



Leseprobe aus Benner, Studien zur Eigenlogik moderner Erziehung,
ISBN 978-3-7799-8296-8 © 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-8296-8](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-8296-8)

Inhalt

Einleitung 7

1 Grundagentheoretische Überlegungen

Über die eigenlogische Normativität der Erziehung und ihre Bezüge zu anderen Normativitätsansprüchen 15

Erziehung und Bildung! 27

Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik und Unterrichtsforschung 41

Grundlegende pädagogische Unterscheidungen und ihre gegenstands- konstituierende Bedeutung für Theorieentwicklung, Forschung und Praxis 53

2 Drei allgemeine Praktiken moderner Erziehung

Freiheit im pädagogischen Sinne 69

Lehren als didaktische Praxis der Erziehung 84

Miteinander Streiten – eine unverzichtbare Praktik, nicht nur in der beratenden Erziehung 100

3 Plädoyers für eine operativ ausgewiesene Erziehungs- und Bildungsforschung

Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung 119

Pädagogik und Erziehungswissenschaft auf dem Weg zu einer praxistheoretisch und empirisch ausgewiesenen Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtsforschung 128

Einleitung

Der Sinn für die Eigenlogik und Grundstruktur moderner Erziehung ist im Schwinden begriffen, nicht nur bei Eltern und in pädagogischen Berufen, sondern auch in der Erziehungswissenschaft und den Bildungswissenschaften, vor allem aber in der staatlichen Bildungspolitik.

Hierauf versuchen die unter dem Titel „Studien zur Eigenlogik moderner Erziehung“ zusammengestellten Beiträge aufmerksam zu machen. Sie sind in den Jahren 2014 bis 2023 entstanden und nehmen Präzisierungen an der in meiner *Allgemeinen Pädagogik* (1978/2015) entwickelten Ordnung pädagogischer Grundbegriffe, Basistheorien und erziehender sowie bildender Handlungsformen vor. Für diesen Band werden sie nach drei Themenfeldern geordnet: vier Texte entwickeln *grundlagentheoretische Überlegungen* zur Struktur moderner Erziehung, drei präsentieren Untersuchungen zu genuinen *Praktiken der Erziehung*, zwei treten für eine mit der Eigenlogik der Erziehung abgestimmte *erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung und Forschung* ein, die zwischen Bedingungs- und Handlungskausalitäten in Erziehungs- und Bildungsprozessen unterscheidet und operativ ausgewiesen ist.

Unter den *grundlagentheoretischen Studien* behandelt die erste die Gesamthematik aller Beiträge dieses Bandes, indem sie zwischen pädagogischer Normativität und außerpädagogischen Normativitäten unterscheidet. Sie markiert einen Unterschied, durch den sich moderne von vormoderner Erziehung nicht nur in ihren Orientierungen, sondern auch in ihrer Handlungsformen und Wirkungsweisen abhebt.

Die zweite Studie nimmt eine nicht-dualistische Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung vor. Unter Erziehungsprozessen werden in ihr Interaktionen, die von pädagogischen Akteuren ausgehen, unter Bildungsprozessen Wechselwirkungen zwischen Mensch und Welt verstanden, die nicht unmittelbar im gesellschaftlichen Zusammenleben stattfinden, sondern auf edukative Unterstützungen angewiesen sind und ihre Ziele erst erreichen, wenn edukativ unterstützte Bildungsprozesse in solche jenseits der Erziehung übergehen.

Das leitet zur dritten Studie über, die eine Unterscheidung dreier pädagogischer Handlungskausalitäten vornimmt. Von diesen bezieht sich die erste auf gegenwirkende und unterstützende Einwirkungen durch Erzieher, Lehrer und Berater, die zweite auf Wirkungen, die aus Wechselwirkungen zwischen Heranwachsenden und einer widerständigen Welt hervorgehen, in denen beide, die Welt aneignenden Heranwachsenden und die von diesen angeeignete Welt, sich verändern. Die dritte Kausalität baut auf der ersten und zweiten auf und tritt hervor, wenn Bildungsprozesse von Erziehung unabhängig werden und Heran-

wachsende fähig geworden sind, selbständig weiterzulernen, Neues zu lernen und an Bildungsprozessen in den ausdifferenzierten Feldern der menschlichen Praxis, in Arbeit und Ökonomie, Ethik und Moral, Recht und Politik, Kunst und Religion sowie Erziehung und Bildung, zu partizipieren.

Die vierte Studie entwickelt ein Konzept für die Beschreibung pädagogischer Interaktionen und die Beobachtung von Übergängen von Erziehungs- in Bildungsprozesse sowie von diesen in eine Kompetenzentwicklung, die nicht mehr durch Erziehung unterstützt werden muss. Die Bedeutung des Konzepts für Theorieentwicklung, Forschung und Praxis könnte darin liegen, dass seine Beobachtungen und deren Analysen zwischen misslingenden und gelingenden Erziehungs- und Bildungsprozessen zu unterscheiden erlauben und damit eine Lücke schließen, die derzeit zwischen Erziehungs- und Bildungsprozessen und Outputmessungen von Kompetenzen besteht.

Die *Untersuchungen zu Praktiken moderner Erziehung* setzen mit einer Studie zum Begriff der Freiheit im pädagogischen Sinne ein, der allen Praktiken der Erziehung zugrunde liegt. Unter Freiheit im pädagogischen Sinne wird nicht mehr eine anderen Freiheiten nachgeordnete Freiheit verstanden, sondern eine Freiheitszumutung im Bildungsgang von Heranwachsenden, die biologischen, psychologischen und ökonomischen aber auch moralischen, politischen und religiösen Freiheiten vorausgeht und zugrunde liegt und eine Voraussetzung dafür ist, dass Heranwachsende überhaupt freie Formen des Denkens, Urteilens und Handelns entwickeln und an außerpädagogischen Freiheiten partizipieren können.

Für die regierende und disziplinierende pädagogische Handlungsform besagt dies, dass sie den Willen und das Handeln Heranwachsender nicht länger außerpädagogischen Normen unterwerfen darf, sondern nur dort legitim ist, wo sie Kinder und Jugendliche vor Gefahren schützt und an uneinsichtigem Handeln hindert, nicht aber ihren Willen normiert und dem Willen der Erwachsenen unterwirft. Vergleichbare Veränderungen wie in der regierenden Erziehung lassen sich auch für die unterrichtende und urteilsbildende und die beratende und intergenerationelle Erziehung aufzeigen.

Die Urteilsbildung unterstützende Form der Erziehung wird im zweiten Beitrag als lehrende oder didaktische Handlungsform moderner Erziehung vorgestellt. Sie unterscheidet sich von vormodernen Formen der Erziehung dadurch, dass sie Erfahrung und Umgang der Heranwachsenden über Lehr-Lernprozesse erweitert, die ein Weltverstehen fördern, das auf einer Vielheit vormoderner und moderner Wissensformen basiert. Die Operationen der lehrenden Praxisform werden in Anlehnung an hierüber geführte Diskurse in die eines didaktischen Fragens, Zeigens und Antwortens unterschieden. Sie entfalten ihre edukative, bildende und Kompetenzen fördernde Wirksamkeit als Praktiken eines Unterrichts, der Umgang und Erfahrung anfangs narrativ, dann mit Blick auf die moderne Vielheit von Wissensformen und schließlich auch pragmatisch erweitert.

Die dritte Studie ist der beratenden Praktik der Erziehung gewidmet. Sie klärt, warum die zum Handeln überleitende beratende Praktik so lange als eine solche verstanden wurde, die bei Heranwachsenden einen gehorsamen Willen gegenüber einem schon vernünftigen Willen der Erwachsenen entwickelt und erst spät für urteilsbildende und streitende Formen der Erziehung geöffnet wurde, wie sie heute in Zivilgesellschaften zugelassen und für intergenerationale Verständigungsprozesse unverzichtbar sind.

Die Beiträge des letzten Teils kehren zu den grundlagentheoretischen Reflexionen des ersten Teils erörtern die Frage, wie eine operativ ausgewiesene, die *Eigenlogik der Erziehung thematisierende Erziehungs- und Bildungsforschung* entwickelt werden kann, die in allen Praxisfeldern der Erziehung Wirkungszusammenhänge zwischen regierenden, Erfahrung und Umgang erweiternden und beratenden Formen der Erziehung untersucht. Diese Frage wird an zwei interdisziplinären Projekten erörtert, in denen religiöse und ethisch-moralische Kompetenzen nicht als Output, sondern als durch Erziehung und Unterricht vermittelte Kompetenzen mit den Teildimensionen Grundkenntnisse, Urteilen und Partizipieren sowie Handlungen Entwerfen modelliert wurden.

Die heute nach Methoden differenzierte Bildungsforschung ist in ihren Praktiken der Datenaggregation, -auswertung und -analyse aufgrund des Fehlens eines angemessenen Theoriemodells von einer solchen Erziehungs-, Bildungs- und Kompetenzforschung noch weit entfernt. Ihre quantitativen und qualitativen Ansätze stimmen darin überein, dass in ihnen die für pädagogisches Handeln und erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung und Forschung grundlegenden Unterscheidungen zwischen Erziehung, Bildung und Kompetenz und die Frage der Wirksamkeit der verschiedenen pädagogischen Handlungsformen allenfalls eine nachrangige Rolle spielen. Die Methodenzentrierung und Vernachlässigung pädagogischer Handlungskausalitäten führt dazu, dass viele Forschungsvorhaben nicht hinreichend zwischen Wirkungszusammenhängen in sozialen Bedingungs- und in pädagogischen Handlungsfeldern unterscheiden, sondern übersehen, dass die sozial- und kulturwissenschaftlich erforschbare Wirksamkeit von Bedingungsfeldern sich nicht unabhängig von den konkreten Handlungen entfaltet, deren Spielräume durch sie erweitert oder verengt werden können, und dass Handlungskausalitäten nicht unmittelbar aus Bedingungskausalitäten folgen, sondern diese auch korrigieren und verändern können.

Während nun qualitative Forschungsmethoden die Kausalitäten in Bedingungsfeldern z. B. im Anschluss an Bourdieu nach ökonomischen, sozialen, kulturellen und symbolischen Kapitalsorten unterscheiden, korreliert die stärker statistisch arbeitende empirische Bildungsforschung Merkmale wie Geschlecht, sozialer Status, Bildungsabschlüsse der Eltern u. v. a. m. mit den Ergebnissen ihrer Outputmessungen. Beide Male verschwinden die durch pädagogische Unterscheidungen beschreibbaren Wirklichkeitsbereiche der Erziehung in einer Blackbox, die auf der Basis der erhobenen qualitativen und quantitativen

Daten nicht nachträglich geöffnet werden kann. Das Verschwinden der pädagogischen Praxis und ihrer Kausalitäten scheint für viele heute selbstverständlich und unproblematisch zu sein, obwohl es in anderen Handlungsfeldern nicht selbstverständlich ist und auch nicht einfach hingenommen wird.

Manche Hochschulen bilden in parallelen Studiengängen Hebammen und Fachkräfte für Früherziehung und Soziale Arbeit aus. In den Ausbildungsgängen für Hebammen ist eine Einführung der Studierenden in Entbindungstechniken ebenso selbstverständlich wie der Anspruch, ihre Wirksamkeit medizinisch zu evaluieren. Anders verhält es sich zuweilen in den pädagogischen Ausbildungsgängen. Während in der Ausbildung von Hebammen niemand auf die Idee käme, medizinische Techniken und Behandlungsformen zu vernachlässigen und Bourdieus Kapitalsorten diagnostisch einzusetzen, avancieren in der Ausbildung angehender Pädagogen Bourdieus Kapitalsorten zuweilen zu Ungerechtigkeitsindikatoren, eine Betrachtungsweise, die dann Defizite im Bereich der pädagogischen Handlungsformen verdeckt.

Noch nie hat es eine solche Vielfalt an methodisch ausgewiesenen Forschungsansätzen aus Psychologie, Kultur- und Sozialwissenschaften gegeben wie heute, noch nie einen so geringen Austausch zwischen diesen und eine so weitgehende Ausblendung pädagogischer Sachverhalte und Zusammenhänge. Bedenkt man dies, so kann nicht überraschen, dass eine bildungswissenschaftliche Forschung, die von edukativ unterstützten Bildungsprozessen abstrahiert, nur wenig oder gar nichts zur Verbesserung der Erziehung beiträgt. Das Problematische an dieser Entwicklung ist, dass sie von denen, die für sie Verantwortung tragen, kaum oder gar nicht als solche erkannt und verstanden wird.

Die unter dem Namen PISA regelmäßig durchgeführten Outputmessungen ermitteln seit mehr als einem Jahrzehnt der Tendenz nach permanent sinkende Kompetenzstände. Ihre Messungen sind inzwischen zu einer negativen Protokollinstanz einer Entwicklung geworden, die von einer Bildungspolitik, die auf eine Bildungsforschung ohne Erziehungs- und Bildungstheorie gesetzt hat, mitverursacht worden ist. Die für Ende 2023/Anfang 2024 vorliegenden Ergebnisse besagen, dass die an Schulen in Deutschland gemessenen Kompetenzstände noch nie so niedrig waren. Was verwundert, sind nicht die Befunde, sondern dass sich niemand über sie aufregt und wie man mit ihnen umgeht. So hat die „Ständige Kommission“ der deutschen Kultur-Minister-Konferenz bei der Vorstellung ihres Gutachtens zur Weiterentwicklung der Grundschule erst kürzlich so getan, als gebe es die auf der Hand liegenden Probleme nicht. Vor einem sprachlosen Publikum aus Praxis und Wissenschaft, aus dem niemand persönlich zu Worte kam, versicherte der Leiter des Mercator-Instituts für Sprachförderung, es gebe keinen Mangel an Unterrichtsstunden, sondern überall nur erfolgreiche Forschung und Fortschritte. Schon in Kürze werde jedes Kind die staatlich gesetzten Bildungsstandards erreichen (vgl. das Video unter: <https://www.youtube.com/watch?v=OH6MRiWm1aw>).

Erklärungen wie diese sind wissenschaftlich unredlich und machen deutlich, wie sehr es der derzeit verantwortlichen Bildungsforschung und Bildungspolitik an Selbsterkenntnis fehlt. Der Staat versucht seine Mitverantwortung sogar zu verbergen, wenn er den tatsächlichen Unterrichtsausfall und die Daten, aus denen er hervorgeht, verheimlicht, so in Berlin, wo Unterrichtsstunden, in denen eine Klasse ohne Lehrer ist, dann nicht als Unterrichtsausfall gewertet werden, wenn nebenan ein Lehrer in einer anderen Klasse unterrichtet, der im Notfall Aufsichtsaufgaben übernehmen könnte. – Man stelle sich vor, im Medizinsystem würden wegen Ärztemangel nicht erfolgte Behandlungen als stattgefunden ausgegeben, wenn in einem Raum neben dem Wartezimmer ein Arzt Behandlungen durchgeführt hat, der im Notfall hätte intervenieren können.

Weite Teile der Presse interpretieren die sinkenden Kompetenzwerte als Zunahme von Ungerechtigkeiten im deutschen Bildungssystem, ohne die von empirischer Bildungsforschung und Bildungspolitik beschrittenen Irrwege in der Vernachlässigung pädagogischer Kausalitäten und Handlungsformen auch nur anzusprechen. Dagegen haben Erziehungswissenschaftler diese Entwicklung schon früh vorausgesehen und problematisiert. Zu den ersten Kritiken gehört eine von mir im Jahre 2000 verfasste und 2002 veröffentlichte Studie, in der ich vergeblich daran erinnere, dass schon einmal ein vom Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung entwickeltes Großprojekt im Bereich der Curriculumforschung scheiterte, weil es die Qualität des Erziehungs- und Bildungssystems im Ausgang von wünschenswerten Outputs zu verbessern versprach und die Aufgabe einer Verbesserung der Qualität und Wirksamkeit von Unterricht vernachlässigte. Meine damalige Prognose, das könne sich bei PISA wiederholen, ist inzwischen nicht nur eingetreten, sondern durch die Entwicklung sogar überholt worden. Am Berliner Max-Planck-Institut ist die zuletzt von Jürgen Baumert geleitete Abteilung für erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung mit der Begründung geschlossen worden, die dort im Zusammenhang mit PISA betriebene Grundlagenforschung sei erfolgreich abgeschlossen und habe eine Anwendungsforschung hervorgebracht, die heute überall an Lehrstühlen für empirische Bildungsforschung – oft mit denselben Problemreduktionen – betrieben wird. Mit dieser Begründung wurde ausgerechnet die Abteilung aufgelöst, die dem Institut zuletzt den Status eines von der Erziehungswissenschaft anerkannten Referenzinstituts gesichert hatte, und dies zu einem Zeitpunkt, zu dem eine andere Abteilung, die unter der Leitung von Wolfgang Edelstein ein bildungstheoretisches Profil entwickelt hatte, ohne fachliche Nachfolge geblieben war (siehe hierzu Tenorth 2023) und eine erziehungs-, bildungs- und schultheoretisch ausgewiesene Grundlagenforschung hätte aufgebaut werden müssen, um die Folgen und Nebenwirkungen einer fehlgeleiteten Entwicklung auch im Institut selbst zu klären und zu korrigieren.

In der erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung haben Elmar Anhalt (2012) und Thomas Rucker (2014) auf eine nicht zu vernachlässigende

Komplexität von Erziehungs- und Bildungsprozessen hingewiesen, deren Ausblendung die Erziehung beschädigt, die Theorieentwicklung in die Irre führt und die Forschung an unterkomplexen Fragestellungen ausrichtet. Andreas Gruschka (2009; 2011) hat in zahlreichen Studien daran erinnert, dass Lehren eine für Unterricht unverzichtbare Praktik ist, die nicht Problemlösekompetenzen optimiert, sondern ein Weltverstehen fördert, auf das in Bildungsprozessen nicht verzichtet werden kann. Gert Biesta (2008; 2017; 2019; 2020) fordert seit Jahren zu einer „Wiederentdeckung“ der lehrenden Praktik der Erziehung auf. Und Johannes Bellmann hat gezeigt, dass Evidenzbasierung das Fehlen operativer pädagogischer Fragestellungen nicht kompensieren kann, sondern Nebenwirkungen erzeugt, die das von unterrichtlichen Prozessen absehende Kompetenzkonzept zum Scheitern bringen können. Auch Heinz-Elmar Tenorth kritisiert heute, nachdem er lange mit guten Gründen für eine empirische Wende in Bildungstheorie und Bildungsforschung eingetreten ist, dass PISA eine Bildungsforschung ohne Bildungstheorie betreibt, und fordert dazu auf, in allen zur Verfügung stehenden Paradigmen verstärkt eine der Thematik angemessene und theoretisch ausgewiesene Forschung zu betreiben (Tenorth 2021/2023).

Vor dem Hintergrund der in den zurückliegenden mehr als 20 Jahren gemachten Erfahrungen darf es ein *Weiter so!* nicht geben. Noch sehen weite Teile der empirische Bildungsforschung dies nicht ein und suchen sich gegen ihre Kritiker zu immunisieren. Dass aber die KMK sich der von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und anderen erhobenen Forderung bisher verschlossen hat, die Arbeit der Ständigen Kommission auf eine breitere, auch operativ und erziehungswissenschaftlich ausgewiesene Grundlage zu stellen, muss korrigiert werden (siehe hierzu das Schreiben des Vorstandes der DGfE an die Vizepräsidentin der Kultusministerkonferenz vom April 2023; siehe auch die Berliner Erklärung vom 9.12.2022).

Die in diesem Band zusammengeführten Texte sprechen sich für weitreichende Korrekturen, nicht aber für eine Rückkehr von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik in einen Status quo ante ohne empirische Bildungsforschung aus. Sie treten für eine Stärkung der Eigenlogik der Erziehung ein und entwickeln Vorschläge für neue Abstimmungen zwischen Erziehung, Bildung und Kompetenz. Zu diesen gehört die Verfeinerung des Kompetenzbegriffs, der nicht länger durch das Konstrukt sogenannter Problemlösekompetenzen definiert werden kann, sondern die durch Unterricht zu entwickelnden Teilkompetenzen Grundkenntnisse, Verstehen und Urteilen sowie eine auf ihnen basierende Partizipationskompetenz in sich aufnehmen muss, die Heranwachsenden befähigt, diskursiv und reflektierend in zentralen Bereichen öffentlicher Bildung am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.

Berlin im Januar 2024

Dietrich Benner

1 Grundlagentheoretische Überlegungen

Der erste Teil besteht aus vier grundlagentheoretischen Texten. Der erste entwickelt einen Begriff der Normativität moderner Erziehung, der zweite unterscheidet zwischen erziehungs- und bildungstheoretischen Fragen und Aspekten pädagogischen Handelns, der dritte zwischen edukativen, bildenden und kompetenzbasierten Kausalitäten in pädagogischen Interaktionen. Der vierte entwirft ein Konzept für eine theoriegeleitete Deskription pädagogischer Interaktionen, das die zuvor entwickelten Zusammenhänge für pädagogische Ausbildungsgänge, erziehungswissenschaftliche Forschung und pädagogische Evaluationen von Reformen aufzubereiten sucht.

Über die eigenlogische Normativität der Erziehung und ihre Bezüge zu anderen Normativitätsansprüchen¹

Der Beitrag nähert sich dem Thema „Normativität“ in pädagogischen Kontexten von Christoph Möllers allgemeiner Normentheorie her (1) und entwickelt einen Begriff pädagogischer Normativität, der diese an Transformationen außerpädagogischer in innerpädagogische Normativitäten zurückbindet (2). Was hierunter zu verstehen ist, wird an den klassischen pädagogischen Handlungsformen einer disziplinierenden und regierenden Erziehung, eines Erfahrung und Umgang erweiternden Unterrichts und einer Heranwachsende beim Übergang in selbstverantwortetes Handeln beratenden Erziehung gezeigt (3). Verstöße gegen die so gefasste eigenlogische Normativität werden anschließend am Film „Elternschule“ (2018) von Jörg Adolph und Ralph Bächler untersucht, der u. a. auch Übergangsprobleme von einer fehlgeleiteten Erziehung in therapeutisches Handeln sowie von diesem in eine ihre Eigenlogik beachtende Erziehung thematisiert und dokumentiert (4).

1 Von Möllers Untersuchung der „Möglichkeit der Normen“ zur Bestimmung der Eigenlogik pädagogischer Normativität

Normativität findet sich, wie Christoph Möllers in seiner Studie *Die Möglichkeit der Normen* (2015) gezeigt hat, überall: in wissenschaftlichen Theorien und Technologien ebenso wie in gesellschaftlichen Teilsystemen und ausdifferenzierten Formen menschlicher Praxis. Normativität ist universell und unvermeidbar. In ihrer Vielfalt kann sie nur erfasst werden, wenn sie „jenseits“ des klassischen Duals von „Moralität und Kausalität“ gedacht und erforscht wird (vgl. den Untertitel in Möllers 2015).

Normativität gibt es nicht nur im moralischen, sondern auch im ökonomischen, politischen, pädagogischen, ästhetischen und religiösen Handeln. In keinem dieser Felder steht sie in Opposition zu Kausalität. Bereichsspezifische Normativitäten sind überall über spezifische Kausalitäten vermittelt, die Normativität mit konstituieren und darum nicht als das Andere von Normativität verstan-

1 Dem Beitrag steht in Zusammenhang mit einem öffentlicher Vortrag, der am 23. Oktober 2019 an der ECNU Shanghai gehalten wurde.

den werden können (für das pädagogische Handeln vgl. Herbart 1804, 121; für Erziehungs- und Bildungsprozesse siehe Tenorth 2002).

Was für Normativität gilt, trifft auch auf Nicht-Normativität zu. Nicht-Normativität meint nicht „Normfreiheit“, sondern grenzt sich stets von bestimmter Normativität ab. Proklamationen von Nicht-Normativität setzen sich von anderen Normierungen ab. Normativität ist kein beliebiger Tatbestand, der einfach hingenommen werden müsste, noch etwas, das negiert und überwunden werden könnte. Sie ist plural strukturiert, wandelt sich in der Geschichte und bleibt an Entscheidungen zurückgebunden, die offengelegt werden können und in reflexiven Zusammenhängen auch offengelegt und diskutiert werden (siehe Popper 1973, Kapitel 5; für Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft siehe Heid 2015).

Zur Pluralität von Normativität gehören nicht nur die Abgrenzungen zwischen moralischer, ökonomischer, pädagogischer, rechtlicher und politischer sowie ästhetischer und religiöser Normativität, sondern auch solche zwischen wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Betrachtungsweisen. Letztere können nicht einheitswissenschaftlich vorgenommen werden, sondern stehen zur Vielheit der historisch entwickelten Paradigmen und Wissensformen in Beziehung, die unterschiedliche Abgrenzungen zwischen wissenschaftlicher und nicht-wissenschaftlicher Rationalität vornehmen. Was nach einem Paradigma wissenschaftlich genannt wird – z. B. die Untersuchung von Zweckursachen im aristotelischen Sinne – wird nach anderen Paradigmen – z. B. dem induktiv-scientifischen Paradigma Bacons oder dem hypothetisch-deduktiven Newtons und Poppers – einer nicht- oder außerwissenschaftlichen Betrachtungsart zugeordnet (siehe hierzu ausführlicher Benner 2020/2022, 76–195).

Für die Beziehungen zwischen unterschiedlichen Normen und Normativitäten in system- oder handlungstheoretischen Bedeutungszusammenhängen gilt Ähnliches. So ist die im Titel dieses Beitrags angesprochene Beziehung zwischen pädagogischer Normativität und außerpädagogischen Normativitäten aus pädagogischer Sicht eine andere als unter außerpädagogischen Fragestellungen. Außerpädagogische Normativitäten sind auf pädagogische Vermittlungen angewiesen, ohne dass die einen die anderen normieren können. Weder geben außerpädagogische Normativitäten vor, was unter pädagogischen Vermittlungen zu verstehen ist, noch bestimmen diese, wie außerpädagogische Normativitäten definiert werden und sich selbst verstehen. Beziehungen zwischen pädagogischen und außerpädagogischen Normativitäten sind vielmehr komplex (vgl. Anhalt 2012; Rucker 2014). Erstere setzen eine Normativität des zu Vermittelnden voraus, ohne die pädagogische Vermittlungen gar nicht möglich wären. Letztere sind auf pädagogische Vermittlungen angewiesen, ohne ihre pädagogische Vermittelbarkeit begründen zu können.

2 Zur eigenlogischen Struktur der Erziehung

In der Theoriegeschichte pädagogischen Denkens und Argumentierens, aber auch im konkreten pädagogischen Handeln, konkurrieren Konzepte, die in der Erziehung vorrangig ein Mittel und eine Praxis zur Durchsetzung außerpädagogischer Anforderungen im Denken und Tun nachwachsender Generationen erblicken, mit Vorstellungen, die Erziehung als eine zugleich tradierende und transformierende intergenerationelle Praxis verstehen und konzipieren.

Beiden Auffassungen ist gemeinsam, dass sie Erziehung als eine nicht-reziproke Praxis Erwachsener gegenüber Heranwachsenden interpretieren, in der Zu-Erziehende auf eine edukative Förderung und Unterstützung angewiesen sind und pädagogische Akteure Verantwortung für gelingende pädagogische Interaktionen übernehmen. Solange Erziehung als ein bloßes Mittel zur Tradierung kultureller Praktiken und gesellschaftlicher Üblichkeiten verstanden wurde, fand sie im unmittelbaren Zusammenleben der Generationen statt, ohne dass es einer eigenlogischen Abgrenzung pädagogischer von anderen Praktiken bedurfte. Die Frage nach der Eigenlogik des Pädagogischen stellte sich erst, als das intergenerationelle Zusammenleben – meist aus außerpädagogischen Gründen – in Krisen geriet und die Abhängigkeit der Erziehung von gesellschaftlichen Normen um eine Abhängigkeit gesellschaftlicher Normativität von pädagogischen Transformationen ergänzt wurde.

Wo im Folgenden von pädagogischen Transformationen und transformatorischer Erziehung und Bildung die Rede ist, geschieht dies in weitgehendem Einvernehmen mit Konzepten, die in den zurückliegenden Jahrzehnten von Helmut Peukert (1998), Winfried Marotzki (1990) und Hans-Christoph Koller (2018) entwickelt worden sind. Wie diese verstehe auch ich unter der pädagogischen Praxis eine transformatorische Praxis, unterscheide aber zwischen erziehungs- und bildungstheoretischen sowie didaktischen und sozialpädagogischen Transformationen (vgl. Benner 1987/2015, 108 ff., 243 ff.) und binde diese – im Einvernehmen mit Koller (2005) – an negative Erfahrungen und Irritationen zurück.

Wo Transformationen mit krisenhaften Erfahrungen einhergehen, lassen sich Veränderungen im Generationenverhältnis beobachten, in denen nicht nur die Erziehung der nachwachsenden Generation, sondern auch die schon abgeschlossene Erziehung der Erzieher zum Problem wird. Dies geschah nicht erst in der Zeit der europäischen Aufklärung des 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts (vgl. Kant 1803, A 7), sondern lässt sich bis in Platons Höhlenerzählung in der *Politeia* (Platon: *Politeia*, 514a–517a) zurückverfolgen. Sie handelt noch nicht von einem Fraglichwerden des Generationenverhältnisses zwischen Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen, sondern von Brüchen in den Beziehungen unter Erwachsenen, deren Horizont auf das Innere einer Höhle begrenzt ist und gewaltsam verändert und erweitert wird. Die Begrenzung beschreibt Platon mit der Metapher, dass die

Höhlenbewohner auf Stühlen an Kopf und Füßen gefesselt gleichgerichtet auf eine Höhlenwand blicken, auf der sie ihnen bekannte Gegenstände und Bewegungen wahrnehmen. Das einmütige Welt- und zwischenmenschliche Verhältnis der Höhlenbewohner zerbricht, als einem von ihnen die Fesseln gelöst werden und er gezwungen wird, seinen Blick erst in das Hintere der Höhle und dann auch nach draußen zu der von der Sonne beschienenen Welt zu wenden. Er macht neue Erfahrungen und kehrt in die Höhle zurück, um diese mit seinen Mitbewohnern zu kommunizieren. Sie aber verstehen ihn nicht mehr und meinen, er sei mit „verdorbenen Augen“ zu ihnen zurückgekehrt.

Hinter Platons Höhlenerzählung steht die Geschichte des Sokrates, der von den Bürgern seiner Vaterstadt zum Tod durch den Giftbecher verurteilt wurde, weil diese die von ihm angestoßenen Diskurse wegen ihrer Normverletzungen nicht mehr ertragen konnten und ihn beschuldigten, die Götter zu leugnen und die Jugend zu verführen. Aus den Ereignissen in der Höhle und dem Schicksal des Sokrates zieht Platon den Schluss, niemand könne seine Erfahrungen anderen so mitteilen, dass diesen dadurch ein von fremden Augen Gesehenes eingesetzt werde. Bildender Umgang und „Paideia“ (Erziehung und Bildung) seien vielmehr an eine „Kunst der Umlenkung des Blicks“ zurückgebunden, die nur von Menschen ausgeübt werden könne, die gelernt haben, den eigenen Blick zu wenden und auch bei anderen von diesen selbst zu vollziehende Blickwendungen zu unterstützen (siehe Platon: *Politeia*, 518b–d).

Schon an dem von Platon entwickelten Begriff der Paideia lassen sich edukative von bildenden Kausalitäten unterscheiden. Erstere gehen von Personen aus, die andere zu bildenden Blickwendungen auffordern, letztere müssen von denen, an die diese Aufforderungen adressiert waren, selbst vollzogen werden. Edukative Kausalitäten der von Platon angesprochenen Art hat Rousseau in der beginnenden Moderne als solche der „Erziehung durch Menschen“ (*éducation des hommes*), bildende als solche der „Erziehung durch Dinge“ (*éducation des choses*) genannt und durch eine methodisch ausgewiesenen „negative Erziehung“ (*éducation négative*) miteinander verbunden (siehe Rousseau 1762/1979, II, 88; vgl. auch Blankertz 1990). Sie verläuft nach Dewey über Irritationen und negative Erfahrungen, die von Erziehern und Lehrern arrangiert und von Zöglingen und Schülern erlitten werden. Sie führen zu Unterbrechungen in schon erworbenen Erfahrungskontinuitäten und bewirken ein „Aufschieben“ des Denkens und Urteilens, das nicht mehr „weiter so“, also wie bisher verfährt, sondern neue Selbst- und Weltdeutungen entwickeln kann (Dewey 2002, 78; siehe hierzu Benner/English 2004; English 2013).

Über negative Erfahrungen verlaufende Erziehungs- und Bildungsprozesse gehen mit Veränderungen in der Normativität des Denkens, Urteilens und Handelns einher, die weder der Macht pädagogischer Akteure entspringen noch in das Belieben der Lernenden gestellt sind. Die neuen Erfahrungen und ihre Deutungen entstehen in Bildungsprozessen, die auf edukative Unterstützung angewie-

sen sind und sich in freien und mannigfaltigen Wechselwirkungen vollziehen, aus denen sich ein methodisiertes Weiter- oder auch Umlernen entwickelt, das, wo es gelingt und eingeübt worden ist, auf keine neuerlichen edukativen Unterstützungen mehr angewiesen ist (zur Verhältnisbestimmung von Weiter- und Umlernen vgl. Meyer-Drawe 1986; zur Finalität der Erziehung, ihr eigenes Ende zu antizipieren, siehe Benner 1987/2015, 94–96).

In Anknüpfung an Platon, Rousseau und Dewey kann gesagt werden, dass Erziehung aus edukativen Unterstützungen bildender Wechselwirkungen besteht (vgl. Prange 2000). Ihre eigenlogische Struktur zeichnet sich dadurch aus, dass die edukativen Unterstützungen nicht von denen ausgehen, die den Blick wenden sollen, und die bildenden Wechselwirkungen nicht in der Macht von Erziehern, Lehrern und Beratern liegen, sondern immer drei Arten von Kausalität im Spiel sind: eine edukative, mit der pädagogische Akteure Bildungsprozesse Heranwachsender unterstützen, eine bildende, die Blickwendungen entspringt, die Lernende selbst vollziehen, und eine methodische, die auf beiden aufbaut und dort, wo sie zustande kommt, Übergänge von edukativ unterstützten Bildungsprozessen in solche jenseits der Erziehung absichert.

Von den drei Kausalitäten bereitet die edukative bildende Wechselwirkungen vor, aus denen eine methodische Kompetenz entsteht, die Weiter- oder auch Umlernen ermöglicht, das nicht mehr auf edukative Einwirkungen angewiesen ist. Für die Beziehungen zwischen pädagogischer Normativität und anderen Normativitäten bedeutet dies, dass ohne außerpädagogische Normativitäten bildende Transformationen gar nicht möglich sind und dass letztere das lernende Selbst und die von ihm erkannte Welt so transformieren, dass externe Normativität in interne Normativität umgewandelt wird.

3 Zur Unterscheidung elementarer Normativitäts- transformationen in Erziehungs- und Bildungsprozessen

Fragt man weiter, wodurch sich die eigenlogische Normativität der Erziehung von Erziehungskonzepten unterscheidet, die das pädagogische Handeln durch außerpädagogische Normativität zu steuern suchen, so bietet sich eine Differenzierung der Transformationen externer in interne Normativität nach drei elementaren Praxisformen der Erziehung an. Von diesen unterstützt die regierende und disziplinierende Erziehung Transformationen von Fremddisziplinierung in Selbstdisziplinierung, der Erfahrung und Umgang erweiternde Unterricht Transformationen von Fremdunterricht in Selbstunterricht und die beratende Erziehung Übergänge von pädagogischer Fremdberatung in eine Beratung der Heranwachsenden mit sich selbst und anderen.