

88. JG. 3. QUARTAL 2012 · PADERBORN · FERDINAND SCHÖNINGH

VIERTELJAHRSSCHRIFT FÜR

WISSENSCHAFTLICH

**PÄDAGOGIK**

HEFT 3/2012

Andrea Liesner, Ingrid Lohmann (Hrsg.)  
(2010): *Gesellschaftliche Bedingungen von  
Bildung und Erziehung. Eine Einführung.*  
Stuttgart: Kohlhammer. 326 Seiten.

In Erklärungsansätze gesellschaftlicher Bedingungen von Erziehung und Bildung einzuführen, ist ein anspruchsvolles Unterfangen. Der Titel des von Andrea Liesner und Ingrid Lohmann herausgegebenen Bandes versammelt gleich drei Begriffe, die unbestimmter (und unbestimmbarer) kaum sein könnten. Was Gesellschaft ist, lässt sich ebenso wenig allgemeingültig klären wie die Bedeutung von Erziehung und Bildung. Gesellschaft existiert nicht als Substanz, wie Karl-Josef Pazdini in seinem Beitrag anmerkt (vgl. S. 53), sie lässt sich, in den Worten Adornos, nicht als Faktum »festnageln«. Was Gesellschaft ist, ist ebenso umstritten wie die Frage, was und wie sie sein sollte. Jede Festlegung ist ihrerseits gesellschaftlich bedingt, politisch überformt und normativ aufgeladen. Ein ähnliches Schicksal ist Erziehung und Bildung beschieden. Die Herausgeberinnen schreiben: »Auf Erziehung und Bildung »an sich« lässt sich also nicht schauen.« (S. 10) Das gilt für die pädagogische Praxis ebenso wie für Forschung und Theorie. Schon die Vorstellung von dem, was unter Erziehung und Bildung zu verstehen ist, ist nicht unbedingt und nicht »unschuldig« (Käte Meyer-Drawe): Sie legt Betrachtungswinkel fest, leitet Forschungsvorhaben an und strukturiert pädagogisches Handeln vor. Der Klappentext führt deshalb auf die falsche Fährte. Der Band vermittelt mitnichten einfach »grundlegende Kenntnisse der Bedingungen, unter denen Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse stattfinden«, sondern versucht der Komplexität des Themas gerade dadurch gerecht zu werden, dass verschiedenen Möglichkeiten, das Verhältnis von Pädagogik und Gesellschaft zu denken, Raum gegeben wird. Die Herausgeberinnen vermeiden dadurch das, was Liesner als eine Konsequenz der universitären Modularisierung bestimmt, nämlich den Anschein zu erwecken, es gäbe Einvernehmen darüber, was die »grundlegenden

Kenntnisse« in einem bestimmten Bereich sind (vgl. S. 254).

In sieben Themenblöcken versammelt der Band insgesamt dreiundzwanzig Aufsätze, denen jeweils ein Abstract vorangestellt ist. Die Herausgeberinnen haben ansonsten weitgehend auf Vorgaben verzichtet. Verfasst werden sollte ein Beitrag, »wie man ihn selbst immer schon gern zur Verfügung gehabt hätte, wenn man Lehre zum Thema *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung* anbietet.« (S. 13) Die Zuordnung der Texte unter ein Thema ist – das bringt das Vorgehen mit sich – selten eindeutig. Oft lassen sich andere Verknüpfungen finden, andere Schneisen durch das Dickicht der Verstrickungen schlagen.

Die ersten drei Aufsätze firmieren unter dem Titel »Sozialisation, Geschlecht und Generation«. Hannelore Faulstich-Wieland führt in ihrem grundlegenden und kenntnisreichen Beitrag in die Entstehung und das Ziel von Sozialisationstheorien ein, die um das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft kreisen. Mit Pierre Bourdieus Habitus-Begriff, den sie in den Mittelpunkt rückt, lasse sich beides als wechselseitig aufeinander bezogen denken. Das gewählte Beispiel – »Kleidungsvorschriften« für Professorinnen und Professoren – rahmt die theoretischen Überlegungen und verknüpft das Habitus-Konzept mit der sozialen Konstruktion von Geschlecht. Letzteres greift auch Christine Mayer auf. Ihr Aufsatz »Bildung – Beruf – Geschlecht: Historische und aktuelle Entwicklungsprozesse« rekonstruiert das Verhältnis von Berufskonzepten und Geschlechterverhältnissen. Bemerkenswert ist, dass der Beitrag zu zeigen vermag, dass die Struktur des Berufsausbildungssystems selbst zur Herausbildung und Tradierung der Geschlechterverhältnisse beigetragen hat und immer noch beiträgt. Die Bestimmung der Frau als Gattin, Mutter und Hausfrau ging einher mit ihrem Ausschluss aus dem modernen, sich um 1900 herausbildenden Berufskonzept. Die Spannung zwischen Haus- und Erwerbsarbeit sollte dadurch verringert werden, dass diese auf weiblich codierte Bereiche beschränkt wurde, etwa jenen der Erzieherin. Demgegenüber konzentriert sich Pazzini auf die Tradierung und Transformation des Generationenverhältnisses. Ästhetisierung

und Institutionalisierung erscheinen als zwei Strategien, mit der »grausamen« Macht umzugehen, als deren Träger sich die ältere Generation erfährt.

Die nächsten drei Beiträge nehmen verschiedene Formen von Bildungsbenachteiligung und der damit verbundenen (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten in den Blick. Iris Beck fragt vor dem Hintergrund des Lebenslagenkonzeptes nach den Möglichkeiten und Beschränkungen sozialer Teilhabe, die sie als »Verteilung von Ressourcen und Zugang zu ihnen« (S. 71) fasst. Bildung ermisst Beck als Möglichkeit, sich Ressourcen für die Bewältigung von umweltbedingten Belastungen anzueignen, und daher erscheint sie – in den Worten von Birgit Herz – als »Strategie der Armutsbekämpfung« (S. 80). Herz, die den zweiten Beitrag in diesem Themenkomplex verfasst hat, weist genau diese Strategie zurück (ohne sich auf den Text von Beck zu beziehen). Den Zusammenhang von Armut und Bildungsbenachteiligung sieht sie als politisches, nicht als pädagogisches Problem: »Das Armutsproblem löst sich nicht durch Bildung als eine Art Wunderwaffe auf.« (S. 82) Vera King, Anke Wischmann und Janina Zölch versuchen schließlich, das Konzept der Intersektionalität für die Erziehungswissenschaft produktiv zu machen. Intersektionelle Diskriminierung meint die Wechselwirkung verschiedener Eigenschaften und Zuschreibungen – etwa geschlechtliche, klassistische und ethnische. Die Autorinnen stellen die These auf, dass in der gegenwärtigen Gesellschaft die klassische Figur der »katholischen Arbeitertochter vom Lande« abgelöst wurde vom »Migrantensohn aus bildungsschwachen Familien in Großstädten« (S. 93).

Im dritten Themenkomplex wird diese Frage vertieft. Nach Sabine Bertram und İnci Dirim ist es vor allem PISA zuzuschreiben, den Zusammenhang von Migrationshintergrund und Benachteiligung wieder ins öffentliche Bewusstsein gerückt zu haben. Ein Vergleich mit den Ergebnissen anderer Länder mit besseren Ergebnissen könne verdeutlichen, dass die »Ursachen für die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern in Deutschland [...] folglich im Schul- und Bildungssystem zu suchen« (S. 107) seien. So sei das kanadische Bildungssystem, auf das sich die Autorinnen exemplarisch beziehen, we-

niger stark gegliedert; man lege mehr Wert auf Frühförderung und sehe Heterogenität als konstitutives Moment, nicht als Problem des Unterrichts. Man habe beispielsweise erkannt, dass Mehrsprachigkeit »ein Mittel zum Erwerb von Bildung und in der globalisierten Welt eine kostbare individuelle Ressource ist, die es zu fördern gilt.« (S. 110) Die Autorinnen legen nahe, dass ein bildungspolitisches Umdenken und mithin die Übernahme solcher institutioneller Elemente zum Abbau auch rassistischer Diskriminierung, zumindest aber zur Abschwächung sozialer Ungleichheiten führen könnte. Der Aufsatz lässt sich insofern auch zusammen mit den Ausführungen von Iris Beck und Birgit Herz diskutieren. Überhaupt scheint hier eine reizvolle wie gewichtige Konfliktlinie auf, die auch noch von anderen Aufsätzen des Bandes aufgegriffen wird: die Frage nämlich, welche Bedeutung Pädagogik bei der Reproduktion sozialer Ungleichheiten zukommt und inwiefern sie Mittel zu deren Überwindung sein kann. Dabei fällt erstens auf, dass die Macht der Pädagogik gegenüber anderen gesellschaftlichen Institutionen und Strukturen jeweils unterschiedlich bestimmt wird. Zweitens wird deutlich, welche politischen und ökonomischen Implikationen das jeweilige Verständnis von Erziehung und Bildung mit sich bringen. Drittens steht die (immer auch normative) Frage im Raum, ob pädagogische Institutionen zur staatlichen »Aktivierungsagentur« (S. 213) werden dürfen, wie Benedikt Sturzenhecker und Elisabeth Richter in Bezug auf die Jugendarbeit schreiben. Strittig ist selbst noch die Perspektive, unter der Kritik an solchen Strategien politischer Einflussnahme auf die Pädagogik geübt wird: Ob sie sich auf eine »Eigengesetzlichkeit« menschlicher Entwicklung beziehen soll (wie Ursula Peukert in ihrem Beitrag unter Rückgriff auf die Neurobiologie fordert), oder ob sie die gesellschaftlichen Institutionen und Transformationen selbst kritisch in den Blick zu nehmen hat (das ist der Anspruch, den etwa die Aufsätze von Lohmann und Liesner erheben). Eine andere Verbindungslinie lässt sich ferner zu dem Aufsatz Knut Schwippert aus dem letzten Themenblock ziehen. Mit ihm ließe sich fragen, welche Schlüsse sich aus internationalen Vergleichsstudien überhaupt ziehen lassen und was »wir von anderen lernen können – und was nicht« (S. 275).

Nachfolgend werden drei sehr unterschiedliche Perspektiven auf das Thema »Medien und Ästhetik« vorgestellt. Torsten Meyers provokative Überlegungen zu einer Revision des Bildungsbegriffs angesichts eines sich rasant verändernden Verständnisses des Internets, mithin von Kommunikation und Wissensgenerierung, rekurriert auf die Mediologie Régis Debrays. Die gemeinhin unter dem Terminus web 2.0 gefassten Internet-Technologien schickten sich an, liebgewordene pädagogische Denkmuster radikal in Frage zu stellen. Sie transformierten die »Art und Weise, wie wir Wissen erstellen, erreichen, darstellen und weiterverarbeiten.« (S. 148) Nicht mehr das einzelne Individuum, sondern Communities und Projekte produzierten und tradierten Wissen. Die Erziehungswissenschaft müsse deshalb, das ist Meyers Schlussfolgerung, von einer »Theorie der Bildung des Menschen« zu einer »Theorie der Bildung der Communities« (S. 149) gelangen. Anders als Meyer argumentiert Renata Luca aus einer mediensoziologischen Perspektive. Sie interessiert sich für die Bedeutung, die Medien im Sozialisationsprozess zukommt, und fokussiert dabei, wie andere Autorinnen des Bandes auch, beispielhaft die Konstruktion und Durchsetzung von Geschlechterrollen. Der vielschichtige und klug komponierte Aufsatz von Andrea Sabisch fasst schließlich die Ästhetische Bildung ins Auge. Anhand der Disziplin *Bildende Kunst* untersucht sie fünf jeweils historisch spezifische Konstellationen, in denen Kunst, Ästhetik und Gesellschaft auf verschiedene Weise verknüpft werden.

Interessant erscheint nun, die ersten beiden Texte des fünften Themenblocks »Frühkindliche, außerschulische und berufliche Bildung« einander gegenüber zu stellen. Anja Tervooren wie auch Peukert setzen mit einer Kritik der »expandierende[n] Weiterbildungsindustrie für Säuglinge und Kleinstkinder« (so Peukert, S. 196) ein, die sie als ökonomisch motiviert und politisch gewollt dechiffrieren. Die jeweils eingenommene Perspektive zeitigt aber andere Konsequenzen. Tervooren versucht im Anschluss an die Machtanalytik Foucaults frühkindliche Bildung als Dispositiv zu bestimmen, also als Verschränkung von verschiedenen Diskursen, Strategien, Technologien und Machtpraktiken, die auf ein Problem oder einen Notstand antworten. Die

staatlichen Bemühungen um einen verschärften »Zugriff auf die Bildungskapazitäten von Kindern« (S. 185) liest die Autorin als eine Strategie, die auf die beinahe einvernehmliche Sorge um das nationale Humankapital und auf die (politisch forcierte) Krise sozialer Sicherungssysteme reagiert. Im selben Moment produziert das Dispositiv Effekte, die durchaus fortschrittlich genannt werden können: die Öffnung auch der höheren Bildung für mehr Bevölkerungsgruppen, die »Forderung nach Gleichberechtigung von Mann und Frau« (S. 185) sowie Unterstützung bei den Versuchen, Beruf und Familie zu vereinbaren. Tervooren gelingt es auf eindruckliche Weise, ein dichtes Netz von Diskursen und Machttechnologien zu beschreiben, in dem sich ganz verschiedene Taktiken und Praktiken verschränken. Peukert insistiert hingegen auf einer Eigengesetzlichkeit frühkindlicher Entwicklung, die vor äußerlichen (ökonomischen, politischen) Eingriffen zu schützen ist. Indem sie sich dabei auf neurobiologische Theorien stützt, konstruiert sie wiederum einen quasi gesellschaftsfreien Raum, in dem Gehirne mit Milliarden von Hirnzellen und noch mehr Synapsen miteinander kommunizieren: »Rein zahlenmäßig hat die Interaktion zwischen zwei Menschen – auch die mit einem neugeborenen Kind – Dimensionen wie die Begegnung zweier Galaxien. Der Umgang mit kleinen Kindern ist also außerordentlich spannend!« (S. 200) Eine ähnliche Dichotomie strukturiert auch die Argumentation des nächsten Beitrags, der nicht die frühkindliche Bildung, sondern die Jugendarbeit fokussiert. Sturzenhecker und Richter benennen zunächst hellsichtig das »Paradox der von außen induzierten *Verpflichtung zur Selbststeuerung*« (S. 205), um dann »Freiräume« für »Selbstentwicklungsprozesse« (S. 207) einzufordern. Die Jugendarbeit, die mit dieser Aufgabe betreut werden soll, erscheint dann als machtfreie Veranstaltung – und Macht als ein ausschließlich staatlich-paternalistisches Projekt.

Reformen, das ist ein weiterer Punkt, den Tervooren anführt, nehmen ihren Ausgang in der »Diagnose einer Krise« (S. 185). Der Verweis auf PISA plausibilisiert den Präventionsgedanken, leitet eine »Normalisierung diagnostischer Erhebungen in der frühen Kindheit« (S. 185) an und sichert so »den staatlichen Zugang zu möglicherweise kri-

senhaften privaten Erziehungs- und Betreuungsverhältnissen« (S. 186). Der Zusammenhang von Krise und Reform scheint auch für »Bildungsinstitutionen« zu gelten. Das legen zumindest die Beiträge von Lohmann und Liesner nahe, die zu den anregendsten (und sicherlich auch streitbarsten) des Bandes gehören. Beide dechiffrieren den Rekurs auf vermeintliche Sachzwänge als politische Strategie der Privatisierung und Ökonomisierung der Schule einerseits, der Universität andererseits, wobei das Vokabular – die allgegenwärtigen Autokomposita wie Selbststeuerung und Selbstorganisation – eine offene Flanke decken soll: die mögliche Kritik humanistisch gestimmter Pädagogen.

Neben dem genannten Aufsatz von Schwip-pert stellen Hans-Christoph Koller und Peter Faulstich einige grundsätzliche Überlegungen zur gesellschaftlichen Verortung von Bildung bzw. Lernen an, ehe Michael Wimmer abschließend mit der Autorität einen Begriff ins Spiel bringt, der zuletzt in der Erziehungswissenschaft und speziell in der Allgemeinen Pädagogik vermehrt Aufmerksamkeit erfahren hat. Indem Wimmer Autorität relational bestimmt und nicht als etwas, was eine Person in Besitz nehmen oder akkumulieren kann, hat der Begriff auch in scheinbar autoritätsvergessenen Zeiten eine erhebliche Erklärungskraft. Mit Bezug auf Foucault und Ulrich Bröckling bestimmt er auch solche Strategien als machtgesättigt, die nicht zu-, sondern aufrichten. Macht verschwindet nicht, sondern wird zusehends unkenntlich. Wenn der Markt als Autorität fungiert, wird es schwieriger, Selbst- und Fremdbestimmung zu unterscheiden.

Die Ambivalenzen, die sich hieraus für die Erziehungswissenschaft ergeben, legt dieser Einführungsband durch die Konstellation von verschiedenen Blickwinkeln und Perspektiven offen. Es ist ein großes Verdienst der Herausgeberinnen, dass sie Widersprüchen und Streitpunkten Raum geben, anstatt sie zu glätten – gerade angesichts trivialisierender Theoriemoden wie der Hirnforschung, mit der ein Spannungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft gar nicht mehr zu denken ist. Dass dabei zuweilen mehr Fragen aufgeworfen als beantwortet, mehr Probleme zum Vorschein kommen als geklärt werden, ist Stärke, nicht Schwäche einer Einführung in

dieses vielgestaltige erziehungswissenschaftliche Forschungs- und Lehrgebiet. Leserinnen und Leser erhalten kein sicheres Wissen, sondern werden mit den Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Ansätze konfrontiert, mit dem, was sie ins Licht rücken, und dem, was ihnen entgeht, also mit ihren politischen und normativen Implikationen, ihrer Sprache und dem Denkstil, den sie voraussetzen.

Es ist den Herausgeberinnen somit gelungen, eine Einführung vorzulegen, über die man als Studierender wie auch als Lehrender gerne verfügt hätte, wenn man sich mit dem Thema »Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung« beschäftigt, und die man nun tatsächlich in Händen hält.

Christian Grabau