

Hermann Giesecke  
Das »Ende der Erziehung«  
Ende oder Anfang pädagogischer  
Professionalisierung?

Die pädagogischen Berufe befinden sich in einer tiefen Krise. Ob Lehrer, Sozialpädagoge, Freizeitpädagoge oder Jugendbildungsdozent, kaum jemand scheint noch genau zu wissen, wofür er eigentlich bezahlt wird. Der reformpädagogische Elan der sechziger und siebziger Jahre, der die Kinder und Jugendlichen von den traditionellen Erziehungsmächten emanzipieren und die Gesellschaft humaner einrichten wollte, ist verflogen. Neue, wieder motivierende pädagogische Leit motive sind nicht in Sicht. Die Ursachen für die Krise des professionellen pädagogischen Selbstverständnisses sind sicher vielfältig und können hier nicht im ganzen behandelt werden. Im Kern beruht diese Krise darauf, daß die pädagogischen Berufe wie auch die Erziehungswissenschaft zwei gesellschaftliche Tendenzen, die sich etwa seit Beginn unseres Jahrhunderts unaufhaltsam durchsetzten, niemals wirklich zur Kenntnis genommen und auf die Konsequenzen für das berufliche pädagogische Handeln befragt haben: Die politische und normative Pluralisierung der Gesellschaft und die daraus notwendigerweise erwachsende Individualisierung von Lebensläufen. Beide Tendenzen, die nur unter den Bedingungen einer Diktatur wieder zu stoppen oder gar rückgängig zu machen wären, haben nämlich den Begriff der »Erziehung« untauglich gemacht für die Fundierung eines realistischen pädagogischen Berufsverständnisses, weil dieser Begriff normative Intentionen oder zumindest Implikationen (was »richtig« für das Kind und sein künftiges Leben sei) enthält, die beliebig geworden sind. Diesseits der Legalität hat unsere Gesellschaft die Alltagsnormen, die für Erziehung von so zentraler Bedeutung sind, freigegeben, gleichsam der Vereinbarung der Betroffenen überlassen. Würde also die Schule weiterhin erziehen, so würde sie nur willkürlich auswählen aus dem, was an tatsächlichen Verhaltensstandards und ihrer moralischen Begründung vorzufinden ist. Erziehung setzte immer kol-

lektive Rahmen voraus, in denen solche Standards selbstverständlich galten und erwartet wurden – Milieus etwa wie das katholische, protestantische, sozialistische oder bildungsbürgerliche. Erziehung hatte die kollektiven, die typischen Dimensionen im Auge, nicht die individualisierenden, die mußten immer schon *gegen* diese kollektiven Ansprüche durchgesetzt werden. Erziehung zur Individualisierung war und ist nicht möglich, allenfalls können die Pädagogen Bedingungen der Möglichkeit dafür arrangieren, Herausforderungen etwa oder Perspektiven eines interessanteren Lebens. Dem Begriff Erziehung entsprechen inzwischen auch die tatsächlichen Verhältnisse nicht mehr. Das Kind, das zur Schule geht, trifft dort nicht mehr auf einen einheitlichen Erziehungswillen, sondern auf Lehrer, die auf je subjektive Weise auf dieses Kind pädagogisch einwirken, so daß das Kind gezwungen wird, sich mit diesen unterschiedlichen Stilen auseinanderzusetzen und dazu eine produktive Beziehung zu suchen. Das Beispiel zeigt, daß das »Ende der Erziehung« keineswegs das Ende der pädagogischen Einwirkungen bedeutet oder gar das Ende der pädagogischen Berufe, im Gegenteil kann die Wirkung des pädagogischen Handelns unter Umständen heute weit bedeutsamer sein, als in früheren Zeiten kollektiver Geschlossenheit, aber diese Einwirkungen haben sich eben weitgehend individualisiert, können also zum Beispiel vom Schüler schon an einem einzigen Schultag als widersprüchlich oder einander relativierend erlebt werden.

Der Pluralismus hat aber noch eine weitere für das pädagogische Berufsverständnis bedeutsame Konsequenz. Der Sozialisationsverlauf des Kindes ist geprägt durch unterschiedliche soziale Orte, in denen unterschiedliche Regeln und Erwartungen gültig sind: Familie, Kindergarten, Gleichaltrigenszene, Schule, Freizeiteinrichtungen. Auch die Sozialisation ist pluralistisch geworden. Spätestens mit dem Schuleintritt wird es zunehmend unmöglich, von einem dieser Orte aus – Familie oder Schule – den Sozialisationsprozeß im ganzen zu steuern. Steuern kann ihn nur das Kind selbst, und eben dies fundiert seinen Prozeß der Individualisierung. Das Kind muß die Verantwortung für das Gelingen seiner Sozialisation mit zunehmendem Alter selbst übernehmen, indem es zwischen den pluralistischen Einwirkungen und Erwartungen eine subjektiv überzeugende Balance findet. Die Vorstellung von Ganzheitlichkeit, die dem Begriff von Erziehung anhaftet, entspricht also keiner Realität mehr. Zwar können Pädagogen die

Ganzheitlichkeit einer gelungenen Sozialisation *denken*, aber *einwirken* können sie nur noch partiell, nach den Möglichkeiten ihres jeweiligen sozialen Ortes. Wird diese Tatsache übersehen, drohen pädagogische Zielvorstellungen ideologisch zu werden, weil zum Beispiel übersehen wird, daß pädagogische Reformvorstellungen, die in den siebziger Jahren entwickelt wurden, heute auf eine gänzlich andere Sozialisationslage treffen, für die sie nicht mehr passen bzw. kontraproduktiv geworden sind. Damals übten die Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen noch eine erhebliche soziale Kontrolle aus, Emanzipation bedeutete insofern das Durchsetzen des nötigen Individualisierungsspielraumes, heute dagegen geht es im Gegenteil um soziale und normative Orientierungen in einer nahezu beliebig gewordenen Alltagswelt. Dieses Beispiel soll zeigen, daß wir sehr wohl eine Vorstellung vom Gesamtprozeß der Sozialisation brauchen, um unsere pädagogischen Interventionen präzisieren und begründen zu können, aber kein Pädagoge kann diesen Prozeß im ganzen mehr in den Griff nehmen und verantworten.

Im ganzheitlichen Verständnis von Erziehung konnte sich eine moderne pädagogische Professionalität nicht entwickeln, weil unklar blieb, worin das Eigentümliche des pädagogischen Handelns eigentlich bestehen soll. »Erziehung« beschreibt ja kein bestimmtes Handeln, sondern rechtfertigt es nur. Was wir konkret tun, zum Beispiel unterrichten, informieren, beraten, fordern, fördern, unterstützen, ermutigen, kritisieren, das tun wir im professionellen Umgang mit Erwachsenen auch, aber hier nennen wir es nicht »Erziehung«, vielmehr werden unsere konkreten Handlungen bewertet, ob sie nun mehr oder weniger gelungen sind. Von diesen Handlungen her muß sich also unser professionelles Verhalten begründen lassen. Unter dem normativ blassen, wenn nicht gar beliebigen Leitmotiv »Erziehung« bleibt Handeln jedoch unbestimmbar. Längst gelten denn auch in der Öffentlichkeit die Pädagogen nicht mehr als Fachleute für Kinder; diesen Platz haben Psychologen und teilweise auch Soziologen eingenommen, deren Berufsverständnis nicht auf derartige Allgemeinplätze angewiesen ist oder zumindest scheint. Die Psychologen zum Beispiel definieren menschliche Probleme als psychische und versuchen sie durch Psychisches zu lösen.

Das pädagogische Bewußtsein muß also einen Paradigmenwechsel vollziehen, um Professionalität fundieren zu können.

Diesen notwendigen Wandel von der Erziehung zur Lernhilfe möchte ich nun kurz skizzieren.

1. Ein Kind muß von seiner Geburt an, um in seine Gesellschaft hineinwachsen und in ihr befriedigend leben zu können, unendlich viel *lernen*. Aus dieser Tatsache haben wir bisher seine »Erziehungsbedürftigkeit« abgeleitet. Aber diese Schlußfolgerung ist mißverständlich, weil dabei traditionellerweise die Vorstellung mitschwingt, wir müßten das Kind erst zum Menschen »machen«, ohne unsere erzieherischen Eingriffe könne nichts aus ihm werden. Tatsächlich jedoch macht das Kind vom ersten Tag seines Lebens an sich selbst, entfaltet seine Persönlichkeit im Umgang mit seiner Umwelt und in Auseinandersetzung mit ihr. Was dabei des Kindes individuelles »Wesen« ist, was sich unbeeindruckt von den ihm entgegentretenden Reizen und Anforderungen durchsetzt, und was gerade *Ergebnis* der Umwelteindrücke, also auch des pädagogischen Handelns ist, ist unentscheidbar. Ob eine »gelungene Sozialisation« – was immer das heißen mag – trotz oder wegen einer »guten Erziehung« zustandegekommen ist, steht in jedem Einzelfall dahin. Der Begriff des »Lernens« als pädagogisches Leitmotiv hat also den Vorteil der pragmatischen Anschaulichkeit, er erkennt den Lernenden als Subjekt seines Lebens an, und er ist, was die Inhalte angeht, zunächst einmal wenig festgelegt.

Um zu lernen, braucht das Kind unter anderem Erwachsene, *von* und *mit* denen es dies kann, und diese bilden im allgemeinen zusammen mit ihm eine Familie. Die Familie aber ist eine basale Lebensgemeinschaft und keine professionalisierbare pädagogische Institution (professionalisierbar sind nur die Ausnahmen bzw. die Ersatzlösungen). Von Familie spreche ich im folgenden nicht mehr, aber ich möchte klarstellen, daß professionelles pädagogisches Handeln etwas ganz anderes ist als das Zusammenleben mit Kindern in einer Familie oder einer vergleichbaren Basisorganisation.

2. Je älter das Kind wird, um so mehr lernt es nicht nur im Umgang mit seinen Eltern und Geschwistern, sondern mit allen Menschen, auf die es trifft, und das gilt bis zum Tode. Das Leben selbst ist eine unendliche Kette von Lernprozessen, und zwar zunächst einmal ohne jeden professionellen Pädagogen. Auf diese trifft das Kind spätestens beim Schuleintritt, auf andere möglicherweise im Rahmen einer notwendig werdenden Korrektur-Erziehung, auf wie-

der andere, wenn es in seiner Freizeit etwas lernen will, zum Beispiel im Rahmen der Jugendarbeit. Professionelles pädagogisches Handeln interveniert also in Lebensgeschichten, die ohne es auch irgendwie ablaufen würden – vermutlich anders, aber doch wohl so, daß die übrigen Sozialisationsagenturen für eine geeignete soziale und kulturelle Integration sorgen würden. Im Unterschied also zur früheren ganzheitlichen Auffassung vom pädagogischen Beruf muß die pädagogische Profession sich wie alle anderen modernen sozialen Berufe fundieren aus einem *partikularen* Zugang zum Menschen, so wie auch Ärzte, Anwälte, Therapeuten ihren Beruf von einem jeweils begrenzten Können her definieren. Alle diese Berufe müssen zwar den Menschen, mit dem sie es zu tun haben, in seiner Ganzheitlichkeit *denken*, um ihr Handeln realistisch ausrichten zu können, aber *handeln* können sie immer nur aus einer begrenzten Sicht heraus. Der Begriff der Intervention mit jeweils partikularen, also begrenzten Zielen ist konstitutiv für das pädagogische Berufsverständnis.

3. Professionelle Pädagogen sind also als *Lernhelfer* zu verstehen, und zwar als solche, die ihr Handwerk *planmäßig* und *zielorientiert* auszuüben verstehen. Sie sind Menschen, *von* und *mit* denen man etwas lernen kann: Sie wissen oder können etwas, was andere nicht wissen oder können, *und* sie sind in der Lage, mit diesen anderen eine produktive Lerngemeinschaft einzugehen; *beides zusammen* macht den Kern »pädagogischen Handelns« aus. Dem Wortsinn nach richtet es sich lediglich auf Unmündige; die Erfahrung lehrt uns aber, daß Lernen – auch in professionell organisierter Form – eine lebenslange Notwendigkeit geworden ist, die Altersstufen Kindheit und Jugend also zu Sonderfällen pädagogischen Handelns geworden sind. Ja, die Pädagogisierung ist inzwischen weiter fortgeschritten; hatte man früher Behinderte, Gebrechliche, Geisteskranke lediglich versorgt und gepflegt, so versucht man seit geraumer Zeit, sie ebenfalls als wenn auch begrenzt lernfähig zu betrachten und ihnen wie allen anderen Menschen ein Höchstmaß an Entfaltung ihrer noch vorhandenen Fähigkeiten zu ermöglichen, damit auch sie ein möglichst selbstbestimmtes Leben führen können. Die Leitfrage aller pädagogischen Studien und Ausbildungsgänge müßte also sein: *Was* kann man *von* und *mit* dem Absolventen hinterher lernen?

Es muß also immer eine Sache geben, eine im weitesten Sinne kulturelle Kompetenz, die der Pädagoge als Lernhelfer beherrscht

– ein Handwerk, eine Kunst, eine Wissenschaft –, sonst ist von ihm als Profi nichts zu lernen. Planmäßiges Lernen als solches gibt es nicht, sondern immer nur in bezug auf eine Sache. Im Prinzip ist jede soziale und kulturelle Kompetenz des Lernens würdig, die legal ist bzw. legal ausgeübt wird. Das bedeutet natürlich nicht, daß alle wünschenswerten Lernleistungen an einem sozialen Ort, zum Beispiel der Schule, erfolgen müßten. Die Ausdifferenzierung der pädagogischen Berufe in den außerschulischen Bereich hinein hat die planmäßigen Lernangebote in einem erheblichen Maße ausgeweitet.

Der Pädagoge benötigt also zwei Kompetenzen: eine *kulturelle* (»Sache«) und eine *kommunikative* (»pädagogischer Bezug«), zu der auch gehört, Lernende fördern, ermutigen und unterstützen zu können.

4. Nun verstehen sich aber auch therapeutische Berufe als Lernhelfer. Pädagogisches Handeln kommt – in Abgrenzung dazu – dort an seine Grenze, wo Lernprozesse nicht mehr der rationalen Aufklärung zugänglich sind, wo sie nicht mehr argumentativ ins Bewußtsein genommen werden können, wo das Gesagte nicht mehr das Gemeinte ist. Pädagogisches Handeln ist also nur dort möglich, wo der wechselseitig verstehbare Austausch von sprachlich erschlossenen Erfahrungen möglich ist. Das allerdings ist der Normalfall im privaten wie öffentlichen Leben.

Nun folgt aus der Bestimmung der pädagogischen Profession als Lernhilfe keineswegs prinzipielle Beliebigkeit, wie überhaupt aus meiner These vom »Ende der Erziehung« keineswegs ein *laissez faire* folgt. Lernen ist dem Kind nur zum Teil freigestellt, wo es sich etwa um Spiel oder später um Freizeittätigkeit handelt. Darüber hinaus *muß* es lernen, in seiner Gesellschaft zunehmend selbständig, selbstverantwortlich und so leben zu können, daß es seinen Lebensunterhalt bestreiten kann. Insofern schulische Anforderungen diesem Ziel dienen, müssen sie auch einschließlich der dazu gehörenden Disziplin gefordert werden. Auch unter den Bedingungen der Pluralisierung und Individualisierung gilt weiterhin, daß der Mensch lernen muß, sich an bestimmte gesellschaftliche Notwendigkeiten anzupassen.

5. Lernhilfe ist nun zwar das oberste Leitmotiv pädagogischen Handelns, aber der Beruf des Pädagogen verlangt von ihm noch andere Handlungsfähigkeiten. Ein Lehrer zum Beispiel muß zumindest noch *administrativ* handeln, indem er etwa Zensuren

erteilt. Administratives Handeln hat zum Ziel, vorgegebene allgemeine Normen oder Verfahrensweisen auf Einzelfälle anzuwenden, um dadurch das Einzelne, Einmalige, Individuelle als mit anderen Einzelnen usw. *gleich* zu definieren und zu behandeln. Ferner muß er zumindest in besonderen Fällen auch *ökonomisch* handeln können mit dem Ziel, mit möglichst geringen Kosten eine Absicht zu realisieren. Und nicht selten muß er auch *politisch* handeln, um nämlich die ihm von der Institution verliehene Macht zur Herstellung oder Wiederherstellung der für das gemeinsame Arbeiten oder Zusammenleben nötigen Ordnung anzuwenden. Im außerschulischen Bereich sind diese nicht-pädagogischen sozialen Handlungsformen noch bedeutsamer, die ihr jeweils eigentümliches Erfolgskriterium haben und mit dem eigentlichen pädagogischen Handeln nicht verwechselt oder vermischt werden dürfen.

Die Notwendigkeit dazu resultiert daraus, daß es in der Öffentlichkeit keine »reinen« pädagogischen Handlungssituationen gibt; vielmehr sind pädagogische Handlungsfelder (Schule; Kindergarten; Freizeithaus) gesellschaftlich verortet in Form von *Institutionen*, und deren *allgemeine* und *besondere Erwartungen* müssen die dort tätigen Pädagogen geltend machen. Konkreter: In jedem pädagogischen Handlungsfeld gelten rechtliche Rahmenbedingungen (Grundrechte; allgemeingültige Rechtsbestimmungen; besondere Rechtsbestimmungen, zum Beispiel Aufsichtspflicht gegenüber Minderjährigen) sowie Erwartungen des Trägers (zum Beispiel Orientierung am Lehrplan in der Schule; »christlicher Geist« in einer kirchlichen Kinderfreizeit). Jeder Pädagoge muß die für sein Handlungsfeld gegebenen rechtlichen Rahmenbedingungen und Erwartungen des Trägers ermitteln, um erfolgreich handeln zu können. Ein Freizeitpädagoge zum Beispiel in einem kommunalen Jugendhaus kann per schlichter Dienstanweisung veranlaßt werden, dies zu tun oder jenes zu lassen.

Ein Pädagoge, der solche nicht-pädagogischen Aspekte seines beruflichen Handelns nicht akzeptiert, mißverstehen den gesellschaftlichen Charakter seiner Profession und bewirkt bei seinen Partnern, wenn er dieses Mißverständnis an sie weitergibt, möglicherweise falsche politisch-gesellschaftliche Vorstellungen. Andererseits kann er solche nicht-pädagogischen Handlungen immer auch mit aufklärenden Lernangeboten verbinden, die Zu-

gänge zu grundlegenden gesellschaftlichen Sachverhalten eröffnen. Die Notengebung in der Schule impliziert zum Beispiel das Problem der Statusvergabe in einer demokratischen Gesellschaft, die Durchsetzung von Jugendschutzbestimmungen im Zeltlager kann verbunden werden mit der Erklärung von Sinn- und Zweckaspekten des Rechtes, zum Beispiel seiner Schutzfunktion. Solidarisiert und identifiziert sich der Pädagoge stattdessen naiv und sachlich undifferenziert einfach mit seinen Partnern, mit ihren »Bedürfnissen«, als sei er ihr »Anwalt«, dann handelt er nicht als Lernhelfer, sondern gerade *gegen* die Regeln seiner Profession.

6. »Reine« pädagogische Situationen kann es aus einem weiteren Grund nicht geben: Wenn Lernen ermöglichen die zentrale Leitvorstellung pädagogischen Handelns ist, dann muß es die Menschen und deren sozialen Kontext – zum Beispiel die Schüler einer Klasse – *partikular* sehen.

Keine Situation und keine Sozialität aber kann selbst bei höchstmöglicher Disziplin auf die Dauer voll auf eine bestimmte Lernaufgabe konzentriert werden, weil die Menschen immer auch andere Bedürfnisse haben als zu lernen. Die Aufforderung zu lernen impliziert ja die andere, den jeweiligen Status quo zu ändern, und dies ist nur begrenzt zumutbar. Erfahrene Lehrer wissen das und lassen zum Beispiel auf Phasen hoher Konzentration Phasen entspannter Kommunikation folgen. Anders ausgedrückt: Es gibt keine *per se* pädagogischen Situationen und Handlungsfelder, sondern nur solche, in denen *auch* pädagogisches Handeln möglich ist. Oder: Pädagogisches Handeln ist immer eine *Intervention* in einen vorgegebenen Lebenszusammenhang, der dadurch nicht konstituiert werden kann.

Die Partikularität pädagogischen Handelns fällt in der Schule insofern nicht weiter auf, als sie auf wenige Stunden am Tag begrenzt ist. Wo jedoch der Umgang mit Lernenden sich auf längere Zeit erstreckt (zum Beispiel Internat, Schullandheim, Ferienlager, Tagung, Heim), da kann nicht unentwegt etwas gelernt werden, da muß der Pädagoge auch andere Formen des Handelns entwickeln, die ich hier als »Geselligkeit« zusammenfassend bezeichnen möchte und deren Maxime »Unterhaltung« oder einfach »Spaß« ist. Im Unterschied zum Lernen akzeptiert Unterhaltung den status quo der Menschen, so wie sie gerade sind, ohne darüber hinausgehende Ansprüche.

7. Pädagogisches Handeln ist eine Form des *sozialen* Handelns,



also auf das Handeln anderer bezogen. Diese anderen (zum Beispiel Schüler) können das pädagogische Handeln unterstützen, aber auch abwehren (zum Beispiel »stören«) oder aber konkurrierende Handlungen ins Spiel bringen (zum Beispiel während des Unterrichts Comics lesen). Um Unterstützung des pädagogischen Handelns zu erreichen, kann man in manchen pädagogischen Feldern Druckmittel einsetzen (zum Beispiel Zensuren in der Schule), in anderen (zum Beispiel im außerschulischen Bereich) ist man weitgehend auf *Verständigung* über die Ziele und Verfahren eines Lernprozesses angewiesen, aber auch in der Schule wäre Verständigung die befriedigendere und solidere Basis für den Erfolg eines Lernprozesses.

Obwohl in der Pädagogik – sowohl an den Hochschulen wie an der Basis – unentwegt von »Praxisbezug« gesprochen bzw. dieser eingefordert wird, gibt es kaum systematische Reflexionen darüber, was pädagogisches Handeln denn nun eigentlich sei. Der Verdacht drängt sich auf, daß »Praxisbezug« im Grunde eine Leerformel ist, die der Rechtfertigung bestimmter Ansichten, Projekte, Ausbildungskonzepte bzw. der Abwehr bestimmter intellektueller Ansprüche dienen soll. Wenn man nämlich etwas genauer über das pädagogische Handeln als Variante des sozialen Handelns nachdenkt, stellt sich schnell heraus, daß die simple Zweckrationalität – Ziele setzen, Mittel (= Methoden) ihrer Realisierung suchen – wie sie in der Ausbildung meist gelehrt wird, der tatsächlichen Komplexität dieses Vorgangs auch nicht annähernd gerecht wird. Das komplizierte Wechselspiel des miteinander und gegeneinander Handelns steckt voller irrationaler Momente, aus denen wiederum Ungewißheiten über Ablauf und Ergebnis resultieren. Handeln ist kein objektiv vorgegebener Sachverhalt, sondern ein Standpunkt, von dem aus das professionelle Wissen zweckgerichtet mobilisiert wird. Lehren kann man es nicht, und lernen kann man es nur dort, wo es auch gebraucht wird. An der Hochschule kann man nur solches Handeln lernen, was dort auch benötigt wird, systematisch lehren lassen sich hier nur die allgemeinen Sachverhalte, in deren Rahmen sich das spätere pädagogische Handeln, zum Beispiel des Lehrers, bewegen wird.

8. Da pädagogisches Handeln sich in der Zeit vollzieht, also einer bestimmten Zeit bedarf, und da es andererseits trotz der erwähnten irrationalen Momente rational planmäßig ablaufen soll, bedarf

es einer inneren Struktur, die mindestens folgende Elemente enthalten muß:

- Zielsetzung
- Diagnose der Situation, in die hinein gehandelt werden soll
  - Antizipation des vorgesehenen Handelns im Hinblick auf die zu erwartenden Schwierigkeiten
- Prüfung bzw. Zwischenprüfung des Ergebnisses
- Korrektur des Lernprozesses aufgrund der Prüfungsergebnisse bzw. an seinem Ende Feststellung des Ergebnisses.

Da ich diese innere Struktur und die Formen des pädagogischen Handelns (Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren, Animieren) in meinem Buch *Pädagogik als Beruf*<sup>1</sup> ausführlicher dargestellt habe, will ich hier nur auf das Stichwort »Zielsetzung« eingehen, weil es einen besonders problematischen Punkt des pädagogischen Selbstverständnisses berührt.

Ziel ist das, was am Ende eines Lernprozesses herauskommen, sein *Ergebnis* sein soll. Da die Lernenden aber keine tote Materie sind, sondern selbst handeln, ist es unwahrscheinlich, daß gesetzte Ziele *vollständig* und *ausschließlich* erreicht werden (beim Schulunterricht würde das zum Beispiel voraussetzen, daß während des ganzen Lernprozesses das Handeln des Lehrers unterstützt wird und daß alle Schüler dem Unterricht zu folgen imstande sind). Ebenso unwahrscheinlich ist, daß *nur* die Ziele des Lehrers erreicht werden. Während eines jeden Lernprozesses ergeben sich für die Lernenden auch andere interessante Aspekte, denen sie zumindest in ihrer Phantasie nachgehen können.

Ein Dilemma besteht nun darin, daß die Ziele entweder so begrenzt werden, daß sie auch nachweislich erreicht werden können

– zum Beispiel »eine bestimmte Zahl von Vokabeln in einer bestimmten Zeit lernen«; dann sind sie für sich genommen einigermaßen sinnlos. Oder sie werden weiter gefaßt, zum Beispiel »konfliktlösendes Verhalten lernen« – dann wird das konkrete pädagogische Verhalten verunsichert. Soll zum Beispiel der Pädagoge angesichts eines konkreten Konflikts eingreifen in der Erwartung, daß die Beteiligten aus seiner Lösung ihre Lehren ziehen? Oder soll er nicht eingreifen in der Erwartung, daß die Beteiligten aus dem Scheitern ihres Versuches das Nötige lernen werden? Beide sich ausschließende Handlungen können dem strategischen Ziel zugute kommen, aber dieses Ziel gibt von sich aus keine Auskunft

<sup>1</sup> Weinheim 1987.

darüber, welche der beiden Handlungen nun zu ihm hinführen. So oder so tut sich also zwischen dem Handeln und seinen Zielen ein Spielraum der Unbestimmbarkeit auf.

Die wichtigen strategischen Ziele wie »soziales Lernen« oder »demokratisches Bewußtsein« geben also für das konkrete Handeln wenig her, signalisieren allenfalls so etwas wie eine Richtung, die das Handeln anpeilen kann. Deshalb verkommen solche Ziele auch so leicht zu ideologischen Phrasen, und andererseits werden einzelne pädagogische Handlungen leicht dogmatisiert, als ob nur sie zu dem strategischen Ziel führen könnten.

Ein weiteres Problem im Hinblick auf die Zielsetzung besteht in der Frage nach der *Zielkompetenz*. In unserer schulpädagogischen Tradition galt es lange als selbstverständlich, daß der Pädagoge die Ziele setzt und dann nach den Mitteln ihrer Realisierung sucht. Aber schon in der Jugendarbeit galt dies so nie. Weil sie sich auf dem Freizeitmarkt in Konkurrenz mit anderen Anbietern durchsetzen muß, mußte sie sich oft darauf einlassen, daß die Jugendlichen die Ziele vorgeben und die Pädagogen ihnen dabei helfen, diese Ziele zu realisieren. Noch weiter ist die Entwicklung in Teilbereichen der Sozialpädagogik fortgeschritten. Ein Stichwort wie »akzeptierende« Drogen- bzw. Jugendarbeit (zum Beispiel mit rechtsradikalen Jugendlichen) weist darauf hin, daß hier das klassische strategische Ziel der Re-Integration in eine »normale« Bürgerlichkeit, wenn nicht aufgegeben, so doch zurückgestellt wird mit der Absicht, die Betroffenen innerhalb ihres Milieus möglichst zu stabilisieren und ihnen ein legales Leben zu ermöglichen.

9. Die Wissenschaft liebt die logische Reihenfolge, wie sie in der Aufzählung Zielsetzung, Diagnose usw. zum Ausdruck kommt. Der pädagogisch Handelnde jedoch kann sich daran nicht halten. Für ihn stehen die eben genannten Dimensionen in einem *gleichzeitigen Wechselverhältnis*. Prüfung und Korrektur erfolgen ständig im Dialog mit den Lernenden, Korrektur kann auch heißen, das Ziel zu ändern oder es in Teilziele aufzulösen, oder die Diagnose zu revidieren. Jeder Faktor kann jeden anderen verändern.

Der Handelnde aber ist auf sich allein gestellt, Diagnose, Antizipation, Prüfung und Korrektur sind keine Gewißheiten, sondern *reine Interpretationsleistungen* von höchst ungewisser Genauigkeit. Deshalb ist der Pädagoge so sehr auf das unterstützende Mithandeln seiner Partner angewiesen, denn nur *mit* ihnen kann

er seine Handlungsstruktur mit einigem Erfolg entfalten. Verweigerung der Mitarbeit stößt ihn dagegen ins Bodenlose.

Aus diesen Unsicherheiten ergibt sich eine wichtige Schlußfolgerung. Die Frage nach dem einzig möglichen »richtigen« pädagogischen Handeln ist auch dann prinzipiell unentscheidbar, wenn man die Handlungsziele nicht in Frage stellt. Es gibt in einer bestimmten Situation immer einen *Spielraum* für vernünftiges pädagogisches Handeln, der nicht zuletzt durch das Handeln der Partner mitbestimmt ist.

10. Ein neues pädagogisches Berufsverständnis, das sich nicht am Begriff der Erziehung orientiert, sondern sich als Lernhilfe versteht, muß auch die Art und Weise der »pädagogischen Beziehung«, also des professionellen Umgangs mit den Partnern bestimmen. Jede professionelle Beziehung zwischen Menschen ist eine *partikulare*, durch den Berufszweck begrenzte und muß schon deshalb auf einer gewissen Distanz beruhen. Auch professionelle pädagogische Beziehungen – also Lernbeziehungen – muß man ohne allzu großen menschlichen Verschleiß eingehen und wieder verlassen können. Gerade die professionelle Distanz ermöglicht angenehme menschliche Töne: Freundlichkeit, Humor, Charme, Aufmerksamkeit, Höflichkeit, Respekt. Wer sein berechtigtes Bedürfnis nach befriedigenden Basisbeziehungen auf die professionelle pädagogische Beziehung überträgt oder gar verlagert, wird beides nicht finden: keine befriedigenden Basisbeziehungen und keine befriedigenden beruflichen Beziehungen. Die Erwartung von Nähe am falschen sozialen Ort erhöht keineswegs die Menschlichkeit des Lebens.

Lernen erfolgt im wesentlichen durch den Austausch von Erfahrungen, insofern diese sprachlich mitteilbar gemacht werden können. Zur Erfahrung in diesem Verständnis gehört alles, was die Persönlichkeit in ihrer bisherigen Lebensgeschichte konstituiert hat: die Entwicklung des Wissens und Bewußtseins, der Gefühle, der Verhaltensweisen und Einstellungen. Konstitutiv für die professionelle pädagogische Beziehung ist nun die Prämisse, daß die Erfahrungen aller Menschen, also auch der Kinder gleichrangig sind, mögen die betreffenden Personen sich auch sonst hinsichtlich des Status, des Alters, des Wissens noch so unterscheiden. Wird diese Prämisse nicht akzeptiert, so müßte daraus folgen, daß die Lebensgeschichte der Partner – zum Beispiel der Kinder – als minderrangig angesehen wird, was eine Mißachtung ihrer

Menschenwürde wäre. Selbstverständlich heißt das nicht, daß die Meinungen, Urteile und Interpretationen hingenommen werden müßten, die aus der jeweiligen Erfahrung erwachsen sind; akzeptiert werden müssen nur die subjektiven Gründe, die zu ihnen geführt haben. Im übrigen geht es in jeder Bildungsarbeit nicht zuletzt darum, die bisher erworbenen Erfahrungen einer Prüfung zu unterziehen, diese sind also immer auch Thema in Lernprozessen. Das, was zum Beispiel den Lehrer von Schülern unterscheidet, fundiert gerade die Möglichkeit des Lernens. Bei vollkommen gleichem Erfahrungsstand könnte niemand etwas lernen. In der professionellen pädagogischen Beziehung sind also symmetrische und asymmetrische Dimensionen auf eigentümliche Weise miteinander verbunden. Sie als Alternativen zu deuten, gehört zu den Irrtümern einer ganzheitlich orientierten Erziehungsvorstellung.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß der Paradigmenwechsel von Erziehung zu Lernhilfe nicht nur sachlich zwingend ist, weil sonst die Wirklichkeit heutiger Sozialisationsprozesse verfehlt würde, sondern auch erst zu einem modernen pädagogischen Berufsverständnis führen kann, das sich der Partikularität seiner Handlungschancen bewußt ist, aber diese dafür auch präziser fassen kann. Während in der Erziehungswissenschaft diese Frage jahrzehntelang von der Schulpädagogik mit ihrer zweckrationalen Didaktik und Methodik dominiert wurde, ist der notwendige Paradigmenwechsel in der Sozialpädagogik erheblich weiter vorangekommen, weil die Pädagogen dort – vor allem im Umgang mit Randgruppen – längst erfahren haben, daß sie eine neue, den Realitäten gerecht werdende Fundierung ihrer Profession brauchen. Aber es wird wohl noch geraume Zeit dauern, bis diese Umorientierung sich allgemein durchgesetzt hat, weil gerade für die älteren Pädagogen-Generationen der Begriff »Erziehung« einschließlich seines ganzen emotionalen Umfeldes eine identitätsstiftende Bedeutung hat, und die Überalterung insbesondere der Lehrerberufe ist für eine entsprechende Bewußtseinsveränderung auch nicht gerade förderlich.