

Vorträge und Aufsätze

des Arbeitsbereichs Allgemeine Pädagogik
Institut für Erziehungswissenschaft
Karl – Franzens – Universität Graz

Jg. 2010

Denkwerkstatt

Allgemeine Pädagogik

Heft 15

Johanna Hopfner

Pädagogische Handlungsformen



Die fröhliche Familie. Jan Steen, um 1670

Johanna Hopfner

Beitrag zur Ringvorlesung: Theorien pädagogischer Handlungsfelder – Einführung in pädagogische Arbeitsbereiche

Pädagogische Handlungsformen

Zusammenfassung:

Die Vorlesung präsentiert grundlegende Einsichten in die Formen, Strukturen und Probleme des pädagogischen Handelns. Historisch vorgegebenen Systematisierungen wie Regierung, Unterricht und Zucht (Herbart) oder Behüten, Unterstützen und Gegenwirken (Schleiermacher) werden neuere Konzepte gegenübergestellt, wie Zeigen, Arrangement, Spiel, Arbeit, Erlebnis, Strafe (Prange – Strobel-Eisel) Vermittlung und Aneignung (Sünkel), Sorge, Nichtstun - Innehalten, Unterbrechen, Ortshandeln, Inszenieren, Unterscheiden, Präsentieren - Repräsentieren (Winkler).

Es geht darum, charakteristische Strukturmerkmale herauszuarbeiten, durch die sich pädagogisches Handeln von anderen Formen zwischenmenschlicher Praxis oder therapeutischer Intervention unterscheidet. Da pädagogisches Handeln jedoch als besondere Form in das weite Feld sozialen Handelns eingebettet ist, werden zugleich auch fließende Übergänge oder unterschiedliche Gewichtungen sichtbar. Einige ausgewählte Probleme und Paradoxien pädagogischen Handelns werden explizit und ausführlicher behandelt, etwa das Problem der Kausalität und der offene Ausgang, die Situationsgebundenheit, die Ambivalenz zwischen Intuition und Urteil etc.

So soll letztlich ein differenziertes Bild der Möglichkeiten und des Scheiterns pädagogischer Bemühungen entstehen, die als sinnhaftes und begründetes Handeln in konkreten Situationen und unter sozialen und institutionellen Rahmenbedingungen verstanden werden.

Einstieg und Überblick

Im Rahmen der Ringvorlesung erhalten Sie Einblicke in verschiedene Praxisfelder der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft. Der Allgemeinen Pädagogik entspricht im strengen Sinn zwar kein konkretes Praxisfeld, aber die folgenden Überlegungen lassen sich in der einen oder anderen Weise auf viele pädagogische Arbeitsbereiche übertragen, gerade weil sie grundlegend und so abstrakt allgemein gehalten sind.

Beginnend mit einigen grundlegenden Einsichten in charakteristische Merkmale des Handelns und der Handlungswissenschaften (1), widmet sich der zweite Teil den

Grundformen pädagogischen Handelns (2). Da dieses Handeln stets in soziale und institutionelle Rahmenbedingungen eingebettet ist, werden dadurch ursprüngliche Intentionen modifiziert oder „ungewollte Nebenwirkungen“ (Spranger) hervorgebracht (3). Auf das Problem der Kausalität (4) oder der Wirksamkeit pädagogischen Handelns ist deshalb ebenso gesondert einzugehen wie auf das Verhältnis zwischen Intuition und Handlung, welches bereits Herbart unter dem Terminus „Pädagogischer Takt“ relativ präzise erfasste (5).

1. Handeln und Handlungswissenschaft

Wie so häufig in den Geistes- und Sozialwissenschaften finden sich auch hier keine eindeutigen Definitionen des Handlungsbegriffs. Das Verständnis von den Phänomenen ist traditionell vielfältig. Und die Phänomene selbst unterliegen historischen Veränderungen, die den wesentlichen Gehalt nicht immer offen zu Tage treten lassen.

Was bedeutet nun Handeln? (Folie 4) Eine erste Abgrenzung findet sich zum Verhalten, das oftmals als Anpassung an eine vorgegebene Situation verstanden wird, die auf Reflexen oder Mustern beruht und uns Menschen mit anderen Lebewesen verbindet. Handeln zeichnet sich demgegenüber durch soziale Sinnzusammenhänge aus, die vom einzelnen und gesellschaftlichen Gruppen geteilt, symbolisch vermittelt, ausgehandelt und in kommunikativen Prozessen auch aktiv verändert werden. Handeln ist in der Regel entweder direkt auf andere Gegenstände oder Personen – genauer auf „beliebige Zustände oder Ereignisse“ (Bittner 2005, S. 114) – bezogen oder steht indirekt und mittelbar im Zusammenhang mit gemeinsam geteilten Bedeutungshorizonten. Daraus entwickeln sich Gründe und Maximen, die eine Perspektive für die Einschätzungen und Beurteilungen des Handelns abgeben sowie Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen oder auch einengen – unabhängig davon, ob sie nun nachvollziehbar, logisch, schlüssig, fundiert etc. sind oder nicht.

Im Handeln sind wir stets auf konkrete Situationen bezogen, die wir gestaltend verändern können, wenn wir uns Klarheit über die zugrunde liegenden Notwendigkeiten, Gesetzmäßigkeiten, Problemstrukturen, Interessen, Gegensätze, Hindernisse, Verbündete, Mitstreiter etc. verschaffen. Die Resultate oder der Erfolg unseres Handelns sind bedingt plan- und vorhersehbar. Den Handlungssituationen wohnt nicht nur – aber vor allem – in pädagogischen Bereichen eine unverwechselbare Einmaligkeit

und eine besondere Form der Wirksamkeit (vgl. 4.) inne, die Vorhersagen erschwert. Diese Situationen erfordern Spontaneität und bringen sie oftmals auch erst hervor, so dass sogar der Eindruck von weitgehender Unüberlegtheit, Willkür oder Ausgeliefertheit entstehen kann. Aus solchen Besonderheiten resultierte nicht zuletzt die Diagnose eines „Technologiedefizits“ (Luhmann/Schorr) des pädagogischen Handelns. Handlungswissenschaften (Folie 5) stehen grundsätzlich – und damit speziell auch die Erziehungswissenschaft – vor dem ungelösten methodologischen Grundproblem „ob es nämlich identifizierbare Zusammenhänge zwischen den Strukturen des wirklichen Handelns (den objektiven Strukturen) einerseits und den Strukturen der Erkenntnis dieses Handelns andererseits gibt und wie diese Zusammenhänge ... handlich ausgedrückt (generalisiert und operationalisiert) werden können“ (Sünkel 1996, S. 25). Da das handelnde Subjekt und das dieses Handeln erkennende Subjekt „ein und dieselbe Person sein“ können stellt sich der Zusammenhang entsprechend kompliziert dar. Das gilt freilich auch für zwei verschiedene Personen. Die reflektierende und beobachtende Person muss sich in die Lage – in die Handlungssituation – der anderen hinein versetzen, um das beobachtete Handeln angemessen zu verstehen und erklären zu können. Dieses grundlegende Problem ist mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik oftmals zu vage und unpräzise bezeichnet. Ferner hören Erkenntnisprobleme auf zu existieren, „sobald sie gelöst sind“. „Ein gelöstes Rätsel ist“ wie Sünkel es formuliert „kein Rätsel mehr; der freie Fall war ein Problem bis auf Galilei, seither ... existieren die Fallgesetze“ (vgl. Sünkel 1996, S. 27). Dagegen zeichnen sich Handlungsprobleme dadurch aus, dass sie zwar durch „Handeln gelöst werden“, aber gleichwohl weiterhin existieren. Der nächste Fahrschüler wartet schon, auch wenn die Fahrlehrerin dem ersten das Autofahren beigebracht hat. „Oder: Zwei Fahrlehrer bringen ihren Schülern das Autofahren auf verschiedene Weise bei, beide erfolgreich.“ Dann mag sich das unterrichtliche Handeln zwar unterscheiden, „das Problem selbst aber, welches gelöst wird, ist seiner Struktur nach in beiden Fällen das gleiche“ (vgl. ebd.). Die Lösungen für Handlungsprobleme mögen variieren oder sich überleben, die Problemstrukturen bleiben dagegen bestehen und die immergleichen. Eine grundlegende Problemstruktur pädagogischen Handelns wird u. a. in Karikaturen anschaulich (Folie 6).

2. Grundformen pädagogischen Handelns

Die Beispiele von Schulmeistern (Folien 7/8), die sich durch die Ernsthaftigkeit ihrer Belehrungen der Lächerlichkeit preisgegeben oder glauben, durch entsprechende Handgreiflichkeiten für die nötige Aufmerksamkeit im Unterricht zu sorgen, sind leider Legion und zugleich ein Hinweis auf das Dilemma pädagogischen Handelns (Folie 9): Es ist von guten Absichten getragen und durchsetzt. Nur allzu oft praktiziert und erreicht dieses Handeln jedoch das glatte Gegenteil von dem, was in der ursprünglichen Absicht lag. Durch unvernünftige, den Willen und die Person missachtende Maßnahmen, die Vernunft und das Selbstbewusstsein von Heranwachsenden befördern zu wollen, kommt der Quadratur des Kreises recht nahe. „Erziehung ... als gewolltes, gerichtetes Tun, kann sich von der Gewalttätigkeit nicht so ganz entfernen ... Erziehung will zu viel des Guten“ schreibt Winkler (2006, S. 162) und verweist damit erneut auf die dunklen Seiten der Erziehung und die Tatsache, dass uns in pädagogischen Zusammenhängen auch das ganze Spektrum von Gewalt, Unterdrückung, Abriechung, Verachtung, Gemeinheit, Härte, Zorn, Zynismus etc. begegnen kann. Ohne hier solche Übergriffe zu rechtfertigen, liegt der sachliche Grund, der oftmals durchaus in legitimatorischer Absicht als „guter“ Grund angeführt wird, in einem Problem, das seit Rousseau als das der stellvertretenden Entscheidung bekannt ist. Erzieherinnen und Erzieher haben Entscheidungen zu treffen und Handlungen durchzuführen, deren Sinn Heranwachsende erst *nachträglich* verstehen und billigen können. Diese Entscheidungen und Handlungen folgen dem Kriterium, Schaden für die Kinder und Jugendlichen selbst oder für Andere abzuwenden.

Wenn Erziehung stets in Gefahr ist, aus guten Absichten das Gegenteil zu praktizieren und immer wieder sehr deutliche Warnungen vor diesem Handeln ausgesprochen werden, dann scheinen Grenzziehungen und klare Bestimmungen der Grundformen pädagogischen Handelns angebracht.

In der Theorietradition und der pädagogischen Grundlagenforschung finden wir eine Reihe von Vorschlägen, mit dem Dilemma umzugehen und pädagogisches Handeln zu charakterisieren: Rousseaus Prinzip der negativen Erziehung (Folie 10), steht neben den Versuchen, eine Trias des pädagogischen Handelns zu konzipieren: Allseitiger Besorgung, Unterricht und Belehrung bei Pestalozzi (Folien 11/12/13) stehen bei Herbart Regierung, Unterricht und Zucht (Folie 14) und bei Schleiermacher Behüten,

Unterstützen und Gegenwirken (Folie 15) als Handlungskonzepte gegenüber. Alle Klassiker argumentieren für einen maßvollen Umgang der seine Kriterien aus den Entwicklungserfordernissen des Subjekts bezieht, das letztlich in der Lage sein soll, nicht nur in den bestehenden kulturellen und sozialen Verhältnissen zu leben, sondern auch selbst gestaltend und verändernd tätig zu werden.

Sünkel (Folie 16) charakterisiert pädagogisches Handeln in seiner Theorie der Erziehung als Zusammenspiel von zwei Teiltätigkeiten – Vermittlung und Aneignung – die sich prinzipiell alle kulturell, technisch und geistig erzeugten Produkte zum Gegenstand machen. „Nichtgenetische Tätigkeitsdispositionen“ oder „Kenntnisse, Fertigkeiten und Motive“ bilden den 3. Faktor der Erziehung und verweisen auf die menschliche Gattungsexistenz. Erziehung und Unterricht tragen zum Erhalt und zur Entwicklung des kulturellen Erbes bei. An diesem Prozess sind stets notwendig zwei handelnde Subjekte beteiligt. Erziehung ist also nach Sünkel *keine* einseitige Aktivität.

Prange und Strobel-Eisele (Folien 17/20/21) gehen von der Behauptung aus: „Überall wo erzogen wird, wird etwas gezeigt“ (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 38, Hervorh. i. O.). Das Zeigen ist als elementare Grundform unabdingbar vorausgesetzt, wenn von pädagogischem Handeln die Rede sein soll. Pädagogisch ist dieses Zeigen, wenn und sofern es in der Absicht und in einer Weise geschieht, dass es „den Lernenden in die Lage versetzt, diese Operation zu wiederholen, anzuwenden und schließlich auch zu variieren“ (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 45). Zeigen als pädagogisches Handeln ist kommunikatives Handeln unter einem thematischen und einem zeitlichen Aspekt. Von dieser Grundform leiten sich unterschiedliche Weisen des Zeigens ab, die für die Lernenden unterschiedliche Schwerpunkte setzen (Folie 20). Als komplexe Formen nennen Prange/Strobel-Eisele „Lebenssachverhalte“, die als unbestimmt allgemeine pädagogische Wirkungen erzielen können, auch und obwohl sie nebenbei und ohne konkrete Absicht etwas zeigen (Folie 21). Beispiele sind besondere Arrangements, Spiel, Arbeit, Erlebnis und Strafe (vgl. Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 103 ff.). Die Anstalts-, Schul- und Nacherziehung sind methodisierte und institutionalisierte Formen pädagogischen Handelns (vgl. Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 151 ff.). Als „Großformen“ bezeichnen sie die Volks- und Massenerziehung, Umerziehung und die Erziehung durch die Medien (vgl. Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 197 ff.).

Winkler (Folie 22) beschreibt eine Reihe von pädagogischen Handlungsweisen, die einerseits elementare Einsichten in das pädagogische Geschehen ins Gedächtnis zurück rufen, andererseits aufgrund ihrer paradoxen Inhalte auch irritieren. Dass Impulse für den Anstoß von Lern-, Denk- und Entwicklungsprozesse unverzichtbar sind, mag einleuchten, genauso wie die Sorge und Ortshandeln im Hintergrund den Rahmen oder die Atmosphäre für die Prozesse sicherstellen und umgekehrt auch zerstören kann. Aber weshalb und wie durch Unterbrechung, Unterscheiden, Innehalten, Nichtstun pädagogisch gehandelt wird, ist nicht so offensichtlich und doch genauso unverzichtbar wie Winkler überzeugend ausführt. Er sieht pädagogisches Handeln eingebettet in sozio-kulturelle und institutionelle Rahmenbedingungen, die zu diesen paradoxen Strukturen beitragen (vgl. Winkler 2006, S. 162 – 180).

3. Sozialer und institutioneller Rahmen

Nun gibt es eine Reihe von Tätigkeiten, die nicht in der Absicht des Zeigens oder im Sinne der Vermittlung und Aneignung vollzogen werden und dennoch pädagogisch bedeutsam sind, weil sich Vermittlungs- und Aneignungsprozesse „auf dem Rücken anderer Tätigkeiten mitvollzieh[en]“ (Sünkel) (Folie 23). Als Beispiel dienen hier die Bilder der Schlägerei zwischen Erwachsenen im Gasthaus, die im Beisein der Kinder stattfindet und die der jungen Burschen (Folien 24 u. 25). Auch wenn pädagogisches Handeln nicht gesondert erscheint vollzieht es sich gleichwohl mit. Sünkel spricht in diesem Zusammenhang von „protopädischen Strukturen“ – ein Begriff der präziser ist als „funktionale Erziehung“, weil er erlaubt die Übergänge in Formen des pädagogischen Handelns zu beschreiben, die als eigene unterscheidbare gesonderte Tätigkeiten des Vermittelns und Aneignens auftreten – die „pädeutischen Strukturen“. Obwohl die protopädischen Strukturen sehr viel größere Verbreitung fanden und finden, sind sie in der erziehungswissenschaftlichen Disziplin sehr viel weniger häufig zum Gegenstande der Untersuchung gemacht worden, auch weil sie „schwerer – zu identifizieren, zu beschreiben und zu analysieren sind“ (vgl. Sünkel 2003, S. 9).

Nach Mollenhauer (Folie 26) besteht die kulturelle Hauptaufgabe der Erziehung im Präsentieren und Repräsentieren. Der nachwachsenden Generation sind die „Symbole, Bedeutungen, Normen, Regeln vor-[zu]stellen“ und diskursiv zu begründen,

damit die kulturelle Substanz in Geltung bleibt (vgl. Winkler 2006, S. 176). Doch pädagogisches Handeln ist nicht nur erhaltend, sondern auch destruirend und muss es sogar sein, um Veränderungen zu bewirken. „Alle Erziehung verletzt, beschädigt – sie greift eine Gesellschaft wie auch ihre Kultur, vor allem auch den Einzelnen an“ (Winkler 2006, S. 177). – Das mag unbequem sein, lässt sich aber kaum vermeiden.

4. Das Problem der Kausalität (Folie 27)

Pädagogisches Handeln weist keine einfachen Ursache-Wirkungsverhältnisse auf, die in „wenn ..., dann ...“ Sätzen zu beschreiben wären. Der Gedanke der Bildsamkeit des Subjekts drückt die Möglichkeit der pädagogischen Wirksamkeit so aus, dass eben offen bleibt ob sie Wirklichkeit wird. Vermitteln, zeigen, sorgen, initiieren – sämtliche Handlungen sind auf das Gegenüber, auf das Subjekt angewiesen, das dem aneignend, lernend, vertrauensvoll, aufgeschlossen ... begegnet und den Impuls, das Anliegen erst wirksam macht. Die Mitwirkung des Adressaten ist ein wesentliches Element pädagogischer Wirksamkeit und der letzte Grund für den offenen Ausgang der Erziehung.

Deutlich greifbar wird die Besonderheit der pädagogischen Kausalität stets beim Scheitern der pädagogischen Bemühungen. Doch auch ihr Gelingen hängt maßgeblich und nahezu ausschließlich von der Aneignungsarbeit des Subjekts ab, dem die Kenntnisse, Fertigkeiten und Motive eben „nur“ vermittelt und nicht eingetrichtert werden können. Deswegen ist Gelassenheit als Grundkompetenz gefordert, als Vertrauen darauf, dass die heranwachsenden Subjekte die Impulse aufgreifen werden. Veränderungen treten in pädagogischen Kontexten nicht streng notwendig und unvermittelt, sondern auch zufällig ein und sie lassen sich vor allem auch nicht auf eine einzige Ursache zurückführen. Diese Einsicht trägt nicht zuletzt auch zur Gelassenheit bei. Die zufälligen und verstreuten Ursachen verweisen Allmachtsphantasien in die Schranken, ohne die potentielle und grundsätzliche Korrigierbarkeit pädagogischen Handelns aufzugeben (vgl. Hopfner 2008, S. 111).

5. Handlung und Intuition (Folie 28)

Für das eigentümliche Verhältnis zwischen pädagogischer Theorie und pädagogischem Handeln wurde immer wieder der Vergleich zur Kunst gewählt. Kunst als

Techné charakterisiert bereits im antiken Verständnis ein situationsgebundenes Handeln bzw. Herstellen. Durch entsprechende Tätigkeiten entwickeln sich bestimmte Eigenschaften, Dispositionen, Geschicklichkeiten und Tugenden, die zum individuellen Glück jedes einzelnen beitragen und ihm zugleich ein gedeihliches Zusammenleben mit anderen ermöglichen. Dabei spielen praktische Erfahrungen zwar eine zentrale Rolle, zugleich aber beruht jede Kunst auf einem Wissen, das keineswegs zufällig ist. Ein fachlich kompetentes und kunstvolles Handeln beruht also neben der individuellen Angemessenheit immer auf einem umfassenden theoretischen Wissen um das Allgemeine.

Den Zusammenhang zwischen allgemeiner Theorie und konkreter praktischer Situation stellt sich nach Herbart über den pädagogischen Takt her. Dieser Takt bildet sich nur in der Praxis, aber damit dies geschehen kann und die spontanen intuitiven Urteile der praktischen Situation und den beteiligten Subjekten auch angemessen sind, bedarf es einer gründlichen Vorbildung durch die Theorie (vgl. Hopfner 2008, 125 f.). Intuition ist demnach nichts Rätselhaftes oder gar Magisches, sondern sie resultiert in den meisten Fällen aus solider Beobachtung, hermeneutischem Verstehen und einem Schatz von Erfahrungen, der sich auf der Basis von Theorie in der Praxis anhäufen lässt. Glückliche Momente lassen sich von pädagogisch Handelnden auf diese Weise mit etwas größerer Wahrscheinlichkeit der Sache und den Personen angemessen nutzen (vgl. Fuchs/Schönherr 2007).

Literatur:

Bittner, R.: Aus Gründen handeln. Berlin, New York 2001.

Fuchs, B.; Schönherr, Ch. (Hrsg.): Urteilkraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie. Würzburg 2007.

Hopfner, J.: Gelegentliche Gedanken über Erziehung. Frankfurt/M. 2008.

Prange, K.; Strobel-Eisele, G.: Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart 2006.

Sünkel, W.: Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik. Weinheim, München 1996.

Sünkel, W.: Protopädie und Pädeutik. Über eine notwendige Differenzierung im Erziehungsbegriff. Manuskript Magdeburg 2003.

Winkler, M.: Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung. Stuttgart 2006.