

Ewald Kiel
(Hrsg.)

Erziehung sehen, analysieren, gestalten



KIEL
ERZIEHUNG SEHEN,
ANALYSIEREN, GESTALTEN

ERZIEHUNG SEHEN,
ANALYSIEREN, GESTALTEN

herausgegeben von Ewald Kiel

VERLAG JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN 2012

k

Vom gleichen Herausgeber ist der Titel "Unterricht sehen, analysieren, gestalten" als UTB 3090 unter der ISBN 978-3-8252-3702-8 (2. überarb. Auflage) erschienen.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2012.r © 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.

Bildnachweis Cover: © Kemter / istockphoto.com.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2012.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1880-3

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung: Was ist Erziehung? (Ewald Kiel)	9
2 Denken in Systemen (Sabine Weiß)	17
2.1 Erziehen als Denken in Systemen	17
2.2 Systemtheorie und ökosystemischer Ansatz	18
2.2.1 Grundlagen der Systemtheorie	18
2.2.2 Der ökosystemische Ansatz von Bronfenbrenner	20
2.2.3 Das Konzept gegen schulische Gewalt von Dan Olweus	24
2.3 Die Institutionen der Erziehung	27
2.3.1 Wandel von Familie und Erziehung	27
2.3.2 Die Familie	29
2.3.3 Die Schule	32
2.4 Denken auf Systemebene für Beratung und Therapie	34
2.4.1 Klassifikation systemischer Beratungs- und Therapieansätze ...	34
2.4.2 Grundlagen systemischer Beratung und Therapie	37
2.5 Aufgaben	39
2.6 Literatur	42
3 „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Eva Steinherr)	45
3.1 Freiheit und Zwang in der Erziehung?	45
3.2 Freiheit statt Zwang	48
3.2.1 Bedrohung der Freiheit durch gesellschaftliche Verführung	49
3.2.2 Bedrohung der Freiheit durch Bestrafung und Belohnung	51
3.2.3 Bedrohung der Freiheit durch bevormundende Belehrung	52
3.3 Zwang statt Freiheit	56
3.3.1 Freiheit als Antwort Kants auf den Zwang in seiner Kindheit: Man darf den Eigenwillen des Kindes nicht brechen	57
3.3.2 Freiheit als Antwort Neills auf den Zwang in seiner Kindheit: Verzicht auf Schulpflicht in Summerhill	61
3.4 Durch Zwang zur Freiheit?	63
3.4.1 Sinnvolle Grenzsetzungen sorgen für Disziplin, solange das Kind zur Selbstdisziplin noch nicht fähig ist	65
3.4.2 Sinnvolle Grenzen sind vor allem Beschränkungen, die sich aus dem natürlichen Widerstand der Dinge ergeben ...	67
3.4.3 Grenzsetzungen sind eine notwendige, aber nicht hinreichende Grundlage für Freiheit. In dem Maße,	

	in dem ein Kind eigene Urteilsfähigkeit entwickelt, machen sie sich überflüssig.....	69
3.5	Ausblick: Maximale Freiheit in der Antipädagogik?	72
3.6	Aufgaben.....	74
3.7	Literatur	77
4	Menschenbilder im Erziehungsprozess (Thomas Lerche).....	81
4.1	Der Mensch als „homo mutan(du)s“	82
4.2	Historische Entwicklung von Menschenbildern	85
4.3	Menschenbilder als Grundlage von Erziehungszielen und Erziehungshandeln	88
4.4	Menschenbilder in der Diskussion „Freiheit vs. Zwang“	91
4.5	Systemtheoretische Erziehungstheorien und ihre zugrunde liegenden Menschenbilder	93
4.5.1	Michel Foucault: Disziplin und Strafe	94
4.5.2	Niklas Luhmann: Der Mensch als selbstreflexives System	98
4.6	Lernpsychologische Erziehungstheorien und ihre zugrunde liegenden Menschenbilder	102
4.6.1	Burrhus Frederic Skinner: Belohnung und Bestrafung	102
4.6.2	Ernst von Glasersfeld: Erziehung als soziales Aushandeln.....	107
4.7	Klaus Schneewind: Freiheit in Grenzen.....	112
4.8	Aufgaben.....	117
4.9	Literatur	121
5	Erziehung zwischen Familie und Schule (Wolf-Thorsten Saalfrank)	123
5.1	Erziehungsverantwortlichkeiten	123
5.2	Erziehung in der Familie	124
5.2.1	Das Grundrecht auf Erziehung liegt bei den Eltern – Art 6, 2 GG.....	125
5.2.2	Wenn elterliche Erziehung scheitert – Das Kinder- und Jugendhilfegesetz	128
5.3	Erziehung in der Schule.....	132
5.3.1	Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz – Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schulen.....	133
5.3.2	Verweise, Nachsitzen, Schulausschluss – Der Bereich der Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen.....	135
5.3.3	Unterricht und/oder Erziehung? – Welche Aufgabe hat die Schule?.....	141
5.3.4	Wer erzieht wohin? – Diskrepanzen zwischen elterlichem und schulischem Erziehungshandeln	146

5.4	Erziehungsvereinbarungen als Lösungsansatz.....	150
5.4.1	Erziehung als Kooperation – Die Erklärungen von Wiesbaden und Bonn	150
5.4.2	Erziehungsvereinbarung und Schulverfassung – Beispiele aus der Praxis	152
5.5	Aufgaben.....	156
5.6	Literatur.....	158
6	Milieuspezifische Erziehungsstile (Sylva Liebenwein).....	161
6.1	Die sozialen Milieus in Deutschland	162
6.2	Bildungsaspirationen in den sozialen Milieus	166
6.2.1	Milieuordnung – Einschränkungen	166
6.2.2	Konservativ-etabliertes Milieu – Das klassische Establishment	166
6.2.3	Sozialökologisches Milieu	167
6.2.4	Prekäres Milieu	168
6.3	Erziehungsstile in den sozialen Milieus	169
6.3.1	Konservativ-etabliertes Milieu: Autoritative Erziehung.....	171
6.3.2	Sozialökologisches Milieu: Demokratische Erziehung.....	172
6.3.3	Prekäres Milieu: Vernachlässigende Erziehung.....	172
6.3.4	Autoritäre Erziehung	173
6.3.5	Permissiv-verwöhnende Erziehung.....	173
6.4	Desiderat: Optimierung der Erreichbarkeit durch Elternberatung und -kurse	174
6.5	Zusammenfassende Fallanalyse und Konsequenzen für das Lehrerhandeln	175
6.6	Anhang: Kurzbeschreibungen der Sinus-Milieus.....	176
6.7	Aufgaben.....	178
6.8	Literatur	179
7	Erziehung im interkulturellen Kontext (Angela Guadatiello & Wolf-Thorsten Saalfrank).....	183
7.1	Die komplexe Situation von Migrantenfamilien.....	184
7.2	Die Migrantenmilieus in Deutschland – Ergebnisse der SINUS-Studie	186
7.2.1	Traditionsverwurzelte Migrantenmilieus	188
7.2.2	Migrantenmilieus im Prozess der Modernisierung.....	190
7.2.3	Postmoderne Migrantenmilieus.....	192
7.3	Erziehung zwischen Tradition und Moderne in türkischen Familien	194

7.4 Erziehung und Bildung – Ist die Migrantenfamilie bildungsverhindernd?	199
7.5 Aufgaben	202
7.6 Literatur	204
8 Selbsterziehung des Erziehers (Ewald Kiel & Agnes Braune)	207
8.1 Selbsterziehung im Spannungsfeld soziologischer psychologischer und geisteswissenschaftlich-pädagogischer Theorien	208
8.2 Selbsterziehung als Entwicklungsaufgabe in der Lehrerbildung	215
8.3 Fazit	217
8.4 Aufgaben	218
8.5 Literatur	220
Autorenverzeichnis	222

1 Einleitung: Was ist Erziehung?

Ewald Kiel

Markus ist elf Jahre alt. Er hat aus der Geldbörse seiner Mutter 90 Euro gestohlen und diese 90 Euro zusammen mit erspartem Geld in eine Spielkonsole umgesetzt. Er weiß, dass seine Mutter Spielkonsolen dieser Art ablehnt und ihm niemals eine solche kaufen würde. Der von der Mutter getrennt lebende Vater steht solchen Konsolen positiver gegenüber, hätte aber auch pädagogische Bedenken.

Die Mutter von Markus erhält eines Tages einen Anruf von einer anderen Mutter, durch den ihr mitgeteilt wird, Markus habe schon seit Wochen eine Spielkonsole in ihrem Haus deponiert. Sie wundere sich darüber, dass er diese Spielkonsole niemals mit nach Hause nehme. Sie vermutet zu Recht „da ist etwas faul!“ Markus wird daraufhin von der Mutter zur Rede gestellt, die den Verlust der 90 Euro noch gar nicht bemerkt hat. Er gibt sofort alles zu, sowohl den Gelddiebstahl als auch den Konsolenkauf.

Der Vater wird über den Vorfall nicht informiert. Er merkt jedoch über mehrere Wochen, dass etwas mit seinem Sohn nicht stimmt, dieser sich zurückzieht. Der Vater fragt nach Schulproblemen und erhält immer dieselbe Antwort „Alles in Ordnung, Pa, mach dir keine Sorgen!“ Die Mutter ergreift folgende Maßnahmen: Markus erhält vier Wochen Taschengeldentzug. Sie geht mit Markus, der Spielkonsole und der von Markus überraschenderweise aufbewahrten Rechnung in den Laden, wo die Konsole gekauft wurde. Sie bittet Markus den Verkäufer zu identifizieren, sie stellt den Verkäufer zur Rede und verlangt die Rücknahme der Konsole, obwohl sie schon sechs Wochen alt ist. Der Laden muss sich dem Argument der Mutter beugen, die darauf hinweist, dass einem Zwölfjährigen ohne offensichtliche Zustimmung der Eltern keine ca. 200 Euro teure Spielkonsole verkauft werden darf. Der Zwölfjährige ist in diesem Sinne nicht geschäftsfähig. Markus ist das Durchsetzen der Forderung der Mutter mit einem heftigen Wortwechsel und verschiedenen Vertretern der Verkaufsladens sehr peinlich.

Nach diesem Gespräch werden die Leistungen von Markus in der Schule sichtlich schwächer, und die Mutter und auch der Vater werden zu einem Gespräch in die Schule einbestellt. Der Vater wird vorher noch über die Vorfälle informiert und macht der Mutter heftige Vorwürfe, weil er nichts davon gewusst hat. Im Elterngespräch wird die Lehrerin über das Erziehungsproblem informiert, und sie bittet die Mutter ausdrücklich nicht mehr so streng mit Markus zu sein, er sei „vollkommen von der Rolle“. Beide Eltern teilen Markus mit, dass sie den Vorfall als einmaligen Ausrutscher betrachten wollen und es nicht nötig sei, ihn weiter anzusprechen. Die Leistungen von Markus verbessern sich wieder, und es kommt zu keinen weiteren Auffälligkeiten.

Der geschilderte Vorfall kann als ein komplexes Erziehungsproblem verstanden werden, in dem Elternhaus und Schule miteinander verschränkt sind. Es kommt zu einer Störung im Verhältnis von Mutter und Sohn, und die Mutter versucht mit sozialen Handlungen, wie dem Ermahnen, dem Verhängen von Sanktionen, Einfluss auf psychische Dispositionen zu nehmen. Sie möchte sein Verhältnis zur psychischen Disposition Ehrlichkeit verändern und damit eine möglichst dauerhafte Transformation seines Verhaltens oder seiner Handlungen herbeiführen. Gleichzeitig versucht sie mit ihren Handlungen ein weiteres Erziehungsziel durchzusetzen, nämlich virtuelle Erfahrungen, die ihrer Meinung nach für Elfjährige nicht geeignet sind, von ihrem Sohn fern zu halten.

Erziehung, so lässt sich mit Blick auf dieses Beispiel sagen, ist intentional. Der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Brezinka definiert dies wie folgt: Ein Erzieher versucht mit sozialen Handlungen auf psychische Dispositionen eines zu Erziehenden einzuwirken, um diese Dispositionen zu verändern, zu erhalten oder unerwünschte zu verhüten. „Als Erziehung werden jene sozialen Handlungen bezeichnet, durch die versucht wird, das psychische Dispositionsgefüge anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder (hinsichtlich jener Bestandteile, die als wertvoll angesehen werden, aber gefährdet sind) zu erhalten“ (Brezinka, 1990, S. 79).

Brezinka beschäftigt sich in dieser Definition ausdrücklich nicht mit der Frage, welches denn veränderungswürdige oder erhaltungswürdige Dispositionen sind. Für ihn ist dies eine Frage von Werten und Normen, und diese sind für ihn nicht Teil von Wissenschaft, sondern ein Teil der pädagogischen Praxis. Mit anderen Worten, der Erziehungsbegriff von Brezinka ist inhaltsleer, er beschreibt eine Mechanik zwischen Erzieher und zu Erziehenden. Für Eltern und für Lehrer sieht die Sache jedoch anders aus. Sie müssen sich für Erziehungsziele entscheiden, diese Ziele den Kindern setzen und ihre Umsetzung kontrollieren. Wissenschaft ist für Brezinka nicht der Ort, eine solche pädagogische Praxis ist zu beeinflussen.

Dieser intentionale Erziehungsbegriff wird aus unterschiedlichen Perspektiven kritisiert:

Den wohl radikalsten Widerspruch zu einem solchen Erziehungsbegriff hat die deutsche Anti-Pädagogik formuliert. Bei Ekkehard von Braumühl heißt es hierzu plakativ: „Der Anspruch, andere Menschen in ihren Grundstrukturen zu formen, ihnen Ziele der Lebensgestaltung, den ‚Kurs fürs Leben‘ zu setzen, [...], dieser Anspruch ist es, der mit dem Begriff ‚Erziehung‘ gekennzeichnet wird. Ihn zu durchschauen, als seinem Wesen nach intolerant, misstrauisch, totalitär und auf Unterwerfung zielend, ist die Voraussetzung dafür, die Erziehung nicht nur als überflüssig, sondern als kinder-, menschen-, lebensfeindlich, als verbrecherisch zu erkennen“ (Braumühl, 1988, S. 78). Die Antipädagogik fordert,

Kinder nicht zu erziehen. Stattdessen sollen sich Erwachsene authentisch verhalten. Dadurch erzeugten sie Widerstände, welche erzieherisch wirkten.

Die Mutter von Markus dürfte in diesem Sinne das Spielen mit einer Spielkonsole kaum verbieten. Allerdings könnte sie sich authentisch gegen das Stehlen von Geld verwahren.

Die Antipädagogik beruft sich auf eine lange Tradition, bei der Jean-Jacques Rousseau eine große Rolle spielt. Der erste Satz seines Erziehungsromans „Alles, was aus den Händen des Schöpfers kommt, ist gut; alles entartet unter den Händen des Menschen.“ (Rousseau, 1963, S. 107) kann als gegen das Erziehungshandeln gerichtet interpretiert werden.

Eine andere Kritik an einem solchen intentionalen Erziehungsbegriff entzündet sich an der Annahme, dass lediglich Erwachsene Einfluss auf Kinder nehmen. Es wird ungefähr wie folgt argumentiert: Einerseits sind Erwachsene kompetenter und lebenserfahrener als Kinder, und sie haben deshalb ein Recht und eine Verpflichtung Kinder zu erziehen. Andererseits gibt es aber auch die Möglichkeit des Einflusses der Kinder auf die psychischen Dispositionen der Erwachsenen. Mit anderen Worten, aufgrund eines Kompetenzgefälles entsteht eine Verpflichtung zur Erziehung, aber im Prozess des Erziehens beeinflussen auch Kinder Erwachsene. Dies ist etwas verkürzend die Position, die Herbert Gudjons in seiner populären Einführung in die Pädagogik darstellt (Gudjons, 2003). Zur Charakterisierung der Beziehung von Kindern und Erwachsenen kann folgende Erich Fromm zugeschriebene Analogie hilfreich sein: Die Passagiere eines Flugzeugs können einem Piloten kaum Vorschriften machen, wie dieser ein Flugzeug zu fliegen habe. Sie sind dafür im Allgemeinen nicht kompetent genug, und tatsächlich wird dies wohl auch kaum vorkommen. Betrachtet man die Piloten als Erzieher und die Kinder als Fluggäste, dann können Kinder Wünsche äußern, aber in einem ihre Eltern erziehenden Sinne keine Vorschriften machen, Sanktionen verhängen etc. D.h. in der erziehenden Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern wird das Kompetenzgefälle unter Absehung denkbarer Ausnahmen als gegeben vorausgesetzt. Hieraus ergibt sich ein Recht und eine Verpflichtung für die Eltern zu erziehen. Umgekehrt haben im Regelfall Kinder zwar Einfluss auf die Eltern, aber im allgemeinen nicht das Recht, die Verpflichtung oder auch die Kompetenz, ihre Eltern zu erziehen. Der Erziehungsauftrag der Schule gibt auch ihr als Institution das Recht und die Verpflichtung zur Erziehung (vgl. Saalfrank i.d.B., S. 123-160).

Ein dritter Gesichtspunkt der Kritik an dem Erziehungsbegriff von Brezinka ist die Frage des Widerstands der Kinder. Für Brezinka scheinen Kinder zunächst einmal eher passiv soziale Handlungen des Erziehens anzunehmen. Die pädagogische Praxis zeigt, dass Kinder Erziehungsziele und erzieherische Maßnahmen nicht einfach annehmen.

Markus, im oben genannten Beispiel, stimmt dem Erziehungsziel der Mutter „Kinder sollen reale Erfahrungen machen und keine virtuellen mit elektronischen Spielkonsolen“ nicht zu, obwohl dies nach Meinung wahrscheinlich vieler Erwachsener ein vernünftiges Erziehungsziel ist. Er zeigt Widerstand, um seine Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.

Die psychologische *Theorie der Reaktanz* erklärt einen solchen Widerstand wie folgt: Glaubt eine Person grundsätzlich frei zwischen verschiedenen Verhaltensoptionen wählen zu können und erlebt dann eine Einschränkung, entsteht eine sogenannte Reaktanz. Dies ist eine motivationale Erregung mit dem Ziel, die bedrohte Freiheit wieder her zu stellen (vgl. Dickenberger, 1985). Setzt man Reaktanz mit Widerstand gleich, dann wäre Reaktanz eine durchaus rationale Reaktion. Wir wollen den Begriff *Widerstand* jedoch weiter fassen und unter ihm auch eine irrationale Komponente, ein bloßes ‚Dagegensein‘ mitverstehen. Mit anderen Worten: Widerstand im Erziehungsprozess hat rationale und irrationale Komponenten.

Ein solcher Widerstand muss keineswegs negativ gewertet werden. Widerstand gegen Intentionen der Eltern ist Teil der natürlichen Entwicklung von Kindern. Sie müssen sich von den Eltern emanzipieren. Es gilt, auch wenn man diesen Widerstand für unangemessen hält, diesen als Entwicklungsschritt anzuerkennen und nicht zu verteufeln. Der Widerstand ist eine ‚natürliche‘ Reaktion auf das bekannte *Kantische Paradox*, jemanden durch Zwang zur Freiheit zu erziehen (vgl. Steinherr i.d.B., S. 45-79). Ohne Widerstand gibt es keine Entwicklung zur Freiheit. Moderne Erziehungstheoretiker plädieren dafür, diesen Widerstand weder zu brechen noch einfach anzuerkennen. Der Sozialpsychologe Klaus Schneewind etwa plädiert dafür, einerseits Grenzen zu setzen, und das heißt auch, Sanktionen bei Grenzverletzungen zu verhängen. Andererseits sollen diese Grenzen nicht so eng sein, dass ein Kind keine Wahlmöglichkeiten mehr hätte (Schneewind & Böhmert, 2008). Schneewind nennt dieses Konzept *Freiheit in Grenzen*.

Neben dem Widerstand lässt sich der in der postmodernen Diskussion altertümlich wirkende, aber wieder populär gewordene Begriff *Widerfahrnis* anführen, der ebenfalls im erzieherischen Handeln mit zu bedenken ist. Erziehen ist, wie schon angeführt, keine Mechanik von Handlungen, bei der Kinder das tun, was Eltern oder andere Erzieher möchten. Neben dem Widerstand gibt es das Widerfahrnis, das Unerwartete, das, womit man nicht rechnet, das aber dennoch passiert.

Die Mutter im obigen Fallbeispiel mag hundertprozentig von der Ehrlichkeit ihres Kindes überzeugt sein, schließlich hat sie das Kind christlich erzogen, möchte ihr Menschenbild auch zum Menschenbild des Kindes werden lassen (vgl. Lerche i.d.B., S. 81-122) und es passiert dennoch, dass es versucht zu täuschen. Der Vater kann

das Verhalten seines Kindes nicht einordnen, fühlt sich nicht dafür verantwortlich, das Zurückgezogensein seines Sohnes widerfährt ihm.

Die Idee hinter dem Begriff *Widerfahrnis* ist die Idee der mangelnden Kontrollierbarkeit jeder pädagogischen Handlung. Es kann immer etwas dazwischen kommen, und es gilt, mit dem Unerwarteten zu rechnen, das Unerwartete einzuplanen. Der Zusammenhang zwischen erzieherischer Absicht, erzieherischer Handlung und erzieherischer Wirkung ist nicht deterministisch.

Kritik am oben angeführten intentionalen Erziehungsbegriff ergibt sich auch aus der kleinen Einheit Educator und Educandus, die von Brezinka betrachtet wird.

Anders als in der Definition von Brezinka geht es im oben genannten Fallbeispiel nicht nur um das Verhältnis zwischen Mutter und Sohn und um die sozialen Handlungen, mit der die Mutter auf das Kind einwirkt. Einerseits haben die geschilderten Vorfälle, der Kauf der Konsole, das Entdecken der Tat und die Sanktionen der Mutter Einfluss auf das Verhältnis von Vater und Sohn. Der Vater ist irritiert über dessen geändertes Verhalten. Darüber hinaus gibt es offensichtlich schwerwiegende Einflüsse auf das Leistungsverhalten in der Schule.

Im Sinne von Urie Bronfenbrenner könnte man die Beziehung zwischen Mutter und Kind und den konkreten Erziehungsmaßnahmen der Mutter als Mikrosystem bezeichnen. Die Auswirkungen der familiären Vorgänge wären ein System auf mittlerer Ebene oder ein Meso-System. Ein Makrosystem, im Sinne von Bronfenbrenner, kommt in diesem Fall kaum zu tragen. Man könnte jedoch argumentieren, dass das Erziehungsziel ehrlich zu handeln selbstverständlich Auswirkungen auf die Gesamtgesellschaft hat. Würden alle stehlen und unehrlich handeln, wäre die bestehende demokratische Gesellschaft in ihren Grundfesten erschüttert. Neben dem Mikro-, Meso-, und dem Makrosystem spielt noch das Exosystem eine wichtige Rolle. Im oben geschilderten Beispiel wäre die Schule ein solches Exosystem. Exosysteme sind in diesem Sinne Systeme außerhalb des unmittelbaren Erziehungsverhältnisses, haben aber trotzdem Einfluss auf das Mikro-, Meso- oder Makrosystem oder werden von diesen beeinflusst (vgl. Weiß i.d.B., S. 15-43).

Eine letzte Gegenposition zum intentionalen Erziehungsbegriff ergibt sich aus der Schwierigkeit, diesen Begriff von anderen Formen der Einflussnahme abzugrenzen. Im sogenannten *funktionalen* Erziehungsbegriff fallen die Begriffe *Bildung*, *Sozialisation* und *Erziehung* beinahe zusammen (vgl. Liebenwein, 2008). Heutzutage ist diese Position wenig populär. Stattdessen haben sich spezifische Ausdifferenzierungen ergeben, wie etwa die empirische Bildungsforschung, die Sozialisationsforschung und eine spezifische Erziehungsforschung. Grenz man den Begriff Erziehung von Sozialisation und Bildung ab, so lässt sich vereinfachend Folgendes sagen: Bildung ist, etwa im Sinne Hartmut von Hentigs, wesentlich durch die Aktivität des Subjekts geprägt. Der richtige Gebrauch des

Verbs „bilden“ sei „sich bilden“ (Hentig, 2007, S. 37 ff). Der richtige Gebrauch des Verbs „erziehen“ wäre der passivische Gebrauch, man *wird* erzogen. Allerdings, dies wird im vorliegenden Werk noch weiter erläutert, gibt es auch den Begriff der Selbsterziehung (vgl. Kiel & Braune i.d.B., S. 207-221). Sozialisation lässt sich als Prozess verstehen, der sich am Subjekt ereignet. Dadurch, dass ein Subjekt in der Familie lebt, übernimmt es Gewohnheiten (z.B. Essverhalten), ein spezifisches Rollenverhalten oder eine spezifische Wertorientierung, ohne durch intentionale Handlungen dazu veranlasst zu werden. Auch hier muss einschränkend angemerkt werden, dass es neben der Rollenübernahme in modernen Sozialisationstheorien auch das Konzept des Selbstgestaltens von Rollen gibt.

Nachdem nun der gängige Erziehungsbegriff von Brezinka eingeführt und kritisiert wurde, soll nun aus der Kritik ein erweiterter intentionaler Erziehungsbegriff definiert werden, der grundlegend für unser Buch ist. Erziehung ist ein intentionales Handeln, bei dem Erwachsene mit sozialen Handlungen auf psychische Dispositionen von Kindern einwirken, um diese zu verändern, zu erhalten oder unerwünschte zu verhüten. Dieses intentionale Handeln ist legitimiert durch das Kompetenzgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern. Erzieherische Handlungen haben vielfältige systemische Auswirkungen und werden von unterschiedlichen Subsystemen beeinflusst. Das in der Aufklärung entwickelte Paradox, auf das Kant hinweist, jemanden durch Zwang zur Freiheit zu erziehen, ist in einer modernen demokratischen Gesellschaft ein nicht hintergebares Prinzip. Widerstand im Erziehungsprozess, sei er rational oder irrational motiviert, enthält das Potenzial zur Entwicklung von Kindern. Gleichzeitig ist es dieser Widerstand, der das Erziehen besonders schwierig macht.

Das gerade entwickelte Verständnis von Erziehung wird in den folgenden sieben Kapiteln weiter ausdifferenziert. Getreu dem Titel des Buches „Erziehung *sehen, analysieren, gestalten*“ folgt jedes Kapitel einer spezifischen Struktur:

- Zu Beginn jedes Kapitels findet sich jeweils ein realer Erziehungsfall, der in verschiedenen Projekten des Lehrstuhls Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität erhoben wurde. Hier geht es um das *Sehen* kritischer Erziehungssituationen, indem die Leserinnen und Leser grundsätzliche Problemkonstellationen in ihren vielfältigen systemischen Bezügen identifizieren.
- In einem weiteren Schritt geht es darum, diesen Fall auf der Basis zentraler erziehungswissenschaftlicher Theorien zu *analysieren*. Dabei ist es den Autorinnen und Autoren wichtig, einerseits bedeutsame Begriffe der Erziehungstheorie einzuführen. Andererseits begründen sie erzieherisches Handeln und

seine Konsequenzen im Erziehungsprozess anhand eines tatsächlich stattgefundenen Ereignisses. Dabei unterliegt die Analyse immer der grundsätzlichen strukturellen Unsicherheit pädagogischen Handelns, d.h. die Verknüpfung von erzieherischen Absichten und den an sie anknüpfenden Handlungen ist ebenso unsicher wie die Verknüpfung von Handlung und Wirkung (Kiel/Pollak 2011). So kann jemand mit Absicht einen Jugendlichen zur Höflichkeit zu erziehen, die erzieherische Handlung auswählt den Jugendlichen barsch lauthals aufzufordern, höflich zu sein und die beabsichtigte Wirkung wird nicht erzielt. Andererseits könnte sich trotz der mangelnden Höflichkeit auf Seiten eines Erwachsenen durchaus die Wirkung ergeben, dass der Jugendliche in Zukunft höflich ist.

- Am Ende jeden Kapitels finden sich Aufgaben, welche einerseits für das selbstregulierte Lernen eingesetzt werden können, andererseits auch Grundlage für die Gestaltung eines Seminars darstellen. Die Aufgaben sind ebenso wie die Kapitel einheitlich strukturiert, um eine besondere Form der Reflexion über das Gelesene zu ermöglichen. Die erste Aufgabe setzt sich jeweils mit einem weiteren Fall oder einem Szenario auseinander, um die Reflexion über wissenschaftliche Begriffe immer wieder an konkrete Situationen rückzubinden. Dabei bemühen sich die Autorinnen und Autoren im Sinne des Instruktionsdesigns auf so genannte „real life problems“ zurückzugreifen. Diese fall- oder szenarioorientierten Aufgaben konzentrieren sich auf das Gestalten von Erziehungssituationen. Die folgenden ein oder zwei Aufgaben werden als „Vertiefungsaufgaben“ bezeichnet, sie konzentrieren sich vor allem auf wichtige theoretische Aspekte von Erziehungshandeln.

Literatur

- Braunmühl, E. von (1988). *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Brezinka, W. (Hrsg.) (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München: Reinhardt.
- Dickenberger, D. (1985). Reaktanz in der Erziehung. *Bildung und Erziehung*, 38, 441-453.
- Gudjons, H. (2003). *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hentig, H. v. (2007). *Bildung. Ein Essay*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Liebenwein, S. (2008). *Erziehung und soziale Milieus. Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung*. Wiesbaden: VS.
- Rousseau, J.-J. (1963). *Emile oder Über die Erziehung*. Stuttgart: Reclam.
- Schneewind, K. A. & Böhmert, B. (2008). *Kinder im Grundschulalter kompetent erziehen. Der interaktive Elterncoach „Freiheit in Grenzen“*. Bern: Huber.

2 Denken in Systemen

Sabine Weiß

In einer Grundschule haben die Kinder verschiedener Jahrgangsstufen zeitlich versetzt Pause – zuerst die dritte und vierte zusammen, im Anschluss daran die erste und zweite Klasse. Alle Klassenzimmer werden während der Pause, die auf dem Schulhof verbracht wird, nicht abgesperrt. In einer Pause entfernen sich zwei Schüler der vierten Jahrgangsstufe vom Pausenhof und gehen unbemerkt in ein leeres Klassenzimmer. Die Kinder dieser Klasse haben zu diesem Zeitpunkt Sportunterricht. Die beiden Jungen durchwühlen dort die Schultaschen der meisten Kinder, holen die Pausenbrote heraus und nehmen sie mit. Die betroffenen Kinder melden den Vorfall. Die „Täter“ können schnell ermittelt werden. Beide geben jedoch keinerlei Auskunft darüber, warum sie die Brote mitgenommen haben.

Daraufhin bestellen die verantwortlichen Klassenlehrkräfte die Eltern der beiden Schüler ein, doch kommt ein gemeinsames Gespräch lange nicht zustande, da sich die getrennt lebenden Elternteile des einen Schülers nicht auf einen Termin einigen können und der Vater des anderen unter der Woche in einer anderen Stadt arbeitet. Als schließlich alle Beteiligten zusammensitzen, bagatellisieren die Eltern beider Schüler den Vorfall. Ihre Kinder seien für sich selbst verantwortlich und müssten selbst wissen, was sie tun, äußern die Eltern übereinstimmend. Schließlich könne man seine Kinder auch nicht dauernd beaufsichtigen, außerdem sei der Vorfall ja im Schulgebäude passiert und da liege die Verantwortung ja sowieso bei der Schule.

Die Lehrkräfte hingegen verweisen auf einige zurückliegende Geschehnisse, bei denen beide Schüler Klassenkameraden wie auch Lehrkräften bereits unangenehm aufgefallen sind. Trotz deren abwehrender Haltung empfehlen sie den Eltern, sich externe Unterstützung etwa in der städtischen Erziehungsberatung einzuholen.

2.1 Erziehen als Denken in Systemen

Zwei Kinder nehmen ihren Mitschülern etwas weg und fügen ihnen damit Schaden zu. Diese wenden sich an die Lehrkräfte, welche wiederum die Eltern der Schüler einschalten und ihnen zudem externe Unterstützung empfehlen.

Hier wird ein Fall geschildert, der zeigt, dass eine Vielzahl von Personen an einem Vorfall wie diesem beteiligt ist. Diese Beteiligten sind Mitglieder von Institutionen, der Schule und der Familie und von Systemen, die miteinander durch Interaktion verwoben sind.

Um die große Komplexität und Dynamik solcher zwischenmenschlichen Beziehungen mit allen Bedingungen, Wechselwirkungen und Konsequenzen erfassen zu können, ist lineares und dyadisches Denken nicht ausreichend. Es muss durch eine systemische Betrachtungsweise ergänzt werden.

Eine solche systemische Sichtweise vertritt Urie Bronfenbrenner in seinem Ansatz der *Ökologie der menschlichen Entwicklung* (1979). Ökopsychologische Ansätze und Erkenntnisse erfahren seit den 1970er Jahren eine zunehmende Berücksichtigung (Proshansy, Ittelson & Rivilin, 1970). Die sozialökologische Perspektive ist zu einem wichtigen Bestandteil der modernen Sozialisations- und Entwicklungsforschung geworden. Sie brachte auch neues Denken im Verhältnis zwischen biologischen und psychosozialen Vorgängen mit sich: Entwicklung wird im Kontext gesellschaftlicher und historischer Wandlungsprozesse gesehen, beispielsweise das kindliche Aufwachsen als ein Teil eines lebenslangen Prozesses analysiert (Haag, 2001). Ein Kind wächst in verschiedene Systeme hinein und tritt mit diesen in Beziehung. Dies geschieht jedoch nicht von selbst, sondern muss aktiv und fortwährend bewältigt werden. Bronfenbrenner argumentiert, dass Entwicklung nur dann angemessen verstanden werden kann, wenn sie in ihrem Entwicklungskontext verstanden wird – eine Forderung, eine Person als nicht nur für sich stehend, sondern auch immer vor dem Hintergrund ihres sozialen Kontextes, z.B. der Familie oder des kulturellen Systems, zu betrachten.

Rückbezogen auf den zuvor geschilderten Fall bedeutet dies, dass bei der Frage nach möglichen Erklärungen und Hintergründen für die Tat der beiden Schüler, aber auch bei Möglichkeiten der Reaktion und Intervention der Fokus nicht nur auf den beiden Jungen, nur den Eltern oder nur den Lehrkräften liegen darf. Eine solche lineare oder dyadische Sicht reicht nicht aus und wird dem komplexen Geflecht der Interaktion, hier zwischen Schülern, Lehrkräften, Eltern und möglicherweise externen Beratungspersonen, nicht gerecht. Es ist eine Betrachtung aller ineinander greifenden Systeme nötig. Hier sind beispielsweise die Systeme der „Schule“, der „Peers“ bzw. „Klasse“ und „Familie“ zu nennen, zwischen denen wechselseitige Beziehungen bestehen.

2.2 Systemtheorie und ökosystemischer Ansatz

2.2.1 Grundlagen der Systemtheorie

Denken in Systemen ist in der Systemtheorie begründet. Diese findet Anwendung in verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen, wie der Biologie und Chemie, der Ethnologie, der Informatik, der Mathematik, den Ingenieurwissenschaften, der Pädagogik und vielen weiteren. Sie ist keine eigenständige Disziplin, sondern bildet einen Rahmen für einen interdisziplinären Diskurs und wird als universale Theorie der Regulation und Steuerung für Maschinen und

Lebewesen, für ökonomische, psychische und soziale Phänomene, für unbelebte und belebte Systeme gleichermaßen angewendet (Schmidt & Vierzigmann, 2006). Grundlegende Überlegungen wurden in der Biologie und der Physiologie konzipiert (von Bertalanffy, 1957; 1968): Als Entwicklungen im Bereich der Chemie aufzeigten, dass Systeme unter bestimmten Randbedingungen aus sich heraus, selbstorganisiert, sich verändern, neue Strukturen entwickeln und diese stabilisieren können („Autopoiesis“), rückte die Veränderung eines Systems in den Mittelpunkt des Interesses. Es entstand ein neues wissenschaftliches Paradigma, ein Gegenentwurf zur isolierten Betrachtung von Einzelphänomenen. Durch eine vernetzte Betrachtung von Phänomenen wurde der Einzelbetrachtung der Systembegriff entgegengesetzt.

Willke (1993) definiert ein System „als einen ganzheitlichen Zusammenhang von Teilen, deren Beziehungen zueinander quantitativ intensiver und qualitativ produktiver sind als ihre Beziehungen zu anderen Elementen. Diese Unterschiedlichkeit konstituiert eine Systemgrenze, die System und Umwelt trennt“ (S. 282). Ein System lässt sich dadurch charakterisieren, dass es begrenzt und abgrenzbar ist und die einzelnen Elemente zweck- und zielgerichtet zusammenwirken. Das Definieren eines Systems bedeutet zugleich auch immer eine Definition dessen, was nicht System ist: Alles, was außerhalb der Systemgrenze liegt, ist die Umwelt. Nach innen lässt sich ein System in *Subsysteme* gliedern, so z.B. eine Familie in ein Eltern- und ein Kinder-Subsystem, nach außen als ein Teil eines größeren Systems, in das es eingebettet ist.

Auch in dem geschilderten Fall werden verschiedene Systeme und Subsysteme deutlich, die miteinander in Interaktion stehen und sich zugleich voneinander abgrenzen. Bei der Schule, in der sich die Situation abspielt, handelt es sich um ein System, das sich aus seinen Elementen, allem voran den Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrkräften, konstituiert. Diese sind durch Beziehungen untereinander verknüpft. Die Schule grenzt sich nach außen ab, wer nicht Schüler, Lehrer, Schulleiter usw. ist, ist primär nicht Teil, nicht Mitglied des Systems.

Die Mitglieder stehen miteinander in Beziehungen, die, es sei noch einmal Willke (1993) zitiert, „zueinander quantitativ intensiver und qualitativ produktiver sind als ihre Beziehungen zu anderen Elementen“ (S. 282). Dies beruht in erster Linie auf der Bildungs- und Erziehungsfunktion der Schule, die außerhalb dieses Systems, beispielsweise in der Familie oder der Gleichaltrigengruppe, nicht in diesem Maße bzw. nicht in dieser Form geleistet wird. Ein Zusammenwirken aller Teile bzw. Mitglieder ist erforderlich, denn es bestehen gemeinsame Ziele, wie z.B. der Erwerb von Kompetenzen für die Schüler oder das Erlangen beruflichen Erfolgs für die Lehrkräfte. Als Subsysteme lassen sich beispielsweise das Lehrerkollegium, die Schülerschaft, die einzelne Klasse oder freundschaftlich verbundene Gruppen von Schülern bezeichnen, die ebenfalls gemeinsame Ziele

verfolgen. Auch Familiensysteme grenzen sich nach außen durch eine definierte Mitgliedschaft (biologisch und/oder sozial) ab und streben gemeinsame Ziele wie das Wohlbefinden von Kindern und Eltern oder Bildung und Erziehung der Nachkommenschaft an.

Im vorliegenden Fall interagieren Schul- und Familiensystem, indem die Eltern der beiden Schüler zum Gespräch in die Schule einbestellt werden und dort über das regelwidrige Verhalten ihrer Kinder Information und Beratung erhalten. Übergeordnetes Ziel wäre die gemeinsame Erarbeitung von Maßnahmen im Sinne von Lösungsstrategien.

Systeme können offen und geschlossen sein: *Geschlossene Systeme* sind binstabil, es besteht keine Wechselwirkung mit der Umwelt. *Offene Systeme* hingegen stehen im Austausch mit der Umwelt, eine Veränderung durch nicht prognostizierbare Umwelteinflüsse ist möglich. Laszlo (1972, zit. nach Sameroff, 1983) charakterisiert offene Systeme mit folgenden Eigenschaften: 1) *Ganzheit und Ordnung*, 2) *adaptive Selbststabilisierung*, 3) *adaptive Selbstorganisation* (interne Reorganisation als Anpassung an neue Situationen, z.B. Akkommodation) und 4) *systemische Hierarchisierung*, durch die untergeordnete Systeme ohne Gefährdung des Systemganzen veränderbar und ersetzbar werden. Das System der Schule ist nach außen hin offen, das bedeutet, es bestehen Kontakte und somit Wechselwirkungen mit anderen Systemen.

So besteht beispielsweise Kontakt mit dem Familiensystem der beiden Schüler oder möglicherweise mit einem Unterstützungssystem, das die Familie bei ihren Problemstellungen berät und dabei eventuell auch mit der Schule in Verbindung tritt. Die von Laszlo (1972) genannten Eigenschaften offener Systeme treffen auf die Schule zu, so z.B. das Charakteristikum der adaptiven Selbstorganisation (die Schule reagiert auf neue Situationen wie eben dem Diebstahl von Pausenbrot und interveniert) und die systemische Hierarchisierung (die Schule reagiert auf Regelverstöße einer Schülergruppe).

2.2.2 Der ökosystemische Ansatz von Bronfenbrenner

Urie Bronfenbrenner fordert in seinem Ansatz der *Ökologie der menschlichen Entwicklung* (1979), dass entwicklungspsychologische Untersuchungen immer ökologisch valide sein müssen. Entwicklung kann, wie beschrieben, nur angemessen verstanden werden, wenn sie in ihrem Entwicklungskontext verstanden wird: „Menschliche Entwicklung ist der Prozess, durch den die sich entwickelnde Person erweiterte, differenzierte und verlässlichere Vorstellungen über ihre Umwelt erwirbt“ (1981, S. 44). „Entwicklung bedeutet Veränderungen, die auf andere Zeiten und Orte übergreifen“ (S. 31). Sie ist umweltspezifisch und bedeutet fortschreitende gegenseitige Anpassung des aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebens-

umwelt. Bronfenbrenner differenziert Entwicklungskontexte aus in *Mikrosystem*, *Mesosystem*, *Exosystem*, *Makrosystem* und *Chronosystem*.

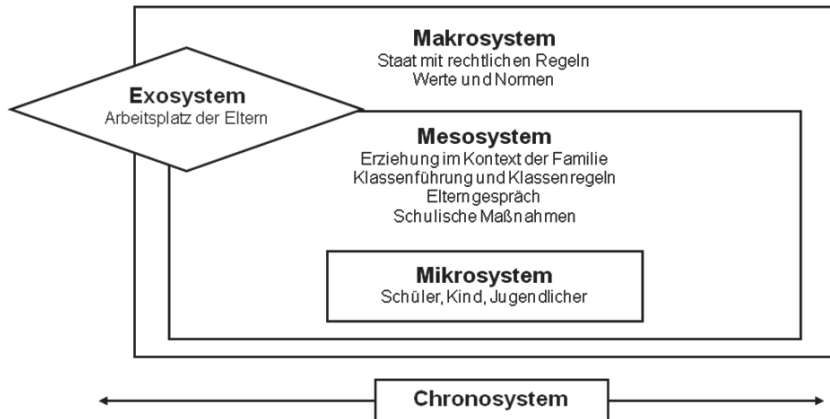


Abb. 1: Verschachtelte Systeme als Entwicklungskontexte

Mikrosystem

Ein Mikrosystem ist „ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 38). Es stellt konkrete, unmittelbare Erfahrungsräume alltäglicher Beziehungen in der Familie, persönliche Kontakte in der Schule, der Nachbarschaft und der Verwandtschaft dar und umfasst dabei die Beziehungen eines Menschen zu anderen Menschen. Auf dieser Ebene gestaltet z.B. ein Kleinkind in Interaktion mit den Bezugspersonen seine eigenen Entwicklungsbedingungen mit (Flammer, 1996). Ein Mikrosystem ist die Schule als ein unmittelbarer Erfahrungsraum alltäglicher Beziehungen:

Die beiden Schüler aus dem geschilderten Fall werden hier unterrichtet, verbringen einen großen Teil ihrer Zeit, schließen Freundschaften mit anderen Kindern und Jugendlichen – und schleichen sich irgendwann auch in ein anderes Klassenzimmer, um dort die Pausenbrote zu entwenden. Ein weiteres Mikrosystem ist die jeweilige Familie, in der die Schüler aufwachsen. Hier kommen die „Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 41), dem Mesosystem zuzuordnen, zum Tragen.

Mesosystem

Ein Mesosystem „umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 41). Es ist die Gesamtheit der Beziehungen eines Menschen, die Summe der Mikrosysteme und die Beziehung zwischen ihnen. Von großer Bedeutung ist das Erschließen neuer Lebensbereiche (*ökologische Übergänge*).

Ein Beispiel für eine mesosystemische Interaktion ist das Zusammenwirken von Schule und Elternhaus. Die Schule wendet sich an die Familie, da sie auf das Entwenden der Pausenbrote nicht alleine, sondern in Zusammenarbeit mit den Eltern reagieren möchte. Zwei Systeme interagieren und, bestenfalls, kooperieren, um gemeinsame Ziele zu verfolgen.

Exosystem

Ein Exosystem ist ein Beziehungsgeflecht, dem eine Person nicht direkt angehört. Es kann nur geringen Gestaltungseinfluss haben, ebenso aber auch von Bedeutung sein, vor allem deshalb, da ihm Bezugspersonen angehören.

Ein Beispiel für ein Exosystem ist der Arbeitsplatz eines Elternteils. Der Vater des einen Schülers hat seinen Arbeitsplatz in einer anderen Stadt und ist nur am Wochenende bei seiner Familie. Schule und Familie haben mit diesem Arbeitsumfeld an sich kaum Berührungspunkte, dennoch wirkt sich dieses auf die Befindlichkeit und das Verhalten des Elternteils und somit auch auf die komplette Familie aus, schließlich verbringt der Vater dort viel Zeit. Im geschilderten Fall wird dagegen das dringend nötige Eltern-Lehrergespräch hinausgezögert, weil eine Terminabsprache scheitert. Die Erziehungsarbeit ist dadurch erschwert.

Makrosystem

Das Makrosystem „bezieht sich auf die in einer Kultur oder Subkultur beobachtete grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit seiner konstituierenden Mikro-, Meso- und Exosysteme wie auch auf die dieser Ähnlichkeit zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 241f). Es ist die Gesamtheit aller Beziehungen in einer Gesellschaft einschließlich Normen, Werten, Traditionen und Konventionen sowie auch der ungeschriebenen Gesetze, der Vorschriften und der Ideologien, denn Individuen erfahren ihre Umwelt nicht unabhängig von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

Im geschilderten Fall wird das Vorgehen der beiden Schüler als moralisch verwerflich (Mitschülern wurde Schaden zugefügt, „Du sollst nicht stehlen“), als Diebstahl von Eigentum und als Verletzung der Privatsphäre anderer bewertet. Durch den Verstoß wurde ein Verhaltenskodex verletzt. Die Schule hat das Recht und die Pflicht, Konsequenzen zu ergreifen, um das Geschehene zu sanktionieren und einer Wiederholung präventiv entgegen zu wirken (vgl. Saalfrank i.d.B., S. 123-160).