

zen von Metaphern, dem gezielten Arbeiten mit Verneinungen oder hypnotherapeutischen Techniken. Erstaunlicherweise lesen wir eher selten vom Einsetzen von Humor und auch nicht sehr oft vom gelegentlich notwendigen Setzen von Grenzen, einer Art wohlwollender Konfrontation, wobei Konfrontieren hier nicht im Sinne der konfrontativen Pädagogik Weidners zu verstehen ist. Es geht dabei mehr um ein direktes Zurückspiegeln von Dingen, die mir im pädagogischen Prozess auffallen und die auch einmal mit etwas mehr Deutlichkeit, Präzision und Bestimmtheit ausgesprochen werden müssen. Dieses Zurückspiegeln sollte immer von Wertschätzung für das jeweilige Kind oder den Jugendlichen geprägt sein und auch seine Autonomie und sein Selbstbestimmungsrecht und seine Integrität als Mensch achten. Trotz allem muss ich als Pädagoge manchmal auf die Grenzen hinweisen, wenn die Rechte oder die Integrität von Dritten durch ein bestimmtes kindliches oder jugendliches Verhalten eingeschränkt oder in Frage gestellt werden. Auch diese pädagogischen Handlungen beruhen auf verbaler Kommunikation, sicherlich unterstützt durch Körpersprache.

Kritisch-konstruktive Bildungswissenschaft

Wolfgang Klafki (1985, S. 47 ff.) spricht in seinen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik von drei Perspektiven, die von einer kritischen Bildungswissenschaft eingenommen und miteinander verschränkt werden sollen. Aus der historisch-hermeneutischen Perspektive stehen pädagogische Sinngebungen und Sinnbeziehungen in umfassenderen erziehungsgeschichtlichen Zusammenhängen sowie in darüber hinausreichenden geschichtlich-gesamtgesellschaftlichen Kontexten. Nehmen wir etwa Michel Foucaults Arbeiten zur Disziplin oder zur Normalität, Erich Fromms Erörterungen zum Thema Normalität, Pierre Bourdieus Analyse der sozialen Klassen bzw. Milieus, Niklas Luhmanns systemtheoretische Arbeiten, Ulrich Becks Analyse der Risikogesellschaft oder Judith Butlers Dekonstruktion des heteronormativen Modells einer binären Geschlechtlichkeit. Alle diese Texte haben unser Verständnis davon verändert, was eine verhaltensbezogene Norm ist, was eine soziale Klasse ist, was ein soziales System ist, was eine Gesellschaft ist oder was eine geschlechtliche Identität ist. Diese Diskurse, auch wenn die allgemeine Bevölkerung die Originaltexte gar nicht gelesen hat, sind trotz allem handlungsrelevant geworden und über die Jahre in die Politik, in die Wissenschaft, in die Pädagogik und in die Kultur, etwa in die durchaus pädagogisch zu verstehende Filmproduktion des öffentlich-rechtlichen Fernsehens, wo sich dies besonders anschaulich nachvollziehen lässt, eingeflossen. Vor diesen diskursiven Hintergründen vollziehen sich die aktuellen gesellschaftliche Debatten zur Zukunft der Bildung, zur gesellschaftlichen Integration, zur sozialen Gleichheit bzw. Ungleichheit oder zu gesellschaftlichen Werten. Betrachten wir das erziehungs- und bildungswissenschaftliche Handlungsfeld aus einer erfahrungswissenschaftlichen, das heißt empirischen Perspektive, so lässt sich mit Klafki feststellen, dass empirische Forschung von Hermeneutik durchzogen und umklammert ist. Dieser Zusammenhang und diese Wechselwirkung muss beim Entwickeln von Fragestellungen, beim Analysieren der Gegenstände, beim Interpretieren und Einordnen der Ergebnisse berücksichtigt werden. Empirische Forschung muss daher mehr sein als neutrale Effektivitätsforschung, indem Sozialisationsprozesse und institutionalisierte Bildungsprozesse in kritisch-konstruktiver Perspektive untersucht und analysiert werden. Empirische Forschung

versteht sich ferner als pädagogische Innovationsforschung, die an humanen und demokratischen Zielsetzungen orientiert ist, speziell bezogen auf Kinder und Jugendliche aus sozial schwächeren oder marginalisierten Bevölkerungsgruppen (vgl. Klafki, 1985, S. 50 ff.).

Betrachten wir unser pädagogisches Handlungsfeld ferner aus einer gesellschaftskritisch-ideologiekritischen Perspektive, so geht es zunächst darum, sich der historischen Grundlagen zu versichern, die wir heranziehen können, um unsere Kritik auf eine solide Basis zu stellen. Klafki (1985, S. 57 ff.) beginnt mit den Bildungskonzepten der Aufklärungszeit, festgemacht an Jean-Jacques Rousseau, John Locke und Immanuel Kant. Er geht dann weiter zu Ansätzen der freiheitlichen Bildung und Volksbildung um 1770–1830, wie sie von Pestalozzi, Diesterweg, Fröbel oder Schiller entwickelt worden sind. Bildung lässt sich von hier aus bestimmen als ein Unterfangen, bei dem es um Freiheit, Selbstbestimmung, Emanzipation und Solidaritätsfähigkeit geht. Klafki spannt den historisch-rekonstruktiven Bogen bis hin zur kritischen Theorie der Gesellschaft, wie sie von der Frankfurter Schule entwickelt worden ist, einschließlich Jürgen Habermas' *Erkenntnisinteressen* und *Theorie des kommunikativen Handelns*, Axel Honneths *Kritik der Macht, Anerkennungstheorie* und seinen Analysen zur *zerrissenen Welt des Sozialen*. Doch auch im internationalen Feld finden sich Bezüge in Theorien und praktischen Handlungsmodellen, die sich aus einer gesellschaftskritischen Perspektive heranziehen lassen. Zu denken ist hier an Participatory Citizenship Education, Student Participation, Student Voice, Teaching for Social Justice und Teaching through Social Cohesion. Bei all diesen internationalen Strömungen geht es um emanzipatorische, freiheitliche Bildungsideale und gesellschaftliche Utopien, die sich um die Aufhebung von gesellschaftlicher Desintegration und die Überwindung von sozialer Ungleichheit drehen. Stets geht es um ein positives Menschenbild, wie es etwa von John Locke entworfen wurde, um die Vorstellung eines Menschen, der in der Lage ist, sein Leben zu ergreifen, sich zu verwirklichen und frei zu sein. Niemals geht es bei den genannten pädagogischen Strömungen jedoch um ein negatives Menschenbild, wie es etwa Thomas Hobbes entworfen hat, wonach sich Menschen, ohne starke staatlich regulierende Hand wie egoistische Bestien aufführen. Neue Steuerung und Educational Governance, die derzeit in unserer Gesellschaft und in unseren Bildungsinstitutionen immer mehr die Oberhand gewinnen, implizieren jedoch, dass die Menschen sich nicht aus eigener innerer Verantwortlichkeit selbst steuern können. Wir können dies auch daran erkennen, dass die Schulpflicht bisher nicht in eine selbst gestaltete Bildungspflicht umgewandelt worden ist, obwohl diese Forderung ja keineswegs neu ist und in einigen anderen Ländern längst praktiziert wird. Folglich geht es auch nicht um die bloße Wirksamkeit von pädagogischen Maßnahmen, schon gar nicht um reines institutionelles Funktionieren, nicht um bloße Statistiken, Metaanalysen, Effektivitätsstärken oder Evidenzbasierung. Diese pädagogischen Handlungsansätze wollen Chancengleichheit, soziale Inklusion, eine positive Sicht auf Diversität und eine gerechtere, lebenswertere Welt für alle. Es geht nicht um das bloße Steuern von Verhalten, sondern um ein freiheitliches Bildungsideal, um die Stärkung von solidarischen Kräften in der Gesellschaft, um den sozialen Zusammenhalt, um die Stärkung der Zivilgesellschaft, um die Stärkung der Rechte der Bürger_innen. Insofern handelt es sich hier um gesellschaftspolitisch motivierte pädagogische Ansätze, die für den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung von hoher Relevanz sind.