

Arnd-Michael Nohl

Zur intentionalen Struktur des Erziehens

Eine praxeologische Perspektive

Zusammenfassung: Um ‚Erziehung‘ wieder als zentralen Begriff der Erziehungswissenschaft zu etablieren, ist es nötig, die intentionale Struktur der mit ihm bezeichneten Prozesse zu erkunden. Anstatt die Intentionalität der Erziehenden nur als Zuschreibung und Konstruktion zu begreifen, wird in diesem Beitrag vorgeschlagen, zwischen reflektierter, habituierter und spontaner Intentionalität zu unterscheiden. Die Übergänge zwischen diesen Formen von Intentionalität und ihre Bedeutung für Erziehungsprozesse werden anhand von empirischen Beispielen diskutiert.

Schlagworte: Intentionalität, Erziehung, Habituation, Spontaneität, Reflexion

1. Einleitung

Dass Erziehung auf absichtsvollem Handeln basiere, ist nicht nur in der Alltagssprache, sondern auch in der Erziehungswissenschaft eine weit verbreitete Überzeugung, der vielerorts eine hohe Bedeutung beigemessen wird. Doch zugleich weisen Alltagsverstand wie erziehungswissenschaftliche Reflexion die Annahme zurück, dass alles Erziehen immer mit solchen Intentionen verknüpft sei, die den Erziehenden explizit zuhanden wären. Insbesondere wenn man den Verlauf von Erziehungsprozessen und ihr Resultat betrachtet, wird evident, dass sich jene keineswegs unweigerlich und vollständig aus den Erziehungsabsichten ergeben. Vielmehr wird in der einschlägigen Literatur u. a. auf unbeabsichtigte Folgen, folgenlose Absichten und in der Interaktion mit den zu Erziehenden gebrochene Intentionen verwiesen. Das hat manche dazu bewegt, den Erziehungsbegriff vollständig von der Handlungstheorie oder zumindest von der Komplexität des Intensionsbegriffes zu entlasten. Demgegenüber soll in diesem Beitrag der Versuch gemacht werden, an jene Erziehungstheorien anzuknüpfen, die der Intentionalität einen hohen Stellenwert einräumen, ohne allerdings per se von einem rationalen und den Akteuren weitgehend transparenten Handeln auszugehen. Dazu wird hier das erzieherische Handeln wie auch die ihm unterliegende intentionale Struktur praxeologisch reformuliert:¹ Erziehung kann, so meine Argumentation, neben reflektierten auch durch habituierte und spontane Intentionen in Gang gebracht werden.

1 Sozialwissenschaftlich imprägnierte, praxeologische Ansätze (vgl. u. a. Friebertshäuser, Rieger-Ladich & Wigger, 2006; Wulf & Zirfas, 2007; Alkemeyer, Kalthoff & Rieger-Ladich, 2015) haben in der Erziehungswissenschaft Konjunktur; gleichwohl wurde mit ihnen die intentionale Struktur des Erziehens bislang nicht reflektiert. Der in diesem Beitrag entfaltete

Allgemein verstehe ich unter Erziehung die nachhaltige Zumutung von Handlungs- oder Lebensorientierungen durch ErzieherInnen gegenüber Zöglingen; doch gehe ich davon aus, dass die folgenden Überlegungen prinzipiell auch für andere theoretische Konzepte von Erziehung relevant sind, soweit sie mit der Intentionalität des Erziehens rechnen. Wichtig ist es aber, dass mit dieser Begrifflichkeit Erziehung von anderen pädagogischen Grundprozessen (etwa Lernen, Bildung, Sozialisation) unterschieden und auf diese bezogen werden kann. Insbesondere das Lehren, als Vermittlung von Wissen und Können, verbindet sich – etwa im Schulunterricht – bisweilen mit dem Erziehen. Denn die Lehrerin – um hier nur ein naheliegendes Beispiel zu nennen – lehrt nicht nur Wissen und Können, sondern macht auch deutlich, dass der Unterrichtsstoff wichtig und wertzuschätzen ist, sie mutet also auch eine Orientierung zu.²

Erziehen kann man in unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern: in der Familie, Kindertagesstätte, allgemeinbildenden Schule, aber auch in Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Die von mir in diesem Beitrag herangezogenen empirischen Beispiele stammen zwar aus verschiedenen solcher Institutionen, doch trage ich diesen institutionellen Spezifika hier keine Rechnung, um stattdessen verstärkt das Problem der Intentionalität im Allgemeinen zu fokussieren.

Zusammen mit der intentionalen Struktur des Erziehens müssten eigentlich weitere Fragen einer praxeologischen Reflexion unterzogen werden, die sich neben der handlungs- auch auf die sozialtheoretische Dimension des Erziehens erstrecken: So ist Erziehung stets von der Interaktion zwischen Erziehenden und zu Erziehenden her zu denken und wird durch individuelle wie auch kollektive und korporative Akteure (Realgruppen und Organisationen) verwirklicht. Auch ist sie in Milieus, Institutionen und das Erziehungssystem eingebettet sowie mit normativen Fragen verknüpft. Die Erörterung all dieser Fragen muss aber späteren Arbeiten vorbehalten bleiben.

Die zentrale These indes, dass Erziehung durch reflektierte, habituierte und spontane Intentionen initiiert werden könne, soll folgendermaßen entfaltet werden: Zunächst werde ich auf einige Erziehungstheorien eingehen, die trotz höchst unterschiedlicher Provenienz gleichermaßen auf die Absicht der Akteure als zentralem Kriterium für erzieherisches Handeln abstellen (Abschnitt 2). Sodann gilt es, die radikale Verunsicherung dieser Erziehungstheorien durch den systemtheoretischen Ansatz zu rekapitulieren, der Intentionen (nur) als ein Konstrukt begreift, das gleichwohl für die Grenzmarkierung des Erziehungssystems unabdingbar sei (Abschnitt 3). Nach einer kurzen Erörterung einiger Konsequenzen, die in der Erziehungswissenschaft hieraus gezogen wurden

praxeologische Ansatz wurde vor dem Hintergrund der praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack, 2014) entwickelt, akzentuiert diese jedoch mithilfe vor allem des philosophischen Pragmatismus (vgl. dazu auch Nohl, 2017).

2 Dass diese Zumutung nachhaltig sei, impliziert zweierlei: Es handelt sich nicht nur um eine einmalige, völlig situationsspezifische Angelegenheit, sondern um einen Prozess mit einer gewissen Kontinuität. Zweitens werden die Resultate der Orientierungszumutung (ob die EdukandInnen nämlich die Orientierungen übernommen haben oder nicht) in der einen oder anderen Form überprüft.

(Abschnitt 4), werde ich damit beginnen, den Erziehungsprozess im Rahmen einer praxeologischen Handlungstheorie zu reflektieren. Dabei fokussiere ich die Strukturierung des Handelns durch eine praktische Intentionalität (Abschnitt 5), die habituierte (5.1), reflektierte (5.2) und spontane (5.3) Gerichtetheiten des Handelns umfasst. Um diese Aspekte des Erziehungshandelns zu verdeutlichen, werde ich exemplarisch auch auf empirische Untersuchungen eingehen. Welche Konsequenzen aus meinen theoretischen Überlegungen für die empirische Erforschung von Erziehungsprozessen zu ziehen sind, werde ich abschließend kurz umreißen (Abschnitt 6).³

2. Erziehung als absichtsvolles Handeln

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion finden sich an vielen Stellen Hinweise darauf, dass Erziehung – bisweilen hauptsächlich – über die Absichten der im Erziehungsprozess Handelnden definiert wird. Ohne hier in eine systematische oder historische Analyse einsteigen zu können, seien nur einige wenige markante Beispiele angefügt. So heißt es bei Wilhelm Flitner: „Die Erziehungsintention ist das entscheidende Phänomen – sie ist wirklich im naiven Dasein, in Sitte und unmittelbaren Lebensverhältnissen aller Art. Als Intention ist sie im Geiste des Erziehenden, ist ein ‚Wissen‘“ (Flitner, 1983, S. 52). Und Krieck unterschied zwischen der – später als Sozialisation begriffenen (vgl. Vogel, 1996, S. 484) – „funktionalen Erziehung“ (Krieck, 1927, S. 28) und einer „planmäßigen Erziehung“ (Krieck, 1927, S. 29), wobei letztere stets mit ersterer einhergehe, erstere aber auch ohne letztere vorliegen könne.

Einen systematischen Stellenwert erhielten die Absichten der Erziehenden u. a. in Brezinkas Ansatz. Bekanntermaßen versteht Brezinka unter Erziehung solche „Handlungen“, „durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten“ (Brezinka, 1981, S. 95). Handlungen basieren, hier folgt Brezinka Alfred Schütz und Max Weber, auf einem „Handlungsentwurf“ (Brezinka, 1981, S. 71). Ein solcher Handlungsentwurf und die für Erziehung charakteristische „Förderabsicht“ müsse aber nicht stets im Erziehungsgeschehen willensmäßig präsent sein, sondern könne auch aus „zeitlich zurückliegenden Willensentschlüssen und Absichten sowie den durch sie bedingten Einstellungen“ (Brezinka, 1981, S. 97) schöpfen.

Bereits hier wird deutlich, dass es zu einfach wäre, den Erziehungsbegriff lediglich auf die im Erziehungsprozess *aktuell bewussten* Intentionen der Erziehenden zu beziehen. Auch Flitner hatte schon zwischen dem impliziten „Tatwissen“ (im Sinne von in die Praxis eingelassenem Wissen) und der Reflexion von Erziehungsabsichten unterschieden: „Auf solches ‚Tatwissen‘ kann man reflektieren, wodurch eine gesteigerte

3 Ich danke Nils Schrewe, Martin Hunold, Steffen Amling, Florian von Rosenberg, Barbara Pusch und Carola Groppe für wertvolle Hinweise zu früheren Fassungen dieses Textes.

Bewußtheit entsteht, die für die Erziehung durchaus nicht wesentlich ist. Wird die Intention dem Erziehenden aber ausdrücklich bewußt, so bedeutet das keineswegs, daß ihm sein ganzes erziehendes Handeln von nun an und stetig bewußt werden könne und dürfe“ (Flitner, 1983, S. 52). Während Brezinka mit seinem entwurfsbasierten Handlungsmodell offenbar von der Notwendigkeit eines wie auch immer weit zurückliegenden Entschlusses zur Erziehung ausgeht, der dann in das Vorbewusstsein quasi ‚herabsinken‘ mag, ist für Flitner das präreflexive „Tatwissen“ also primordial – ich werde auf diesen feinen, aber wichtigen Unterschied zurückkommen (siehe Abschnitt 5).

Dass aber nicht nur die Erziehenden, sondern auch die Zöglinge Intentionen haben, die in das Erziehungsgeschehen einfließen, darauf hat Mollenhauer in seiner Kritik an Brezinkas Ansatz hingewiesen: Brezinkas Erziehungsbegriff habe „zur Folge, daß [...] für die Veränderung pädagogischer Situationen als konstitutiv nur die Intentionen des ‚Mächtigeren‘ akzeptiert werden, nicht aber die Intentionalität des ‚Schwächeren‘, des Educandus, ins Spiel kommt; dessen Intentionen werden allenfalls als modifizierende Bedingungen berücksichtigt“ (Mollenhauer, 1974, S. 28). Demgegenüber bestimmt Mollenhauer pädagogisches Handeln als „ein Handeln mit ‚gebrochener Intention‘; die Intentionen des Erziehenden müssen sich im Lichte der zu interpretierenden Intentionen des Educandus reflektieren“ (Mollenhauer, 1974, S. 15). Dass aber Erziehung auf intentionalem Handeln – und damit letztlich auf Handlungsentwürfen – basiere, stellte Mollenhauer nicht in Frage.

3. Erziehungsabsicht als Grenzmarkierung des Erziehungssystems

Die zentrale Bedeutung von Intentionen für Erziehung beruhte, dies deutet sich hier schon an, keineswegs auf einem einfachen Begriff von Handlungsabsichten, etwa im Sinne eines sich seiner Intentionen stets bewussten rationalen Akteurs. Und nicht nur das: Neben den genannten Klassikern gab es auch andere Autoren, die schon früh den Rückgriff auf Erziehungsabsichten mieden und stattdessen Erziehung funktional betrachteten, etwa als „geschichtliche Kulturhandlung“ (Nohl, 1957, S. 117) oder als eine „Funktion der Gesellschaft“ (Dilthey, zit. n. Tenorth, 1992, S. 208; für einen breiten Überblick vgl. Tenorth, 1992).

Gleichwohl machte sich Niklas Luhmann einen von ihm unterstellten pädagogischen Konsens hinsichtlich der konstitutiven Bedeutung von Intentionen für Erziehung zunutze, um eine konstruktivistische und zugleich seiner Systemtheorie entsprechende Sichtweise auf Erziehung einzuführen. Diese fragte nicht nach der Funktion von Absichten für erzieherisches *Handeln*, sondern nach der Funktion dieser Absichten für die *Gesellschaft*.

Absichten fungieren im sozialen Verkehr (und daraus abgeleitet dann auch psychisch) als Konstruktionen, die eine Zurechnung von Handeln auf Personen ermöglichen; und dies schon aus Zeitgründen ohne sorgfältige Klärung des tatsächlichen Zustandes, in dem das psychische System, dem eine Absicht zugeschrieben wird,

sich tatsächlich befindet. [...] Absichten sind verkehrsnotwendige Fiktionen. (Luhmann, 1992, S. 106)

Luhmann richtet daher seine Aufmerksamkeit darauf, „was es für das Erziehungssystem bedeuten mag, daß man die Absicht zu erziehen unterstellen kann“ (1992, S. 108), und geht damit von einer handlungs- zu einer systemtheoretischen Argumentation über. Im Unterschied zu anderen Funktionssystemen könne das Erziehungssystem nicht nach einem binären Code strukturiert werden. Deshalb müsse man danach fragen, wie „das Erziehungssystem Ereignisse als zugehörig/nichtzugehörig“ unterscheide (Luhmann, 1992, S. 112). Seine Antwort lautet: „Die Absicht zu erziehen dient dem Erziehungssystem anstelle eines eigenen Code als dasjenige Symbol, das Operation mit Operation verknüpft und dadurch die Einheit des Systems symbolisiert“ (Luhmann, 1992, S. 112; vgl. auch Luhmann, 2002, S. 54–55).

Dabei geht Luhmann nicht davon aus, dass die Erziehenden sich im Zuge ihres Handelns stets ihrer Intentionen bewusst seien oder das Handeln durch die Intentionen strukturiert würde. Denn es „ist eine ganz andere Frage, ob man das, was man tut, vorher überlegt hat und nach Plan ausführt. Entscheidend ist, daß man retrospektiv keine andere Wahl hat, als sich zu einer eigenen Absicht zu bekennen, und im erzieherischen Milieu ist das eben die Absicht zu erziehen“ (Luhmann, 2002, S. 55). Ob das erzieherische Handeln tatsächlich durch Intentionen strukturiert wird, ist in dieser Sichtweise also unwesentlich. Denn die Kommunikation der „pädagogischen Absicht“ hat Luhmann zufolge „eine ausschließlich soziale Existenz. Ihre psychischen Korrelate werden unterstellt, werden aber weder geprüft noch verifiziert“ (Luhmann, 1992, S. 112).⁴

4. Erziehungstheorien jenseits intentionalen Handelns

Luhmanns systemtheoretische Deutung des Erziehungsgeschehens führte zu einer „Auskühlung“ der „klassischen Erziehungsreflexion“ (Oelkers, 1997, S. 244), insbesondere, was eine handlungstheoretische Fassung des Erziehungsbegriffs unter Einschluss eines starken Moments der Intentionalität anbetraf. Dies wurde noch verstärkt durch die kritische Reflexion anderer Autoren: Oelkers (1992) etwa machte, in handlungstheoretischer Absicht und auf Basis der analytischen Philosophie, auf die Komplexität intentionalen Handelns aufmerksam, dessen Relation zu Wirkungen theoretisch nur schwer in den Griff zu kriegen ist (vgl. auch Oelkers, 2001, S. 232–254). Verankert in der Denkweise der hypothesenüberprüfenden empirischen Forschung zeigte Heid, wie schwierig es ist, Zusammenhänge zwischen erzieherischen Absichten und Wirkungen empirisch über-

4 Wie bekannt, muss dieses völlig offene Symbol durch „Programme“ (Luhmann, 1992, S. 113) – etwa Curricula – spezifiziert werden und sich auf ein Medium – „das lernbedürftige Kind, als Person markiert“ (S. 114) – beziehen. Zu beachten ist dabei allerdings, dass Luhmann Unterricht bzw. Lehre – anders als ich – nicht systematisch von Erziehung trennt und deshalb ganz allgemein von einer „pädagogischen Absicht“ sprechen kann.

zeugend herauszuarbeiten, was er aber als die Voraussetzung dafür ansieht, „von Erziehung im Sinne eines rationalen, planbaren und verantwortbaren Handelns“ zu sprechen (Heid, 1994, S. 57).

Die Auskühlung erziehungstheoretischer Reflexion wird zum einen darin deutlich, dass nach der systemtheoretischen Verunsicherung – seit den 1980er Jahren – kaum noch neue Ansätze zu einer Erziehungstheorie zur Diskussion gestellt wurden. Und wo dies geschah, griffen sie entweder die Theorievorschläge Luhmanns, eingebettet in evolutionstheoretische Argumente, auf (vgl. Tremml, 2004, S. 268–276) oder aber sparten handlungstheoretische Reflexionen im Allgemeinen und Erörterungen des Absichtsbegriffs im Besonderen weitgehend aus. So diskutiert Oelkers zwar Erziehungszwecke hinsichtlich ihrer normativen Rechtfertigung (vgl. Oelkers, 2001, S. 88–116) und stellt erneut klar, dass es im Erziehungsprozess wenig wahrscheinlich ist, „dass die anfängliche Intention wirkungsvoll bleibt, also nachfolgende Handlungen sich maßgeblich auf sie beziehen“ (Oelkers, 2001, S. 238), beschäftigt sich aber nicht mit den handlungstheoretischen Implikationen dieser Feststellung. Dass Prange ebenfalls nicht auf die Bedeutung von Erziehungsintentionen eingeht, ist demgegenüber in seiner Fokussierung der spezifischen Form von Erziehungsprozessen – der „Zeigestructur“ (vgl. Prange, 2005) – begründet, die als Grenzkriterium für pädagogisches Handeln fungiert (vgl. ähnlich auch Strobel-Eisele & Prange, 2015). Sünkel (2013, S. 73–77) wiederum klammert die Intention der Erziehenden dezidiert aus seiner Erziehungstheorie aus, weil diese für die theoretische Durchdringung des Erziehungsprozesses keine Bedeutung habe.

5. Zur praxeologischen Reformulierung intentionaler Erziehung

Ohne die Einsichten, die in der Erziehungstheorie nach der systemtheoretischen Verunsicherung gewonnen wurden, hier kritisch diskutieren zu können, möchte ich an dieser Stelle die letztlich liegengebliebene, handlungstheoretische Frage nach der intentionalen Struktur von Erziehungsprozessen erneut aufgreifen. Dabei knüpfe ich an Luhmanns Kritik an, ohne seinen systemtheoretischen Konsequenzen zu folgen.

Luhmanns auf das Erziehungssystem bezogene Argumentation weist gewisse Parallelen zu seinen allgemeinen Erörterungen des Zweckbegriffs auf: Dort heißt es, die „Zergliederung“ des „alltäglichen, laufenden, natürlichen Erlebens“ in „Zweck und Mittel“ sei „eine künstliche Trennung“ (Luhmann, 1973, S. 22). Zwar könne der Mensch diese „Ordnungsleistung“ (S. 22) in einem „begrenzten Umfang ergreifen“; er könne aber auch „in seinem natürlichen Erlebnishorizont unreflektiert oder an anderen Vorstellungen orientiert in sein Handeln hineinleben. Nie kann er die in der Zweck/Mittel-Orientierung vorausgesetzten Potentialitäten ausschöpfen; denn sie gehen ins Unendliche“ (Luhmann, 1973, S. 23). Zwecke dienen, so Luhmann, dazu Handeln nicht nur zurechenbar zu machen, sondern es auch hinsichtlich seiner beabsichtigten Wirkungen – in Relation zu den unbeabsichtigten Folgen wie auch zu alternativen Handlungssträngen – zu bewerten.

Im Unterschied zu Luhmann, der dies als Argument für seine Systemtheorie heranzieht, hat Hans Joas die Kritik am zweckrationalen Handlungsmodell für eine Revision der Handlungstheorie genutzt. Zentraler Gewährsmann hierfür ist John Dewey, auf den sich auch Luhmann (vgl. 1973, S. 21–23) bezogen hatte. Dewey gehe es, so Joas (1996, S. 227), um eine „reziproke Beziehung zwischen Handlungszielen und Handlungsmitteln“, wobei erstere „meist relativ unbestimmt“ sind und „erst durch die Entscheidung über zu verwendende Mittel spezifiziert“ oder sogar neu entdeckt werden: „Indem wir erkennen, daß uns bestimmte Mittel zur Verfügung stehen, stoßen wir erst auf Ziele, die uns vorher gar nicht zu Bewußtsein kamen“ (Joas, 1996, S. 227).

Folgt man dieser Überlegung, so lässt sich der Erziehungsprozess nicht mehr als eine Handlung denken, in der die Zwecksetzung und die Handlungsausführung temporal separiert werden, so als begänne das Handeln erst, „wenn zuvor in der erkannten Welt sinnvolle Zwecke festgelegt wurden“ (Joas, 1996, S. 231). Vielmehr kommt es im Zuge des Erziehungsprozesses auf Seiten der Erziehenden, selbst dort, wo diese reflexiv handeln, zu einer ständigen Revision ihrer Absichten. Dabei sind „Wahrnehmung und Erkenntnis“, d. h. etwa die Beobachtung des Zöglings und der Erziehungssituation, nicht dem Handeln vorgeordnet, „sondern als Phase des Handelns aufzufassen, durch welche das Handeln in seinen situativen Kontexten geleitet und umgeleitet wird“ (Joas, 1996, S. 232). Statt einer zeitlichen Trennung und Abfolge von Zwecksetzung und Handlungsausführung muss man für den Erziehungsprozess also von einer voranschreitenden, aber rekursiven Verknüpfung zwischen Handlungsabsichten und -ausführungen ausgehen.⁵

5.1 Die habituelle Fundierung expliziter Erziehungsabsichten

Woher aber rühren die Handlungsabsichten? Joas zufolge ist die „Setzung von Zwecken“ das „Resultat einer Reflexion auf die in unserem Handeln *immer schon* wirkenden, vor-reflexiven Strebungen und Gerichtetheiten“ (Joas, 1996, S. 232; Hervorh. i. O.), wie sie im Körper auf der Basis von Gewohnheiten vorliegen und den Bezug zur Welt strukturieren. Diese im Pragmatismus als „Habits“ bezeichneten Gewohnheiten stellen vorreflexive, auf Situationen bezogene Handlungsrepertoires dar, die sich aus der Korrespondenz von Organismus und Umwelt bilden (vgl. Dewey, 1980). Will man die Inkorporierung dieser Praktiken durch Akteure hervorheben, so kann man hier auch von „Handlungsorientierungen“ (Asbrand, 2008, S. 4) sprechen. Dabei umfassen diese – gleichermaßen habituierten – Handlungsorientierungen nicht nur Handlungs-, sondern auch Wahrnehmungsweisen, sodass schon die (Erziehungs-)Situation selbst

5 So formuliert Dewey etwa: „The aim as it first emerges is a mere tentative sketch. The act of striving to realize it tests its worth. If it suffices to direct activity successfully, nothing more is required, since its whole function is to set a mark in advance; and at times a mere hint may suffice. But usually – at least in complicated situations – acting upon it brings to light conditions which had been overlooked. This calls for revision of the original aim; it has to be added to and subtracted from. An aim must, then, be flexible; it must be capable of alteration to meet circumstances“ (Dewey, 1968, S. 104).

nicht in ihrer Totalität, sondern in einer spezifischen, habituierten Perspektive wahrgenommen wird. Neue Situationen werden insofern an bereits praktisch bewältigte, mittlerweile die (Wahrnehmungs-)Orientierungen strukturierende Situationen angeähnet; auf diese Weise wird trotz der Kontingenzen der Welt Kontinuität hergestellt.⁶ So erklärt es sich auch, dass „Situationen nicht nur das neutrale Betätigungsfeld für außersituativ konzipierte Intentionen sind, sondern schon in unserer Wahrnehmung bestimmte Handlungen hervorzurufen, zu provozieren scheinen“ (Joas, 1996, S. 235). Auch Erziehungshandeln ist somit in doppelter Weise in Handlungsorientierungen eingebettet: In Orientierungen der Wahrnehmung, durch die die Situation perzipiert wird, und in Orientierungen des (Erziehungs-)Handelns; die (Erziehungs-)Absichten sind hierin verwoben.

Diese (doppelte) Einbettung in Orientierungen (der Wahrnehmung und des Handelns) lässt sich – ebenso wie weitere Aspekte des Erziehungshandelns, auf die ich in den nächsten Abschnitten eingehen werde – anhand von exemplarischen empirischen Analysen erläutern. Die Fundierung der Erziehung(sabsichten) in Handlungsorientierungen wird z. B. in der breit angelegten Studie von Jutta Ecarius (2002) zu „Familien-erziehung im historischen Wandel“ deutlich. Ihre narrativen Interviews mit Personen, die zwischen 1908 und 1929 geboren wurden, zusammenfassend, schreibt Ecarius:

Frau Kunze (1922) erzählt, dass sie ihre Kinder zu ‚guten und anständigen Menschen‘ erzogen hat, wobei sie auf ‚Ordnung, Sauberkeit und Pünktlichkeit‘ geachtet und eine christliche Lebensorientierung vermittelt hat. Grundlage der Erziehung ist die traditionale Machtbalance zwischen Jüngeren und Älteren. Das verdeutlicht Herr Klose (1915), dem wichtig gewesen ist, dass ‚die Kinder Respekt haben und wissen, wer der Herr im Haus ist, es kann nicht jeder machen was er will‘. [...] Ähnlich erzählt auch Frau Bach (1921): ‚Ich habe von meinem Vater auch alle nötigen Maßregeln und so weiter mitbekommen, die ich meinen Kindern auch mit auf den Weg gegeben habe, und ich denke, das sind alles ordentliche Menschen geworden und sie sind fleißig, und ich denke, dass das auch mit eine Sache der Erziehung ist‘. (Ecarius, 2002, S. 184)

Wie Ecarius schildert, erziehen diese Personen ihre Kinder auf dieselbe Art und Weise wie sie dies selbst als Kinder seitens ihrer eigenen Eltern erlebt haben. Obwohl ihr „biographischer Verlauf nicht unbedingt dem Muster des institutionalisierten Lebenslaufs entspricht“, den ihre Eltern geführt haben, und zudem „durch den Zweiten Weltkrieg sowie die Nachkriegszeit die sozialen Normierungen für eine kurze Zeit aufgebrochen werden, hat dies keinen nachhaltigen Einfluss“: Ihre Vorstellungen von Erziehung basieren auf „Religiosität, Gehorsam, Strebsamkeit, Pünktlichkeit“ und vor allem auf „Respekt gegenüber den Älteren auf der Basis einer traditionellen Machtbalance“ (Ecarius, 2002, S. 256). Eben dieses „Muster einer asymmetrischen Machtbalance mit hierarchischen Altersnormierungen“ (Ecarius, 2002, S. 255), das ja auch in den Reflexionen der

6 Zur Habituation des pädagogischen Blicks vgl. Schmidt (2012).

InterviewpartnerInnen durchscheint und diesen zumindest teilweise explizit bewusst ist, erweist sich dann aber als in die Handlungsorientierungen einer spezifischen Generation eingebettet, also nicht als individuell und/oder alleine auf einer sich und seinen Absichten selbsttransparenten und reflektierten Wahl basierend: Die zu erziehenden Kinder werden vornehmlich hinsichtlich ihres disziplinrelevanten Verhaltens beobachtet (Wahrnehmungsorientierung) und dann entsprechend erzogen (Handlungsorientierung). Evident wird dies im kontrastiven Vergleich mit der mittleren, zwischen 1939 und 1953 geborenen „Generation, die in der Position der Eltern andere Erziehungsvorstellungen entwickelt“ (Ecarius, 2002, S. 255) und allmählich zum Erziehungsstil eines „Verhandlungshaushalts“ (S. 262) übergeht, der dann aber erst in der jüngeren Generation der zwischen 1967 und 1975 Geborenen habituiert wird. Handlungsorientierungen, dies wird in der Studie von Ecarius evident (ohne dass sie diesen Begriff benutzt hätte), sind also nicht nur individuell angelegt, sondern können gerade auch auf die soziale Einbindung des Erziehungshandelns, etwa in einen generationsspezifischen Habitus mit seinen Selbstverständlichkeiten, verweisen.

Anstatt nun Absichten unabhängig von Handlungsorientierungen und Situationen zu definieren, schlägt Joas vor, Intentionalität als „selbstreflexive Bewußtwerdung und Beurteilung vorreflexiver Quasi-Intentionen in konkreten Situationen zu denken“ (Joas, 1996, S. 237). Folgt man – wie dies auch Joas tut – der pragmatistischen Handlungstheorie (vgl. dazu auch Nohl, 2006, 2017), dann werden die Reflexion und Explikation der eigenen Strebungen nicht aus sich selbst heraus, sondern aufgrund von Handlungsproblemen (oder aber im Rahmen späterer kommunikativer Erörterungen, etwa anlässlich eines Interviews) angeregt. Bezogen auf den Erziehungsprozess heißt dies: Zu einer Formulierung von Erziehungsintentionen kommt es gerade und erst dort, wo der Erziehungsprozess ins Stocken geraten ist, wo also bisherige (habituierte) Handlungsvollzüge nicht mehr wie selbstverständlich weiterlaufen können, sondern auf Hürden gestoßen sind. Problematisch kann habituiertes Erziehungshandeln aus vielerlei Gründen werden, und sei es durch die Konfrontation mit den Fragen von Forschenden und anderen GesprächspartnerInnen. Auch ist davon auszugehen, dass das Erziehungshandeln nicht alleine im Kontext von einzelnen Interaktionen seiner Selbstverständlichkeit beraubt werden kann, sondern auch dort, wo es – jenseits des Individuums – in Milieus oder der Gesellschaft als solcher – etwa im Zuge generationellen Wandels – problematisiert wird.

Es reicht daher nicht aus, die Fundierung expliziter (Erziehungs-)Intentionen in den Handlungsorientierungen der Erziehenden herauszuarbeiten, dann aber gleichsam doch eben diese reflektierten Erziehungsabsichten, wenn auch in breiterer Perspektive, zu betonen. Vielmehr muss sich eine umfassende Reflexion des Erziehungsprozesses und insbesondere der Erziehungsabsichten auch mit dem, was bei Joas als „Quasi-Intentionen“ (Joas, 1996, S. 237) bezeichnet wird, befassen. Während Joas allerdings die den expliziten Intentionen unterliegenden Strukturen und deren wechselseitiges Verhältnis nur rudimentär herausgearbeitet hat, findet sich eine umfassendere Ausarbeitung der pragmatischen Qualität von Intentionen in Joachim Renns Untersuchung zu „Übersetzungsverhältnissen“ (Renn, 2006).

5.2 Zwischen reflektierten und habituierten Handlungsintentionen

Renn zufolge ist Handeln zumeist in „vorreflexiv eingeschliffenen Handlungsroutinen“ (2006, S. 269) eingebettet, in denen ein „implizites Wissen“ (Polanyi, 1985) zur Geltung kommt. In Anlehnung an Heidegger betont Renn, dass dieses implizite Wissen bereits eine „Form der Auslegung“ sei, „die ‚etwas‘ in seiner pragmatischen Nützlichkeit und seinen praktischen Horizont wiederum *praktisch* auslegt“ (Renn, 2006, S. 274; Hervorh. i. O.). Als praktische Weltauslegungen weisen die vorreflexiven Handlungsroutinen eine eigene Gerichtetheit auf, die Renn mit Husserls und Merleau-Pontys Begriff der „fungierenden Intentionalität“ (zit. n. Renn, 2006, S. 285) zu fassen vorschlägt.

Diese fungierende Intentionalität lässt sich nicht nur in der generationellen Einbettung von Erziehungsstilen (vgl. Ecarius, 2002; s.o.) zeigen, sondern ist auch von der unmittelbaren sozialen Umwelt der Erziehenden abhängig. Wenn man – auch wenn dies durchaus in Frage zu stellen wäre (siehe Abschnitt 6) – einmal annimmt, dass mit quantitativen Fragebogenstudien routinierte Praktiken erhoben werden können, weisen beispielsweise die Ergebnisse von Harald Uhlendorffs Untersuchung zu Vätern und Müttern darauf hin, dass „alleinerziehende Mütter weniger zu behütenden Erziehungshaltungen neigten als andere Mütter“ (Uhlendorff, 2001, S. 109) und dass „je glücklicher Mütter und Väter ihre Partnerschaft einschätzten und je intensiver sie in Gesprächen aufeinander eingingen“, sie desto deutlicher dazu tendierten, „ihre Kinder behütend zu erziehen und auf diese Weise eng an sich zu binden“ (Uhlendorff, 2001, S. 109). Die Einbettung von habituierten Erziehungsstilen in das Bedingungsgefüge des sozialen Umfeldes – so Uhlendorff – zeigt sich auch darin, dass „je mehr Verwandtschaftsbeziehungen“ berichtet wurden, die Eltern sich desto stärker „bei der Erziehung ihrer Kinder am selbst erfahrenen Erziehungsstil“ orientierten (Uhlendorff, 2001, S. 113), und schließlich, dass „je mehr Freunde Mütter und Väter hatten“, sie ihren Kindern umso mehr „Freiräume gewährten“ und „permissivere Erziehungshaltungen vertraten“ (Uhlendorff, 2001, S. 115). Viele weitere empirisch fundierte Nachweise dieser Fundierung von Erziehung im routinehaften und zugleich überindividuell angelegten Handeln werden von der breiten Forschung zu Erziehungsstilen geliefert.

Im routinehaften Handeln bleibt die fungierende Intentionalität allerdings unthematisch und wird nicht reflektiert. Eine Möglichkeit, Reflexionen der impliziten Absicht anzuregen, liegt – wie gezeigt – in Irritationen des bislang routinierten Handelns. Renn greift also ebenso wie Joas (1996) das „pragmatische Krisenmotiv“ auf, „demzufolge reflexive Rückwendungen auf die zunächst unthematischen Handlungsabsichten und -erwartungen im Falle des Scheiterns und der Widerständigkeit motiviert werden“ (Renn, 2006, S. 284). Damit überhaupt eine Krise als solche – nämlich als Diskrepanz zwischen den Erwartungen an das Handeln und dessen Folgen – auffallen kann, müsse man allerdings stets von einer „zeitlichen Differenz zwischen der erwarteten, entworfenen Handlung und der Aktualität dieser Handlung“ (Renn, 2006, S. 284) ausgehen; erst diese temporale Lücke macht ein Auseinanderfallen zwischen vorreflexiven Handlungserwartungen und -ausführungen (also die Krise) erfahrbar.

Im Unterschied zu Renn sollte man hier allerdings – um den vorreflexiven Charakter dieser Angelegenheit zu betonen – weniger von Erwartung denn von einer „Handlungsorientierung“ (Asbrand, 2008, S. 4) oder einem „Habit“ (Dewey, 1980) sprechen. Auch Dewey selbst hatte auf die ständige Diskrepanz zwischen Habit einerseits und tatsächlichem Handlungsvollzug andererseits hingewiesen, insofern es keine „equation of disposition and outcome“ gibt (Dewey, 1980, S. 36). Denn, wie Dewey weiter argumentiert, das „outworking“, d. h. die Ausführung der Habits, „in any particular case is subject to contingencies, to circumstances which are unforeseeable and which carry an act one side of its usual effect“ (Dewey, 1980, S. 37). Und diese Differenz zwischen Disposition und Vollzug, von der auch im Fall von Handlungsorientierungen auszugehen ist, ist nicht nur eine „zeitliche Differenz“ (Renn, 2006, S. 284), sondern auch eine sachliche Differenz. Dies deutet sich auch in Joas' (von Renn zitiertem) Begriff der „vagen Zieldisposition“ (Joas, 1996, S. 236) an.

Ohne ihn determinieren zu können, strukturieren die in den Habits bzw. Handlungsorientierungen verkörpert, fungierenden, oder, wie ich sie in stärkerer Anlehnung an den Pragmatismus nennen möchte: *habituieren* (Erziehungs-)Intentionen also den Erziehungsprozess.⁷ Erst wenn diese Habits bzw. Handlungsorientierungen, als vage Zieldisposition der Erziehenden, scheitern, drückt sich deren Normativität „indirekt in der Wirkung des Scheiterns aus, das zum Übergang von einer Erwartung *an sich* zu einer reflektierten, dem Handelnden ‚als‘ Erwartung bewussten Erwartung *für sich* führen kann“ (Renn, 2006, S. 285; Hervorh. i. O.). Hier vollzieht sich nun ein Übergang von der habituierten („fungierenden“) hin zu einer „reflektierenden Intention“ (Renn, 2006, S. 285). Dieser von Renn fokussierte Übergang aber „ist bereits eine Form der Übersetzung, insofern die Bezugnahme der reflektierenden Intention auf die zuvor fungierende Intentionalität diese nicht repräsentiert. Vielmehr ist sie selektiv und überformend, ohne allerdings das Ereignis der Erwartung retrospektiv zu ‚erfinden‘“ (Renn, 2006, S. 285). Renn wendet sich mit seinem Begriff der „Übersetzung“, die zugleich eine „selektive Umformung“ (2006, S. 352) ist, gegen jene Position, die im impliziten Wissen „nur noch nicht oder nicht mehr explizites Wissen“ (2006, S. 126) sieht.⁸

Wie oben (Abschnitt 5.1) gezeigt, muss die Reflexion von Erziehungsintentionen nicht notwendiger Weise auf einem aktuellen Scheitern beruhen, sie kann auch durch allgemeinere Problematisierungen in Milieus und Gesellschaften begründet sein oder durch Interviewerfragen herausgefordert werden. In einer qualitativen Untersuchung zu JugendpädagogInnen etwa hat Heike Radvan (2010) diese zu ihren Beobachtungen von antisemitischem Verhalten Jugendlicher und ihren eigenen Interventionen befragt. Im folgenden Zitat gibt „Herr Arlt“ zwar an, die Jugendlichen „argumentativ [...] entkräften“ zu wollen, die Selektivität dieser Reflexion seiner Absichten wird dann aber in der detaillierten Beschreibung seiner Intervention deutlich:

7 Es kann an dieser Stelle nicht weiter erörtert werden, wie die habituierten Erziehungsintentionen entstehen. Schon die oben angeführten empirischen Arbeiten verweisen aber darauf, dass sie weniger im Individuum als in kollektiven Gebilden – z. B. Generationen – verankert sind.

8 Ohnehin würde der Versuch, dieses implizite Wissen gänzlich in explizites Wissen zu überführen, das Handeln „verunmöglichen“ (Renn, 2006, S. 275; vgl. auch Polanyi, 1985, S. 27).

ich versuch irgendwie auf deren Argumente einzugehn, wenn sie mir zum Beispiel erzählen, es gibt so was wie die jüdische Weltverschwörung, die Amerikaner würden jetzt irgendwie äh wären irgendwie äh Sklaven äh einer jüdischen Oligarchie, [...], und dann sagen sie, ja, genau so haben wir das gemeint und dann versuch ich, das argumentativ zu entkräften (1) dann versuch ich, denen zu sagen, hör mal zu, in New York gibts durchaus einige Juden, die haben auch ganz viel Geld, aber es gibt auch andere Leute und nicht jeder Jude bestimmt die amerikanische Politik und äh und äh die jüdische Lobby is nu ma nicht so groß wie meinetwegen die Rüstungslobby in den Vereinigten Staaten, also is n George Bush eher geleitet von Rüstungsinteressen als von wenn mans mal so nennen möchte, von jüdischen Interessen also, versuch das so zu entkräften. (zit. n. Radvan, 2010, S. 166)

Wie Radvan schreibt, steigt Herr Arlt in dieser Schilderung seiner Interventionen

nicht grundsätzlich aus der Differenzkonstruktion einer vorgestellten Gemeinschaft von Juden aus, wenn er mit seinem Wissen ein Gegenargument einbringt. Zwar wird vom Modus der Personifizierung/Essentialisierung zur Depersonalisierung gewechselt, dennoch wird mit dem Verweis auf eine ‚jüdische Lobby‘ ein antisemitischer Mythos im Sinne des ‚richtigen Wissens‘ in die Diskussion eingebracht. (Radvan, 2010, S. 166)

Seine explizite Bekundung, auf die „Argumente“ der Jugendlichen „eingehn“ zu wollen, widerspricht den Beschreibungen der Handlungspraxis von Herrn Arlt zwar nicht, gibt sie aber nur selektiv wieder. Bemerkenswert ist dabei, dass diese Selektivität der Reflexion von Erziehungsabsichten nicht nur den allgemeinen Typisierungen der Sprache folgt, sondern in besonderer Weise pädagogisch anschlussfähig erscheint, insofern er hier sein ‚Eingehen‘ auf die Jugendlichen und ihre „Argumente“ hervorhebt.

Die Übersetzungsleistung, die beim Übergang von habituierten zu reflektierten (Erziehungs-)Intentionen notwendig wird, ist, so sehr sie bei der Unmittelbarkeit von leiblicher Praxis ansetzt, also stets durch die Stereotypisierungstendenzen der Sprache beschränkt, welche „immer nur annähernd die Fremdheit auch unserer eigensten Streben durchdringt“ (Joas, 1996, S. 238). Diese so entstandenen expliziten Absichten weisen dann aber eine gewisse Distanz zur (Erziehungs-)Praxis auf und können in später folgenden, neuen Situationen nicht einfach in die Praxis überführt werden. Vielmehr sind Erziehende dort, wo sie explizit auf Absichten zurückgreifen, letztlich auf ihr (sonstiges, fortbestehendes) implizites Wissen angewiesen, um diese Absichten in Erziehungshandeln umzusetzen. Denn um ihren Absichten situativ Rechnung tragen zu können, brauchen die Erziehenden einen „impliziten Sinn für Angemessenheit“ (Renn, 2006, S. 278), der ihnen hilft, die Kluft zwischen ihrer reflektierten Intention und der Erziehungssituation zu überwinden. Die Umsetzung dieser Absichten in Handeln verwirklicht sich also in einer nicht reflektierten, habituierten Art und Weise.

In einem weiteren empirischen Beispiel, das ebenfalls aus der Forschungsarbeit von Radvan (2010) stammt, zeigt sich zudem, dass Erziehungsabsichten nicht nur mit dem

impliziten Sinn für die Situationsangemessenheit verknüpft, sondern auch in die (sonstigen) praktischen Routinen der Akteure eingebettet sind. Zwar „intendiert Frau Sand [eine zweite Jugendpädagogin; A.-M.N.] eine Änderung der jüdenfeindlichen Aussage und fordert Differenzierungen ein“ (Radvan, 2010, S. 167), doch greift sie dabei – so lassen sich die folgenden Zeilen interpretieren – selbst auf habituierte Praktiken der Stereotypisierung und Ethnisierung zurück:

Interviewerin: ja ich wollte eigentlich zum Thema Antisemitismus kommen, nimmst du das als Thema in eurem Club in irgendeiner Form wahr und (.) ja, wenn ja, kannst du beschreiben inwiefern

Sand: (6) also, (.) klar würd ich das, aber ich finde es einfach total schwer zu trennen, ob es jetzt ehm (3) jetzt fällt mir der Anti (.) was sagst du

Interviewerin: Antisemitismus

Sand: ob das Antisemitismus is oder ehm gegen Israel oder gegen die politische Situation in Israel, des find ich auch total schwer zu trennen, und da versuche ich halt immer, wenns dann so verallgemeinert wird, alle Juden sind blablabla, zu zeigen, dass es eben auch anders jüdisch lebende Menschen gibt und ehm nicht alle gleich sind und dass die, wo der Ärger jetzt hin geht, dass eben gegen die Politik in Israel geht, (.) und da die meisten Palästinenser oder viele palästinensische Mädchen sind, ist es natürlich ein Thema (6), so also es ist klar, ich weiß nicht, (.) vielleicht kann man es so nennen“ (zit. n. Radvan, 2010, S. 167)

Nicht nur gerät ihre „Argumentation in eine Komplementärkonstruktion: Frau Sand unterscheidet, wie Herr Arlt, zwischen ‚guten‘ und ‚schlechten Juden‘“; auch basiert ihre auf die das Jugendzentrum frequentierenden „palästinensischen Mädchen“ bezogene Aussage „auf einer vereindeutigenden, ethnisierenden Festlegung der Mädchen, denen eine ‚palästinensische‘ Zugehörigkeit zugeschrieben wird, die als Ursache für antijüdische Äußerungen gilt“ (Radvan, 2010, S. 167–168). Während Herr Arlt in der reflexiven Explikation seiner Erziehungsabsichten seine habituierte Praxis *selektiv* wiedergegeben hat, kontrastiert Frau Sands Absicht, etwas gegen Verallgemeinerungen zu tun, mit der Beschreibung ihrer eigenen habituierten Praxis, die sich stark auf eben solche (ethnisierenden) Verallgemeinerungen stützt. Hier wird deutlich, dass bestimmte (Erziehungs-)Absichten, etwa Verallgemeinerungen zu bekämpfen, nicht nur nicht in ein entsprechendes Handeln überführt werden müssen; vielmehr können sie durch das habituierte Erziehungshandeln geradezu konterkariert werden.

Die (doppelte) Einbettung der Erziehung in Orientierungen (der Wahrnehmung und des Handelns) bleibt mithin auch dort fundamental und ausschlaggebend, wo Erziehungsabsichten explizit gehegt werden. Wenn Flitner schreibt, dass dem Menschen „die erzieherische Situation, in der er steht, bewußt werden“ könne, er aber zugleich unterstreicht, dass der Mensch „um sie [die erzieherische Situation; A.-M.N.] mit dem un-

mittelbaren Wissen, in dem wir als Menschen einander sittlich gegeben sind“, wisse, verweist er – ohne dass er dies theoretisch weiter ausgearbeitet hätte – auf eben diese Primordialität des „vorrationalen Wissens“, in dem „die erzieherische Intention erlebt und verwirklicht“ wird, „auch wo keine Reflexion darum im Sinn des reflektierten Wissens weiß“ (Flitner, 1983, S. 52). Demgegenüber greift Brezinkas Fokussierung expliziter Erziehungsabsichten, auch wenn er konzidiert, dass diese aus „zeitlich zurückliegenden Willensentschlüssen“ (Brezinka, 1981, S. 97) herrühren und mittlerweile aus dem reflexiven Bewusstsein der Erziehenden herabgesunken sein können, zu kurz. Denn explizite Absichten können zwar sehr wohl eine Rolle in Erziehungsprozessen spielen, gehen aber aus der habituierten Intentionalität hervor und werden nur in ihrem Zusammenspiel mit weiterlaufenden Wahrnehmungs- und Handlungsorientierungen wirksam.

5.3 Spontane Intentionen im Erziehungsprozess

Intentionen (in Erziehungsprozessen) sind jedoch nicht alleine auf Habituiierungen und Reflexionen, d. h. auf die habituierte und reflektierende Intentionalität, beschränkt. Dort wo bislang habituierte Erziehungspraktiken auf Irritationen stoßen, und allzumal dann, wenn die Erziehenden in Situationen geraten, in denen ihre bisherigen habituierten oder reflektierten Intentionen nicht (mehr) greifen, kann das (Erziehungs-)Handeln auch spontan werden.⁹ In diesem Moment erfüllen spontane Anregungen – von Dewey so genannte „Impulse“ (1980, S. 72) und „Impulsionen“ (1987, S. 64) – das Handeln vollständig und bringen, wie es bei Dewey (1987, S. 66) heißt, „eine Erfahrung in Gang [...], die nicht weiß, wohin sie geht“.

Zwar wissen die Erziehenden in diesem Moment nicht um die Folgen und Ziele der Praktiken, in die sie sich hineinbegeben. Dies bedeutet allerdings nicht, dass dem spontanen (Erziehungs-)Handeln keine Intentionalität zu Eigen wäre. Vielmehr ist auch das spontane Handeln gerichtet, weist also eine implizite Bewegungsgesetzlichkeit auf, ohne dass diese aber den Akteuren klar wäre. Wie in dem folgenden empirischen Beispiel deutlich wird, kann diese stillschweigende Gerichtetheit des spontanen Erziehungshandelns jedoch – im Sinne einer „Übersetzung“ (Renn, 2006) – reflektiert werden. In einer von Steffen Amling (2016) geführten Gruppendiskussion berichtet eine Grundschullehrerin von einer – von ihr so genannten – „Überforderungssituation“:

ich hab mich letzte Woche tatsächlich mit nem Kind gestritten. Ich ich oah irgendwie is gar nichts für mich da war so ne Situation das war irgendwie alles zu viel, da=ham ich wollte mit Tina n Stück au- ihr Stück aufschreiben und Hermine wollte noch Flöte spielen mit mir und ähm ich hab gesagt gleich wenn ich mit Tina fertig bin, die hat aber schon immer neben mir geblöet und hat mich nich gehört hat einfach weiter ge-macht und hinter mir ((lachend:)) haben die Tischtennis gespielt und es gab n

⁹ Zur tripolaren Qualität des Handelns zwischen Spontaneität, Habituiierung und Reflexion vgl. Nohl (2006, 2017).

Konflikt mit Ole der auf'm Tisch stand und Nein und ich dachte so oh Gott ((Kurzes Auflachen)) und dann hat irgendwie Hermine dis abgekriegt und dann bin ich nachher hingegangen und dann war se total sauer und wollte überhaupt nicht mehr mit mir reden an dem Tag und ich bin hinterher=gegangen hab gesagt dass mir das total leid tut dass sie das jetzt, dass ich jetzt gesag- sie angeschnauzt hab und gesagt hab kannst jetzt nich mal aufhören mit ich kann nicht mehr. (in vereinfachter Fassung zit. n. Amling, 2016, S. 201)

Dass sie die Schülerin „Hermine“ in jener Situation spontan „angeschnauzt“ habe, wird von der Lehrerin kurz danach so sehr bedauert, dass sie jene um Verzeihung bittet. Hierin dokumentiert sich zugleich, dass die Lehrerin sich erst im Nachhinein ihrer (zumindest ihren eigenen Bekundungen zufolge) weder reflexiv bewussten noch habituierten, sondern in der Interaktion mit der Schülerin spontan zu Tage gekommenen Erziehungsintention, welche dem ‚Anschnauzen‘ unterlag und wohl eher einem autoritären, von der Lehrerin abgelehnten Erziehungsstil entsprach, im Klaren wird.

Im Unterschied zum ebenfalls unreflektierten habituierten Handeln und der auf es bezogenen habituierten Intentionalität ist die spontane Intentionalität eo ipso momenthaft; eine das Erziehungsgeschehen dauerhaft strukturierende Qualität kommt ihr erst dann zu, wenn die entsprechende Erziehungspraxis wiederholt aufgeführt und allmählich habituiert wird. Dieser Prozess der Habituation kann von Reflexionen und einer aus ihnen schöpfenden reflektierenden Intentionalität (mitsamt der ihnen eigenen Verkürzung durch die Übersetzung in Sprache) begleitet werden, muss dies aber nicht.

Während im habituierten Handeln Neues nur insoweit entsteht, als dass es zu geringen Abweichungen im Handlungsvollzug kommt (s. Abschnitt 5.2), die zudem die habituierte Intentionalität nicht wesentlich betreffen, und während Reflexionen ohnehin nicht in der Praxis selbst, sondern nur hinsichtlich der Übersetzung des Praktischen in Sprachliches innovativ sein können, ist das spontane Handeln der Innovationsgenerator im Erziehungsprozess. Das im spontanen Erziehungshandeln eingeführte Neue darf – wie ich an anderer Stelle begründe (Nohl, 2006, Kap. 3) – allerdings nicht als von der Lebensgeschichte und dem Milieu des spontan Handelnden losgelöst vorgestellt werden; vielmehr gibt es Hinweise darauf, dass es aus unterschiedlichen, bislang unverbundenen Erfahrungskomplexen schöpft, die im Moment des spontanen Handelns neu miteinander verknüpft werden (vgl. Nohl, 2011).

6. Fazit und Ausblick

Schon vor dem Hintergrund dieser Überlegungen, die ja nur die Intentionalität der Erziehenden handlungstheoretisch beleuchten und alle anderen Aspekte, vor allem die Interaktionsqualität des Erziehungsgeschehens, die Involviertheit unterschiedlicher sozialer Entitäten und Fragen der Normativität, ausklammern, erweist sich Erziehung als ein hochkomplexes Geschehen: Soweit Erziehung gewohnheitsmäßig abläuft – und dies dürfte empirisch gesehen der Normalfall sein –, und nicht auf (etwa aus der In-

teraktion mit den Zöglingen resultierende) Irritationen stößt, wird sie durch in Habits und Handlungsorientierungen verankerte habituierte Intentionen getragen. Explizite Erziehungsabsichten – im Sinne einer „reflektierenden Intentionalität“ (Renn, 2006, S. 288) – sind dann aber nicht nur Ausdruck einer (vorläufigen) Irritation von Erziehung, sondern dürfen auch nicht als einfache, repräsentierende Explikation der zuvor impliziten Habits und Handlungsorientierungen angesehen werden. Vielmehr beruhen explizite Erziehungsabsichten auf einer Selektions- und, gerade was die Sprache anbelangt, Konstruktionsleistung der Erziehenden, die u. a. aus der habituierten Intentionalität schöpft. Da die spontane Intentionalität unmittelbar in das momenthafte Handeln eingelassen ist, fehlt ihr die Dauerhaftigkeit, die die reflektierende und habituierte Intentionalität aufweisen. Als Generator von Innovationen ist die spontane Intentionalität überwiegend flüchtig und kann nur dort, wo sich zunächst spontane Praktiken wiederholen und einschleifen, in eine habituierte und auch reflektierende Intentionalität überführt werden.

Für die empirische Forschung bedeutet all dies, dass der Erfragung und Thematisierung von Erziehungsabsichten mit großer Vorsicht zu begegnen ist. Geht man – wie schon Flitner (1983, S. 53) – davon aus, dass die „erzieherische Intention“ vornehmlich im „vorrationalen“ bzw. „Tatwissen“ verankert ist, muss man jenseits von Explikationszwängen (wie sie in Fragebogenuntersuchungen vorherrschen) und möglichst auch jenseits der sprachlichen Darstellung (etwa im Rahmen narrativer Interviews und Gruppendiskussionen) einen Zugang zur Erziehungspraxis finden. Die in diesem Artikel verwendeten Beispiele zeugen von den Verkürzungen durch Explikation und sprachliche Darstellung.

Dies bedeutet keineswegs, gänzlich auf sprachlich verfasstes Material zu verzichten. Erziehungsprozesse sollten aber nicht verbal *repräsentiert*, sondern (auch dort, wo sie von verbaler Interaktion geprägt sind) *in actu beobachtet* werden. Dies kann anhand videogestützter teilnehmender Beobachtung oder mittels der Ethnographie, mittels der Transkription verbaler Interaktion oder auch – wo es um medial vermittelte Erziehung im Rahmen der „Massenkommunikation“ (Brezinka, 1981, S. 103) geht – auf der Basis öffentlicher Texte (Politikerreden, Werbung) geschehen. In allen diesen Datenmaterialien können Erziehungsabsichten expliziert sein (etwa gegenüber den zu Erziehenden), müssen es aber nicht. Es kommt vielmehr darauf an, die implizite, habituierte Erziehungsintention, die den so beobachteten Prozessen unterliegt, zu rekonstruieren, und dabei auch darauf zu achten, ob es sich im konkreten Fall vielleicht doch eher um eine einmalige, spontane Intentionalität handelt.

Es ist an dieser Stelle vorstellbar, dass man auf in die habituelle oder spontane Praxis eingelassene Erziehungsintentionen trifft, die von den Beobachteten selbst gar nicht als ‚Erziehung‘ betrachtet, d. h. expliziert würden. Für die Rekonstruktion von Erziehungsprozessen kommt es daher nicht darauf an, dass die in sie Involvierten sich der Erziehungsqualität des Geschehens bewusst sind. Man könnte sogar vermuten, dass diese Unbewusstheit oftmals vorliegt und gerade dies ein Hinweis darauf ist, dass Erziehung problemlos funktioniert. Entscheidend ist, dass in den beobachteten Prozessen auf Seiten der als ‚Erziehende‘ bezeichneten Personen ein Modus Operandi des Han-

delns nachgewiesen werden kann, der dem jeweils von Seiten der Forschenden im Sinne eines heuristischen Konstrukts in Anspruch genommenen theoretischen Grundbegriff der Erziehung, der so, aber auch anders ausfallen kann, entspricht.

Literatur

- Alkemeyer, T., Kalthoff, H., & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2015). *Bildungspraxis. Körper, Räume, Objekte*. Weilerswist: Velbrück.
- Amling, S. (2016). Blicke auf Schüler_innen – Formen und Genese der milieuspezifischen Wahrnehmungspraxis von Grundschullehrer_innen. In G. Graßhoff, F. Schmidt & M. Schulz (Hrsg.), *Pädagogische Blicke* (S. 193–207). Weinheim: Beltz.
- Asbrand, B. (2008). Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Forschung: Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierung in der Weltgesellschaft? *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31(1), 4–8.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: UTB.
- Brezinka, W. (1981). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.). München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Dewey, J. (1968). *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Dewey, J. (1980). Human Nature and Conduct. In J.A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey – The middle works, 1899–1924, Vol. 14: 1922* (S. 1–230). Carbondale: SUP.
- Dewey, J. (1987). Art as Experience. In J.A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey – The later works, 1925–1953, Vol. 10: 1934* (S. 1–352). Carbondale: SUP.
- Ecarius, J. (2002). *Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Flitner, W. (1983). *Pädagogik: Systematische Pädagogik – Allgemeine Pädagogik. Gesammelte Schriften, Bd. 2*. Paderborn: Schöningh.
- Friebertshäuser, B., Rieger-Ladich, M., & Wigger, L. (Hrsg.) (2006). *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heid, H. (1994). Erziehung. In D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 43–68). Reinbek: Rowohlt.
- Joas, H. (1996). *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Krieck, E. (1927). *Grundriß der Erziehungswissenschaft*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Luhmann, N. (1973). *Zweckbegriff und Systemrationalität. Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1992). System und Absicht der Erziehung. In ders. & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik* (S. 102–124). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Die Erziehung der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mollenhauer, K. (1974). *Theorien zum Erziehungsprozeß*. München: Juventa.
- Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität. Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Opladen: Budrich.
- Nohl, A.-M. (2011). Ressourcen von Bildung – empirische Rekonstruktionen zum biographisch situierten Hintergrund transformativer Lernprozesse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 911–927.
- Nohl, A.-M. (2017). Zwischen Spontaneität und Habituation: Pädagogisch relevante Praktiken mit den Dingen. In M. Bittner, A. Bossen, J. Budde & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 68–85). Weinheim: Beltz.
- Nohl, H. (1957). *Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (4. Aufl.). Frankfurt a. M.: G. Schulte-Bulmke.

- Oelkers, J. (1992). Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik* (S. 139–194). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oelkers, J. (1997). Allgemeine Pädagogik. In R. Fatke (Hrsg.), *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik* (36. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 237–267). Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J. (2001). *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Radvan, H. (2010). *Beobachtung und Intervention im Horizont pädagogischen Handelns. Eine empirische Studie zum Umgang mit Antisemitismus in Einrichtungen der offenen Jugendarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Renn, J. (2006). *Übersetzungsverhältnisse*. Weilerswist: Velbrück.
- Schmidt, F. (2012). *Implizite Logiken des pädagogischen Blickes*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strobel-Eisele, G., & Prange, K. (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sünkel, W. (2013). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Tenorth, H.-E. (1992). Intention – Funktion – Zwischenreich. Probleme von Unterscheidungen. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik* (S. 194–217). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Treml, A. (2004). *Evolutionäre Pädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Uhlendorff, H. (2001). *Erziehung im sozialen Umfeld. Eine empirische Untersuchung über elterliche Erziehungshaltungen in Ost- und Westdeutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Vogel, P. (1996). Scheinprobleme in der Erziehungswissenschaft. Das Verhältnis von „Erziehung“ und „Sozialisation“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(4), 481–490.
- Wulf, C., & Zirfas, J. (Hrsg.) (2007). *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.

Abstract: To re-establish education (in the sense of ‘Erziehung’) as a core concept of education science it is necessary to inquire into the intentional structure of the respective processes. Instead of understanding the intentionality of educators only in terms of ascriptions and constructions, the author proposes to differentiate between reflected, habitualised and spontaneous intentionality. Vis-à-vis empirical examples, the author then discusses the transitions between these forms of intentionality as well as their significance for education processes.

Keywords: Intentionality, Education, Habituation, Spontaneity, Reflection

Anschrift des Autors

Univ.-Prof. Dr. Arnd-Michael Nohl, Helmut Schmidt-Universität/
Universität der Bundeswehr,
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften,
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg, Deutschland
E-Mail: nohl@hsu-hh.de