

Ohne Erziehung ist alle Bildung nichts: Zur Dialektik eines Begriffspaares

Wolfram Grams kritisiert in seinem Beitrag die Trennung der Konzepte Bildung und Erziehung – eine Trennung, die sich auch in die Bildungsbürokratie im Sinne der Kompetenzentwicklung eingeschlichen hat. Er plädiert dafür, den Erziehungsbegriff aufzuwerten und mit dem Bildungsbegriff zusammenzudenken. Schule und Unterricht bedürfen dazu einer Renaissance humanistischer pädagogischer Denkmodelle, um soziale Verwerfungen in Lern- und Entwicklungsprozessen der Kinder und Jugendlichen zu vermeiden und dem Inklusionsanspruch des Menschenrechts auf Bildung zu entsprechen.

Der Begriff der Erziehung ist in der pädagogischen Debatte und ihrer Praxis seit den 1960er Jahren negativ konnotiert. Im vorliegenden Aufsatz plädiere ich für eine Renaissance des Erziehungsbegriffs, nicht zuletzt wegen einer immer stärker greifenden Diskurspiraterie: Erziehung wird gleichermaßen von neoliberaler Seite zugunsten eines Kompetenzbegriffs abgewertet, wie auch von gutmeinenden Pädagog*innen, die darin eine Verletzung der demokratischen Umgangsweise mit Kindern und Jugendlichen wännen. Im Folgenden werbe ich für einen tätigkeitstheoretisch und kulturhistorisch begründeten Erziehungsbegriff im Sinne einer Einheit von *bilden* und *erziehen*.

Not mache erfinderisch, so heißt es. Zuvörderst befeuert sie jedoch einen vulgären Pragmatismus. Nach Jahrzehnten der Achtlosigkeit bei der Werbung um die Ausbildung von pädagogischen Fachkräften sowie bei der Ausbildung selbst macht sich nun – angesichts ihres Fehlens – Erstaunen breit. Überbordenden Schulklassen fehlen die Lehrenden. Frühkindliche Bildung und Erziehung werden behindert, weil nicht hinlänglich sozialpädagogische Fachkräfte ausgebildet wurden. Die (Personal-)Not ist groß und die darauf gegebenen Antworten schlicht: Da raunt es, die universitäre Lehrer*innenbildung zugunsten verkürzter Studiengänge zu verlassen, Personengruppen ohne Lehramtsstudium in die Schulen zu holen – sogenannte Seiteneinsteiger ohne pädagogische Kenntnisse. Schnell bei der Hand sind die Kultusbürokratien mit der Trennung von Bildung und Erziehung, wenn ausgebildete Erzieher*innen in der Kindertagesstätte die pädagogischen Aufgaben wahrnehmen und unausgebildete Kräfte die Betreuungsarbeiten leisten sollen. Die Sprachförderung übernehmen Erzieher*innen und das Trösten und Schleifebinden die unausgebildeten und geringer bezahlten Hilfskräfte. (Meyer-Lantzberg et al. 2023; Sundermann 2023)

Es war nicht allein schlichtes zweckrationales Handeln, das Max Horkheimer mit seiner Kritik an John Dewey angriff (Horkheimer [1947] 1991). Es war vielmehr der Fehlschluss der Pragmatisten in der Philosophie, das zweckrationale Handeln der Naturwissenschaften, das seine eigene Zielsetzung nicht mehr hinterfragt, auf die Philosophie zu übertragen. Dies geschah vornehmlich aus dem Grund der Erfolge der Naturwissenschaften, die schlussendlich auf eine nutzenorientierte Wirtschaftsweise gerichtet waren. (Bloch 1968)

Die Strohhalme, nach denen die Kultusbürokratien greifen, sind hingegen wenig nutzenorientiert. Sie sind

rückwärtsgewandt und den Nutzen vermeidend. Sie sind nicht nützlich, weil sie die Qualität von Bildung und Erziehung reduzieren, ihren Nutzen also nicht mehren und der folgenden Generation die Bürde auferlegen, ihre Welt weniger gut verstehen zu können und damit weniger Einfluss auf deren Gestaltung zu haben. Sie sind rückwärtsgewandt, weil sie soziale Errungenschaften, wie die universitäre Lehrer*innenausbildung, auf das Niveau der 1950er Jahre zurückzufahren trachten. Sie sind rückwärtsgewandt, weil sie die zentrale Erkenntnis von der unabdingbaren Zusammengehörigkeit von bilden und erziehen, von pädagogischer Arbeit und Beziehung, von Pflege und Beziehung, von Dialog und Care-Arbeit ignorieren.

Der Mensch als bio-psychisch-soziale Einheit

Von dieser Situation ausgehend sollen im Folgenden die Begriffe *Bildung* und *Erziehung* definiert und ihre Zusammengehörigkeit begründet werden. Im Prozess des Bildens und Erziehens spielen menschliche Beziehungen, Bindungen und Gefühle eine zentrale Rolle. Ohne sie ist Lernen als aktive Aneignung der Welt in lebendigen zwischenmenschlichen Beziehungen nur eingeschränkt möglich. Diese Aspekte werden gleichfalls der Betrachtung unterzogen, wie auch die vielfältigen Störungen der Prozesse, die ich in diesem Text nachvollziehen möchte.

Jegliche organische Materie befindet sich in einem aktiven Austauschprozess mit ihrer Umwelt. Das geschieht auf der Entwicklungsebene des Einzellers ebenso wie beim Menschen, der sich im Zusammenleben mit anderen Menschen die ihn umgebende Welt selbsttätig aneignet. Dieser Prozess der Aneignung der Welt ist zugleich der Prozess der Bildung. Bildung bedeutet in diesem Sinn nicht mehr und nicht weniger, als sich ein Bild von der Welt zu machen, damit in ihr möglichst kompetent gehandelt werden kann.

Dieser komplexe Vorgang der Aneignung erfolgt auf drei miteinander in Beziehung stehenden Ebenen: *der biologischen, der psychischen und der sozialen Ebene*. Diese drei Ebenen müssen als Einheit und gleichzeitig aufeinander aufbauend gedacht werden. Keine Ebene ist ohne die andere denkbar, und wenn in der Pädagogik von Ganzheitlichkeit die Rede ist, dann ist die Rede von folgenden drei Ebenen (Jantzen 1987: 80):

1.

Auf der Grundlage seiner biologischen „Ausstattung“ eignet sich der Mensch im entwicklungspsychologischen Sinne den eigenen Körper an. So erfolgt sensorische Integration durch Eigenbewegung und Bewegungskommunikation. Dialog ist dabei ein unabdingbarer Bestandteil. Bewegungskommunikation ist die grundlegende Basis für die Entwicklung jedes Menschen.

2.

Der Mensch eignet sich die Gegenstände an, die ihn umgeben. Er hantiert mit Dingen und bildet sie mittels der Handlung in seinem Bewusstsein – also psychisch – ab. Bildung vollzieht sich auf der Sachebene, auf der Ebene der Gegenstände, die dem Menschen zur Aneignung aufgegeben sind. Im Ergebnis hat sich der Mensch die ihn umgebende Wirklichkeit ausschnittthaft angeeignet und damit Kompetenz im Umgang mit den Dingen erworben.

3.

Mittels der sozialen Handlungen, der Kooperation, die zur Aneignung der Gegenstände notwendig ist, eignet sich der Mensch gleichzeitig die Sozialität an, die Bestandteil der Wirklichkeit ist und die ihm die Voraussetzung für die Kompetenz seines Handelns liefert. „Alles wirkliche Leben ist Begegnung,“ (Buber [1954] 1997: 15)

Die drei Faktoren müssen also als eine aufeinander bezogene Wechselbeziehung gedacht werden. (Buber [1954] 1997; Piaget [1936] 1973; 1983) Für den hier erörterten Zusammenhang erscheint in Bezug auf die drei Faktoren bedeutsam, dass die je nächsthöhere Ebene die darunter liegende strukturiert. Demzufolge strukturiert das Soziale die psychische und die biologische Ebene. So wird erklärbar, warum Menschen psychisch und physisch erkranken können, die unter sozialen Verwerfungen leiden, wie Arbeitslosigkeit, Armut, soziale Not, Trauer und vieles mehr. Derartige Verwerfungen stellen isolierende Bedingungen dar, und es sind isolierende Bedingungen, die das Soziale zerstören. (Jantzen 1987) Störungen in der Beziehung oder ihr Verlust führen zu eklatanten Isolationsbedingungen. Darauf wird zurückzukommen sein.

Bildung und Erziehung ist ...

Damit gelangen wir zu einer ersten Definition von *Bildung*: Bildung ist der *Prozess* der Aneignung der Wirklichkeit – nicht das Ergebnis –, weil es sich um einen Prozess handelt, der im Leben des Menschen keinen Abschluss findet und keinen Abschluss finden darf. In diesem Prozess erlangt der Mensch die Fähigkeit zur Teilhabe und in einem nächsten Schritt die Fähigkeit zur Bezugnahme auf die Zukunft.

Was in diesem lebenslangen Prozess der Bildung niemals geschehen darf, ist der Ausschluss des Menschen von der Teilhabe am Zusammenleben – das meint den Ausschluss des Menschen vom Bildungsprozess. Unerlässlich für den Bildungsprozess sind mithin die *aktive* Auseinandersetzung des *selbsttätigen* Menschen als *Subjekt* mit Dingen und *Kooperation in lebendigen Beziehungen*.

Es sind diese Kooperationsbeziehungen zwischen den Menschen – zum Beispiel zwischen Erwachsenen und Kindern – im Prozess der aktiven Aneignung der Welt, in denen der Erziehungsprozess stattfindet. Während also Bildung die Sachebene beinhaltet, beschreibt der Erziehungsprozess die Sinnebene. Auf der Sachebene erfolgt die Aneignung der Welt in der Form ihrer Gegenstände. Das ist jedoch unmöglich ohne die Resonanz, die von anderen Menschen erfahren wird. Erst sie ermöglicht die Aneignung. Erst sie ermöglicht es, den Dingen Namen zu geben, sie in der Psyche abzubilden, weil erst diese Resonanz zu Emotionen führt,

die wiederum Voraussetzung für die Abbildung sind. Das Wesen des Menschen ist es, von Geburt an resonanzfähig zu sein – und zugleich von der Resonanz abhängig zu sein. (Trevarthen 2012) Erst in dieser Wechselwirkung vollzieht sich der Prozess von Erziehung und Bildung in vollständiger Abhängigkeit voneinander. Bildung zielt damit auf Inhalte und Erziehung auf humane gefühlsbegründete Haltungen. Erziehung wird so zur sozialen Form der Tätigkeit und bedeutet zugleich die „Herausbildung des geistigen Bedürfnisses des Menschen nach dem Menschen“ (Suchomlinski [1974] 1981; 1982). Die Erziehenden intendieren mithin eine kontinuierliche Entwicklung auf je höhere Niveaus der Tätigkeit mit dem Ziel der Erhöhung der Teilhabemöglichkeiten der Lernenden, ihrer Erkenntnistätigkeit und ihrer sozialen Fähigkeiten, ihrer Empfindsamkeit, ihrer Empathie, ihrer Bereitschaft, weitere Fragen zu stellen, ihrer Öffnung für die Welt. (Klafki 1964)

Es geht um diesen Zusammenhang: Beziehungen zwischen Menschen benötigen notwendig einen gemeinsamen Gegenstand. Über ihn treten Menschen zueinander in Beziehung. Erziehungsprozesse sind somit Wechselwirkungsprozesse zwischen mindestens zwei Menschen auf der Grundlage ihrer gemeinsamen, zielgerichteten Tätigkeit. Ansetzend an der Zone der aktuellen Entwicklung soll mittels Kooperation die Zone der nächsten Entwicklung erreicht werden. (Auernheimer et al. 1987)

Der Erziehungs- und Bildungsprozess mit seinen entwicklungslogischen Gesetzmäßigkeiten findet auf jeder Ebene der Entwicklung eines Menschen statt. Aus diesem Grund ist eine geringere Qualifikation derer durch nichts zu rechtfertigen, die für die frühkindliche Bildung und Erziehung verantwortlich sind. Deutschland und Österreich sind die letzten verbliebenen Länder in der Europäischen Union, die Erzieher*innen nicht auf der Hochschulebene ausbilden. Hinter dieser Vorgehensweise steckt die tradierte Missachtung der Bildung und Erziehung der Kleinsten wie auch behinderter Menschen. Gerade hier bedürfte es der differenziertesten entwicklungspsychologischen und pädagogischen Kenntnisse, um die gemeinsame Tätigkeit von Lernenden an einem gemeinsamen Gegenstand so zu organisieren und zu strukturieren, dass die Lernenden in die Lage versetzt werden, sich die zur Aneignung aufgegebenen Gegenstände auf der Grundlage des jeweiligen Niveaus ihrer Entwicklung in einem letztlich selbsttätigen Prozess anzueignen.

Be-Wertung durch Zensuren – Schule als Reproduktionsinstanz

Diese Aufgabe zu leisten, stellt eine grundlegende Profession des Berufs von Lehrenden dar, ist aber zum gegenwärtigen Zeitpunkt eher die Ausnahme als die Regel. Stattdessen wird das Lernen der Kinder institutionell organisiert, und die Schule ist wie alle Institutionen mit einem Doppelcharakter versehen: Sie sichert einerseits die Tätigkeit des gesellschaftlichen Gesamtarbeiters und seiner Teile; andererseits sichert die Institution Schule die Reproduktion der Gesellschaft durch die Reproduktion der Menschen in spezifischen Sozialformen. (Jantzen 1990) Die Vermittlung beider Aspekte findet im vorhandenen System analog zur gesellschaftlichen Produktionsweise statt. Die Institution Schule muss Rechenschaft darüber ablegen, die Reproduktion gegenüber der Gesellschaft zu leisten. Das findet seinen Ausdruck im System der Benotung. Sie wird zum Motor im Vermittlungsprozess. Zugleich vermittelt sie Auskunft darüber, inwieweit die Lehrkraft ein adäquates Resultat im Sinne wertschaffender Arbeit erbringt. Für die Lehrenden und Lernenden gilt in gleichem Maße: Sie gehören der Institution nicht an, sie sind ihr unterworfen. Die Unterwerfung bewirkt, dass das Reglement der Institution durch die Menschen hindurchgeht. Das Fundament dieses Reglements ist Selektion. An welchem Ort der Selektion zukünftige Lehrer*innen wirken werden, entscheiden sie bereits vor der Aufnahme des Studiums, wenn sie sich für eines der Lehrämter entscheiden: Grundschule, Haupt- und Realschule, Gymnasium, „Sonderpädagogik“ oder Berufliche

Schulen. Dass sie jedoch selektieren, ist eine ihrer zentralen Aufgaben. Dies erfolgt vornehmlich durch das System der Zensuren. Sie bestimmen die Absonderung von Kindern in spezifische Schulformen.

Die Warenform der Zensur, da sie den Wert der Leistung vermeintlich bestimmt, die mit ihr und der Hierarchie des Schulsystems einhergehende Ausgrenzung und Zurichtung von Menschen für den Produktionsprozess stört nachhaltig die soziale Ebene im Prozess menschlicher Entwicklung. Sie konnte als die zentrale Ebene beschrieben werden, da hier auftretende Störungen fatale Folgen für die biologische und die psychische Ebene haben können. Diese Folgen sind bei Kindern und Jugendlichen in der Form von Schulangst, -vermeidung, psychischen Problemen und fehlender Freude an der Schule in steigender Tendenz zu beobachten. (Grams 2017) „Als Schulen damit begannen, Menschen anhand von Noten in präzisen Ziffern zu bewerten, veränderte sich das Leben von Millionen Schülern und Lehrern dramatisch“ (Harari 2019: 265). Die damit einhergehende Rolle und Funktion der Lehrer*innen nährt die emotionale Distanz zu ihren Schüler*innen. Sie können sich der Zuneigung ihrer „Schützlinge“ nicht mehr gewiss sein, ist die Beziehung zueinander doch durch ihr Machtmittel der Zensur nachhaltig gestört. Das Risiko war in die Welt gesetzt, die Lernenden könnten mit ihrer Freundlichkeit gegenüber den Lehrenden die Berechnung anstellen, deren Sympathie zu erheischen. Die Lernenden wiederum erkannten, dass das Herrschaftsmittel Zensur nicht allein durch herausragende Leistungen zu beeinflussen sei, sondern auch durch devotes Verhalten. Die mögliche Symbiose zwischen Lehrenden und Lernenden, die an einem gemeinsamen Gegenstand die Welt erfuhren und in ihr handelten, ist nun einer entfremdeten Beziehung zum Gegenstand und zu einer Entfremdung der Beziehung gewichen. Die Beziehung der Partner*innen im Prozess des Lernens ist entgleist, was eine massive Störung der Gefühle zueinander bewirkt.

Gefühle aber sind *die* Bewertungs- und Verrechnungsinstanz unserer inneren und äußeren Tätigkeiten. Gefühle sind Ausdruck und Basis von (persönlichem) Sinn je nach Ausprägungsgrad und Entwicklungsstand der Persönlichkeit. Gefühle stellen eine Funktion der Bedürfnisse und der Informationsdifferenz dar. Informationsdifferenz entsteht zwischen den einem lebenden System für die Lösung einer Aufgabe zur Verfügung stehenden Informationen und der zur Lösung als notwendig erachteten beziehungsweise notwendigen Informationen. Das System greift dabei auf sein Gedächtnis zurück. Je nachdem, wie das Verhältnis von vorhandener zur notwendigen Information gestaltet ist, entstehen positive oder negative Emotionen. (Jantzen 1994: 127f.) Das System der Zensuren bewirkt zuvörderst bei jenen, die den Anforderungen nicht hinlänglich genügen, unangenehme Gefühle. Bei denen, die den Anforderungen genügen, bleiben Gefühle der Unsicherheit in Bezug auf die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden und ihrem Stellenwert in diesen Beziehungen, wie auch hinsichtlich der Beziehungen zu den Ausgesonderten.

Die aktuelle Pädagogik verfolgt offensichtlich das Ziel, funktionales Verhalten und funktionale Wissensinhalte zu vermitteln. Diese Funktionalität wird durch das System der Zensuren unterstützt. Zensuren sollen die Vorerfahrung der Arbeitswelt vermitteln. Gleichzeitig konterkarieren sie die eingangs beschriebene bio-psychisch-soziale Einheit des Menschen. Der Nestor der materialistischen Behindertenpädagogik, Wolfgang Jantzen, begründete in seiner Forschungsarbeit dezidiert die Unabdingbarkeit der Berücksichtigung der Gefühle des Menschen im Lernprozess. Gleichzeitig berücksichtigt die hegemoniale Pädagogik die emotionalen Erlebnisse im Lernprozess nahezu gar nicht. Lernen benötigt zwingend positive Empfindungen im Sinne von Sinnbildungsprozessen. Sinnbildung bedeutet im theoretischen Gefüge der Arbeiten von Jantzen und der Tätigkeitstheorie die vollständige Berücksichtigung emotionaler Bewertungen der Lernenden in ihren Handlungen. Abhängig vom Entwicklungsstand der Lernenden kommt der Motivbildung durch eine *ungestörte soziale Beziehung* zwischen den Lernenden und den Lehrenden eine eminent wichtige Bedeutung zu. Wenn der Dialog zwischen beiden im Kindergarten gestört ist, wird das Verhalten der Kindergartengruppe chaotisch und die

Handlungen der Kinder unkontrollierbar. In der Grundschule entstehen in einem solchen Fall Unruhe und störendes Verhalten der Kinder, in der Sekundarstufe I Schulangst und Schulmeiden. Spätestens in der gymnasialen Oberstufe bilden sich zum Teil schwere psychische Störungen heraus. (Novotny 1996; Windau 2023)

Lebendige Systeme sind also bestrebt, jederzeit einen optimalen Informationsaustausch mit ihrer Umgebung herzustellen. Störungen dieses Informationsaustauschs haben die hier beschriebenen Folgen. Gleichwohl sind es nicht die Zensuren allein, die das aktuelle System Schule in hohem Maße dysfunktional machen. Mit ihnen einhergehend entwickelt sich ein System der Konkurrenz, das durch die Kultur der Aus- und Absonderung in geringer wertige Schulformen befeuert wird. So bildet sich ein Sozialgefüge, das nicht auf Kooperation zielt, nicht den Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden, sondern die Beurteilung von Leistungen, die wiederum nicht an den Möglichkeiten der Menschen bemessen werden, sondern an einem vermeintlich objektiven Standard von allen Beteiligten gleichermaßen zu erbringender Leistungen. Das verunmöglicht das Anknüpfen an die je aktuellen und individuellen Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Lernenden und Lehrenden, die aber Voraussetzung für den Dialog sind. Lehrkräfte müssen die aktuelle Sprache (im weitesten Sinne) ihrer Schüler*innen beobachten und verstehen. Erst dadurch kann die Kommunikation zwischen ihnen zu einem wechselseitigen Prozess werden, wie das Lernen zu einem wechselseitigen Prozess werden muss. Erst so wird das „Aufrufen von Verhaltensprogrammen“ möglich. (Jantzen 1990) Indem an den vorhandenen Möglichkeiten der Lernenden angeknüpft wird, wird zugleich ein Teilhabeprozess initiiert. Auf der Grundlage der so entstandenen Partizipation können Lernende den Prozess des Neu-Lernens antizipieren, was Angst und Unsicherheit reduziert. Niemand darf in die Welt des anderen eintreten, seinen Raum betreten und dort beliebig ändern, was nicht gefällt. Es ist seine Welt und er muss sich darin wohl fühlen. Tut er dies nicht, kann ich ihm helfen, aus der Wahrnehmung seiner Perspektive zu entdecken, was er selbst ändern könnte. Es darf aber nicht „ungefragt eingegriffen“ werden.

Funktion und Macht versus Teilhabe und gemeinsames Lernen

Die im System Schule arbeitenden Lehrer*innen jedoch tun dies stetig und ungefragt. Sie definieren qua ihrer Funktion und Macht in einem Herrschaftssystem, dem sie selbst unterworfen sind, was wie und in welcher Zeit gelernt werden muss. Damit werden Kinder und Jugendliche von der Teilhabe am Prozess des gemeinsamen Lernens ausgeschlossen, da sie ihrer eigenen Handlungsfähigkeit beraubt werden. Im System Schule wird von dem fatalen Irrtum ausgegangen, Wissen könne in den Menschen eingeschleust werden. Der Irrtum reichte so weit, dass selbst die Veränderungswilligen glaubten, allein mit dem richtigen Wissen wende sich die Welt zum Guten. Es bildete sich ein Primat der Pädagogik heraus, das wähnte, mit der richtigen Methode gesellschaftsverändernd wirken zu können. (Neill 1970; 1971)

Von welcher Prämisse auch immer ausgehend, Lernen erfolgt nicht durch das Verabreichen von Fremdwissen. Lernen beruht „auf der Mobilisation von Prozessen, die dem lernenden System selbst inhärent sind, zu seinem eigenen kognitiven Bereich gehören“ (Jantsch 1982: 269). Die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden wird pathologisch, wenn diese Gesetzmäßigkeit des Lernens missachtet wird. „Das ‚Pathologische‘ entsteht immer dann, wenn die hergestellte Übereinstimmungs- und Beziehungsstrukturen [...] zwischen den Menschen abreißen, wenn die Koordination der die personale Autonomie, Identität und Integrität konstituierenden Systeme und Teilsysteme dissoziiert“ (Zieger 1992: 123). Die Institution Schule nötigt zu diesen pathologischen Beziehungsstrukturen, die zugleich Lernen erschweren und immer wieder auch verunmöglichen.

Daraus folgt zwingend, dass Bildungs- und Erziehungsprozesse als Alltagsprozesse untrennbar zusammengehören. Menschen können nicht ausschließlich auf einer Sachebene miteinander verkehren. Die aktuelle Schule jedoch verlangt dies: Die einen lehren, und die anderen haben das von ihnen zur Verfügung gestellte Wissen über die Dinge zu lernen. Der Bildungsprozess – als die Sachebene – wird auf diese Weise vom Erziehungsprozess – als die Beziehungs- und Sinnebene – abgeschnitten. Das hat die bereits beschriebene Folge des Abreißens der Übereinstimmungs- und Beziehungsstrukturen zwischen den Menschen, die im Lernprozess kooperieren müssten. (Zieger 1992; Sacks 1989) Diese Kooperation entgleist.

Um das zu vermeiden, benötigen Bildungsprofessionelle einen äußerst genauen Überblick über den Gegenstand, den sie den Menschen in einem gemeinsamen dialogischen Prozess nahebringen wollen. Sie müssen ihn durchdrungen haben. Sie bedürfen in gleicher Weise des Wissens um die biographischen Entwicklungsbedingungen der Menschen, mit denen sie in den Dialog eintreten und die Wege ihrer Teilhabe, damit sie Zukunftsbezogenheit entwickeln können.

Eine meiner Schülerinnen lehrte mich dieses Erkennen. Sie arbeitete in einem Heim für schwerstbehinderte Menschen mit einem 17-jährigen jungen Mann zusammen, der stark athetotisch ist, heißt in seinen willkürlichen Bewegungsabläufen stark eingeschränkt. Er wurde in der Einrichtung als „nicht bildungsfähig“ diffamiert. Die junge Kollegin fand anhand gemeinsamer Tätigkeit – und vor allem gemeinsamer Alltagshandlungen – heraus, dass er zwei Bewegungen willkürlich auszuüben imstande war: Er konnte sein linkes Bein fast unmerklich heben und es an sein rechtes Bein bewegen. Das Zusammendrücken der Knie definierten die beiden als „Nein“, das Heben des Beines als „Ja“. Damit war ein sprachlicher Dialog geboren und die Voraussetzung für weitere Entwicklungsräume geschaffen. Das setzte jedoch die Sensibilität der Pädagogin voraus, ihre Bildung über die Notwendigkeit des Dialogs und die Selbsttätigkeit des Handelns, ihre Bildung von den Entwicklungsgesetzmäßigkeiten des Menschen und der Unabdingbarkeit der Kooperation. (Freire 1981)

Die Schule zergliedert und erschwert Lernen

Es ist nicht allein das vorherrschende cartesianische Weltbild das in der Institution Schule alle Handlungsabläufe der verschiedenen Akteur*innen zergliedert. Lehrer*innen sind für das Kognitive zuständig, Studienrät*innen für die „höhere Bildung“, Sozialarbeiter*innen für Freizeit, soziale Konflikte und schlussendlich die Einführung des Kindes in das Bestehende (Wagner/Strohmeier 2023; Zipperle/Baur

2023), Sonderpädagog*innen für die zu be-sondernden Kinder und Jugendlichen. Der Mangel an sozialpädagogischen Fachkräften lässt derweil den pragmatischen Ruf laut werden, solche Fachkräfte nur für die frühkindliche Bildungsarbeit bereit zu stellen und Assistenzkräfte und unausgebildete Hilfskräfte für die Körperverrichtungen der Kinder. Wie Pilze schießen in der aktuellen Situation des Fachkräftemangels in sozialpädagogischen Berufen Institutionen aus dem Boden, die wortreich mit phantasievoll erdachten Berufsbezeichnungen wie „Cheftrainer“ für eine sechsmonatige Kurzausbildung von Hilfskräften werben, die getrennt von Bildungsprozessen die „Betreuung“ von Kindern leisten sollen. So könnten Erzieher*innen effizient für die Bildungsarbeit mit den Kindern freigesetzt werden. (Duddek 2024)

Kein Gedanke wird an den Zusammenhang von Bildung und Erziehung verschwendet, weil ein fundierter Begriff von Bildung bei diesen selbsternannten Bildungsfachleuten in ihren Selbstdarstellungen nicht existiert. Es sind jedoch die Kultusbürokratien, die angesichts des Lehrkräftemangels an Schulen und des Fehlens von sozialpädagogischen Fachkräften in der frühkindlichen Bildungsarbeit die Gründung derartiger Etablissements befeuern. In den Bundesländern wird seitens der zuständigen Ministerien die Beschäftigung unausgebildeter Kräfte in den Institutionen der frühkindlichen Bildung unterstützt (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales 2020). Gleiches gilt in nahezu allen Bundesländern auch für die Schulen. „Als Schulische Assistenzkräfte können [...] Kinderpflegerinnen oder Kinderpfleger oder Personen mit einer vergleichbaren pädagogischen Ausbildung sowie sozial erfahrene Personen beschäftigt werden“ (Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein 2015). Damit entprofessionalisieren die Kultusbehörden die Schulen, indem Lehrer*innen von Kinderpfleger*innen unterstützt werden, deren Ausbildung mangels Qualität schon vor Jahrzehnten massiv in der Kritik stand. In einigen Bundesländern wurde diese Praxis daher zunächst abgeschafft, um sie angesichts des aktuellen Personalmangels wieder einzuführen (vgl. etwa Senatorin für Kinder und Bildung Bremen 2021). Die Zugangsberechtigung zu dieser Ausbildung erfolgt über den Hauptschulabschluss (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2010).

Die pragmatische Zielsetzung hinter der Öffnung der Klassenzimmer für nicht universitär ausgebildetes Personal ist durchschaubar betriebswirtschaftlich ausgerichtet. Die Frage nach dem Niedergang des Profils der Qualifikation der in den Schulen Beschäftigten ist jedoch hier nachrangig. Problematisch ist die Zergliederung der Arbeit mit Menschen: hier die Bildungsaufgaben und dort die Pflege sowie Versorgung. Die Zahl der Lehrenden soll zugunsten der Pflegenden und Betreuenden reduziert werden. Lehrer*innen sind in diesem Denkmodell zuständig für die Sachebene. Sie arbeiten mit den Lernenden an den Dingen, die jenen zur Aneignung aufgegeben sind. Die Alltagshandlungen, die Erziehungsaufgaben, die Beziehungen und Dialoge fänden auf der Ebene dieser Alltagshandlungen statt, die nicht mehr den Lehrkräften obliegen. Damit fallen Ludwig Feuerbach zufolge Körper und Seele auseinander:

„Charakteristisch für die frühere abstrakte Philosophie ist die Frage: Wie verschiedene selbständige Wesen, Substanzen aufeinander, z. B. der Körper auf die Seele, das Ich einwirken können? [...] Das Geheimnis der Wechselwirkung löst nur die Sinnlichkeit. Nur sinnliche Wesen wirken aufeinander ein. Ich bin ich - für mich - und zugleich Du - für Anderes“ (Feuerbach [1843] 1967: 88).

Erst in der Wechselwirkung von Seele und Körper entsteht ein gelingender Dialog, durch den erst Lernen möglich wird: „Ich bin ein wirkliches, ein sinnliches Wesen: Der Leib gehört zu meinem Wesen; ja der Leib in seiner Totalität ist mein Ich, mein Wesen selber“ (Feuerbach [1843] 1967: 91). Dieser gelingende Dialog

erfolgt zwischen mindestens zwei Menschen in einer gemeinsamen Tätigkeit. Als Ergebnis des Austauschs über den gemeinsamen Gegenstand entsteht ein Abbild im Bewusstsein eines jeden der Beteiligten. Dieses Abbild ist die Kristallisation der Tätigkeit, ein inneres subjektives Abbild der äußeren objektiven Welt. Im Abbild, in der Psyche des lernenden Menschen sind damit der in der Tätigkeit behandelte Gegenstand abgebildet und ebenso die soziale Beziehung, die in der Kooperation erlebten Gefühle, die Beziehung zu dem Menschen, mit dem kooperiert wurde. Für die Sachbeziehung steht der Begriff *Bedeutung*, für die soziale und Gefühlsebene der Begriff *Sinn*. Sinn und Bedeutung müssen im Lernprozess eine Symbiose eingehen. (Jantzen 1990)

Ein Zerreißen des Prozesses – hier der*die Lehrende, welche*r sich vornehmlich auf der Ebene der Gegenstände bewegt, dort der*die Pflgende und Sorgende, welche*r mit dem Kind keine gemeinsame Sachebene besitzt – zerstört die Einheit dieses Prozesses. Es erfolgt, wie eingangs beschrieben, eine Störung auf der sozialen Ebene, die sich auf die psychische und die biologische Ebene der Entwicklung des betroffenen Menschen auswirkt.

Was aktuell aus vulgären betriebswirtschaftlichen Erwägungen im deutschen Bildungswesen geschieht, ist eine nicht zu unterschätzende Erschwernis für die Lernprozesse der Schüler*innen: Im Prozess der Aneignung eines Gegenstandes bedarf es der Beziehung – ja, der *Bindung* – an den Menschen, der diesen Prozess wohlwollend begleitet. Eine Beziehungsstörung – eine Störung auf der eingangs beschriebenen sozialen Ebene – hat fatale Folgen für die darunter liegenden Ebenen. Eine Behinderung der Lernprozesse erfolgt allemal. „Auf die Authentizität des Zwischenmenschlichen kommt es an; wo es sie nicht gibt, kann auch das Menschliche nicht authentisch sein“ (Buber [1954] 1997: 280). Es konnte nachgewiesen werden, dass es dazu des gemeinsamen Prozesses bedarf, der sich in gemeinsamer Tätigkeit durch Kooperation im Dialog entwickelt – nicht hierarchisch im Sinne des „Bankiersprinzips“ (Freire 1979: 58f.) und nicht gestört durch Erschwernisse beim Aufbau lebendiger Beziehungen.¹

Pädagog*innen sind Fachleute für das Allgemeine, für den Alltag. In gemeinsamen Handlungen vollziehen sich die Lernprozesse. Die fortschrittlichsten Kräfte der Reformpädagogik erkannten dies durchgängig. So schlugen die aus Nazideutschland vertriebenen Pädagog*innen, die „Union des instituteurs allemands emigres“ im französischen Exil, vor, dass wissenschaftlich qualifizierte Erzieher*innen die Kinder und Jugendlichen durch die Schule begleiten, um mit ihnen gemeinsam in einen gemeinsamen Lernprozess einzutreten (Specht 1943). Vergleichbare Positionen vertraten auch die Lehrer aus verschiedenen Ländern im illegalen Volksfrontkomitee im Konzentrationslager Buchenwald (Brumme 1974).

Schule und Unterricht bedürfen einer Renaissance dieser humanistischen pädagogischen Denkmodelle, um Bildung und Erziehung wieder als die Einheit zu begreifen, die sie ist und sein muss, um soziale Verwerfungen in entscheidenden Lern- und Entwicklungsprozessen der Kinder und Jugendlichen zu vermeiden.

Dr. Wolfram Grams ist Oberstudiendirektor a. D. Er hat Sozialpädagogik, Politik und Philosophie in Hildesheim, Hannover und Marburg studiert und bei Reinhard Kühnl mit einer Arbeit zur Kontinuität nazistischer Eliten im Bildungswesen von BRD und DDR promoviert. Er war langjährig als Lehrbeauftragter an Hochschulen, in der öffentlichen Verwaltung und in der gewerkschaftlichen Arbeit. Zahlreiche Veröffentlichungen und Vorträge zur Allgemeinen Pädagogik, Sozialarbeit, Schule und Bildungspolitik. Langjährige Tätigkeit als Direktor beruflicher Schulen mit dem Schwerpunkt

Sozialpädagogik. Grams ist stellvertretender Vorsitzender der Humanistischen Union und Mitglied der Redaktion der vorgänge.

Literatur

Auernheimer, Georg/Ledig, Hans-Jörg/Schoendorf, Claus/Twelsiek, Gundolf (Hrsg.) 1987: Studien zur Tätigkeitstheorie IV. Materialien zur 4. Arbeitstagung zur Tätigkeitstheorie A. N. Leontjews vom 12.-14.6.1987 in Marburg, Marburg.

Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales (Hrsg.) 2020: Allgemeine Informationen zur Kindertagesbetreuung, Festanstellung von Assistenzkräften in Kindertageseinrichtungen und von Tagespflegepersonen in der Kindertagespflege, https://www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_inet/service-kinder/newsletter/stmas-baykitag-364.pdf (Stand: 06.09.2024).

Bloch, Ernst 1968: Über Karl Marx. Frankfurt am Main.

Brumme, Hans 1974: Über die Tätigkeit der Erziehungskommission des illegalen deutschen Volksfrontkomitees im Konzentrationslager Buchenwald im Jahre 1944, in: Uhlig, Gottfried et al. (Hrsg.): *Zur Entwicklung des Volksbildungswesens in der Deutschen Demokratischen Republik in den Jahren 1949–1956*, Berlin, S. 387–404.

Buber, Martin [1954] 1997: Das dialogische Prinzip, 7. Aufl., Gerlingen.

Duddek, Daniel 2024: Was macht eine pädagogische Hilfskraft in der Kita? In: Stark auch ohne Muckis, <https://starkauchohnemuckis.de/weiterbildungen/paedagogische-hilfskraft/> (Stand: 06.09.2024).

Feuerbach, Ludwig [1843] 1967: Grundsätze der Philosophie der Zukunft. Unter Mitarbeit von Gerhart Schmidt, Frankfurt am Main.

Freire, Paulo 1979: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek.

Freire, Paulo 1981: Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zur befreienden Bildungsarbeit, Reinbek.

Grams, Wolfram 1998: „Mit Frauen und Kindern kann man es ja machen!“ ErzieherInnenausbildung neu denken! In: *Erziehung und Wissenschaft Niedersachsen*, Jg. 10, S. 4.

Grams, Wolfram 2017: Was macht die Schule, wenn sie verweigert wird? In: Weckel, Erik/Grams, Meike (Hrsg.): *Schulverweigerung. Bildung, Arbeitskraft, Eigentum: eine Einführung*, Weinheim/Basel, S. 190–200.

Harari, Yuval Noa? 2019: Homo Deus. Eine Geschichte von Morgen, 8. Aufl., München.

Horkheimer, Max [1947] 1991: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft und Notizen 1949-1969 (= Gesammelte Schriften, Bd. 6), Frankfurt am Main.

Jantsch, Erich 1982: Die Selbstorganisation des Universums. Vom Urknall zum menschlichen Geist, München.

Jantzen, Wolfgang 1987: Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. 1: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen, Weinheim.

Jantzen, Wolfgang 1990: Allgemeine Behindertenpädagogik Band 2: Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie, Weinheim.

Jantzen, Wolfgang 1994: Am Anfang war der Sinn. Zur Naturgeschichte, Psychologie und Philosophie von Tätigkeit, Sinn und Dialog, Marburg.

Klafki, Wolfgang 1964: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 3./4., durchges. u. erg. Aufl., Weinheim/Bergstr.

Meyer-Lantzberg, Franziska/Kerber-Clasen, Stefan/Kutlu, Yalcin 2023: Kita - Krise - Kollaps? In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, Jg. 68, H. 8, S. 111–116.

Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein 2015: Erlass des Ministeriums für

Schule und Berufsbildung (MSB) zur Finanzierung von Schulischer Assistenz an Grundschulen und Grundschulteilen an organisatorisch verbundenen Schulen (Jahrgangsstufen 1-4) an allgemeinbildenden Ersatzschulen und Schulen der dänischen Minderheit ab dem Schuljahr 2015/16 durch das Land Schleswig-Holstein,

https://www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/I/inklusive_schule/Downloads/Schulassis_Erlass.pdf?__blob=publicationFile&v=4
(Stand: 20.10.2024).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2010: Einführungserlass 2010: Sekundarstufe II - Berufskolleg; Zweijährige Berufsfachschule im Berufsfeld Sozial- und Gesundheitswesen Staatlich geprüfte Kinderpflegerin /Staatlich geprüfter Kinderpfleger: Erweiterung des Lehrplans zur Erprobung um die fachlichen Kompetenzen zur Erlangung der Erlaubnis zur Kindertagespflege nach § 43 SGB VIII;. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 03.08.2010 – 314-6.08.01.01-13-48957, vom 03.08.2010, https://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/b/lp-kinderpflege_2010.pdf. (Stand: 20.01.2025).

Neill, Alexander Sutherland 1970: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek.

Neill, Alexander Sutherland 1971: Das Prinzip Summerhill. Fragen und Antworten; Argumente, Erfahrungen, Ratschläge, Reinbek.

Novotny, Eva 1996: Lernen und Realitätsverlust in der Schule, 2., unveränd. Aufl., Frankfurt am Main et al.

Piaget, Jean [1936] 1973: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde, 2. Aufl., Stuttgart.

Piaget, Jean 1983: Meine Theorie der geistigen Entwicklung, Frankfurt am Main.

Sacks, Oliver 1989: Der Tag, an dem mein Bein fortging, Reinbek.

Senatorin für Kinder und Bildung Bremen 2021: Ordnung zur staatlichen Anerkennung von Erzieherinnen und Erziehern und Heilerziehungspflegerinnen und Heilerziehungspfleger im Lande Bremen. Anerkennungsverordnung, vom 14.12.2021. Fundstelle: Brem.GBl. 2020, 531. (Stand: 20.01.2025).

Specht, Minna 1943: Gesinnungswandel. Die Erziehung der deutschen Jugend nach dem Weltkrieg, London.

Suchomlinski, Wassili [1974] 1981: Mein Herz gehört den Kindern. Aufzeichnungen eines Erziehers, 5. Aufl. Berlin.

Suchomlinski, Wassili 1982: Gespräche mit einem jungen Schuldirektor, Berlin.

Sundermann, Sara 2023: Schule stellt auf Viertageweche um. Personalmangel zwingt Förderzentrum für behinderte Kinder in den Notbetrieb, in: *Weser Kurier* vom 20.09.2023, S. 1.

Trevarthen, Colwyn 2012: Intersubjektivität und Kommunikation, in: Braun, Otto/Lüdtke, Ulrike (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation*, Stuttgart, S. 82–157.

Wagner, Petra/Strohmeier, Dagmar 2023: Stärkenorientierte Schulsozialarbeit. Grundlagen, Methoden und Handlungskonzepte, Stuttgart.

Windau, Andrea 2023: Schulangst und Schulabsentismus. Eine Herausforderung für Schule, Eltern und Kinder, München.

Zieger, Andreas 1992: Selbstorganisation und Subjektentwicklung - Ontologische und ethische Aspekte neuropädagogischer Förderung schwerstbehinderter Menschen, in: *Behindertenpädagogik*, Jg. 31, H. 2, S. 118-137.

Zipperle, Mirjana/Baur, Katharina (Hrsg.) 2023: Empirische Facetten der Schulsozialarbeit, o. O.

Anmerkungen

ⁱ Paulo Freire definiert das Bankiersprinzip als ein Konzept, das zur Anpassung, Passivität und Beeinflussbarkeit führt. Je mehr die passive Rolle akzeptiert wird, desto stärker neigen Menschen dazu, Bestehendes zu akzeptieren.

<https://www.humanistische-union.de/publikationen/vorgaenge/vorg-247-248/publikation/ohne-erziehung-ist-alle-bildung-nichts-zur-dialektik-eines-begriffspaars/>

Abgerufen am: 14.05.2025