

Erziehungsziele und -methoden in Feldern der Sozialen Arbeit¹

- Anknüpfend an die Grundlagen für die ›Erziehung zur Mündigkeit‹ bei Kant (vgl. Lerneinheit 1 und 2) steht die ›**Pädagogik der Lebensalter**‹ mit den ›**erzieherischen Modellen**‹ im Zentrum (Lerneinheit 3).
- Ausgehend von klassischen Studien (z. B. K. LEWIN, H. ROTH) wird u. a. gezeigt, wie der **Modus der Erziehung** im Unterschied zu dem der Manipulation operiert (am Beispiel medialer Inszenierungen).
- Methodisch steht das **Projektkonzept** z. B. dafür Modell, wie eine *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* gegen die ›*Aufforderung zur Unmündigkeit*‹ wirken kann, mit der das »gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit« Hand in Hand geht.
- Das Ziel ist es, Möglichkeiten der Bildung zur Freiheit (vgl. Lerneinheit 4, 5, v. Hentig) zu erkennen und in der professionellen Praxis zu projektieren.

Begleitlektüre

- Kraimer, K.(2006): Durch Projekte lernen. Ein Modell für wünschenswerte Lösungen. In: *Blätter der Wohlfahrtspflege* H. 2, 61-63.
- v. HENTIG, H. (1999): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart.
- v. HENTIG, H. (2002): Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Nachdenken über die Neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Weinheim und München 2002.
- Kraimer, K. (2006): Pädagogik der Lebensalter. Saarbrücken

Seminarinhalte

»Ein Mensch der nicht liebt, sieht nur die Fehler bei den anderen ... Doch nur wer liebt, ist ein wirklich sehender, und nur er kann die zarten Offenbarungen des Kindes sehen und verstehen, und nur vor ihm wird ein Kind seine wahre Natur zeigen können« Montessori 1934/1988, 22

Montessori, M. (1988): Grundlagen meiner Pädagogik. Heidelberg.

»Was an der Kulturindustrie als Fortschritt auftritt, das unablässig Neue, das sie offeriert, bleibt die Umkleidung eines Immergleichen; überall verhüllt die Abwechslung ein Skelett, an dem so wenig sich veränderte wie am Profitmotiv selber, seit es über Kultur die Vorherrschaft gewann.« Adorno 1963/1999, 203

Adorno, T. W. (1999): Résumé über Kulturindustrie. In: Pias, C. u. a. (Hg.): Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. Stuttgart, 202-208.

Die Eingangszitate verweisen auf die Thematik des Sommersemesters: Erziehungsziele und -methoden und Hilfen zur Erziehung im Spannungsfeld zwischen klassischen pädagogischen Ideen und der

¹ © Sommer 2006

Wirklichkeit der heutigen Zeit als der dritten Moderne bzw. als Hyper- oder Postmoderne. Die Medienrealität sickert über die Neuen Medien gleichsam in den Alltag ein und verändert auch die Wirklichkeit der Erziehung in einer nicht gekannten Art und Weise.. Dies soll im Seminar an Beispielen deutlich werden, um mögliche Antworten auf aktuelle Fragen der Erziehung gemeinsam zu suchen.

Diese Textsammlung baut auf das kritische Urteilsvermögen der Leserschaft. Dieses bildet die Grundlage für die Seminararbeit bzw. die Vertiefung der Inhalte. Die klassischen und aktuellen Texte die im Seminar bearbeitet werden, dienen der **Einübung des Tatsachenblicks** und implizieren *keine Moralpredigt* gegen ›Neue Medien‹ und *keinen Habitus der Besserwisserei* oder der *Schönfärberei*. Sie dienen dazu, das Bewusstsein zu schärfen um zu sehen, wem oder was es gilt »wenn die bösen Buben locken« (Th. W. Adorno). Insbesondere geht es darum zu erkennen, dass die Ideengeschichte – das »Ganze der Pädagogik« wie Mollenhauer (1983, S. 4) unter Bezug auf Blankertz (1982) formuliert – einen »szientistisch nicht einholbaren« Sinn hat.

Ein solcher Sinn für pädagogische Maßnahmen, Reformvorschläge, oder Konzeptentwicklungen lässt sich nicht »machen« oder einfach nur begrifflich in eine neue Zeit kopieren: Die Bedeutung erschließt sich nur für den, der die *Unabweislichkeit des Problems der Erziehung* als einer reflexiven Bewegung erkennt und anerkennt. Dies wird deutlich, wenn **nicht kopierbare Originale** – beispielsweise Gründungen der Reformpädagogik oder deren Begrifflichkeiten seelenlos abgesehen werden, um sie wie ein Pirat (Textpiraterie) oder ein Wilderer zu vermarkten oder für sich zu okkupieren. Pädagogische Sinnzusammenhänge können somit nicht durch eine simplifizierende Abschrift von Begriffen angeleitet, sondern substantiell nur durch die Realisierung faktischer Anforderungen vollzogen werden, die Erziehung als ein ›Lebenhelfen‹ (Schleiermacher) unabweislich mit sich bringt. Erst so kann eine Überzeugung in ein Konzept gelangen, die durch die Sache selbst inspiriert ist und nicht durch das Reden darüber.

Die ›*Schaukraft der Liebe*‹ (ein Beispiel aus der Ideenwelt der Reformpädagogik) richtet sich auf das für die teilnehmende Beobachtung – und für die Organisation einer absichtlichen erzieherischen Tätigkeit – substantielle feinfühlig ›Sehen des Verborgenen‹ (das, was für den Ungeübten oder Selbstgerechten nicht ›sichtbar‹ ist). Es steht der Blindheit und Vorurteilsbehaftheit eines Erwachsenen entgegen, der z. B. über aggressiv gewordene Jugendliche ein vorgefertigtes, oft nur medial inszeniertes ›Bildnis‹ vor Augen hat). Erst das Erkennen von Eigenschaften, die in den *sozialen Orten der Erziehung* lokalisiert werden können, ermöglicht es, Vorurteile, Projektionen und falsche Beispiele abzuwenden. Nur so kann die *fixe Idee des ›fehlerhaften‹ Kindes* oder Jugendlichen durch die empirisch begründete Tatsache ersetzt werden, dass sich deren Kompetenz nur durch die Teilnahme an einem intersubjektiv verständlichen Dialog entfalten kann (vgl. z. B. Oevermann 2000) also an einem Handeln als Vorbild, an dem sich das Kind orientieren

will. Durch die Erkenntnis, dass die Lebensformen und die Medienrealität *bildgebende Erzieher* sind, wird deutlich, dass der übergreifende Zeitgeist der wirksamste Faktor in der Ausprägung gesellschaftlicher Verkehrsformen ist. Der »Prozeß der Zivilisation« (Norbert Elias) wird erst in seinen langfristigen sozialen Wandlungs- und generativen Lernprozessen prinzipiell in seiner Strukturlogik transparent (vgl. das Konzept des Generationenlernens; Zeitschrift für Pädagogik 50/2004, S. 38-55). Den Weg dazu eröffnen beispielsweise Studien über Familien- (Rosenbaum 1982, Ecarius 2002), Sozialisations- (Geulen/Veith 2004) oder Medienformen (Pias u. a. 2000; Schäffer 2003).

Literatur:

- Blankertz, H. (1982): Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.
- duBois-Reymond, M. u. a. (1994): Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen.
- Ecarius, J. (2002) Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen in drei Generationen. Opladen.
- Geulen, D./Veith, H. (Hg.) (2004): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart.
- Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München.
- Oelkers (2004): Reformpädagogik. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und München, S. 783-806.
- Oevermann, U. (2000): Der Stellenwert der »peer group« in Piagets Entwicklungstheorie. Ein Modell der Theorie der sozialen Konstitution der Ontogenese. In: Katzenbach, D./Steenbeck, O. (Hg.): Piaget und die Erziehungswissenschaft heute. Frankfurt am Main.
- Rosenbaum H. (1982): Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Frankfurt am Main.
- Schäffer, B. (2003): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen.
- Schleiermacher, F. (1927/1928): Ethik (1812/1813). In: Ders. Werke. Hg. Braun, O./Bauer, J. Leipzig, Bd. 2, S. 241-420.

Bildung und Erziehung

»Weil die Entwicklung der Naturanlagen beim Menschen nicht von selbst geschieht, so ist alle Erziehung eine Kunst« (Kant)

»Warum KANT heute«? Warum »Klassiker« lesen? Antworten werden erneut im Seminar gegeben. In das Gedächtnis zu rufen ist dies, weil das **klassische Projekt der Bildung** die Aufgabe der Moderne ist, um Lernkulturen neu zu gestakten. Nur Klassiker können dazu langfristig inspirieren und »Schule machen« und nur sie sind in der Lage, entgegen gesetzte Auffassungen in ihrer Struktur zu verdeutlichen. Solche entstehen z. B. in den modernen »think tanks« einer postmodernen

Bewegung als ›*Pädagogik der Weltverfallenheit*‹ oder als *Pädagogik der versteckten Anpassung im Geiste der Halbbildung*. Wissentlich – zunehmend aber dem kleinen Geist der Halbbildung geschuldet fälschlich – wird die emanzipatorische Substanz des klassischen Bildungsbegriffs von PLATON über KANT bis zu ADORNO und BOURDIEU verschwiegen bzw. verleugnet. Dies liefert Rezepte für den vorauseilenden Gehorsam des *modernen Untertanen*. Dem steht die ›**Erziehung zur Freiheit**‹ mit der ›**Idee des Weltbesten**‹ als Kontraposition entgegen. Diese setzt dem allgegenwärtigen Konformismus einer *Interessenpädagogik*, dem Ökonomismus und dem Therapismus ein diskursfähiges Konzept entgegen, das, wie FEUERBACH sich ausdrückt, einen ›*weltgeschichtlichen Rapport*‹ ermöglicht. Eine philosophisch so inspirierte Pädagogik kann die **professionelle Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe** und in der Schule in einer *kosmopolitischen Weise* ermöglichen.² Zur Aufschließung des *Möglichkeitssinns* in der Pädagogik – insbes. in der »**Krise durch Muße und ästhetische Erfahrung**« (OEVERMANN) – ergeben sich die folgenden Themen, die in Kenntnis des Diskurses der Biowissenschaften und der Sozialisationstheorie stehen:

Der Regelkreis des Lernens/Pädagogische Paradigmen

1. Anthropologie

- Pädagogik der Lebensalter

2. Modelle

- *Romantisches* Modell
- *Technologisches* Modell
- *Progressives* Modell
- *Diskurs-* und *Dissens-*Modell

3. Herausforderungen

- *(Neue) Medien*

In der Veranstaltung wird ein **anthropologisch-biographietheoretischer Entwurf** vorgelegt, der den emotionalen und kognitiven Kompetenzerwerb vom Säugling bis zum Erwachsenen umfasst: Ein *möglicher* Bildungsprozess wird erkennbar.

Das **biographische Projekt** eines jedes Menschen führt zu einer »nichtstillstellbaren Dynamik« zwischen Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung (OEVERMANN). Angesichts der wachsenden ›Verzweckung‹ des Menschen, der Stigmatisierung und der Blockierung der Vernunfttätigkeit ist es die Aufgabe eine **Erziehung zur Mündigkeit** – auch gegen herrschende politische oder bürokratische Verhältnisse – zu ermöglichen und zu helfen, **Krisen in Routinen** zu überführen.

² Meinen Beitrag zum Thema ›Schule und Jugendhilfe‹ in den *Blättern der Wohlfahrtspflege*, H. 2, 2005, S. 51 ff. bitte zur Vorbereitung lesen.

Erziehungsziele und -methoden liegen darin, die Autonomie des Einzelnen (wieder) zu ermöglichen, die dem Konformismus, Ökonomismus und Therapismus³ entgegentritt: Der ›Verbleib des Menschen‹ ist allgegenwärtigen Verwertungs- und Manipulationsinteressen gegenüber gefährdet. Dies wird am Beispiel der Analyse politischer und pseudowissenschaftlicher Verlautbarungen aufgezeigt, die das *Phänomen der Halbbildung* – als Inbegriff des Falschen – offenkundig werden lassen.

Dem menschlichen **Lebenslauf** (curriculum vitae) entspricht, wie in der Veranstaltung gezeigt wird, eine entwicklungslogische Sequenz von **Fähigkeiten** (curriculare Kompetenzen). Hier ist die »**Kindheit der Schlaf der Vernunft**« (Emile).⁴ Diese findet ihre Ausgestaltung bzw. Verhinderung in den sozialen Milieus einer modernen Kulturüberlieferung.⁵

Das **Curriculum** – gegründet in einer Theorie des Lehrens und Lernens – ist ein systematisch aufgebauter Lehrplan: Der Mensch im *Modus* der *Einverleibung*, der *Aneignung*, der *Gewöhnung*, des *Kopierens*, des *Spielens*, des *Bezeichnens*, der *Perspektivenübernahme*, des *Übens*, des *Fragens*, des *kreativen Lernens*, des *Selbstbewusstseins*, des *wachsenden Könnens* aber auch des *Scheiterns*, der *Umgangstugenden*, der *Wahrung der Interessen aller*, der *Beteiligung*, der *vernünftigen Entscheidungen*, der *Fremdheit* und der *Entfremdung*, des *ethischen Lernens* und *Umlernens*, der *Erziehung*.

1. »**Über Pädagogik**« (KANT)/»**Ist Vernunft lehrbar**«? (V. HENTIG)
2. Aus der **Anthropologie**. Der Regelkreis des Lernens/**Pädagogische Paradigmen**: Die biographische Erziehungstheorie (LOCH)
3. **Pädagogische Grundlagen**: Romantisches-, Technologisches-, Progressives-, Diskurs- und Dissens-Modell⁶
4. Die »**pädagogische Atmosphäre**« (BOLLNOW)⁷
5. **Erziehung** zur Selbsttätigkeit, Mündigkeit und Gerechtigkeit (ADORNO,⁸ KOHLBERG, LICKONA⁹)

³ Vgl. V. HENTIG (1999): Ist Vernunft lehrbar? In: Ders.: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart, S. 122. Dieses bei Reclam erschiene Werk ist zur Anschaffung empfohlen.

⁴ Vgl. meinen Studententext »Pädagogik der Lebensalter« (WS 04/05)

⁵ Vgl. BARZ (2002), der eine Bestimmung von Kultur vornimmt, das Milieumodell prägnant vorstellt und dessen Zusammenhänge im Kontext der Bildungsforschung erörtert.

⁶ Vgl. Oser, F./Althof, W. (1997): Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch. Stuttgart. Vgl. auch Hoyer, T. (2005): Ethik und Moralerziehung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg. H. 1, S. 75-95.

⁷ Bollnow, O. F.: (1964/1970): Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Heidelberg (Anthropologie und Erziehung, Bd. 12).

6. Die maieutische Methode des Sokratischen Gesprächs¹⁰**7. (Neue) Medien und Erziehung (SCHACHTNER; BIOLEK)¹¹****8. Ästhetische Erziehung (SCHILLER) und Bildung^{12 13}**

Referate umfassen die Referierung eines Themas (ca. 30 min auf der Grundlage eines etwa 1-2-seitigen Thesenpapiers mit Angabe der Quellen). Die Themen werden zu Beginn vergeben, um die Planung zu vervollständigen. Gruppenarbeiten sind möglich.

Referate

Referentin/Referent

Termin

Weitere Themen für *Hausarbeiten* ergeben sich aus der angegebenen Literatur (auch aus dem vorangegangenen Semester) und setzen eine schriftliche Ausarbeitung voraus (auch können eigene Vorschläge gemacht werden).

Letzter Abgabetermin: Ende des Sommersemesters

Bildung

„Zur Bildung gehört Urbanität, und ihr geometrischer Ort ist die Sprache. Keinem Menschen ist es vorzuhalten, dass er vom Lande stammt, aber keiner dürfte daraus sich ein Verdienst machen und dabei beharren; wem die Emanzipation von der Provinz missglückt, der steht zur Bildung exterritorial“
Theodor W. Adorno 1963, S. 46

-
- ⁸ Adorno, T. W. (1969): *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main. Nunner-Winkler, G. (2004): *Sozialisation und Lernprozesse am Beispiel der moralischen Entwicklung*. In: Geulen, D./Veith, H. (Hg.): *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven*. Stuttgart, S. 131-154.
- ⁹ Lickona, T. (1989): *Wie man gute Kinder erzieht! Die moralische Entwicklung des Kindes von der Geburt bis zum Jugendalter und was Sie dazu beitragen können*. München. Sutter, T. (2004): *Sozialisation als Konstruktion subjektiver und sozialer Strukturen*. In: Geulen, D./Veith, H. (Hg.): *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven*. Stuttgart, S. 93-116.
- ¹⁰ Vgl. meinen Studententext »Die maieutische Methode des Sokratischen Gesprächs«. Sowie: Sokrates im Gespräch. In: Böhme, G.: *Der Typ Sokrates*. Frankfurt am Main, S. 130-141 und Fischer, W. (2005): *Sokrates – pädagogisch*. Würzburg.
- ¹¹ Schachtner, C. (2000): *Neue Medien*. In: Otto, H.-U./Thiersch, H.: *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Neuwied, Kriftel 2001, S. 1278-1285. Kade, J. (2000): *Boulevard Bio – Pädagogik einer Talkshow*. In: Kraimer, K. (Hg.): *Die Fallrekonstruktion*. Frankfurt am Main, S. 561-593. Fischer, F./Mandl, H. (2002): *Lehren und Lernen mit neuen Medien*. In: Tippelt, R. (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*, Opladen, S. 623-637.
- ¹² Benner, D.: *W. v. Humboldts Bildungstheorie*. Weinheim und München 1995. Wagner, H.-J.: *W. v. Humboldt. Anthropologie und Theorie der Menschenkenntnis*. Darmstadt 2002. Herzog, R.: *Aufbruch in der Bildungspolitik*. In: Rutz, M. (1997): *Aufbruch in der Bildungspolitik. Roman Herzogs Rede und 25 Antworten*. München, S. 13-33.
- ¹³ Schiller, F. (2003): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. Stuttgart.

Über den Bildungsbegriff besteht in der Bildungsforschung keine Einigkeit (vgl. Tippelt 2002, Benner/Brüggen 2004). Gleichwohl lassen sich Übereinstimmungen mit Blick auf Kriterien benennen, die neben den Hinweisen auf die Rationalität des Menschen als mögliches Vernunftwesen gleichursprünglich eine emotionale Komponente besitzen. v. Hentig beispielsweise nennt solche in seinem Essay »Bildung« (1996, S. 75):

Bildungskriterien

- »Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit;
- die Wahrnehmung von Glück;
- die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen;
- ein Bewußtsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz;
- Wachheit für letzte Fragen;
- und ein doppeltes Kriterium: Die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica«

Johann Gottfried HERDER (1744-1803) hat in den »Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit« ab 1784 den Bildungsbegriff entschieden bestimmt. Er prägt das Bild von der »goldenen Kette der Bildung«. Demnach verweist Bildung immer auch zurück, da sie auf historisch-kulturellen Leistungen der Menschheit beruht und sie reicht als Kette in die Zukunft, die von Generation zu Generation weiter gestaltet werden kann. Herder erkennt den Menschen somit als Produkt und Schöpfer von Gesellschaft und Geschichte.

Nach HEYDORN ist Bildung »eine neue, geistige Geburt ... mit ihr muß sich der Mensch noch einmal über sein Bewußtsein einholen, sich selbst repetieren« (1970, S. 58 f.). Dabei gerät der Bildungsprozess nicht zur Anpassung sondern ermöglicht das Nachdenken über das Gegebene und dessen Überschreitung auch als Widerstand gegen verdinglichende Verhältnisse (vgl. PFEIFFER 2000). Zur Rolle der Massenmedien, die in diesem Kontext immer bedeutsamer werden, findet sich eine frühe Debatte über *einen **Mangel an authentischen Erfahrungen***, der mit dem Medienkonsum korrespondiert (vgl. YASUO 1977). Der Autor kommt mit seiner Darstellung der unterschiedlichen Positionen zu der Erkenntnis, dass es bei diesen Autoren ein gemeinsames Anliegen gibt, die moderne Entwicklung zu charakterisieren, die Benjamin mit dem Begriff der »Erfahrungsarmut« prägnant fasst.

Bildung und Aufgeschlossenheit

„Vom Unterschied zwischen der Sprache als einem Mittel der Kommunikation und der als einem präzisen Ausdrucks der Sache ahnen nur die wenigsten etwas; sie meinen, es genüge, dass man sprechen kann“ Theodor W. Adorno 1963, S. 43

Neben der Sprache ist die Weltoffenheit des Menschen für Bildung konstitutiv:

»Bildung ist eben das, wofür es keine richtigen Bräuche gibt; sie ist zu erwerben nur durch spontane Anstrengung und Interesse, nicht garantiert allein durch Kurse, und wären es auch solche vom Typus des Studiums generale. Ja, in Wahrheit fällt sie nicht einmal Anstrengungen zu, sondern der Aufgeschlossenheit, der Fähigkeit, überhaupt etwas Geistiges an sich herankommen zu lassen und es produktiv ins eigene Bewusstsein aufzunehmen, anstatt, wie ein unerträgliches Cliché lautet, damit, bloß lernend, sich auseinanderzusetzen« (Adorno 1963, S. 42, meine Hervorh.).

Adorno benennt deutlich die Gefahr für den modernen Menschen, der sein Wissen ohne Anstrengungen aus den elektronischen Medien bezieht und zum Abnehmer sich degradiert. Eine gründliche und qualifizierte Bildung ist bedroht durch eine kurzatmige und ständig zu erneuernde Wegwerfqualifikation in einer Gesellschaft des Menschenhaikapitalismus, in der das auf der Strecke bleibt, was im Inneren von Menschen vorgeht und was den Zusammenhalt des Sozialen ausmacht. Der übermächtige Pseudo-Realismus in Film und Fernsehen kann lediglich die ästhetisierte soziale Interaktion abbilden, die den Einzelnen zu einer veränderten Wahrnehmung verführt, die nur noch Persönliches betont ohne Soziales zu teilen.¹⁴ Ein kollektiver Realitätsverlust wird erkennbar, indem das Fernsehen mit der Wirklichkeit verwechselt wird und wenn die Redundanz des ewig Gleichen um sich greift. Die schon allgegenwärtige tumbere Auffahrmentalität, bedroht den, der Umsicht walten läßt. Die Sprache der Lichthupe steht stellvertretend für eine Drohgebärde, die den fehlenden Abstand signalisiert, den der verblendete Zeitgenosse gegenüber der Bildung und somit dem Respekt vor dem Leben des Anderen erkennen läßt.

Bildung und Halbbildung

Das, was mit Bildung gemeint ist – ohne sich anheischig machen zu wollen, dies genau angeben zu können etwa gemäß dem dreisten Motto zur Bildung: »Alles was man wissen muß« (Schwanitz 1999) – läßt die Differenz von Bildung zur **Halbbildung** erkennen, die eben nicht das ist, was einer braucht, um mitreden zu können. Adorno hat Halbbildung als den Sitz des Falschen bezeichnet, auf dem das oben zitierte Motto thront. Fischer (1989, S. 120) hat das Gemeinte mit Blick auf die Kennzeichnung nicht vorhandener Bildung auf diesen Nenner gebracht: Als ungebildet gelte gemeinhin, »wer Goethes ›Faust‹ für einen Körperteil hält und mit seiner eigenen seinen Meinungen Nachdruck verleiht«.¹⁵

¹⁴ Vgl. Jonathan Franzens Roman »Die Korrekturen«, der auf 781 Seiten den Niedergang einer Familie – wie in den »Buddenbrooks« – im Konflikt der Lebensformen der Generationen schildert und die Familienbande als einzig noch denkbare und verbleibende »Korrekturmöglichkeit« der Orientierungs- und Haltlosigkeit deutet.

¹⁵ Über Recht und Grenzen des Gebrauchs von ›Bildung‹. In: FISCHER, W. Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Sankt Augustin 1989.

Ebenso sind Versuche, Bildung allein auf selbstreflexive, introspektive und emotionale Prozesse zu beschränken und als Kur oder Therapie zu verordnen, dem Anliegen der Bildung fremd und abträglich.¹⁶ Die selbsttätige Aneignung eines biografischen Deutungspotentials ist dabei oftmals durch übergestülpte Deutungen bedroht. Anomische Zustände können dann entstehen. Gleichwohl sind anomische Aspekte der sozialen Realität im Rahmen der Entstehung einer beschädigten Identität zu berücksichtigen¹⁷.

In der Bildungstheorie ist eine breite Übereinstimmung darin zu konstatieren, daß Bildung sowohl kognitive als auch emotionale Kompetenzen umschließt. Neben dem Verstand bilden Gefühle einen bedeutsamen Teil der Lebenswirklichkeit. Der Bildungsauftrag einer Schule, einer Jugendhilfemaßnahme oder einer Hochschule bemißt sich danach, ob es gelingt, »die Sachen zu klären und die Menschen zu stärken«.¹⁸ Die Zielsetzung besteht darin, einen intelligenten Umgang mit Emotionalität zu fördern und Verständnis zu ermöglichen, der zu einem taktvollen Umgang mit sich selbst und anderen führt. Beispiele sind: Üben, Gefühle richtig wahrzunehmen und in ihrer Bedingtheit besser zu verstehen, diese in Situationen klarer zu äußern und in ihren Wirkungen zu erkennen. Es um die richtige Balance, die jeder für sich selber finden kann: Nicht negativen oder positiven Stimmungen anzuhängen und diesen ausgeliefert zu sein, nicht den Verstand zu verlieren und diesen durch »Betroffenheit« zu ersetzen und nicht die vitalisierende Kraft der Gefühle durch die Rationalität außer Kraft zu setzen und gefühllos zu werden. Der Lernende soll als Person und nicht als Klient oder Patient im Mittelpunkt eines selbstbestimmten Lern- und Aneignungsgeschehens stehen. Der Bezug auf Erkenntnisse der Emotionspsychologie, die einen rationalen Diskurs ermöglicht (Goleman 1995, 1999, Montada 1989)¹⁹ sowie auf Ergebnisse der vergleichenden Erziehungswissenschaft und der Kulturanthropologie ist unabdingbar, wenn die emotionale Kompetenz angemessen gefördert werden soll. So lassen sich viele Erlebens- und Verhaltensweisen als Mangel an emotionaler Kompetenz bezeichnen.

Beispiele:

¹⁶ Das Psychotherapeutengesetz benennt seit 1998 auf Grund eklatanter Fehler in der Vergangenheit, die desaströse Wirkungen bei Hilfesuchenden gezeitigt haben, Kriterien. Die Bezeichnung »Psychotherapeut« ist nunmehr geschützt.

¹⁷ Vgl. Schütze, F. (1999): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 191-223.

¹⁸ Hentig, H. v.: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart 1985.

¹⁹ Goleman, D. (1999): Der Erfolgsquotient. München; Emotionale Intelligenz. München 1995. Montada, L.: Bildung der Gefühle? In: Zeitschrift für Pädagogik, 35 Jg. 1989, S. 293-311.

»Ole kann lesen, schreiben und rechnen, aber er kann nicht zornig sein ... Ole ist niemandes Freund und vermißt es auch nicht«²⁰

»Ich stand von meiner Wiese auf, ging zu dem Lulatsch hin und schlug dem Ahnungslosen eine in die Fresse. Und der Hammer war, er fing an zu weinen«²¹

»Ich bin jung und reich und gebildet; und ich bin unglücklich, neurotisch und allein«²²

Literatur

- Adorno, T. W. (1962): Theorie der Halbbildung. In: Horkheimer, M./Adorno, T. W. Sociologica. Reden und Vorträge. Frankfurt am Main, S. 168-192.
- Adorno, T. W. (1963): Notiz über Geisteswissenschaft und Bildung. In: Ders., a. a. O., S. 54-58.
- Adorno, T. W. (1963): Philosophie und Lehrer. In: Eingriffe. Neun kritische Modelle. Frankfurt/ M., S. 29-53.
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1997): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek.
- Baetge, M./Teichler, U. (1994): Bildungssystem und Beschäftigungssystem. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5, S. 206-225. Stuttgart.
- Benner, D. (1990): Wissenschaft und Bildung. Überlegungen zu einem problematischen Verhältnis und zur Aufgabe einer bildenden Interpretation neuzeitlicher Wissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 597-620. Weinheim.
- Benner, D./Brüggen, F. (2004): Bildsamkeit/Bildung. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel, S. 174-215.
- Bernhard, A. (1996): Der Bildungsprozeß in einer Epoche der Ambivalenz. Frankfurt am Main.
- Bittner, G. (2000): Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe. Stuttgart.
- Egger, R. (1995): Biographie und Bildungsrelevanz. Eine empirische Studie über Prozeßstrukturen moderner Bildungsbiographien. München, Wien.
- Goleman, D. (1995): Emotionale Intelligenz. München 1995.
- Goleman, D. (1999): Der Erfolgsquotient. München.
- Gruschka, A. (1994): Bildungszeit: Geld oder Leben. In: Pädagogische Korrespondenz 14, S. 19-32.

²⁰ Rosenberg, A. (1989): Die Verweigerung. Bericht über ein Adoptivkind, Frankfurt/M., S. 212 f.

²¹ Seibt, R. (1981): Ich möchte in eurer Liebe baden. Eine Knast- und Heimbiographie. Bensheim S. 16; vgl. auch Opp, G. (1998): Gefühls- und Verhaltensstörungen. Begriffliche Problemstellungen und Lösungsversuche. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 11, S. 490-496. Bundschuh, K. (1999): Interdependenzen von Verhaltensstörungen und Emotionalität. In: Rolus-Borgwart, S./Tänzer, U. (Hg.): Erziehungshilfe bei Verhaltensstörungen. Pädagogisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze. Oldenburg 1999.

²² Zorn, F. (1979): Mars. Frankfurt/M. S. 25

- Heydorn, H. J. (1970): Über den Widerspruch um Bildung und Herrschaft. Frankfurt.
- Heydorn, H.-J. (1980): Überleben durch Bildung. In: Ders.: Ungleichheit für alle. Frankfurt.
- Horkheimer, M./Adorno, T. W. (1986): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt am Main.
- Humboldt, W. v. (1979): Bildung und Sprache. Eine Auswahl aus seinen Schriften. Besorgt von C. Menze. Paderborn.
- Humboldt, W. v. (1980): Theorie der Bildung des Menschen. Werke in fünf Bänden. Bd. I, Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt, S. 234-241.
- Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.
- Lichtenstein, E. (1971): »Bildung«. In: Ritter, J. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. I, Basel/Stuttgart, Sp. 921-937.
- Montada, L. (1998): Bildung der Gefühle? In: Zeitschrift für Pädagogik, 35 Jg., S. 293-311.
- Mundlos, H. (1997): Aufbruch mit Hindernissen. In: Rutz, M. (Hg.): Aufbruch in der Bildungspolitik. Roman Herzogs Rede und 25 Antworten. München. Bildung und (Mit)menschlichkeit
- Pfeiffer, U. (2000): Bildung als Widerstand. Pädagogik und Politik bei Heinz-Joachim Heydorn. Hamburg.
- Tippelt, R. (Hg.)(2002): Handbuch Bildungsforschung. Opladen.
- Yasuo, I. (1977): Massenmedien und Bildung. Eine pädagogische Interpretation der Adorno-Benjamin-Kontroverse. In: Zeitschrift für Pädagogik 43. Jg., H. 5., S. 739-755.

Bildung und Mitmenschlichkeit

»Es ist schön ein hungerndes Kind zu sättigen, ihm die Tränen zu trocknen, ihm die Nase zu putzen, es ist schön, einen Kranken zu heilen. Ein Bereich der Ästhetik, den wir noch nicht entdeckt haben, ist die Schönheit der Gerechtigkeit. Über die Schönheit der Künste, eines Menschen, der Natur können wir uns halbwegs einigen. Aber – RECHT und GERECHTIGKEIT sind auch schön, und die haben ihre Poesie, wenn sie vollzogen werden.« (Böll 1988, S. 15, meine Hervorh.)

Rupert Neudeck²³ (2003), von dem das obige Zitat entnommen ist, weist nachdrücklich darauf hin, dass zitierten Worte des Heinrich Böll an alle gerichtet sind, die **»menschlich auf dieser Welt leben«** (ebd. S. 53; meine Hervorh.) und Geltung haben für alle, die in ihrer Zeit für andere Menschen eintreten.

Der Autor nimmt mit Bezug auf seinen *Mentor* Hartmut v. Hentig eine schonungslose Abrechnung mit unserer »Noch-Wohlstandsgesellschaft« vor: »man lebt im Internet und hat Kontakte in alle Welt. Aber man macht sich nicht mehr die Anstrengung, den eigenen Eltern einen Brief geformt

²³ Rupert Neudeck ist der Gründer der Organisation »Cap Anamur«. Neudeck (*1939) beschließt 1979 vietnamesische Boat-People aus dem Meer zu retten. Sein Rettungsschiff ist die »Cap Anamur«, die später dem Komitee den Namen gibt. Dessen internationale Arbeit dient den Armen und Wehrlosen (Kupferstraße 7, 53842 Troisdorf).

mit der Hand zu schreiben ... »Das berührt eine kaum geringere Verlegenheit der Pädagogik. Die Tatsache, **daß die Erwachsenen nicht in der geforderten Pädagogik leben**« Hartmut von Hentig (1999, S. 54; meine Hervorh.) beschreibt dies am wirkungslosen Beispiel des Weltethos« (S. 53).²⁴

Werte, die im ganz normalen Leben nicht mehr zu haben, dienen in der Politik schamlos als Bezugspunkt. Die *geistige Situation der Zeit* wird darüberhinaus sichtbar an den Einschaltquoten für (private) Fernsehsender, die den offenkundigen Voyeurismus unserer Zeit mit Ekel-Show-Sendungen bedienen.

Im Dschungel ausgesetzte »Stars« werden nach englischem Vorbild »Mutproben« unterworfen, bei denen der Zuschauer die Qual (z. B. »Baden« im »Kakerlaken-Sarg«, den Kopf in ein »Terror-Aquarium« stecken) verlängern kann. Das Niveau wird auf den kleinsten gemeinsamen Nenner gebracht, wobei die Vorbilder für die nachwachsende Generation selber zu *Ekelpaketen* degenerieren. Das *Herdfeuer der Nation* zeigt nicht die Menschen die mutig sind, sondern die, die die *Quote* sichern. Als Beispiele für Menschen, die Vorbilder für Kinder, Schüler und Heranwachsende sein können, nennt Neudeck Menschen, die mutig sind und die Wahrheit sagen. Dazu zählt der Widerständler, Friedensprophet und Theologe Dietrich Bonhoeffer²⁵, die jungen Menschen um die *weiße Rose*²⁶, der Jesuitenpater Alfred Delp²⁷ und Heinrich Böll²⁸ die für eine *mündige Welt* stehen. Von Bonhoeffer beispielsweise ist folgendes Zitat überliefert:

²⁴ Das Projekt des »Weltethos« geht zurück auf den Theologen Hans Küng (1990). Seine Prämisse ist, dass in der (nach) modernen pluralistischen Welt auf Grund des Normverlustes von Religion und Ideologie ein ethischer Grundkonsens über Zentralwerte nötig ist. Vgl. www.unituebingen.de/stiftung-weltethos.

²⁵ Der Theologe Dietrich Bonhoeffer (1906-1945) beteiligt sich aktiv am Widerstand gegen die Nationalsozialisten und wird 1943 verhaftet. Nach zweijähriger Untersuchungshaft wird er von einem SS-Standgericht wegen politischen Hochverrats zum Tode verurteilt und am 9. 4. 1945 im Konzentrationslager Flossenbürg ermordet. Zur Biographie vgl. u. a. Renate Wind (1990): *Dem Rad in die Speichen fallen. Die Lebensgeschichte des D. B., Weinheim/Basel.*

²⁶ Die *Weißerose* wird von Hans Scholl gegründet und bezeichnet einen studentischen Freundeskreis an der Universität München, der 1942/43 die Studierenden und die Bevölkerung zum Widerstand gegen das NS-Regime aufruft. Die Geschwister Sophie und Hans Scholl werden 1943 verhaftet und hingerichtet.

²⁷ Der Theologe und Soziologe Alfred Delp (1907-1945), der am Entwurf einer *christlichen Sozialordnung* mitarbeitet, wird 1944 verhaftet und vom Volksgerichtshof zum Tode verurteilt.

²⁸ Der Schriftsteller Heinrich Böll (1917-1985) geißelt das *Grauen des Krieges* und seiner Folgen und engagiert sich in gesellschaftspolitischen Belangen. Er erhält 1967 den Georg-Büchner-Preis und 1972 den Nobel-Preis für Literatur. Seine Werke (z. B. *Ende einer Dienstfahrt* 1966) zeichnen sich durch große

»Wenn ein Wahnsinniger auf dem Kurfürstendamm sein Auto über den Gehweg steuert, so kann ich als Pastor nicht nur die Toten beerdigen und die Angehörigen trösten; ich muss hinzuspringen und den Fahrer von Steuer reißen, wenn ich an eben dieser Stelle stehe« (vgl. Bethge 1989, S. 955).

Mit Bonhoeffer wird sichtbar, dass der Mensch ein *radikales Engagement* benötigt, um zur Mündigkeit zu gelangen. Seine Vorbildfunktion ist – wie jedes *Vorbild* – eines der traditionsreichsten Mittel der Erziehung, wenn dies auch der Planung entzogen bleibt, wohl aber angeboten oder ermöglicht werden kann, um eine freie Entscheidung für eine an *Mündigkeit* und *Solidarität* orientierte, lebenswerte Person zu ermöglichen. Vor schlechten Vorbildern warnt bereits Plato; über Jahrhunderte hinweg werden Kinder nach bedeutenden Vorbildern getauft und *das* Erziehungsziel besteht darin, Jesus Christus gleich zu werden (*imitatio Christi*). Friedrich Fröbel (1782-1852) z. B. fordert, »daß jeder Mensch wieder ein solches Nachbild des ewigen Vorbildes werde« (zit. n. Frost 1997, S. 106). Im Gefolge eines anwachsenden Autonomieanspruchs wird der Begriff des Vorbildes ²⁹ zum Problem und ist auf Grund seiner Ideologieanfälligkeit vielfach umstritten. Es kommt zu einer »Auswanderung« aus der Pädagogik wie dies Erwin Hufnagel nennt (1993). Eine »Einwanderung« ist dann möglich, wenn pädagogisch verantwortlich handelnde Menschen zur Mündigkeit erziehen.

Literatur

- Bethge, E. (1989): Dietrich Bonhoeffer. Eine Biographie. München.
 Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied u. a.
 Bockow, J. (1984): Erziehung und Sittlichkeit. Zum Verhältnis von praktischer Philosophie und Pädagogik bei Jean Jacques Rousseau und Immanuel Kant. Frankfurt am Main u. a.
 Böll, H. (1984): Rede zur Verleihung des Jens-Bjoerneboe-Preises des Odin-Teatret Holstebro an Rupert Neudeck am 23. Oktober 1984. In: Ders.: Die Fähigkeit zu trauern. Schriften und Reden 1984-1985. München 1988.
 Böll, H. (2001): Briefe aus dem Krieg 1939-1945, 2 Bde, hg. von D. Schubert. Köln.
 Brecht, B. (1971): Geschichten von Herrn Keuner. Frankfurt am Main.
 Bulmahn, E. u. a. (2003) Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin.
 Frost, U. (1996): Erziehung durch Vorbilder? In: Schmidinger, H. (Hg.): Vorbilder. Graz, S. 91-128.
 Hentig, H. v. (1999): Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. München.
 Hentig, H. v. (2003): Die Schule neu denken. Weinheim und Basel.
 Hentig, H. v. (2003): Jean Jaques Rousseau.
 Hufnagel, E. (1993): Pädagogische Vorbild-Theorien. Würzburg.
 Kilius, N. u. a. (Hg.) (2002): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt am Main.

Prägnanz in der Darstellung und eine unerhörte Unmittelbarkeit in der Gestaltung aus.

²⁹ Vgl. Anton A. Bucher (2001): Vorbild. In: Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neuenkirchen-Vluyn, S. 2184-2187.

- Klafki, W. (2002): Schultheorie, Schulforschung, Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim und Basel.
- Neudeck, R. (2003): Wohin geht die Bildungsreise? Keine Zukunft ohne Politik-, Mut-, Risiko-Erziehung. In: *Pädagogik* 7-8/03, 55. Jg. S. 50-53.
- Niethammer, A. (1980): Kants Vorlesung über Pädagogik. Freiheit und Notwendigkeit in Erziehung und Entwicklung. Frankfurt am Main.
- Schmitt, H./Siebrecht, S. (Hg.) (2002): Eine Oase des Glücks. Der romantische Blick auf Kinder. Henschel Verlag.
- Weisskopf, T. (1970): Immanuel Kant und die Pädagogik. Zürich.

Kleine Bibliographie

01. Grundlagen

»Auch der Weiseste kann unermesslich viel von Kindern lernen«

- Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim und München
- Kant, I. (1803): Über Pädagogik. Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink, Königsberg bey Friedrich Nicolovius 1803. In: Immanuel Kant. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2, Werkausgabe Band XII. Mit Gesamtregister. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Frankfurt am Main 2000, S. 695-761.

02. Handbücher/Wörterbücher

»Die Sprache ist ein Gespräch. Nur in dem Mit- und Gegeneinander ist sie wirklich.« Otto-Friedrich Bollnow

- Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W. (Hg.) (2001): Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster.
- Fegert, J. M./Schrappner. (2004): Handbuch Jugendhilfe-Jugendpsychiatrie. Weinheim und München.
- Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hg.) (2001): Handbuch Jugendsozialarbeit. 2 Bände. Münster.
- Koller, H.C. (2004): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart.
- Krüger, H.-H./Grunert, G. (Hg.) (2002): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen.
- Krüger, H.-H./Grunert, C. (2004): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.
- Skirra (2003): Hand- und Lehrbuch der Reformpädagogik. Oldenburg Verlag.

03. Erziehung

Keine Zukunft vermag gutzumachen, was du in der Gegenwart versäumst. Albert Schweitzer

- Koller, H.C. (2004): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart.
- Marotzki, W. u. a. (2005): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.
- Schäfer, (2005): Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim und Basel.
- Schäfer, K.-H. (2005): Kommunikation und Interaktion. Grundbegriffe einer Pädagogik des Pragmatismus. Wiesbaden.

04. Zu den Klassikern

*„Einem Menschen begognen heißt, von einem Rätsel wachgehalten werden“ Emmanuel Lévinas Die Spur des Anderen
Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie.
Freiburg/ München 1999 (Studienausgabe).*

- Ahrbeck, B. (2004): Kinder brauchen Erziehung. Die vergessene pädagogische Verantwortung. Stuttgart.
- Benner, D./Kemper, H. (2003): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. 3 Bde. Weinheim und Basel.
- Böhm, W. (2004): Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. München.
- Böhm, W./Fuchs, B. (2004): Erziehung nach Montessori. Bad Heilbrunn.
- Bohnsack, F. (2004): John Dewey. Ein pädagogisches Portrait. Weinheim und Basel.
- Brachmann, J. (2002): Friedrich Schleiermacher. Ein pädagogisches Portrait. Weinheim und Basel.
- Brumlik, M. (2002): Pädagogik und Geschichte. Eine Einführung. Stuttgart.
- Fröbel, F. (2004): »Das Streben der Menschen« - Autobiographische, anthropologische und spielpädagogische Texte. Hrsg. Von Helmut Heiland und Michael Geben. Würzburg.
- Fuchs, B. (2002): Maria Montessori. Ein pädagogisches Portrait. Weinheim und Basel.
- Kant, I. (1968): Beantwortung der Frage: Was heißt Aufklärung. In: Werke, Weischedel (Hg), Bd. XI. Frankfurt am Main.
- Kant, I. (1986): Über Pädagogik. In: Werke, W. Weischedel (Hg), Bd. XII. Frankfurt am Main.
- Katzenbach, D./Steenbuck, O. (Hg.) (2000): Piaget und die Erziehungswissenschaft heute. Frankfurt am Main.
- Kauder, P./Fischer, W. (1999): Immanuel Kant über Pädagogik. 7 Studien. Hohengehren.
- Koerrenz, R. (2004): Otto Friedrich Bollnow. Ein pädagogisches Portrait. Weinheim und Basel.
- Lickona, T. (1989): Wie man gute Kinder erzieht! Die moralische Entwicklung des Kindes von der Geburt bis zum Jugendalter und was Sie dazu beitragen können. München.
- Oser, F./Althof, W. (1997): Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Mit einem Beitrag von Detlef Garz. Ein Lehrbuch. Stuttgart.
- Pfeiffer, U. (2000): Bildung als Widerstand. Pädagogik und Politik bei Heinz-Joachim Heydorn. Hamburg.
- Piaget, J. (2000): Über Pädagogik. Weinheim und Basel.
- Ricken, M./Rieger-Ladich, M. (Hg.) (2005): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden.
- Tremel, A. K. (2005): Pädagogische Ideengeschichte. Stuttgart.
- Winkler, H./Brachmann, J. (Hg.) (2000): Friedrich Schleiermacher: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Zwei Bände. Frankfurt am Main.

05. Erlebnispädagogik

- Fatke, R. (1993): Kritische Anfragen der Erziehungswissenschaft an die Erlebnispädagogik. In: Herzog, F. (Hg.): Erlebnispädagogik - Schlagwort oder Konzept? Luzern, S. 35-48.
- Fromme, J. (2001) : Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit. In: Neue Praxis, H. 3, S. 257-271.
- Dräbing, R. (1996).: Erlebnispädagogik im Heim. In: Jugendwohl. Zeitschrift für Kinder- und Jugendhilfe. H. 1, , S. 10-20.
- Klawe, W. (2001): Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Weinheim und München
- Scholz, M. (2001): Der Lernprozess in der erlebnispädagogischen Arbeit. Hamburg.

