konzepten seit den 1970er-Jahren der Erziehungsbegriff in der Tat weniger prominent aufgerufen als in den Jahrzehnten zuvor. Und in Bezug auf Schule ist wahrzunehmen, dass Lehrer:innen auf den ihnen zugewiesenen Auftrag, Bildungsprozesse anzuregen, verweisen und zugleich betonen, dass die Wahrnehmung von Erziehungsaufgaben weder ihr Auftrag sein könne, noch, dass ihnen zustehe, Heranwachsende zu erziehen. Ab Mitte der 1990er-Jahre hat die Liberalisierung der Erziehungsverhältnisse kritische Anmerkungen provoziert, zur Publikation von zahlreichen „Erziehungsratgebern“ (vgl. hierzu auch den Beitrag von Menzel in diesem Schwerpunkt) motiviert und angeregt, über die Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung nachzudenken (vgl. nachfolgender Abschnitt). Andererseits ist wahrzunehmen, dass die Erörterung von erziehungsbezogenen Fragen seit gut zehn Jahren eine Wiederbelebung erfährt, zumindest in der sozialpädagogischen Praxis und in hierauf bezogenen Diskursen (vgl. nachfolgend). Die Beiträge im Schwerpunkt „Erziehung – wozu ...“ in diesem Schwerpunkt thematisieren, in welcher Form Erziehung in der Praxis und in den Praktiken Sozialer Arbeit sowie in medialen Ratgebern respektive Blogs zum Gegenstand wird.

Vom „Ende“ und der „Neuentdeckung“ von Erziehung – „Verlust“ von Erziehung

Erziehungskurse, Beratungsangebote, Eltern- und Erziehungsratgeber erleben ab Mitte der 1980er-Jahre einen enormen Boom. Sicherlich existiert auch schon zuvor ein Bedarf für Ratgeber in Form von Zeitschriften, Büchern und Elternbriefen. In der Dekade ab Mitte 1980er-Jahre erscheinen jährlich bis zu 60 Bücher zu Erziehungsfragen, durchschnittlich erblickt also jede Woche mindestens ein Elternratgeber den Buchmarkt. Nach Schätzungen werden Ende der 1990er-Jahre jährlich etwa 750 Mio. € für populärpädagogische Bücher und Zeitschriften ausgegeben; zudem erobert Katja Saalfrank als „Super Nanny“ eine prominente TV-Sendezeit und erreicht so etliche Wohnzimmer (vgl. Schmid 2011). Um den „Erziehungsnotstand“, ausgerufen von der Fernsehmoderatorin Petra Gerster (vgl. Gerster und Nürnberger 2001), zu beenden, erfreuen sich Erziehungskurse an Volkshochschulen, der Markt für Erziehungsratgeber ebenso wie die Beratungsrubriken in den

Sozial Extra 2023 · 47 (6): 349–352

<https://doi.org/10.1007/s12054-023-00638-9>

Eingegangen: 5. November 2023

Angenommen: 5. November 2023

Online publiziert: 22. November 2023

© The Author(s) 2023

Zusammenfassung · Abstract

W. Thole · S. Marks

Erziehung – wozu Über das Ende und die Wiederentdeckung eines pädagogischen Begriffs

Zusammenfassung

In dem Beitrag wird an kritische Infragestellungen wie an Varianten der Wiederentdeckung von Erziehung erinnert, um die aktuelle Bedeutung von Erziehung für die Praxis und die wissenschaftlichen Diskussionen in der Sozialen Arbeit zu lokalisieren.

Schlüsselwörter

Soziale Arbeit und Erziehung · Ende der Erziehung · Erziehung durch Führung · Genetik und Erziehung · Erziehung als sozialpädagogische Praktik

Education—for what On the end and rediscovery of a pedagogical concept

Abstract

The article recalls critical questioning and variants of the rediscovery of education in order to localize the current significance of education for practice and academic discussions in social work.

Keywords

Social work and education · The end of education · Education through leadership · Genetics and education · Education as a socio-pedagogical practice

bekanntem Wochenjournalen einer wachsenden Beliebtheit. Die heutige Abgeordnete im niedersächsischen Landtag, Doris Schröder-Köpf, verkündet: „Wir müssen unsere Kinder wieder mehr erziehen und ihnen Werte vermitteln. Pflichtbewusstsein, Fleiß, Aufrichtigkeit, Hilfsbereitschaft, Verlässlichkeit, Anstand, richtiges Benehmen.“ (Schröder-Köpf 2001).

Der Ruf nach einer Reaktivierung traditioneller Tugenden im Alltag von Erziehung (vgl. Sommerfeld 2019) wird gegenwärtig wieder wahrnehmbarer. Erkennbar ist er insbesondere, aber nicht nur, in rechtskonservativen Positionen zu Erziehung und Bildung (vgl. kritisch Simon und Thole 2022) – und zwar entgegen oder gar in ängstlicher Reaktion auf gesellschaftliche Prozesse von Individualisierung, der Pluralisierung von Normen und Werten wie auch von Demokratisierungen von generationalen Beziehungen. Bernhard Bueb, ehemals Leiter des Internats „Schloss Salem“, reanimiert schon vor zwanzig Jahren als unzeitgemäß verabschiedete Erziehungsvorstellungen und fordert die „vorbehaltlose Anerkennung von Autorität und Disziplin“ (Bueb 2006). Der „Weg zur Freiheit“, so argumentiert er, „führt notwendigerweise durch die Unterordnung“ und bedeutet „Erziehung durch Führung“, denn „wer Selbstbestimmung lernen will, muss Unterordnung gelernt haben“ (Bueb 2006, S. 18). Eltern und Lehrer:innen sollten sich wieder zu ihrem Erziehungsanspruch bekennen, Führungsqualitäten dokumentieren, sich der Infragestellung des Führungsanspruches schon durch kleine Kinder und ihrer Tyrannei widersetzen und akzeptieren, dass nur „wer führt, (...) Gefolgschaft“ erwarten kann, denn „wer Selbstbestimmung lernen will, muss Unterordnung gelernt haben“ (Bueb 2006, S. 55).

Ordnung, Fleiß, Sauberkeit, Manieren, Disziplin und Unterordnung sind die damals von Bueb verkündeten – besser hervorgekramten – Tugenden, die heute unter anderem von Caroline Sommerfeld, einer rechtskonservativen Denkerin aus dem Milieu des von Götz Kubitschek mitverantworteten „Institut für Staatspolitik“, erneut stark gemacht werden. Empirische Befunde zur Veränderung von Generationsbeziehungen und der Aufweichung der generationalen Ordnung ignorierend wird mit dem Credo, „in der Pädagogik gibt es keine neuen Erkenntnisse“ (Bueb 2006), kindlicher Gehorsam, der „in den

letzten vierzig Jahren jedes Ansehen in der Pädagogik, aber nicht in der Armee“ verlor, als Grundlage jeglicher Erziehung propagiert. Die Ignoranz dieser Erkenntnis durch Eltern und Pädagog:innen manifestiert eine zu beobachtende „Erziehungsuntauglichkeit“, die der Sehnsucht der Jugend „nach mehr Disziplin“ widerspreche. Dass diese Sehnsucht nach mehr Disziplin nicht mehr erkannt und respektiert werde, dafür wird von Sommerfeld wie Bueb die „Generation nach 1968“ verantwortlich gemacht. „Insbesondere ihre ideologischen Vertreter interpretierten das Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern als Erfahrungsvorsprung. (...) Alle Begriffe, die an ein Machtgefälle erinnern konnten, wurden geächtet. Autorität, Gehorsam, Unterordnung und Disziplin verfielen diesem Verdikt“ (Bueb 2006).

„Pränatale Selektion“ statt Erziehung

Parallel zu den bis heute fortdauernden Diagnosen eines Verschwindens von Erziehung entwirft der Philosoph Peter Sloterdijk in seiner Rede „Regeln für den Menschenpark“ im Jahr 1999 eine radikalere – und provokante – Lösung angesichts einer angenommenen Unmöglichkeit von Erziehung und diskutiert den Übergang von der „Menschenhütung“ zur „Menschenzucht“ durch Gentechnik, in seinen Worten durch „Anthropotechniken“. Die für Europa spätestens seit der Aufklärung vorherrschenden „Großgesellschaften können ihre politische und kulturelle Synthesis nur noch marginal über literarische, briefliche, humanistische Medien produzieren. (...) Die Ära des neuzeitlichen Humanismus ist abgelaufen, weil die Illusion sich nicht länger halten lässt, politische und ökonomische Großstrukturen könnten nach dem amiablen Modell der literarischen Gesellschaft organisiert werden.“ (Sloterdijk 1999, S. 15 f.). Sloterdijk empfiehlt Pädagog:innen, das „Scheitern“ aller Humanisierungsversuche der Menschheit durch Erziehung und Bildung zu akzeptieren, das „Versagen“ auch offiziell zu bekunden und das gesellschaftliche Mandat zur Disposition zu stellen, durch gezielte Erziehungsbemühungen Menschen aller Generationen größere gesellschaftliche Partizipation zu ermöglichen. Das pädagogische „Zählungsangebot“ der Pädagogik, so Sloterdijk, steht zur Disposition und kann nur durch die

Vision eines biogenetischen „Züchtungsprojekts“ ersetzt werden. „Erziehungs- und Staatsreflexionen“, so erzählt Sloterdijk (1999, S. 20f.), sind an ihr Ende gekommen, tragen sie doch zur Weigerung der Menschen bei, „die Selektionsmacht auszuüben, die sie faktisch errungen haben (...). In Zukunft wird es wohl darauf ankommen, das Spiel aktiv aufzugreifen und einen Codex der Anthropotechniken zu formulieren. Ein solcher Codex würde auch die Bedeutung des klassischen Humanismus verändern“. Inwieweit und ob „die langfristige Entwicklung auch zu einer genetischen Reform der Gattungseigenschaften führen wird (...)“; ob die Menschheit „gattungsweltweit eine Umstellung vom Geburtenfatalismus zur optionalen Geburt und zur pränatalen Selektion“ vollziehen können, lässt Sloterdijk (1999, S. 21) offen. Letztlich, auch wenn zwischen den Zeilen Zurückhaltung schimmert, votiert er für eine Anthropogenetik, in der es um die „züchterische Steuerung der Reproduktion“ geht, so dass der „Menschenpark zur optimalen Homöostase gelangt“.

Erziehung im sozialpädagogischen Diskurs

Erziehung ist und bleibt ein kompliziertes, herausforderungsvolles Unternehmen. Die klassische, jahrzehntlang gültige Definition, wonach Erziehung „die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (Bernfeld 1973) meint, die Initiierung von gesellschaftlich verantworteten Lern- und Bildungsprozessen als Antwort auf die Tatsache, dass junge Menschen, unabhängig davon, in welchen Kulturen und unter welchen Verhältnissen sie aufwachsen, nicht qua Geburt mit den gleichen sozialen, emotionalen, kulturellen, kommunikativen und kognitiven Fähigkeiten ausgestattet sind wie ältere, steht zur Disposition. Diskutierbar wird damit auch die „Grundannahme“, wonach „Kultur nicht nur ein bewußtloses System von Verhaltensstabilisierungen ist, sondern ein begründbarer und begründeter Zusammenhang, in welchem und über welchen Kommunikation möglich ist“ (Mollenhauer 1972, S. 61).

Einen Ansatz, Erziehung als einen begründbaren Zusammenhang zu verstehen, liegt im Rekurs auf gesellschaftliche Lebensformen (vgl. hierzu den Beitrag von Marks in diesem Heft). Moderne Gesellschaften setzen sich aus vielfältigen, nebeneinander bestehenden Lebensformen zusammen (vgl. Bourdieu 1979; Jaeggi 2014; Thole & Ziegler 2018), die eigene Sinnsysteme entfalten und darüber bestimmen, was die ‚richtige‘ Lebensweise oder das für diese Situation ‚angemessene‘ Handeln sei. In den pädagogischen Situationen werden diese Lebensformen gemeinschaftlich zwischen den Kindern, Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften hergestellt, wobei zeitgleich verschiedene, miteinander unvereinbare Sinnsysteme hervorgebracht werden können. Im Beitrag (vgl. Marks in diesem Heft) werden beispielsweise sowohl ‚alte Tugenden‘ – wie Disziplin und Gehorsam – als auch demokratischere Umgangsweisen gefordert, was für die Kinder und Jugendlichen eine eigentümliche Dynamik entfaltet. So zeigt sich auch, dass die Komplexität von Erziehung erfordert, dass die Gesellschaft und ihre Mitglieder aushalten, dass vielfältige Lebensformen nebeneinander existieren.

Nicht die „Unfähigkeit“ zur, das „Ende“ oder die „Unmöglichkeit“ von Erziehung ist zu konstatieren, sondern die Unfähigkeit der Gesellschaft, die gegenwärtigen Verunsicherungen, Veränderungen und Exklusionen als Herausforderungen

anzusehen, um Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten zu eröffnen, auch über Erziehung ihre Selbst- und Weltthematizierungen zu reflektieren. Heranwachsende lediglich an die klassischen Werte von Pünktlichkeit, Anstand und Disziplin zu erinnern, ignoriert diese Möglichkeiten von erzieherischen Intentionen. Erziehung ist demnach keineswegs eine gesellschaftlich freischwebende, beliebig begründbare Aktivität, sondern ein bedingter und bedingender Faktor der gesellschaftlich-historischen Entwicklungs-, Auseinandersetzungs- und Entscheidungsprozesse. Das Aufpolieren traditioneller Erziehungsvorstellungen reflektiert diesen Umstand nicht. „Auch dort, wo die Erziehungspraxis sich nachdrücklich und eindeutig repräsentativ organisiert, wird in Anspruch genommen, daß das Ziel mindestens zusammenfällt mit dem kulturellen Status der erwachsenen Mitglieder der Gesellschaft“ (Mollenhauer 1972, S. 61).

Erziehung als Medium der Reaktivierung vergangener Tugenden artikuliert nicht mehr, aber auch nicht weniger als ein „bockiges“, letztendlich zum Scheitern verurteiltes Projekt gegenüber den dynamischen Prozessen gesellschaftlichen Wandels. Eine moderne Idee von Erziehung kann die klassisch-traditionelle Differenz zwischen den „zu Erziehenden“ auf der einen Seite und den aktiv „Erziehenden“ auf der anderen möglicherweise nur kommunikativ und reflexiv herstellen, nicht jedoch durch eine formale Erinnerung und Wiederauffrischung tradierter Tugenden, Werte und Normen. Erziehung ist heute darauf verwiesen, sich mittels permanenter, ermüdender Aushandlungsprozesse zu begründen und hat insofern ihr Scheitern immer mit zu transportieren und mitzudenken hat.

Erziehung unter den Bedingungen kultureller Freisetzung und gesellschaftlicher Modernisierung ist, wenn sie sich nicht selbst verleugnen will, eine Erziehung des Miteinanders und der gegenseitigen Akzeptanz, also ein intra- wie intergeneratives Projekt mit einer kaum steuerbaren Dynamik. Die veränderten Generationenbeziehungen spiegeln sich auch im Umdenken über den Sinn und die Funktion von Archivierungen in den stationären Hilfen zur Erziehung wider (vgl. hierzu den Beitrag von Schäfer und Eßer in diesem Schwerpunkt). Während die Heimarchive aus der Zeit von 1920 bis 1980 vor allem „Ansammlung zeitgenössischer Sachverhalts- und Ereignisdarstellungen durch Institutionenvertreter:innen“ waren, also vor allem der Logik der Institution verpflichtet sind, arbeiten die Forscher:innen aus der internationalen Studie „Back to the Future – Archiving Residential Children’s Homes (ARCH) in Scotland and Germany“ daran, ein digitales Gemeinschaftsarchiv anzufertigen, das vor allem „das spätere Erinnern von erwachsenen Care Leaver:innen an Kindheit und Jugend“ stützen soll.

Erziehung in modernen Gesellschaften verlangt Mut. Nicht jedoch, wie Bueb (2006, S. 17) fordert, „Mut zur Disziplin“, sondern Mut zur diskursiven Aushandlung von unterschiedlichen Auffassungen. So sind Emotionen durchaus Bestandteil von aktuellen Erziehungspraktiken in den pädagogischen Institutionen (vgl. Budde und Hellberg in diesem Schwerpunkt). Hierbei zeigt sich in der ethnografischen Studie von Budde und Hellberg, dass es gerade die pädagogischen Fachkräfte sind, die die Deutungshoheit über die Angemessenheit von Emotionen reklamieren und dabei tendenziell eigene Gefühle eher als gerechtfertigt ansehen als die der Kinder. Indem die (sozial-)pädagogischen Fachkräfte sich als Vertreter:innen der Institution, ihrer Regeln und Normen verstehen, sehen sie bspw. die ei-

gene Wut über Regelbrüche als ‚angemessen‘, wohingegen sie von den Kinder fordern, ein weniger emotionsgeleitetes, eher rationales Verhalten zu zeigen, das norm- und regelkonform ist. Letztendlich ist die Frage nach dem Sinn oder dem Ziel von Erziehung immer noch aktuell. Die genannten jüngeren Studien zu Erziehungspraktiken und -praxen verweisen auf die Gestaltung von Machtverhältnissen zwischen den Generationen und innerhalb von institutionellen Logiken, zeichnen aber auch eindrücklich Bemühungen nach, den veränderten, weniger hierarchisch organisierten Beziehungsformen gerecht zu werden. Erziehung heute ist ein dialogischer Prozess, auch in sozialpädagogischen Kontexten. Gerade die neuen Kindheitsstudien zeigen, dass Kinder und Jugendliche nicht nur Reproduzent:innen der sozialen Welt sind, sondern in den sozialen Welten als selbstständige Akteur:innen agieren und ihre Peer-Kulturen gestalten (vgl. Thole et al. 2022). Erziehung ist und bleibt ein umstrittenes Feld und konstituiert gesellschaftliche Räume, die Kinder und Jugendliche nicht mehr willfährig erleiden müssen, sondern aktiv und eigensinnig mitgestalten.

Literatur

- Bernfeld, S. (1973). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis. auf der ethnologischen Grundlage der kabyrischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bueb, B. (2006). *Lob der Disziplin*. Berlin: S. Fischer.
- Gerster, P., & Nürnberger, C. (2001). *Der Erziehungsnotstand. Wie wir unsere Kinder retten*. Berlin: Rowohlt.
- Giesecke, H. (1985). *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jaeggi, R. (2014). *Kritik der Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp.
- Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen*. München: Juventa.
- Schmid, M. (2011). *Erziehungsratgeber und Erziehungswissenschaft. Zur Theorie-Praxis-Problemik populärpädagogischer Schriften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schröder-Köpf, D. (2001). Ich musste lange um einen Ganztageskindergarten kämpfen. *Bildwoche*, 2001, Heft 20.
- Simon, S., & Thole, W. (2022). Die braune Melange „konservativ-revolutionärer“ Erziehung. Zum naturgegebenen Programm einer christlich-fundamentalistischen, national-autoritären Erweckungsphilosophie. In J. Sehmer, S. Simon, J. Ten Elsen & F. Thiele (Hrsg.), *Recht extrem? Dynamiken in Zivilgesellschaftlichen Räumen* (S. 227–249). Wiesbaden: Springer VS.
- Sloterdijk, P. (1999). Regeln für den Menschenpark. *Die Zeit*, 1999(38), 15–21.
- Sommerfeld, C. (2019). *Wir erziehen. 10 Grundsätze*. Schnellroda: Antaios.
- Thole, W., & Ziegler, H. (2018). *Soziale Arbeit als praktische Kritik der Lebensformen. Überlegungen zu einer nicht auf Soziale Probleme verengten Konzeption Sozialer Arbeit*. *Soziale Passagen*, 10 (1), 7–29.
- Thole, W., Simon, S., & Prigge, J. (2022). Kinder – von „Objekten“ zu Akteur:innen von Forschung. In I. Naumann & J. Storck-Odabasi (Hrsg.), *Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft Perspektiven der Kindheitsforschung, Grundschulpädagogik und Lehrer*innenbildung* (S. 53–66). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Werner Thole, Prof. Dr. phil, Mitarbeiter in der Forschung an der TU Dortmund, von April 2021 bis September 2023 Hochschullehrer an der TU Dortmund und von 2000 bis 2021 an der Universität Kassel.

Svenja Marks, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsgebiet Sozialpädagogik unter Berücksichtigung ihrer Handlungsfelder und Institutionen an der TU Dortmund.

Korrespondenzadresse

Werner Thole
Dortmund, Deutschland
werner.thole@tu-dortmund.de

Funding. Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Hinweis des Verlags. Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.

Open Access. Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.