



3/4 / 2017

Pädagogische Rundschau

3/4

Mai – August 2017

71. Jahrgang / 2017



Pädagogische Rundschau

PETER LANG · Internationaler Verlag der Wissenschaften





PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

Begründet von Joseph Antz und Bernhard Bergmann

Herausgegeben von:

Volker Bank · Renate Hinz · Eckard König · Rudolf Lassahn · Andreas Nießeler

Birgit Ofenbach · Barbara Schneider-Taylor · Takahiro Tashiro

Schriftleiter: Prof. Dr. Rudolf Lassahn und Prof. apl. Dr. Birgit Ofenbach
Universität Koblenz-Landau, Fortstr. 7, 76829 Landau
PR@uni-landau.de, www.uni-koblenz-landau.de/paed-rundschau/

Die Pädagogische Rundschau ist eine der führenden pädagogischen Fachzeitschriften in deutscher Sprache und mit internationaler Verbreitung. Sie ist ein unabhängiges Wissenschaftsorgan, an keinen Verband, keine Stiftung oder Institution gebunden, sie wird von keiner Seite subventioniert und ihr obliegen folglich keine Interessenvertretungen. Die Pädagogische Rundschau repräsentiert mit Forschungsbeiträgen, Berichten und Diskussionen disziplin- und methodenübergreifend den aktuellen Stand der Pädagogik und fördert Wissenschaftstransfer und Wissensaustausch. Sie informiert über pädagogische Publizistik und wissenschaftliche Neuerscheinungen und bietet Erziehungswissenschaftlern und dem wissenschaftlichen Nachwuchs Möglichkeiten zur Publikation von Forschungsergebnissen. Die Inhaltsverzeichnisse der jeweiligen Hefte sind online verfügbar. Einzelne Aufsätze sind über den Dokumentenserver peDOCS zugänglich. Die Zeitschrift wird regelmäßig im ‚Sozialwissenschaftlichen Literaturinformationssystem SOLIS‘ des Informationszentrums Sozialwissenschaften ausgewertet.

In der Pädagogischen Rundschau werden nur Originalbeiträge veröffentlicht, die nicht gleichzeitig an anderer Stelle zur Publikation angeboten sind. Manuskripte sind in druckfertiger Form per E-Mail an obige Adresse einzusenden. Der technische Standard ist der Homepage unter ‚Autorenhinweise‘ zu entnehmen. Autoren tragen für ihr Manuskript die Verantwortung. Eine Verpflichtung zur Aufnahme von Entgegnungen besteht nicht.

Sonderdrucke: Jeder Beiträger enthält kostenlos 25 Sonderdrucke seines Beitrags. Honorare werden nicht gezahlt.

Buchexemplare sind an die Redaktion zu schicken, die Auswahl der zu rezensierenden Werke behält sich die Redaktion vor. Eine Rücksendung von Rezensionsexemplaren erfolgt nicht.

Werbeanzeigen und Beilagen durch den Verlag.

Die Pädagogische Rundschau erscheint zweimonatlich. Bezugspreise: Einzelheft 19,95 € (Print) / 22,20 € (E-Book), Jahresabonnement 94,95 € (Print) / 105,60 € (E-Book - Einzelkunden) / 211,20 € (E-Book - Institutionen), ermäßigtes Abonnement für Studierende 49,- € (Print), jeweils zuzüglich Porto. Abbestellungen bis 30. Juni oder 31. Dezember zum Ende des nachfolgenden Halbjahres.

Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt, Übersetzung, Nachdruck, Vervielfältigung bleiben vorbehalten.

Anschriften der Herausgeber

Prof. Dr. Volker Bank, Institut für Pädagogik, Reichenhainer Str.41, 09126 Chemnitz

Prof. Dr. Renate Hinz, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik,
Emil-Figge-Str.50, 44227 Dortmund

Prof. Dr. Eckard König, Universität Paderborn, Neuhäuser Str.108, 33102 Paderborn

Prof. Dr. Rudolf Lassahn, Fortstr.7, 76829 Landau

Prof. Dr. Andreas Nießeler, Institut für Pädagogik, Wittelsbacherplatz1, 97074 Würzburg

Prof. apl. Dr. Birgit Ofenbach, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter,
August-Croissant-Str.5, 76829 Landau

Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor, Institut für Bildungswissenschaft, Sensengasse 3a, 1090 Wien

Prof. Dr. Takahiro Tashiro, Mito-City, Kawawada 1-2462-6, 311-4152 Japan

ISSN 0030-9273
ISSN-Internet 2365-8142

Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, Postfach 940225,
60460 Frankfurt, Telefon 069 / 780705-0, Telefax 069 / 78070550,
Homepage <http://www.peterlang.com>



PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

Frühkindliche Bildung – Positionen zu einem spannungsreichen Thema

ANSCHRIFTEN DER MITARBEITER

Dr. Bedia Akbaş
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Fakultät I: Bildungs- und Sozialwissenschaften
Center for Migration, Education and Cultural Studies (CMC)
Ammerländer Heer Straße 114-118
26111 Oldenburg

Dr. Gerhard F. Braun
Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
Breite Str. 29
10178 Berlin

Prof. Dr. Elmar Drieschner
Institut für Erziehungswissenschaft
Reuteallee 46
71634 Ludwigsburg

Michael Felten
Siegstraße 30a
50996 Köln

PD Dr. Detlef Gaus
Ostfalia
Fakultät H
Herbert-Meyer-Str.7
29556 Suderburg

Prof. Dr. Gabriele Sabine Gloger-Tippelt
Landfriedstr. 8
69117 Heidelberg

Prof. Dr. Dietmar Grube
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften
Institut für Pädagogik
Ammerländer Heerstraße 114-118
26129 Oldenburg

INHALT

EDITORIAL

Lukas Otterspeer / Klaus Zierer:
Frühkindliche Bildung – Positionen zu einem spannungsreichen Thema 237

THEMENBEITRÄGE

Katharina Kluczniok:
Längsschnittliche Analysen der Auswirkungen frühkindlicher Lernumwelten. Chancen und Risiken außerfamiliärer Betreuung 247

Gabriele Gloger-Tippelt / Rudolf Tippelt:
Frühkindliche Bildung und Bindung aus Lebenslaufperspektive 261

Bedia Akbaş / Paul Mecheril / Anke Spies:
Schließung des professionellen Feldes und Normierung durch zielgruppenspezifische Adressierung – frühkindliche Bildung in der Migrationsgesellschaft 275

Margrit Stamm:
Elterninvestitionen und gesellschaftliche Benachteiligung. Eine Black Box der frühkindlichen Bildungsforschung 293

Prof. Dr. Wolfgang Hinrichs
Hölderlinstr.2
57076 Siegen

Dr. Katharina Klucznik
Lehrstuhl Elementar- und Familienpädagogik
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
96045 Bamberg

Dr. Dominik Krinninger
Universität Osnabrück
Institut für Erziehungswissenschaft
49069 Osnabrück

PD Dr. Dipl.-Päd. Bernd Lederer
Institut für Erziehungswissenschaft
Liebeneggstr.8
A-6020 Innsbruck

Prof. Dr. Claudia Mähler
Universität Hildesheim
Institut für Psychologie
Arbeitsgruppe Pädagogische Psychologie
und Diagnostik
Universitätsplatz 1
31141 Hildesheim

Prof. Dr. Paul Mecheril
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Institut für Pädagogik
Uhlhornsweg
26111 Oldenburg

Dr. Dipl.-Päd. Frederick de Moll
Goethe-Universität Frankfurt
Theodor-W.-Adorno-Platz 6
60323 Frankfurt am Main

Emilia Müller
Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und
Soziales, Familie und Integration
Bürgerbüro
Winzererstraße 9
80797 München

Prof. Dr. Hans-Rüdiger Müller
Universität Osnabrück
Institut für Erziehungswissenschaft
49069 Osnabrück

Lukas Otterspeer
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät I: Bildungs- und Sozialwissenschaften
Ammerländer Heerstraße 114-118
26129 Oldenburg

Dr. Kirsten Schuchardt
Universität Hildesheim
Universitätsplatz 1
31141 Hildesheim

Frederick de Moll:
Soziale Ungleichheit jenseits der
Kindertageseinrichtung: Milieuspezifische
Bildungs- und Betreuungspraxen von
Familien mit 2–6-jährigen Kindern 305

*Hans-Rüdiger Müller /
Dominik Krinninger:*
Familiale Konzepte frühkindlicher
Bildung 335

*Claudia Mähler / Dietmar Grube /
Kirsten Schuchardt:*
Interindividuelle Unterschiede kognitiver
Kompetenzen als Herausforderung
für die frühkindliche Bildung 349

Gerhard F. Braun:
Frühkindliche Bildung – aus Sicht
der Arbeitgeber 367

Michael Felten:
Kleinkinder im Bermuda-Dreieck.
Die Krippendebatte – ein Lehrstück
über Natur, Genderfragen und
Ökonomismus 377

Emilia Müller:
Maßstab Kindeswohl und Qualität:
Ein Plädoyer für Wahlfreiheit 385

*Michael Schulte-Markwort, Kinder- und
Jugendpsychiater, im Interview mit Lukas
Otterspeer und Klaus Zierer:*
„Der Begriff einer frühkindlichen Förde-
rung erscheint mir angemessener“ 389

Rainer Stadler:
Die wirtschaftlichen Motive hinter
der Kita-Offensive 393

Prof. Dr. Michael Schulte-Markwort
Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf
Martinistr. 52
20246 Hamburg

Dr. Jos Schnurer
Immelmannstr.40
31137 Hildesheim

Prof. Dr. Anke Spies
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Institut für Pädagogik
Uhlhornsweg
26111 Oldenburg

Rainer Stadler
SZ-Magazin Redaktion
Hultschiner Str. 8
81677 München

Prof. Dr. Margrit Stamm
Swiss Education
Neuengasse 8
CH-3011 Bern

Prof. Dr. Rudolf Tippelt
Landfriedstr. 8
69117 Heidelberg

Prof. Dr. Klaus Zierer
Lehrstuhl für Schulpädagogik
Universität Augsburg
Universitätsstraße 10
86159 Augsburg

BEITRÄGE

Elmar Drieschner / Detlef Gaus:
Was sind pädagogische Konzepte?
Probleme ihrer Begriffsbestimmung,
Funktionalität und Bewertung 399

Lukas Otterspeer / Klaus Zierer:
Liebgewonnene Grabenkämpfe.
Oder: Muss das so sein? Ein Diskussi-
onsbeitrag zu Katja Kochs und
Stephan Ellingers Fake-Artikel in
der Zeitschrift für Heilpädagogik 409

Jos Schnurer:
Ein tugendhafter Mensch ist ein guter
Mensch. Eine didaktische, anthropolo-
gisch-philosophische Anregung 417

BUCHBESPRECHUNGEN

Wolfgang Hinrichs:
Matějčková, Terezá, Mehring, Reinhard,
Morkoyun, Emeti (Hrsg.): Blick auf
Deutschland! Pädagogisch-politische
Schlaglichter zur Flüchtlingsfrage von
2016 und 1948. Orientierungen,
Statements, migrationspädagogische
Beiträge und Interviews 425

Bernd Lederer:
Clemens, Manuel: Das Labyrinth der
ästhetischen Einsamkeit. Eine kleine
Theorie der Bildung 430

SELBSTANZEIGE

Heinemann, Rebecca:
Das Kind als Person. William Stern
als Wegbereiter der Kinder- und
Jugendforschung 1900 bis 1933 434

AUTORENSPIEGEL 439

RUNDSCHAU 446

NEUERSCHEINUNGEN 454

10.3726/PR2017-3/4_399

BEITRÄGE

Elmar Drieschner / Detlef Gaus

Was sind pädagogische Konzepte?

Probleme ihrer Begriffsbestimmung, Funktionalität
und Bewertung

Einfache Fragen sind nicht immer einfach zu beantworten. Das gilt auch für die zunächst recht trivial erscheinende Frage ‚Was ist ein pädagogisches Konzept?‘ Diese Frage erscheint auf den ersten Blick als viel zu schlicht, um sie einer akademischen Problematisierung zuzuführen. Denn auf einer ersten, allgemeinen Ebene herrscht offenbar stillschweigend Konsens darüber, was genau ein pädagogisches Konzept ist. Schließlich gibt es gegenwärtig eine Vielzahl von ihnen in den unterschiedlichen und immer weiter anwachsenden Feldern pädagogischen Handelns.

Aus dem pädagogischen Sprachgebrauch kennen wir auch die Formulierung ‚Theorien und Konzepte von Erziehung und Bildung‘, etwa aus Modulhandbüchern und bildungsprogrammatischen Texten. Stellt man aber die Frage, ob beispielsweise die Montessori-Pädagogik, der Situationsansatz oder die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als pädagogische Theorien oder als pädagogische Konzepte zu typisieren sind, wird man völlig unterschiedliche Antworten erhalten und die unterstellte Begriffsklarheit wird brüchig. Teils werden die Begriffe ‚Konzept‘ und

‚Theorie‘ sogar synonym verwendet. Dies führt (nicht nur) aufseiten von Studierenden zu bisher nicht hinreichend reflektierten Verständnisproblemen, etwa wenn sie vor die Aufgabe gestellt sind, den ‚Theorieteil‘ einer Hausarbeit zu schreiben.

Der hier zu unternehmende Versuch, die zahlreichen pädagogischen Ansätze unter einem einheitlichen, systematisch hergeleiteten Konzeptbegriff zu klassifizieren, birgt wie alle Systematisierungsversuche die Gefahr einer Schematisierung. Dennoch erscheint es uns als heuristisch sinnvoll, eine allgemein geltende Antwort auf die Frage zu versuchen, was ein pädagogisches Konzept ist (Abschnitt 1). Damit bietet sich die Möglichkeit, in einer übergreifenden Perspektive bisher nicht hinreichend explizierte Strukturen pädagogischen Denkens und Argumentierens explizit zu machen. Dies ist deshalb wichtig, weil pädagogische Fachkommunikation oftmals nicht theoriegeleitet erfolgt, sondern auf der Basis von Konzeptpraktiken. Auf dem Hintergrund einer Skizze über die Differenz der kommunikativen Funktionen von pädagogischen Theorien und Konzepten (Abschnitt 2) werden

anschließend zwei mögliche Ausrichtungen einer pädagogischen Konzeptforschung beschrieben: Funktionelle Analysen fokussieren die Frage, wie pädagogische Konzepte in den verschiedenen Teilbereichen des Bildungssystems zu Zwecken der Konstitution wie der Expansion positioniert werden und Einflussmacht gewinnen (Abschnitt 3). Reflexionen über die Güte oder Qualität von Konzepten richten sich dagegen auf die normative Frage nach Güte Merkmalen, die auf einem bildungstheoretischen Hintergrund beantwortet werden kann (Abschnitt 4).

1. Zur Bestimmung des Begriffs 'pädagogisches Konzept' in Differenz zu 'pädagogischer Theorie'

Aus funktionaler Sicht erscheinen pädagogische Konzepte auf einer ersten grundlegenden Ebene als programmatische Verdichtungen pädagogischer Leitideen und Prinzipien zu menschlicher Entwicklung und individuellem Lernen, zu pädagogischen Interaktionen und Organisationen sowie zu Bildern von Kindern, von Klientinnen und Klienten und zur Rolle von Pädagoginnen und Pädagogen. Als solche dienen sie primär Zwecken der Orientierung professionellen Handelns in den jeweiligen pädagogischen Berufspraxen. Pädagogische Konzepte entwickeln sich historisch betrachtet oftmals als Kritik an bisherigen pädagogischen Praktiken und Routinen und in Abgrenzung zu konkurrierenden Ansätzen.

Relevant für eine wissenschaftssoziologisch ausgerichtete Konzeptforschung ist die Erkenntnis, dass die Benennung 'Konzept' bzw. 'pädagogisches Konzept' gängig verwendet wird, ohne dass mit ihr ein klares Begriffsverständnis verbunden ist. Eine eindeutige terminologische Klärung

in Philosophie, Sprachwissenschaften, Psychologie oder Bildungswissenschaften fehlt, selbst eine klare Definition in der Terminologie von Normungsvorgaben gibt es nicht. Konzepte- nur darüber scheint Einigkeit zu bestehen- sind begrifflich konsistenter als provisorisch bzw. skizzenhaft angelegte Entwürfe, jedoch weniger begrifflich exakt als ausgearbeitete Theorien. Hilfreich ist es daher, mit der kategorial-analytischen Unterscheidung von Konzepten, Begriffen und Theorien zu beginnen¹.

Begriffe sind als semantische Konventionalisierungen aufzufassen und können durch mehrere sprachliche Ausdrücke repräsentiert werden. Ihr Sinn und ihre Funktion sind Wandlungen unterworfen, der wichtige Begriff 'Bildung' etwa verändert sich stetig in seinem Gebrauch und seinen Konnotationen von seiner Etablierung im Ausgang des 18. Jahrhunderts bis heute. Als Konsenszone im Rahmen pädagogischer Reflexions- und Handlungssysteme birgt er jedoch zeit- und diskursübergreifend immer Aspekte der Selbstentfaltung von Personen². In diesem Sinne ist Bildung ein Terminus technicus, der grundlegend pädagogisch-fachsprachliche Anschlussfähigkeit garantiert.

Betrachtet man die Reihung Begriff – Konzept – Theorie als Skala, stehen Theoriekonstrukte am anderen Ende. Theorien sind nach dem berühmten Diktum Karl Poppers zunehmend enger zu knüpfende begriffliche Netze, mit denen Ausschnitte der Wirklichkeit 'eingefangen' werden sollen³. Theorien setzen Begriffe systematisch zueinander in Beziehung: soziologische Bildungstheorien Bildung und Sozialphänomene, historische Bildungstheorien Bildung und geschichtliche Tatsachen, Theorien empirischer Bildungsforschung Bildung und Merkmale pädagogischer Interaktion.

Für die Beurteilung ihrer Geltungsweite haben sich in der Wissenschaftstheorie Standards etabliert. So sind wissenschaftliche Theorien neben Methoden Programme

des Wissenschaftssystems. Mit ihrer Hilfe können in der wissenschaftlichen Kommunikation Wahrheitswerte den binären Codes wahr/falsch zugewiesen werden. Theorien unterliegen dementsprechend z.B. dem logisch-systematischen Anspruch strenger terminologischer Kontrolle sowie dem Anspruch empirischer Überprüfbarkeit⁴.

Konzepte hingegen sind im Überschneidungsbereich zwischen dem wissenschaftlich-disziplinär orientierten Reflexionssystem und dem professionell ausgerichteten Handlungssystem zu verorten. An dieser Schnittstelle fungieren sie als Programme professioneller Problembearbeitung und folgen damit der pragmatischen Funktion einer klaren Zielorientierung: Sie reagieren auf bestimmte Anlässe, Herausforderungen und Probleme im professionellen Handlungssystem und dienen dazu, hierfür Lösungsvorschläge zu unterbreiten. Sie bedienen sich dabei konventionalisierender Begriffskontrolle, indem sie wissenschaftlicher Reflexion Theorie- und Empirieversatzstücke entlehnen. So legitimieren sie ihr Versprechen der Lösungsorientiertheit, über bloße alltagserfahrene Zielorientierung hinausweisend, mit dem Duktus ‚wissenschaftlicher‘ Rationalität.

In Abgrenzung zu Theorien können Konzepte also als eher pragmatische Konstrukte zum Zwecke professioneller Problembearbeitung, Handlungsorientierung und entsprechend notwendiger Komplexitätsreduktion gekennzeichnet werden. Während Theorien Inhalte widerspruchsfrei, konsistent und auf der Basis möglichst weniger Axiome fassen, sollen Konzepte bestimmte anvisierte Ziele auf der Basis von Begriffen möglichst lösungsorientiert angehen. Konzepte wollen Richtungsorientierung leisten, Transparenz oder zumindest deren Anschein bieten, Grundfragen und Grundbegriffe in Bezug auf ein bestimmtes zu lösendes Problem erläutern und für Commitment sorgen. Diese Leistungen erbringen sie, indem sie in verständlicher Weise Prinzipien,

Leitlinien, Ideen und wissenschaftliche Erkenntnisse teils zuspitzend, teils eklektisch kompilieren. Wie Theorien bedienen sie sich der Begriffe, zielen aber dabei besonders auf die Anwendbarkeit theoretischer Annahmen und Modelle in einer (angenommenen) Realität. Nach Friedrich W. Kron ist heuristisch zu beachten, dass Konzepte, anders als Modelle, die eher theoriegeleitet sind, immer auch Aspekte alltagsorientierter Erfahrungssättigung enthalten. Wo Modelle also eher als Kleinformen von Theorien zu denken sind, sind Konzepte eher als relativ ausgearbeitete Formen von Entwürfen gelingenden Handelns aufzufassen⁵. So zielen didaktische Konzepte etwa auf die Beantwortung der Frage, wie Bildungsprozesse durch pädagogisch vorgeplante Instruktion, durch Gestaltung von Lern- und Erfahrungsumwelten, durch Classroom-Management usw. gezielt angeregt werden können.

Konzepte erfüllen also ihre Funktion, wenn und insoweit sie beiden Kommunikationszusammenhängen zugleich, also dem disziplinären Reflexionssystem wie dem professionellen Problemlösesystem, zugehören. Die disziplinäre Expertise des ‚Was‘, ‚Warum‘ und ‚Weshalb‘ wird mithilfe von Konzepten in die professionelle Expertise des ‚Wie‘, ‚Woher‘ und ‚Wozu‘ übersetzt. So dienen sie zur wechselseitigen begrifflichen Anschlussfähigkeit zwischen beiden Systemen und erläutern damit zugleich den Umwelten dieser Systeme über die Dimension ihrer sprachlichen Zuspitzung die jeweilige spezifische Systemlogik. Um ihre Orientierungsfunktion in einer pluralen und kontingenten Welt zu erfüllen, ist für Konzepte eine begriffliche Unschärfe konstitutiv; der Konzeptforscher Gregory Murphy spricht hier von „The Necessity of Category Fuzziness“⁶.

Dementsprechend müssen pädagogische Konzepte also nicht, wie wissenschaftliche Bildungstheorien, die kantische Frage ‚Was ist der Mensch?‘ beantworten,

sondern können ein Menschenbild setzen bzw. kommen gar ohne einen Begriff der Person aus. Sie müssen keine Legitimations- und Wertfragen stellen, wie die Philosophie, sondern können Legitimations- und Wertentscheidungen voraussetzen. Ebenso müssen sie nicht in erster Linie⁷, wie die Lehr-Lern-Forschung, den Nachweis des lehrbaren Lernens erbringen, sondern können u.a. Forderungen und Erwartungen an gelingende Lernprozesse postulieren. Während Bildungstheorien die Sinnfrage nach dem ‚Warum‘ von Bildung und die Funktionsfrage nach dem ‚Wie‘ des Bildungsprozesses der Person in Interaktion mit der Umwelt stellen, sind pädagogische Konzepte darauf angelegt, die Fragen nach dem Zweck und den Mitteln, mithin nach dem ‚Wozu‘ und ‚Womit‘ von Bildungsangeboten in bestimmten Bildungsinstitutionen zu beantworten. Wo sich Bildungstheorien, unter Rekurs z.B. auf Anthropologie, Psychologie, Bildungsphilosophie, Bildungsgeschichte oder Bildungssoziologie der Aufgabe stellen, übergreifende Antworten auf die Fragen entweder nach einem wesenhaften ‚Kern‘ oder nach historischen Kontextualisierungen von Bildung als sozialer Tatsache zu finden, bieten pädagogische Konzepte diskursive Legitimationsangebote durch die Bereitstellung von Kontingenzformeln (Alltagsorientierung, Lebensweltorientierung, Situationsorientierung, Gesundheitsorientierung, Nachhaltigkeitsorientierung usw.). Wollen die einen also den Sinn einer Rede von ‚Bildung‘ immer wieder neu und kritisch reflektieren, bieten die anderen, auf Basis des anerkannt hochgeschätzten Bildungsslogans, Legitimationen ausgeübt und bzw./oder auszuübender Praxen.

Kurz: Pädagogische Konzepte zeichnen sich gegenüber pädagogischen Theorien durch ein deutliches Maß von Komplexitätsreduktion aus. Diese leisten sie, indem sie in verdichteter Weise pädagogische Prinzipien, Leitlinien, Ideen entwurfsartig

kompilieren. Konzepte erfüllen folglich die pragmatische Funktion einer Orientierung, während Theorien der epistemischen Funktion unterliegen, wahrheitsfähige Antworten geben zu müssen. Konzepte versprechen also Leitlinien, wie man pädagogische Begriffe (wie Bildung, Lernen, Erziehen oder Unterrichten) nutzen kann, um Probleme von Kulturtradierung und -aneignung, von Lebensführung und Gesellschaftsentwicklung einer erfolversprechenden Lösung zuzuführen. Pädagogische Konzepte versprechen dabei eine gewisse ‚Truthiness‘, wie sie Weltansichten eigen ist, die allgemein akzeptiert und geteilt sind, ohne dass sie je bis auf den Grund durchdacht sind bzw. sein können.

Im Unterschied zu den begrifflich schärferen und systematischeren Theorien fungieren Konzepte seit jeher als pragmatische Medien für pädagogische und bildungspolitische Kommunikation. Sie verdichten Hypothesen zum Zwecke der Handlungsorientierung. Einige traditionsreiche Konzepte haben es sogar in die Pflichtmodule gängiger Studiencurricula geschafft – so die Reggio- oder die Montessori-Pädagogik in der Früherziehung, die Erlebnispädagogik in der Sozialpädagogik oder die Freinet-Pädagogik in der Grundschulpädagogik. Aber auch neue Konzepte schaffen es immer wieder bis in heutige Fachdebatten und Studienangebote – als Beispiele seien hier nur die ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ oder die ‚Gesundheitsbildung‘ zum Zwecke der ‚Salutogenese‘ nach Aaron Antonovsky genannt. Sie setzen teils neue Akzente (Aspekt der Nachhaltigkeit) oder fokussieren bestimmte Bildungsbereiche (Gesundheit), korrespondieren in der Formulierung mit politischen Leitlinien bis hinauf auf die internationale Ebene (Sustainability) und finden sich entsprechend inzwischen in den Bildungsplänen mancher Bundesländer und auch in Arbeitsschwerpunkten von pädagogischen Professuren wieder.

2. Perspektiven pädagogischer Konzeptforschung

Bis hierher ist vor allem klar geworden, dass Theorien als heuristische Mittel zum Verstehen eines Ausschnitts von Welt aufzufassen sind. Sie bestehen aus einem systematischen Zusammenhang logisch widerspruchsfreier Sätze, die, auf der Basis möglichst weniger Axiome, im Abgleich mit Empirie dazu geeignet sind, ihren Gegenstand systematisch zu beschreiben, zu verstehen oder zu erklären. Konzepte hingegen dienen vor allem einem pragmatischen Zugang zu einem Ausschnitt von Welt. In ihrem Mittelpunkt steht die Systematisierung von Handlungsermächtigung.

Als bekanntes Beispiel zur Verdeutlichung dieses Unterschiedes sei die Theorie der ‚Lebenswelt‘ nach Alfred Schütz, Peter L. Berger und Thomas Luckmann und das Konzept einer ‚Lebensweltorientierung‘ der Sozialpädagogik nach Hans Thiersch benannt. Die Theorie der Lebenswelt reflektiert wissenssoziologische Möglichkeiten, den Alltag einer fraglos und selbstverständlich intersubjektiv geteilten soziokulturellen Einheit von Verhaltensorientierungen und Deutungsmustern für sozialwissenschaftliche Analysen zugänglich zu machen⁹. Das Konzept der Lebensweltorientierung tritt für eine Handlungsorientierung berufstätiger Sozialpädagoginnen und Sozialarbeiter ein, welche die individuellen Problemwahrnehmungen von Menschen in ihrem Alltag ressourcenorientiert aufgreift und die Entwicklung deren eigener Lösungsstrategien zu einem ‚gelingenderen Alltag‘ in den Mittelpunkt ihres professionellen Selbstverständnisses stellt⁹. Die Theorie der Lebenswelt kann eine Möglichkeit sein, grundlegende Dimensionen von Bildungsprozessen analytisch herauszuarbeiten. Das Konzept der Lebensweltorientierung soll eine Möglichkeit darstellen, einen gegenüber

Schulpädagogik, Medizin und Therapie eigenständigen Zugang professionell betriebener Sozialpädagogik zu biographischen Bildungsprozessen zu ermöglichen.

Als zweites Beispiel sei auf die Differenz von Kompetenztheorien und Kompetenzkonzepten hingewiesen. Kompetenztheorien innerhalb der Linguistik Noam Chomskys, der pragmatisch-funktionalen Tradition der amerikanischen Psychologie und der Theorie kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas reflektieren die Bildung der kommunikativen und interaktiven Fähigkeiten und Fertigkeiten der Person vor dem Hintergrund universaler Strukturen des menschlichen Erkennens und intersubjektiven Verständnisses. Aktuelle Kompetenzkonzepte hingegen, die vor allem in der Schulpädagogik und Didaktik en vogue sind, legitimieren und explizieren die Vermittlung anwendbaren und evaluierbaren Problemlösewissens in den Kernbereichen der schulischen Fächer. Vor dem Hintergrund instrumentellen Denkens in Bildungspolitik und Wirtschaft suggerieren sie, dass zeitgemäße Bildung in jedem Fall als Problemlösefähigkeit in verschiedenen Kommunikationszusammenhängen aufzufassen ist¹⁰.

An diesen beiden Beispielen äußerst erfolgreicher Konzepte wird bereits eines deutlich: Legitimatisches und strategisch wichtige pädagogische Konzepte beziehen sich nicht zwingend auf genuin pädagogische ‚einheimische‘ Theorien von Erziehung und Bildung. Vielmehr sind sie oftmals durch den Import von Theorieversatzstücken aus anderen Disziplinen gekennzeichnet. Es geht bei dieser Feststellung aber nicht um ein Werturteil. Pädagogische Konzepte sind mitnichten so etwas wie die hässlichen Schwestern der eleganten Bildungs- und Erziehungstheorien. Die akademische Pädagogik selber beteiligt sich seit Beginn der zweihundertjährigen Geschichte der modernen Schule an solcher Konzeptproduktion. So gibt es

Konzeptschriften von hohem Rang systemkonstituierender Funktion. Historisch bekannte Beispiele für solche außergewöhnlich ausgefeilten und wirkmächtigen Konzepte sind etwa Wilhelm von Humboldts ‚Königsberger‘ und ‚Litauischer Schulplan‘ für das Gymnasium im 19. Jahrhundert oder Eduard Sprangers ‚Gedanken über Lehrerbildung‘ für die Entwicklung von Pädagogischen Akademien und später Hochschulen im 20. Jahrhundert.

Hier geht es vielmehr darum, dass pädagogische Konzepte eine andere kommunikative Funktion erfüllen als pädagogische Theorien. Die Funktion von Konzepten lässt sich als eine pragmatische beschreiben; Konzepte wie eben das der Lebensweltorientierung oder neuerdings auch das der Alltagsbildung in der Sozialpädagogik, der Situationsorientierung in der Frühpädagogik, der Kompetenzorientierung in der Schulpädagogik, der Grundbildung in der Erwachsenenbildung u.v.a.m. dienen dazu, immer weiter ausdifferenzierten pädagogischen Berufsgruppen in immer spezialisierteren pädagogischen Handlungsfeldern Orientierung zu geben. Pädagogische Kommunikation im modernen Bildungssystem nimmt so im Zuge voranschreitender Prozesse der inneren Differenzierung eine immer stärkere konzeptförmige Gestalt an.

Vor diesem Hintergrund seien abschließend mindestens zwei instruktive Frageperspektiven einer pädagogischen Konzeptforschung benannt: Aus einer funktionalen Perspektive ist zu fragen, wie konzeptförmige pädagogische Kommunikation funktioniert und welche Arten von Konzepten in deren Vielzahl Einflussmacht entfalten. Aus einer normativen Perspektive kann die Frage gestellt werden, ob die ansteigende Zahl der Bildungskonzepte nicht nur in ihrer Vielfältigkeit und Wirkungsmacht konstatiert, sondern auch unter einem innerfachlichen Wertkriterium analysiert werden kann.

3. Zur Funktionalität von pädagogischen Konzepten

Bemerkenswert ist die Beobachtung, dass pädagogische Konzepte im voranschreitenden Differenzierungsprozess des Bildungssystems in politischer Hinsicht qualitativ und quantitativ immer einflussreicher werden. Die immer wieder bildungspolitisch angefachten Diskussionen um den ‚Bildungsauftrag‘ müssen sich auf immer mehr ‚Bildungsinstitutionen‘ beziehen, die in völlig unterschiedlichen Strukturen, Prozessen und Phasen der Systementwicklung des Bildungssystems stehen¹¹. Darauf reagiert die Deutungsebene, sowohl im Bildungssystem selbst als auch in der Wissenschaft, mit dem immer weiter zunehmenden Output subsystemspezifischer Konzepte, die dem Kindergarten, der Schule, der Jugendhilfe und anderen pädagogischen Organisationen ihre jeweilige Bildungsaufgabe und Bildungsfunktion erläutern. Für jeden Bereich gibt es inzwischen mehrere, teils miteinander konkurrierende Konzepte, in der Pädagogik der Frühen Kindheit etwa den Funktionsansatz, den Situationsansatz, die Reggio-Pädagogik oder den offenen Kindergarten, um nur einige Beispiele zu nennen.

Für funktionale Analysen ist die Fragen zentral, ob und in welcher Art und Weise sich solche Konzepte in ihrer vielfältigen Konkurrenz letztlich durchsetzen. Die erfolgreich konstituierende Funktion von pädagogischen Konzepten als Deutungsangebote kann sehr aufschlussreich unter Rekurs auf die komplementären Prozesse der Binnendifferenzierung und Integration des Bildungssystems analysiert werden. Es zeigt sich, dass in der Ausformung von längerfristig kommunikativ durchsetzungsfähigen Konzepten, die auch bildungspolitischen Einfluss gewinnen, typischerweise zweierlei zugleich geschieht.