

2 Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft

Wir erinnern uns an die Feststellung aus Teil 1.2.2, dass sich Wissenschaften durch die jeweils grundlegende begriffliche Struktur unterscheiden und dass Begriffen eine zentrale Bedeutung für die wissenschaftliche Erkenntnis zukommt: Begriffe erzeugen Differenzen und konfigurieren das Begriffene, und die vermeintlich gleichen Gegenstände oder Vorstellungen unterscheiden sich aus der Perspektive unterschiedlicher Begriffe (z. B. je nachdem, ob man von Lern- oder von Bildungsprozessen redet).

Um die ‚Grundbegriffe‘, also die zentralen Begriffe, ohne die der erziehungswissenschaftliche Diskurs nicht auskommt und die auch in den Teildisziplinen (Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Berufspädagogik, Medienpädagogik usw.) unverzichtbar sind, soll es im Folgenden gehen: *Lernen, Erziehung, Bildung und Sozialisation*.

Dass ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ als Grundbegriffe gelten, wird schon durch die Denomination der Wissenschaftsdisziplin nahegelegt: ‚Bildungswissenschaft‘ löst vielleicht das Etikett ‚Erziehungswissenschaft‘ ab (vgl. auch den Band von Heinz-Hermann Krüger in dieser Reihe: Krüger 2019, Kap. 1.2), was in beiden Fällen die zentrale Bedeutung der Begriffe dokumentiert. ‚Lernen‘ beschreibt unabhängig von ‚Erziehung‘ oder ‚Bildung‘ die Aktivität des Kindes, des Jugendlichen oder des Erwachsenen, die sich mit den Erziehungs- und Bildungsabsichten von Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen, WeiterbildnerInnen auseinandersetzen und etwas lernen (oder auch nicht oder etwas ganz Anderes). ‚Sozialisation‘ schließlich (ein Theorie-Import aus der Soziologie in den 1960er Jahren und heute Teil des erziehungswissenschaftlichen Diskurses) beschreibt aus der Beobachterperspektive das Heranwachsen von Menschen und das Entstehen einer persönlichen Identität im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Milieus, in denen sie aufwachsen.

Man kann nicht verschweigen, dass es gelegentlich Diskussionen gab und gibt, diese Grundbegriffe – vor allem Erziehung und Bildung – durch ‚modernere‘ zu ersetzen oder zu ergänzen. Als Konsequenz aus der Erkenntnis, dass nicht nur Lehrer Pädagogen sind (vgl. Rauschenbach 1992) und auch „andere organisierte bzw. informelle pädagogische Kontexte von der Jugendwohngemeinschaft über Fußballfanprojekte bis hin zur Reisegruppe in der Gegenstandsbestimmung“ (Krüger 1994, S. 122) des Pädagogischen zu berücksichtigen sind, wird etwa von manchen Autoren vorgeschlagen, die klassischen pädagogischen Grundkategorien ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘

um andere Kategorien zu ergänzen bzw. durch Kategorien größerer Reichweite, die der Ausdifferenzierung der pädagogischen Handlungsfelder Rechnung tragen, zu ersetzen. Gefordert ist eine Erziehungswissenschaft, die sich „den neu sich stellenden Aufgaben öffnet, also sich versteht als (sozialwissenschaftlich fundierte) Theorie der modernen Sozial- und Sozialisationsgesellschaft mit ihren vielfältigen Problemen der Lebensbewältigung und der Hilfen zur Lebensbewältigung“ (Thiersch 1994, S. 141).

Da dem Erziehungsbegriff nicht mehr zugetraut wird, angesichts der Pluralisierung der Gesellschaft und der Individualisierung der Lebensläufe die pädagogische Aufgabe zu beschreiben, wird z. B. vorgeschlagen, ihn durch den umfassenderen Begriff „Hilfe zum Lernen“ zu ersetzen (vgl. Giesecke 1997). An anderer Stelle wird die „Frage nach der Einheit der pädagogischen Aufgabe quer durch alle Tätigkeitsfelder“ im Zusammenhang der Abwehr von existentieller Gefährdung durch notwendige Lernprozesse diskutiert:

„Bestimmte menschliche Probleme, wozu insbesondere bestimmte Formen und Inhalte des menschlichen Lernens gehören, können nicht sich selbst überlassen werden, weil sonst existenzielle Gefährdungen für das Individuum bzw. die Gesellschaft eintreten.“

Koring 1997, S. 333

Die Abwehr von existenziellen Gefährdungen geht auch ein in einen anderen Versuch zur „Novellierung des pädagogischen Codes“ unter dem Gesichtspunkt eines „sorgenden Verhältnisses“:

„Pädagogik bezeichnet alle sorgenden Verhältnisse zwischen allen zu einer Zeit lebenden Generationen, seien diese nun dominant auf Bildung/Unterrichtung, Erziehung oder soziale Hilfe fokussiert. Konstitutiv für pädagogische Sorgeverhältnisse zwischen Generationen ist, dass dabei die eine Seite im Generationenverhältnis auf Zeit für die andere Seite eine stellvertretende Einbeziehung (Inklusion) in das gesellschaftliche System in Form eines Moratoriums übernimmt.“

Zinnecker 1997, S. 201

Zu einem ähnlichen Ergebnis – wenn auch mit einer anderen, systemtheoretischen Begründung – kommt Dieter Lenzen:

„Insofern vormalis erziehende Tätigkeit sich auch beruflich längst über den Rahmen der Wissensvermittlung hinausbegeben hat und das pädagogische Establishment auch in Sektoren wie Pflege, Beratung, Prävention, Diagnose und Therapie, Rehabilitation, Integration fungiert, ist sie zu

Pädagogik als Verhältnis der Sorge

Pädagogik als kurative Lebensbegleitung

einer Art Lebensbegleitung geworden, deren leitendes Charakteristikum ein kuratives ist.“

Lenzen 1997b, S. 245f.; vgl. auch Lenzen 1997a

Alle diese Versuche beruhen auf der Überlegung, dass ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ vielleicht nicht mehr ausreichen, um die gegenwärtigen pädagogischen Probleme in einer sich schnell wandelnden Gesellschaft angemessen zu beschreiben; andererseits hat sich gezeigt, dass keines der vorgeschlagenen Alternativkonzepte – von „Hilfen zur Lebensbewältigung“ über „Hilfe zum Lernen“ bis zur „kurativen Lebensbegleitung“ Eingang in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs gefunden hat und ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ immer noch die Zentralbegriffe der Disziplin sind.

Bevor wir uns nun dem ersten Grundbegriff zuwenden, darf ich nochmals auf den ersten Teil des Bandes zurückgreifen:

- bei jedem Grundbegriff ist zu klären, wie sich das Alltagsverständnis (selbst ‚Sozialisation‘ ist als Konzept mittlerweile in die Alltagswelt diffundiert – vgl. z. B. Grundmann 2006, S. 9) zum erziehungswissenschaftlichen Verständnis verhält (vgl. Kap. 1.2.2).
- bei jedem Grundbegriff ist zu klären, ob man mit ihm aus der Handlungsperspektive oder der Beobachterperspektive operiert, also ob es um Beschreibungen oder Handlungsorientierungen geht (vgl. Kap. 1.2.4)

2.1 Erziehung

Die Behandlung des Zentralbegriffs „Erziehung“ beginnt mit einer Arbeitsdefinition (2.1.1) und einem kurzen Rückblick auf die Geschichte von Erziehung als Phänomen und als Begriff (2.1.2). Der Punkt 2.1.3 (Theoretische Kontextualisierungen) ist so aufgebaut: Zunächst werden drei Merkmale des alltagsweltlichen Begriffs von Erziehung identifiziert (2.1.3.1), die dann mit dem konfrontiert werden, was die Erziehungswissenschaft zu diesen drei Merkmalen zu sagen hat (2.1.3.2). Schließlich wird – wie im Folgenden auch bei den anderen Begriffen – die theoretische Leistung des Erziehungsbegriffs (was kann man mit Hilfe dieses Begriffs beschreiben oder begründen – wo sind seine Grenzen?) diskutiert (2.1.4).

Nach dem bisher Gelesenen wird es keine große Überraschung sein: Was man *erziehungswissenschaftlich* unter Erziehung zu verstehen hat, ist umstritten. Artikel in Handbüchern oder Lexika zum Stichwort ‚Erziehung‘

beginnen mit dem Hinweis, dass es bisher nicht gelungen ist, zu einer allgemeingültigen Bestimmung zu gelangen (vgl. Schwenk 1989, S. 429f.), der Begriffsgebrauch uneinheitlich ist (vgl. z. B. Brezinka 1981, S. 23ff.), die Abgrenzung zu ‚Bildung‘ und ‚Lernen‘ unklar ist (vgl. Heid 1994, S. 44f.) und dass die Erziehungswissenschaft allenfalls unterschiedliche, konkurrierende und sich teilweise gegenseitig ausschließende Modelle anbieten kann:

„Vor dem Hintergrund einer Pluralität von Ansätzen bemüht sich die Erziehungswissenschaft um eine abstrakte, allgemeine Definition von Erziehung, die aber kontrovers bleibt.“

Wigger 2011, S. 338

2.1.1 Arbeitsdefinition

Ungeachtet der Schwierigkeiten, die auftreten, wenn man eine abstrakte, allgemeine Definition sucht, müssen sich die AutorInnen dennoch auf eine wenigstens hinreichend klare Bestimmung ihres Gegenstandes beziehen können, damit gesichert ist, dass man über die gleiche Sache redet:

„Erziehung ist neben Bildung der Kernbegriff der Pädagogik, die sich als historische Sprache und Denkform seit der Antike überliefert hat. Unter ‚Erziehung‘ kann man allgemein die moralische Kommunikation zwischen Personen und Institutionen sowie mit und über Medien verstanden werden, soweit sie auf dauerhafte Einwirkungen abzielt und ein Gefälle voraussetzt.“

Oelkers 2004, S. 303

Ähnlich weit bestimmt auch Lothar Wigger den Begriffsumfang:

„Erziehung ist eine in allen historischen und gegenwärtigen menschlichen Gesellschaften vorzufindende soziale Praxis des Umgangs von Menschen mit ihren Kindern. Sie besteht nach Siegfried Bernfeld aus der Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Tatsache, dass der Mensch sich entwickelt.“

Wigger 2011, S. 338

Bevor wir versuchen, das Problem etwas genauer zu fassen, ist ein kurzer Blick auf die Ideengeschichte hilfreich.

2.1.2 Geschichte

Wenn der Referenzpunkt eine „in allen historischen und gegenwärtigen Gesellschaften vorzufindende menschliche Praxis“ (ebd.) ist, ist davon auszugehen, dass die Wurzeln der Reflexion über Erziehung weit zurückreichen.

Stellt man die Frage, wann diese Reflexionen historisch beginnen, dann kann man versuchen, sie – ganz ohne historische Kenntnisse – mit einer gattungsgeschichtlichen Überlegung zu beantworten: Wenn es das zentrale Merkmal der Gattung *homo sapiens* ist, dass das Verhalten von Menschen nicht – wie bei anderen Lebewesen – durch ein Instinktprogramm gesteuert ist, sondern durch Kommunikation, Vernunft, Einsicht, Kultur, Sitte, Brauchtum, Werte, selbst gesetzte Regeln usw., dann müssen diese Regeln – zumal die überlebenswichtigen – an die nächste Generation weitergegeben werden (= Erziehung). Da auch Erziehungshandeln selbst nicht instinktgesteuert ist, muss es wiederum Regeln für den Prozess der Weitergabe von Regeln gegeben haben, und das ist zugleich der Beginn der Reflexion über Erziehung; insofern kann man eigentlich davon ausgehen, dass Erziehungsreflexion besteht, seit die Menschengattung besteht.

Ungeachtet der Plausibilität dieser Überlegung gibt es in unserem Kulturkreis in der griechischen Antike ab dem 7. Jhd. v. Chr. die ersten schriftlichen Quellen (z. B. Homers *Ilias*) über diese Reflexion, ab dem 4. Jahrhundert v. Chr. einen elaborierten Diskurs über Erziehung, der sich durch die griechische und römische Antike zieht (vgl. auch den Band von Birgitta Fuchs in dieser Reihe: Fuchs 2019) und an den das entstehende Christentum anknüpft; im christlichen Mittelalter werden diese Reflexionen weiterbetrieben, in der Renaissance und der Reformationszeit ebenso wie in der frühen Neuzeit. In diesem historischen Prozess geschieht – ungeachtet der Anknüpfung an die jeweiligen Traditionen – eine ständige Umarbeitung, Innovation, Anpassung der Erziehungsreflexion an die jeweilig dominanten philosophischen, theologischen oder weltanschaulichen Theorien und Überzeugungen (ein guter Überblick findet sich bei Oelkers 2004, S. 304–327).

Einen Einschnitt in die Geschichte der Erziehungsreflexion stellt die Entstehung der Pädagogik als eigenständiges Reflexionssystem dar: Während bis ins 18. Jhd. die Erziehungsreflexion im Rahmen von theologischen und philosophischen Diskursen (mit den Denkmitteln der Theologie und Philosophie) stattfand, entsteht – im Zusammenhang des Übergangs von der ‚Vormoderne‘ zur ‚Moderne‘ – im Laufe des Jahrhunderts eine eigene, pädagogische Reflexion von Erziehung mit pädagogischen Denkmitteln (vgl. auch den Band von Heinz-Hermann Krüger in dieser Reihe: Krüger 2019, Kap. 2). Und damit sind wir bei den Problemstellungen angekommen, die die Erziehungswissenschaft bis heute beschäftigt.

Immanuel Kant, den Sie schon im ersten Kapitel kennen gelernt haben (vgl. auch den Band von Birgitta Fuchs in dieser Reihe: Fuchs 2019), war von Haus aus Philosoph, war aber hochgradig interessiert am pädagogischen Diskurs der Zeit und hat an der Universität Königsberg auch mehrfach Vorlesungen über Pädagogik gehalten. Die Gesamtaufgabe der Erziehung beschreibt er so:

Erziehung bei
Immanuel Kant

„Bei der Erziehung muß der Mensch also:

1) diszipliniert werden. Disziplinieren heißt suchen zu verhüten, daß die Tierheit nicht der Menschheit, in dem einzelnen sowohl, als gesellschaftlichen Menschen, zum Schaden gereiche. Disziplin ist also bloß Bezähmung der Wildheit.

Disziplinierung

2) Muß der Mensch kultiviert werden. Kultur begreift unter sich die Belehrung und die Unterweisung. Sie ist die Verschaffung der Geschicklichkeit. Diese ist der Besitz eines Vermögens, welches zu allen beliebigen Zwecken zureichend ist. Sie bestimmt also gar keine Zwecke, sondern überläßt das nachher den Umständen.

Kultivierung

Einige Geschicklichkeiten sind in allen Fällen gut, z. E. das Lesen und Schreiben; andere nur zu einigen Zwecken, z. E. die Musik, um uns beliebt zu machen. Wegen der Menge der Zwecke wird die Geschicklichkeit gewissermaßen unendlich.

3) Muß man darauf sehen, daß der Mensch auch klug werde, in die menschliche Gesellschaft passe, daß er beliebt sei, und Einfluß habe. Hierzu gehört eine gewisse Art von Kultur, die man Zivilisierung nennen. Zu derselben sind Manieren, Artigkeit und eine gewisse Klugheit erforderlich, der zufolge man alle Menschen zu seinen Endzwecken gebrauchen kann. Sie richtet sich nach dem wandelbaren Geschmacke jedes Zeitalters. So liebte man noch vor wenigen Jahrzehenden Zeremonien im Umgange.

Zivilisierung

4) Muß man auf die Moralisierung sehen. Der Mensch soll nicht bloß zu allerlei Zwecken geschickt sein, sondern auch die Gesinnung bekommen, daß er nur lauter gute Zwecke erwähle. Gute Zwecke sind diejenigen, die notwendigerweise von jedermann gebilligt werden; und die auch zu gleicher Zeit jedermanns Zwecke sein können.“

Moralisierung

Kant 1803: 2000, A 23f.

Diese Beschreibung ist in mehrfacher Hinsicht aufschlussreich:

- a) Der Begriff ‚Erziehung‘ umfasst (wie seit der Antike) noch *alle* pädagogischen Ziele und die Aktivitäten, die zum selbstverantwortlichen Erwachsenen hinführen sollen, also auch das, was wir heute Kulturtechniken, Weltwissen, Sozialkompetenz, Bildung, Unterricht, Lebenskompetenz zuordnen würden; zum Zeitpunkt der Vorlesungen

Umfassender
Erziehungsbegriff

gibt es ‚Bildung‘ als Konkurrenz oder Ergänzung zu ‚Erziehung‘ noch nicht.

- b) Die Anordnung der Teilaufgaben entspricht einerseits den pädagogischen Aufgabenschwerpunkten im Lauf des Heranwachsens und bildet andererseits ihre Bedeutsamkeit ab: Ob Erziehung letztendlich gelungen ist, hängt von der gelungenen ‚Moralisierung‘ ab; gegenüber den anderen Aufgaben, die ‚Erziehung‘ zugeschrieben werden, ist die Ausbildung einer moralischen Haltung Kernpunkt der Erziehungsaufgabe.
- c) In die Beschreibung des Endzweckes der Erziehung, der Moralisierung, fließt eine bestimmte Moralphilosophie ein, nämlich die kantische: Die Zwecke, „die notwendigerweise von jedermann gebilligt werden, und die auch zu gleicher Zeit jedermanns Zwecke sein können“, verweisen auf den „kategorischen Imperativ“ als Kernstück von Kants Moralphilosophie. Wir werden auf das Problem der Begründung der Erziehungsziele und ihren theoretischen Ort noch ausführlich zu sprechen kommen.

2.1.3 Theoretische Kontextualisierungen

Um in geordneter Form über diesen erziehungswissenschaftliche Zentralbegriff diskutieren zu können, setzen wir zunächst bei den Merkmalen des alltagsweltlichen Vorverständnisses an. Das ist einerseits insofern naheliegend, als die theoretische Auseinandersetzung über den Begriff diese Merkmale in irgendeiner Form berücksichtigen muss und andererseits deshalb, weil sonst nicht erklärbar wäre, worauf sich die unterschiedlichen elaborierten Erziehungstheorien als Referenz beziehen.

Wir bedienen uns dabei des gleichen Kunstgriffs, mit dem Friedrich Schleiermacher in seinen Vorlesungen über Erziehung erst vom „populären Begriff“ ausgeht, „um allmählich zu einer Erklärung zu gelangen“ (Schleiermacher 1813, S. 7). Darum beginnt seine Vorlesung mit der Feststellung: „Was man im allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen“ (Schleiermacher 1826, S. 7), bevor er dann versucht, den Begriff auf 150 Druckseiten theoretisch zu fassen.

2.1.3.1 Merkmale alltagsweltlichen Denkens über Erziehung

Wer in Alltagsgesprächen mit dem Begriff ‚Erziehung‘ operiert, kann damit rechnen, dass der Gesprächspartner versteht, was damit gemeint ist; Studierende wissen schon, was ‚Erziehung‘ bedeutet, bevor sie ein Studium der

Erziehungswissenschaft aufnehmen. Dieses alltagsweltliche (im strengen Sinn vortheoretische) Denkmodell ist hinreichend genau, um in alltäglichen Diskussionen einen Bereich sozialen Handelns bzw. Handlungen, Motive und Eigenschaften von Personen zu beschreiben, gleichzeitig aber zu unscharf bzw. zu inkonsistent für theoretische Diskussionen.

Wenn wir uns also zunächst auf das alltagsweltliche Denkmodell von Erziehung beschränken, dann lassen sich (mit dem Maß an Genauigkeit, das so ein Modell haben kann) die folgenden Merkmale bestimmen:

- a) Mit Erziehung ist in der Regel gemeint eine Form von sozialem Handeln (*genus proximum*), das den Zweck hat, die Einstellungen und Haltungen des Adressaten dieses Handelns im Sinn von erwünschten Einstellungen und Haltungen dauerhaft zu verändern (*differentia specifica*). Das soziale Setting, auf das sich das alltagsweltliche Denkmodell bezieht, ist in der Regel die Familie; Eltern erziehen ihre Kinder, ausnahmsweise andere Familienangehörige oder andere Erwachsene (z. B. Lehrer oder Mitarbeiter in sozialpädagogischen Einrichtungen).
 - b) Dieser Begriff wird meistens für die Beschreibung und Diskussion aktueller oder geplanter Handlungen einschließlich ihrer Begründung und der erwarteten Effekte genutzt („Fernsehverbot als Erziehungsmaßnahme, damit der Junge lernt, sein Zimmer aufzuräumen.“), aber auch für das Ergebnis dieser Handlungen („Das Mädchen ist einfach schlecht erzogen.“), wobei der Erziehungserfolg oder Misserfolg in der Regel den Eltern zugerechnet wird („Sie hätten sie mal anständig erziehen sollen.“).
- Dass dabei aus theoretischer Sicht von der Handlungs- in die Beobachterperspektive gewechselt wird (vom ‚Prozessbegriff‘ zum ‚Produktbegriff‘), ist im Rahmen alltagsweltlicher Denkmodelle unproblematisch.
- c) Die Statusdifferenz zwischen Erzieher und Zögling ist gleichfalls bei dem lebensweltlichen Denkmodell mitgedacht; Kinder als noch nicht selbstverantwortliche und insofern erziehungsbedürftige Personen werden von erwachsenen und selbstverantwortlichen Personen erzogen.

Wer als Erwachsener den Eindruck bekommt, dass sein Gegenüber Erziehungsabsichten hat, fühlt sich als Kind behandelt; das wird z. B. dann deutlich, wenn etwa in einer Beziehung vermeinte oder tatsächliche Erziehungsabsichten durch den Partner oder die Partnerin mehr oder weniger empört zurückgewiesen werden.

2.1.3.2 Erziehungstheorien und Alltagsverständnis von Erziehung

Die Elemente des Alltagsverständnisses von Erziehung (Ziel: Haltungen beim Zögling dauerhaft zu verändern; Erwartung: dass die gewünschten Effekte des Erziehungshandelns eintreten; Statusdifferenz: Autoritäts- und Kompetenzgefälle zwischen Erzieher und Zögling) kommen auch in der erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Erziehungsbegriff vor, wobei diese Elemente auf der Basis der erziehungswissenschaftlichen Tradition problematisiert und ergänzt werden. Die Art der Problematisierung beruht auf theoretischen Vorentscheidungen, d.h. sie *hängen von jeweils unterschiedlichen Erziehungstheorien ab*. Wir werden später thematisieren, warum die Erziehungstheorien jeweils unterschiedlich sind.

Das in der erziehungswissenschaftlichen Literatur diskutierte Problem ‚Erziehungshandeln ist ein Handeln, dessen Erfolg ungewiss ist‘, ist ein gravierendes Problem nicht (oder wenigstens nicht primär) deshalb, weil die Erfahrung zeigt, dass Erziehungsabsichten gelegentlich nicht den gewünschten Erfolg zeitigen – medizinische Therapien sind auch nicht immer erfolgreich, was aber weder die medizinische Forschung noch die medizinische Praxis grundsätzlich in Frage stellt –, sondern weil die Bemühungen, die Haltungen und Einstellungen eines Zöglings zu ändern, ihre strukturelle Grenze darin haben, dass ausschließlich der Zögling selbst diese Haltungsänderung vollziehen kann. Die eigene Haltung, die moralischen Überzeugungen, die eigenen Relevanz- und Handlungsregeln kann Jede oder Jeder für sich nur selbst ändern.

„Erziehung ist [...] ein Handeln oder Geschehen, dessen Erfolg vom Akteur nicht garantiert werden kann. Der Erfolg beruht auf der selbsttätigen Leistung des Adressaten. Erziehung als Vermittlung ist auf das Lernen und die Aneignung durch den Adressaten angewiesen.“

Wigger 2011, S. 339

Eine durchaus vergleichbare Charakterisierung dieses Problems findet sich in der systemtheoretischen Reformulierung durch Niklas Luhmann (vgl. auch den Band von Birgitta Fuchs in dieser Reihe: Fuchs 2019, Kap. 4.7.1): Die Erziehung steht

„vor dem Problem, dass sie nicht kann, was sie will. Sie hat es mit psychischen Systemen zu tun, die nur das tun, was sie tun. Ein Schüler, der grinst, grinst. Ein Schüler, der rechnet, rechnet. Man kann durch Tadel oder Lob darauf kommunikativ reagieren, aber es gibt keine Möglichkeit, die Bewußtseinsverläufe, die sich daraufhin ergeben, durch Kommunikation zu spezifizieren. [...] Überdies handelt es sich nicht

Die Erziehungsabsicht
und ihre Effekte

um Trivialmaschinen, die nach der immer gleichen Transformationsfunktion reagieren, sondern um selbstreferentielle Maschinen, die durch eigene Operationen selbst bestimmen, wovon sie bei der anschließenden Operation ausgehen.“

Luhmann 1981, S. 23

Ein Nebenproblem dieser theoretischen Konstellation ist übrigens, dass selbst dann, wenn der Zögling sich in der gewünschten Weise verhält, keine Sicherheit besteht, ob er es aus Einsicht tut (also seine Haltung wirklich geändert hat), oder nur, um Ärger zu vermeiden oder dem Erzieher einen Gefallen zu tun.

Beiden Problematisierungen der Möglichkeit von Erziehung ist gemeinsam, dass das Problem erst durch grundsätzliche Annahmen über den Zögling und seine Verfasstheit entsteht: Bei Wigger die Unterstellung der Intentionalität des Zöglings, die in einem grundsätzlichen Spannungsverhältnis zur Intentionalität des Erziehers steht, bei Luhmann die Unterstellung, dass Zöglinge „selbstreferentiell“ operieren. Diese Unterstellungen sind auf der Ebene der Menschenbildannahmen angesiedelt, die den Unterbau jeweils unterschiedlicher Erziehungstheorien ausmachen (vgl. dazu ausführlich Kap. 3 in diesem Band).

Die Statusdifferenz, die bei ‚Erziehung‘ immer mitgedacht ist, wird zum theoretischen Problem insofern, als das immer asymmetrische erzieherische Verhältnis und die damit implizierte Machtausübung in einem Spannungsverhältnis zur angestrebten Autonomie des Zöglings stehen.

Statusdifferenz

„Erziehung ist [...] ein Verhältnis der Über- und Unterordnung, in dem die Akteure gesellschaftlich berechtigt werden, in ihrem Sinn und mit ihrer Macht Andere zu beeinflussen und zu verändern. Daraus resultiert das Dilemma, wie sich Zustimmung, Einsicht und vernünftige Selbstbestimmung in und mit diesem Machtverhältnis erreichen lassen.“

Wigger 2011, S. 339

Das ist eine gute Frage, und je anspruchsvoller die Vorstellung von moralischer Autonomie des Zöglings als Ziel der Erziehung ist, umso größer scheint der Widerspruch: Wir erinnern uns, dass Kant ‚Moralisierung‘ als den Endzweck von Erziehung beschreibt; der Zögling soll „die Gesinnung bekommen, daß er nur lauter gute Zwecke erwähle“ (Kant 1803: 2000, A 24). Nach Kants eigener Philosophie sind aber eine gute Gesinnung und das Wählen von guten Zwecken das Ergebnis einer freien Entscheidung, sonst wären sie nicht (im moralischen Sinne) gut. Kant spricht also einerseits von ‚Moralisieren‘ = moralisch machen, andererseits beruht die moralische Autonomie des Zöglings auf freier Selbstbestimmung, und die kann

Erziehungsparadox:
Autonomie und
Zwang/Macht

nicht von einem Dritten (auch nicht von einem wohlmeinenden Pädagogen) erzeugt werden (sonst wäre sie nicht das Ergebnis einer freien Entscheidung), ohne dass man diese Autonomie einschränkt oder zerstört; gut funktionierende Erziehung steht also möglicherweise im Widerspruch zum Ziel der Erziehung, nämlich ‚moralische Autonomie‘.

Diese antinomische Konstellation wurde schon von Johann Friedrich Herbart, dem 2. Nachfolger auf Kants Lehrstuhl in Königsberg, kritisch diskutiert, wobei Herbart das Problem eher in der Rigidität der Konstruktion der kantischen Moralphilosophie sah:

„Philosophische Systeme, worin entweder Fatalismus oder transzendente Freiheit angenommen wird, schließen sich selbst von der Pädagogik aus. Denn sie können den Begriff der Bildsamkeit, welcher ein Übergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit anzeigt, nicht ohne Inkonsequenz in sich aufnehmen.“

Herbart 1841, S. 165 (§ 3); Näheres bei Vogel 1990, S. 54ff.

Fairerweise muss man einräumen, dass Kant das Problem selbst sieht:

„Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen.“

Kant 1803: 2000, S. 711

Wie auch immer: Einen anderen Menschen, auch einen kleinen, zu erziehen bedeutet in gewisser Weise immer einen Eingriff in seine Persönlichkeitsrechte, und deshalb diskutiert Wilhelm Flitner die grundsätzliche Frage, ob Erziehung überhaupt sittlich erlaubt ist (Flitner 1979) und tut das zunächst unter Hinweis auf die kantische Moralphilosophie: „Nach dieser Denkweise ist die Würde des Menschen unaufhebbar, seine Unterwerfung unter einen fremden Willen immer ein schwer zu verantwortender Eingriff in seine humane Freiheit“ (Flitner 1979, S. 499).

Natürlich hält Flitner das Problem mit dem Zögling, dessen moralische Autonomie einerseits erst entstehen soll (sonst wäre Erziehung überflüssig) und andererseits mindestens partiell vorausgesetzt werden muss (sonst wäre Erziehung im beschriebenen Sinne unmöglich) für lösbar, Kant selbst auch, und es gibt in unterschiedlichen Erziehungstheorien unterschiedliche Denkfiguren, um es zu lösen: durch den „Pädagogischen Bezug“ (Herman Nohl

1949; vgl. auch den Band von Heinz-Hermann Krüger in dieser Reihe: Krüger 2019, Kap. 4.2.3), durch „Dialogische Führung“ (Petzelt 1961), durch „Erziehung als Interaktion“ (Mollenhauer 1972) oder „Nicht-affirmative Erziehung“ (Benner 2005).

In unserem Zusammenhang soll diese Diskussion nur eines deutlich machen: Sowohl die strukturelle Schwierigkeit, dass Erziehung „nicht kann, was sie will“ (Luhmann 1981, S. 23) als auch der Widerspruch zwischen Erziehungsmacht und anzustrebender Autonomie des Zöglings gehören zum Problemrepertoire der Erziehungswissenschaft, nicht des pädagogischen Alltagswissens und beruhen auf bestimmten Menschenbildannahmen in bestimmten Erziehungstheorien.

Die Zielorientierung erzieherischen Handelns ist schon in der alltagsweltlichen Bedeutung des Begriffs ‚Erziehung‘ impliziert (es geht um bestimmte erwünschte Haltungen beim Zögling, die der Erzieher anstrebt) und insofern auch ein Problem für seine theoretische Fassung: „Es variieren die Ziele der Erziehung und ihre Legitimationen wie die Mittel und deren Begründungen“ (Wigger 2011, S. 338), und es gilt:

„Im Kern sind Erziehungstheorien an moralische Erwartungen angeschlossen, die Richtung und Gewicht der Theorien bestimmen. Die Erwartungen können sich in religiöser Form, philosophisch oder alltagssprachlich artikulieren.“

Oelkers 2004, S. 303

Das Problem der Legitimation von Erziehungszielen, das die Erziehungswissenschaft bearbeiten muss, wenn sie es auch nicht wissenschaftlich lösen kann, verweist auf die verschiedenen historischen und gegenwärtigen Erziehungstheorien, die jeweils mit unterschiedlichen Erziehungszielen, beruhend auf unterschiedlichen Menschenbildannahmen, operieren. Es ist keine „abstrakte“ oder „formale“ Erziehungstheorie vorstellbar, die einen Erziehungsbegriff formuliert, der gewissermaßen eine Leerstelle für die unterschiedlichen Erziehungsziele lässt, weil Erziehungsziele und (philosophische) Menschenbildannahmen untrennbar miteinander verknüpft sind. Selbst die Konstruktion Wolfgang Brezinkas, die einem solchen formalen Erziehungsbegriff am Nächsten kommt und bei der als Erziehung

„Handlungen bezeichnet [werden], durch die versucht wird, das Dispositionsgefüge menschlicher Persönlichkeiten mit psychischen (Verhaltenssysteme) und/oder sozial-kulturellen Mitteln (Soziale Systeme) in Richtung auf größtmögliche Annäherung an gesteckte Lernziele zu verändern“

Brezinka 1971 S. 33; i.O.H.

Erziehungsziele

Erziehungsziele und
Menschenbilder

Zwischenergebnis

beruht auf Annahmen hinsichtlich der Adressaten von Erziehung und ihrer „Dispositionsgefüge“, die eine solche Definition sachlogisch möglich machen.

Das bedeutet, dass – wegen der Rückbindung der Erziehungstheorien an erziehungswissenschaftlich analysierbare, in Grenzen plausibilisierbare, aber nicht wirklich beweisbare Menschenbildannahmen – eine formale, allgemeine oder abstrakte Erziehungstheorie nicht möglich ist. Die schon einmal herangezogene Feststellung von Lothar Wigger: „Vor dem Hintergrund einer Pluralität von Ansätzen bemüht sich die Erziehungswissenschaft um eine abstrakte, allgemeine Definition von Erziehung, die aber kontrovers bleibt“ (Wigger 2011, S. 338) wäre dann zu korrigieren im Sinne von „die kontrovers bleiben *muss*“.

„Erziehung“ als allgemeinen Begriff haben wir nur in seiner Alltagsversion; darüber hinaus haben wir nur konkurrierende Erziehungsbegriffe (im Plural), die sich je spezifischen konkurrierenden Erziehungstheorien verdanken.

2.1.4 Theoretische Leistung

Wenn es so ist, dass Grundbegriffe in einer Wissenschaftsdisziplin die innerdisziplinäre Kommunikation steuern (vgl. Kap. 1.2.2), was ist dann die Leistung des Erziehungsbegriffs für diese Kommunikation?

Wenn wir uns an die Unterscheidung von ‚Handlungsperspektive‘ und ‚Beobachterperspektive‘ erinnern (vgl. Kap. 1.2.4), dann sind traditionelle und gegenwärtige Erziehungstheorien in der Regel aus der Perspektive der pädagogischen Handlungstheorie konzipiert (‚Was ist zu tun?‘); dabei ist das Verhältnis zur Beobachterperspektive auf Erziehung (‚Was geschieht?‘) nicht ganz geklärt.

Der Kern des Denkmodells ‚Erziehung‘ in den Erziehungstheorien betrifft die Qualität besonderer Absichten menschlicher Handlungen. Die spezifischen Intentionen sind auf die Einstellungen, Haltungen, inneren Überzeugungen des Zöglings gerichtet, die entstehen, verstärkt, gefördert oder abgebaut und verhindert werden sollen. Ausgeklammert kann hier die Frage bleiben, ob nur Intentionen, die bestimmte ethische Qualitätsstandards erfüllen, zu Recht als Erziehung gelten dürfen; bejaht man die Frage, wird es z. B. möglich, die Erziehung zum perfekten Hitlerjungen als Nicht-Erziehung zu deklarieren (Näheres dazu bei Vogel 2015a).

Deutlich wird, dass die Leistungen des Denkmodells vor allem im Bereich der Legitimation von Intentionen liegen: Das Denkmodell ‚Erziehung‘ erlaubt es,

- die moralische Qualität von pädagogischen Zielvorstellungen zu diskutieren,

Qualität und Legitimation von Absichten

- das Problem der Differenz von gesellschaftlich erwünschtem und pädagogisch legitimierbaren Intentionen zu behandeln,
- die Differenz von ‚Erziehung‘ gegenüber Anpassung, Indoktrination, Gewöhnung, Manipulation, Werbung usw. theoretisch zu bearbeiten,
- die pädagogische Verantwortung und professionsethische Standards pädagogischer Berufe zu diskutieren,
- die Suche nach pädagogisch-immanenten Kriterien zur Entscheidung pädagogischer Legitimationsfragen zu betreiben
- bis hin zu der Grundsatzfrage, ob Erziehung überhaupt sittlich erlaubt ist (vgl. Flitner 1979).

Das Denkmodell impliziert auch eine gefestigte Position des Zöglings: Er ist nicht nur Objekt von pädagogischen Intentionen, sondern auch Subjekt des Vollzugs der ihm angesonnenen moralischen Orientierungen. Das wirft gleichzeitig ein Schlaglicht auf die Frage, ob es nicht ein Ende der Erziehung dann gibt, wenn der ‚Zögling‘ irgendwann so alt ist, dass er rechtlich als Erwachsener gilt, oder wenn man davon ausgehen kann, dass er sein Handeln moralisch autonom begründen kann. Wenn Erwachsene versuchen, sich gegenseitig von unterschiedlichen moralischen Grundsätzen zu überzeugen, dann führen sie einen moralischen Diskurs, aber sie versuchen nicht, sich gegenseitig zu erziehen.

Der metatheoretische Untergrund (im Sinne der wissenschaftstheoretischen Grundannahmen, die immer schon mitgedacht sind, wenn man so argumentiert, wie man argumentiert) des Denkmodells ‚Erziehung‘, auf den Begriffe wie ‚Intention‘ oder ‚Handlung‘ verweisen, sind Annahmen über die prinzipielle Intentionalität und Reflexivität menschlichen Handelns. ‚Intentionalität‘ meint die Fähigkeit des Menschen, sein Handeln an selbst gewählten Sinnsetzungen zu orientieren, ‚Reflexivität‘ bedeutet die Fähigkeit, sich mit Sinnsystemen argumentativ auseinandersetzen und aus Einsicht seine Sinnorientierung ändern zu können. Beide Merkmale implizieren praktische Freiheit und moralische Zurechenbarkeit. Nach dieser Auffassung sind Intentionalität und Reflexivität dem menschlichen Handeln grundsätzlich zuzuschreiben, ungeachtet dessen, dass im alltäglichen Handlungsvollzug häufig von der Reflexionsmöglichkeit kein Gebrauch gemacht wird, z. B. aus Gründen der Entlastung bei Routinehandlungen (vgl. Vogel 1990, S. 26).

Als Konsequenz ergibt sich, dass die Frage, ob bei einer Handlung ‚Erziehung‘ vorliegt, grundsätzlich nur als Frage nach Absichten und der Argumentation zur Legitimation von Absichten gestellt und entschieden werden kann, *aber keine Frage ist, die ein externer Beobachter nur aufgrund von Beobachtung entscheiden könnte*: An der Ohrfeige selbst (ungeachtet der Problematik dieses Mittels) erkennt man nicht, ob sie dem Abbau von Frustration

Metatheoretische
Implikationen

Kann man Erziehung
beobachten?

des Erziehers oder einer pädagogischen Absicht dient, und schon gar nicht, ob das Opfer etwas gelernt hat und ggf. was.

Insofern sind diese Theorien wenig geeignet, die *Wirklichkeit* von Erziehung theoretisch zu erfassen, weil einerseits angesichts konkurrierender Erziehungstheorien schwer auszumachen ist, was man eigentlich genau beobachten soll, wenn die Konstitution des Gegenstandes ‚Erziehung‘ von unterschiedlichen normativen Implikationen abhängig ist.

Geht man – wie in den unter ‚Arbeitsdefinition‘ genannten Bestimmungen – davon aus, dass Erziehung eine soziale Tatsache ist, und dass die Angehörigen der Menschengattung auf Erziehung angewiesen sind, und stellt dem dann die eben beschriebenen theoretischen Zugriffsmöglichkeiten des Erziehungsbegriffs gegenüber, dann fällt auf, dass mit dem Denkmodell ‚Erziehung‘, das ja dem Zögling zu den richtigen Einstellungen, Haltungen usw. verhelfen will, *alle die Anlässe zur Haltungsbildung beim Zögling theoretisch nicht zu erfassen sind, die nicht durch pädagogische Intentionen entstehen*: Gerade wenn man dem Zögling eine grundsätzliche Aktivität zugesteht, muss man damit rechnen, dass er auch noch – und ehrlicherweise wird man einräumen müssen, weit überwiegend – Angebote zur Haltungsbildung und moralischen Orientierung aus dem täglichen Umgang mit Eltern, Geschwistern, Gleichaltrigen, Medien usw. wahrnimmt, die keineswegs pädagogisch intendiert sind (und die im Fokus einer anderen Perspektive auf Erziehung stehen, nämlich der der Sozialisationstheorie – vgl. Kap. 2.4). An einem systematischen Erziehungsbegriff orientierte Pädagogen haben sich mit diesem Problem schon lange auseinandergesetzt (vgl. z. B. die Hinweise bei Dolch 1966, S. 215ff. und Brezinka 1981, S. 65ff.).

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um den Erziehungsbegriff wird an dieser Stelle meist auf das Konzept der „funktionalen Erziehung“ verwiesen (vgl. auch Wigger 2011, S. 338f.). Diese Referenz verdankt sich der erziehungswissenschaftlichen Theorietradition; das Konzept wird nur in begriffstheoretischen Grundlagenerörterungen herangezogen, eine aktuelle elaborierte Theorie der funktionalen Erziehung existiert nicht. Die Einführung des Begriffs „funktionale Erziehung“ als Ergänzung oder Alternative zu „intentionaler Erziehung“ durch Ernst Kriek ist einerseits ein früher und schwer abweisbarer Hinweis darauf, dass nicht alle Prozesse von Einstellungs- oder Haltungsbildung auf intentionalen Erziehungsakten beruhen: Kriek unterscheidet die „unbewusste, bloß funktionale Erziehung“, die die „Unterstufe aller höheren und planmäßigen Erziehung“ darstellt, von der eigentlichen „intentionalen“ Erziehung; der „Erziehungsvorgang ist also auch nicht an ein solches Schema gebunden, wie es die Pädagogik voraussetzt. Man darf vielmehr sagen: in der Gemeinschaft erziehen sich alle Glieder gegenseitig“ (Kriek 1927, S. 28f.).

„Ganz von selbst aber bedeutet das Leben in der Gemeinschaft erzieherische Einwirkung: die erziehende Funktion der Gemeinschaft ist notwendige Vorbedingung für das Wachstum der Seele.“

Kriek 1927, S. 23f.

Andererseits ist der Begriff damit belastet, dass er in späteren Theorien Krieks in eine völkische Ideologie implementiert wurde (im Sinne von ‚In der nationalsozialistischen Volksgemeinschaft erzieht Jeder Jeden‘), und damit war es leicht, die an sich nicht unvernünftige Überlegung von den außer-intentionalen Elementen von Erziehung zurückzuweisen (vgl. auch den Band von Birgitta Fuchs in dieser Reihe: Fuchs 2019).

Wenn man den Begriff heute benutzt, ist nicht klar, ob mit ‚funktionaler Erziehung‘ das gleiche gemeint ist wie mit ‚Sozialisation‘ (vgl. Kap. 2.4). Theoretisch bedeutsamer ist jedoch, dass mit der Gegenüberstellung der Begriffe in der Regel ein impliziter Perspektivenwechsel vollzogen wird: intentionale Erziehung beschreibt die Handlungsperspektive, funktionale Erziehung (oder Sozialisation) kann man nur aus der Beobachterperspektive diskutieren.

Insgesamt darf man aus der Diskussion um ‚funktionale Erziehung‘ den Schluss ziehen, dass die Betrachtung von Erziehung von ihren Effekten her unter Verzicht auf pädagogische Intentionen das Denkmotiv ‚Erziehung‘ sprengt; die „so formulierte Verallgemeinerung des Erziehungsbegriffs ist zugleich seine Auflösung“ (Schwenk 1989, S. 437; vgl. dazu den Versuch von Helmut Heid, den „Absichtsbegriff“ und den „Wirkungsbegriff“ von Erziehung auseinanderzuhalten – Heid 1995, S. 51ff.).

Es bleibt die paradoxe anmutende Einsicht, dass man ‚Erziehung‘ zwar theoretisch *von den Absichten her* definieren kann, damit aber zugleich über die Kontrolle der Effekte, deren Wünschbarkeit ja den pädagogischen Zugriff eigentlich rechtfertigt, nicht verfügen kann. Insofern ist das Scheitern von Erziehung (der Zögling nimmt die angesonnenen Haltungen nicht an) nicht ohne weiteres auf das Konto von verfehlten Erziehungsabsichten oder misslungenen Erziehungsmaßnahmen zu buchen, sondern einfach eine der strukturell möglichen Alternativen.

Trotz dieser theoretischen Einschränkungen scheint der Erziehungsbegriff nicht entbehrlich zu sein. Er steht am Beginn der erziehungswissenschaftlichen Reflexion in der Moderne:

„Erziehung, nicht Bildung wird [...] in der sich ausdifferenzierenden Reflexion über das Aufwachsen – also jenseits der philosophischen Texte – zunächst zum theoretisch leitenden Begriff, vor allem dann, wenn diese

Resümee

soziale Tatsache in eigener theoretischer und methodischer Anstrengung als Grundlage einer eigenen Wissenschaft beobachtet werden soll.“

Tenorth 2011, S. 357

Und er steht – so Elmar Tenorth – im Unterschied zu „Bildung“, mit der sich auch andere Kulturwissenschaften beschäftigen, für den disziplinären Fokus der Erziehungswissenschaft (vgl. a. a. O., S. 358ff.).



Lernergebnisse

Sie können die Fragen beantworten,

- ab wann es überhaupt Nachdenken über Erziehung gibt;
- ab wann man von Pädagogik als „eigenständigem Reflexionssystem“ sprechen kann.
- Sie können ganz knapp erklären, warum es grundsätzlich nicht die erziehungswissenschaftliche Erziehungstheorie gibt, sondern nur unterschiedliche/konkurrierende;
- Sie kennen die Merkmale des alltagsweltlichen Begriffs von Erziehung und können die theoretischen Probleme beschreiben, die sich aus dem alltagsweltlichen Verständnis von Erziehung ergeben.
- Sie können in diesem Zusammenhang die Frage diskutieren: Kann man Erziehung eigentlich beobachten?
- Sie können erklären, was mit funktionaler Erziehung gemeint ist und mit welchem Begriff oder welchen Theorien man das Gemeinte heute beschreibt und erklärt.



Weiterführende Literatur

Wer sich für weitere „Schlüsselbegriffe“ interessiert:

Milena Feldmann (u.a.) (Hg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim: Beltz Juventa 2022.

Die Probleme der Beobachter- und der Handlungsperspektive auf Erziehung werden gut nachvollziehbar beschrieben bei:

Heid, Helmut (1995): Erziehung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs. Reinbek: rowohlt, S. 43–68.

Der Klassiker zu den Grenzen von „intentionaler“ Erziehung:

Bernfeld, Siegfried (1925: 1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt: Suhrkamp.

2.2 Bildung

Wir nähern uns dem Begriff „Bildung“, indem wir uns zunächst den Wortgebrauch in der Alltagssprache vergegenwärtigen, bevor wir uns in einem ersten Schritt mit den Problemen des Begriffs als Theoriebegriff beschäftigen, an dessen Ende eine Art Arbeitsdefinition steht (2.2.1). Die Geschichte des Begriffs und seiner Bedeutungen ist nicht nur historisch interessant (weil „Bildung“ im modernen Sinn eine relativ späte (deutsche) Erfindung des frühen 19. Jahrhunderts ist – im Unterschied zu „Erziehung“), sondern weil sich im Lauf dieser Geschichte eine Dichotomie in der Begriffsbedeutung entwickelt, die die Rede von Bildung bis heute bestimmt (2.2.2)

Wenn Sie bei der Bearbeitung des ‚Erziehungs-Kapitels‘ den Eindruck hatten, dass die Erziehungswissenschaft als Disziplin mit komplexen Begriffen arbeitet, dann wird sich dieser Eindruck beim Kapitel ‚Bildung‘ mehr als bestätigen. Ein erster Hinweis könnte sein, dass ‚Bildung‘ in zahllosen Wortverbindungen in der Alltagssprache vorkommt: Bildungssystem, Bildungsinstitution, Allgemeinbildung, Bildungslücke, Bildungsabschluss, Bildungsgerechtigkeit, Bildungsgang, Bildungskatastrophe, Bildungsforschung, Bildungsausgaben, Bildungsberatung, Bildungsministerium, Berufsbildung, Erwachsenenbildung, frühkindliche Bildung, Ganztagsbildung, Halbbildung, Bildungsdefizit, Bildungsprogramm, Bildungsförderung, Weiterbildung, Bildungsorganisation usw.

In den einschlägigen Lexikon- bzw. Handbuchartikeln besteht große Einigkeit über die theoretischen Probleme des Bildungsbegriffs (vgl. auch Ehrenspeck 2006, S. 64f.; Tenorth 2007 S. 92; Hörster 2004, S. 45ff.), wenn auch – nicht überraschend – Uneinigkeit über die Lösungen:

„Obwohl Bildung als einer der zentralen Grundbegriffe der Pädagogik gilt, fällt seine genauere pädagogische Bestimmung schwer, da es keine allgemeingültige Definition von Bildung gibt. Bildung ist einerseits ein Begriff mit einer Fülle von Konnotationen, andererseits eine in vielen (geistes- wie natur-)wissenschaftlichen Disziplinen gebräuchliche Kategorie mit je unterschiedlichen Traditionen und schließlich auch in der Pädagogik selbst ein Konzept, das je nach pädagogischer Richtung bzw. Schule verschiedene Bedeutungen aufweist. Das heißt, dass sich die Bedeutung von Bildung nur vor dem Hintergrund von spezifischen Bildungstheorien bestimmen lässt.“

Zirfas 2011, S. 13

Sabine Andresen wird noch deutlicher:

„ ‚Bildung‘ ist ein Schlüssel- oder Grundbegriff der deutschsprachigen Pädagogik als Profession und der Erziehungswissenschaft als Disziplin. Im Sinne eines ‚fuzzy concept‘ erscheint Bildung als Begriff mit unklaren Konturen, wenig begrenzt, kaum übersetz- und systematisierbar. [...] Die historische Bedeutungsvarianz von Bildung, ihre Abhängigkeit von nationalen Semantiken und die Einbettung in spezifische gesellschaftliche Kontexte sowie ihre Unterscheidungsmerkmale zu weiteren zentralen Schlüsselbegriffen wie Erziehung, Lernen oder Sozialisation stellen für die Erziehungswissenschaft eine Herausforderung dar. Wie der Begriff Bildung jeweils ‚gefüllt‘ wird, welche politischen Orientierungen dominieren, welche Leistungen von Interesse sind und wer sich an Forschungen über Bildung und Bildungsprozesse beteiligt, beeinflusst auch die Herangehensweise innerhalb der Disziplin selbst. [...] Gegenwärtig zeigt sich dies in der deutschen Erziehungswissenschaft beispielsweise in ihrem Bemühen um international ausgerichtete empirische Forschung. Historische oder philosophische Forschung steht demgegenüber unter einem deutlichen Legitimationsdruck.“

Andresen 2009, S. 76

Schon aus diesen beiden Zitaten kann man etwas über die disziplinären Theorie-Konfigurationen zum Bildungsbegriff lernen:

- a) Wie beim Erziehungsbegriff existiert ‚Bildung‘ als alltagsweltlicher Begriff und nur im Rahmen von je spezifischen Bildungstheorien als wissenschaftlich belastbarer Begriff.
- b) Da der Begriff so viele Deutungsmöglichkeiten zulässt, ist mit Abgrenzungsproblemen zu den anderen Grundbegriffen (Erziehung, Lernen, Sozialisation) zu rechnen.
- c) Für ‚Erziehung‘, ‚Lernen‘ und ‚Sozialisation‘ gibt es mindestens in allen europäischen Fremdsprachen begriffliche Äquivalente; für ‚Bildung‘ aber nicht. Offensichtlich handelt es sich um einen deutschen Sonderweg (vgl. auch Ehrenspeck 2006, S. 64; Tenorth 2007, S. 92), der etwas mit einem spezifisch deutschen, gesellschaftlich hoch bedeutsamen Deutungsmuster zu tun hat (vgl. dazu Bollenbeck 1996). Für den internationalen erziehungswissenschaftlichen Diskurs wirft das Probleme auf; inzwischen wird in manchen englischsprachigen Texten darauf verzichtet, ‚Bildung‘ zu übersetzen, und man lässt einfach den deutschen Begriff stehen.
- d) Im Unterschied zum Erziehungsbegriff gibt es beim Bildungsbegriff nicht nur Theorien aus der Handlungsperspektive, also letztendlich

normative Bildungstheorien, sondern auch den Bereich der empirischen Bildungsforschung, also Theorien und vor allem Forschungsergebnisse aus der Beobachterperspektive (vgl. auch den Band von Heinz-Hermann Krüger in dieser Reihe: Krüger 2019, Kap. 4.3.4 und 5.2). Die größte Resonanz in der Öffentlichkeit haben dabei die großen internationalen Schulleistungsvergleiche (TIMSS, PISA, IGLU etc.) gefunden, aber es gibt daneben auch ein weites Feld von empirischer Bildungsforschung zu anderen Themen mit sowohl quantitativer wie qualitativer Methodologie. Der Hinweis in dem Zitat von Sabine Andresen, dass angesichts des Erfolgs der empirischen Bildungsforschung die eher konventionelle bildungstheoretische bzw. bildungsphilosophische Beschäftigung mit dem Bildungsbegriff unter Druck gerät, ist zutreffend; dessen ungeachtet bleibt das Problem bestehen, dass eine bildungstheoretische Auseinandersetzung sowohl mit Bildungsprogrammen als auch mit den (bildungs-) theoretischen Prämissen der empirischen Bildungsforschung unerlässlich ist (vgl. dazu Vogel 2015b).

2.2.1 Arbeitsdefinition

Die Versuche, auch angesichts der Vielfalt der Deutungsmöglichkeiten so etwas wie einen semantischen Kern des Bildungsbegriffs zu bestimmen, sind nach Lage der Dinge nicht besonders präzise, ähneln sich aber (vgl. z. B. Langewand 1994; S. 69; Ehrenspeck 2006, S. 64f.; Benner/Brüggen 2004, S. 174 f.):

„Bildung beschreibt die Auseinandersetzung des Einzelnen mit als allgemein oder universell geltenden Bestimmungen von Welt, Vernunft, Sittlichkeit oder Humanität. In der Regel wird mit Bildung daher die Verschränkung von Individualität und Kultur, von Eigenheit und Humanität, von Selbst und Welt verstanden, wobei Kultur, Humanität und Welt als objektive Seite, Individualität, Eigenheit und Selbst als subjektive Seite der Bildung gelten. Bildung meint einen differenzierten, intensiven und reflektierten Umgang mit sich und der Welt, der zur Ausformung eines selbstbestimmten kultivierten Lebensstils führt.“

Zirfas 2011, S. 13

Diese Denkfigur bildet den Rahmen für unterschiedliche Bildungstheorien, die im Laufe der Geschichte seit dem Ende des 18. Jahrhunderts bis in die Gegenwart entwickelt wurden und werden, und die Jede oder

Jeden von uns mindestens insofern betreffen, als wir alle einen schulischen Bildungsgang absolviert haben, der auf solchen bildungstheoretischen Überlegungen beruhte. Der Autor dieses Textes hat z. B. rein aus Altersgründen eine andere Gymnasiale Oberstufe nebst Abitur erfahren als die derzeitigen Studierenden, wobei den schulischen Konzepten jeweils ziemlich unterschiedliche bildungstheoretische Begründungsfiguren zugrunde-gelegen haben dürften.

Gleichzeitig untersucht die Empirische Bildungsforschung z. B. die Frage, welche Rolle der Bildungsabschluss ‚Abitur‘ bei der sozialen Differenzierung nach ‚Schichten‘ oder ‚Klassen‘ innerhalb der BRD spielt oder in welchem Maß die realen Zugangsmöglichkeiten zu ‚höherer Bildung‘ und zum Abitur von der familiären Herkunft abhängig sind.

Wir werden in diesem Kapitel beide Seiten, die der bildungstheoretischen und die der empirischen Perspektive auf ‚Bildung‘ an ausgewählten Beispielen behandeln und wir beginnen mit einem Blick auf die Geschichte des Bildungsbegriffs.

2.2.2 Geschichte

Das Wort ‚Bildung‘ kommt in theologisch-pädagogischen Kontexten (im weitesten Sinn) schon in der deutschen Mystik im 14. Jahrhundert vor (vgl. z. B. Benner/Brüggen 2004, S. 180); das hat aber mit dem modernen Bildungsbegriff, um den es uns hier geht, nichts zu tun. Für dessen Herkunft sind vielmehr folgende Charakteristika relevant:

- a) Die Frage, ab wann der Bildungsbegriff in seiner modernen Bedeutung benutzt wird, ist nicht so einfach zu beantworten. Grund dafür ist, dass die (ungefähre) moderne Bedeutung: ‚Bildung als ein Prädikat, das nur dem Menschen zukommt, der in einer besonderen Weise durch Kenntnisse, Urteilsvermögen und aktives Handeln seine Welt versteht und gestaltet und sich dabei höher entwickelt‘, aus einer allgemeineren Bedeutung hervorgegangen ist. Um 1800 ist Bildung noch ein Begriff, der allgemeine Entwicklungsprozesse und ihr Ergebnis beschreibt, die Charakteristika eines Naturgegenstandes, eines Artefakts, einer Landschaft, einer Krankheit, und als Prozess die Entwicklung dorthin. Das gilt auch für die Bildung des Menschen: Es geht um die spezifische Ausformung seiner körperlichen und geistigen Merkmale, aber noch ohne die normative Aufladung des Begriffs im Sinne einer ‚Höherbildung‘ des Menschen: Jeder Mensch hat irgend-eine charakteristische Ausformung von Merkmalen, also ist jeder irgendwie gebildet (= geformt).

Es ist nicht immer deutlich auszumachen, ob in den Jahren um 1800 noch der allgemeine oder schon der pädagogisch-spezifische Begriff von ‚Bildung‘ gebraucht wird. Wenn etwa Hegel den Prozess der Selbsterfahrung des Geistes mit dem Begriff ‚Bildung‘ beschreibt, geht der heutige Leser davon aus, Hegel würde den (modernen) Begriff der Individualbildung eines Menschen als Metapher für den Entwicklungsprozess des Weltgeistes verwenden, und deshalb beschreibt zum Beispiel Dieter Schwanitz in seinem Bestseller „Bildung“ Hegels Philosophie als „Bildungsroman“ der Weltgeschichte (vgl. Schwanitz 1999, S. 338ff.). Die Pointe ist gut, aber vielleicht falsch, weil für Hegel ‚Bildung‘ wahrscheinlich noch viel mehr als für den heutigen Leser mit der Konnotation eines allgemeinen Formierungsprozesses belegt war, und die Bildung sowohl des Individuums wie die des Geistes dann Anwendungsfälle wären. Kurz: Wenn um 1800 von einem ‚gut gebildeten Jüngling‘ gesprochen wird, ist nicht unbedingt von einem jungen Mann mit Abitur die Rede, sondern vielleicht von einem jungen Mann mit einer guten Figur und einem anziehenden Gesicht.

- b) Der semantische Kern des modernen Verständnisses von Bildung entstammt der pädagogischen Theorie des Neuhumanismus, in der idealtypischen Form bei Wilhelm von Humboldt:

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch was andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen.“

Humboldt 1965, S. 5

Humboldt entwarf ein Konzept für ein dreistufiges Schulsystem (wir würden es heute als Gesamtschulsystem einstufen), das durch die Unterrichtsgegenstände und die Bildungsziele dafür sorgt, dass auch bei unterschiedlich langem Verbleib in der Schule so etwas wie eine standesunabhängige allgemeine Menschenbildung entsteht, die es möglich macht, dass sich auch Personen unterschiedlichen Standes als Menschen auf Augenhöhe begegnen können. Wir werden uns später genauer damit beschäftigen.

Der wahre Zweck
des Menschen

- c) Was Humboldt nicht voraussehen konnte – wir wechseln jetzt in die (historische) Beobachterperspektive –, war die Funktionalisierung der allgemeinbildenden Schule durch die neu entstandene soziale Kraft des Bürgertums im Sinne der Erzeugung einer neuen ständischen Privilegierung durch Bildungszertifikate statt durch Adelspatente (wie im 18. Jhd.). Aus Humboldts allgemeinbildender Schule wurde das (humanistische) Gymnasium des 19. Jahrhunderts (mit Schwerpunkt auf den Schulfächern Latein und Griechisch; zugleich der einzige Gymnasialtyp; neusprachliches und naturwissenschaftliches Gymnasium als Alternative gab es erst ab 1890). Dieses Gymnasium fungierte als die Kaderschmiede für die ‚Gebildeten Stände‘, die gesellschaftlichen und politischen Eliten, die sich – durch ihre Bildungspatente (Abitur, Universitätsexamen, Dokortitel) – vom ‚gemeinen Volk‘ gut unterscheiden ließen.

Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts ist mit dem von Humboldt grundgelegten Bildungsbegriff etwas passiert, das sich in einem mehrstufigen Syllogismus darstellen lässt und anschließend noch näher erläutert und plausibilisiert wird:

- 1) Wie Humboldt im obigen Zitat formuliert, ist der wahre Zweck des Menschen die harmonische Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.
- 2) Das impliziert: Wer an dieser Aufgabe nicht arbeitet oder wem sie misslingt, der verfehlt den eigentlichen Zweck des Menschen.
- 3) Der Ort, an dem man zu dieser Bildung gelangt, ist das (humanistische) Gymnasium; nur wer den Abschluss des Gymnasiums, das Abitur und die Studierfähigkeit erlangt, hat diesen Bildungsprozess auch wirklich abgeschlossen. Wer das Gymnasium vorher verlässt, gilt als Versager.
- 4) Aus 1, 2 und 3 folgt: Nur wer Abitur hat, ist gebildet und hat den wahren Zweck der Menschheit erfüllt; und das impliziert wiederum:
- 5) Wer diesen Zweck nicht erreicht hat – wer kein Abitur hat, wer nicht zu den ‚Gebildeten Ständen‘ zählt –, lebt gewissermaßen unterhalb der Möglichkeiten der Menschengattung, ist – zugespitzt – im letzten und vollsten Sinne eigentlich kein richtiger Mensch.

Dieses Ergebnis eines sozialgeschichtlichen Ausdifferenzierungs- und Ausgrenzungsprozesses ist bereits theoretisch angelegt bei einigen neuhumanistischen ‚Chefideologen‘ wie bei Ernst August Evers, einem neuhumanistisch inspirierten Gymnasialdirektor, der sich – um

die Bedeutung der neuhumanistischen Bildungskonzeption mehr propagandistisch als theoretisch herauszustellen – in polemischer Weise mit der eher kleinformatigen, standes- und nützlichkeitsbezogenen pädagogischen Theorie der Aufklärungszeit (vgl. auch Studieneinheit 1) auseinandersetzt (wir kommen auf diese Abgrenzung später noch einmal zu sprechen). Er vertritt die These, dass eine nicht an höchsten Bildungsidealen orientierte Schulbildung den humanen Anspruch der Menschengattung unterbietet und insofern zu einem tierischen Status führt, als sie zu einem bloß bürgerlichen, aber – in seinem Sinne – ungebildeten Leben führt; der Titel lautet dementsprechend „Über die Schulbildung zur Bestialität“ (1807: 1962).

d) Diese Dichotomie zwischen

- dem Anspruch, durch Bildung für Alle ein Verhältnis zwischen allen Angehörigen einer Gesellschaft zu ermöglichen, bei dem Statusdifferenzen zwar nicht aufgehoben sind, aber den Wert der Menschen insofern nicht beeinträchtigen können, weil alle Menschen durch allgemeine Bildung gewissermaßen auf der gleichen Augenhöhe interagieren einerseits,
- und ‚Bildung‘ als hartem Instrument gesellschaftlicher Differenzierung durch Bildungszertifikate und einen den sozialen Status markierenden Habitus (zum Begriff Habitus vgl. Kap. 2.2.4) andererseits,

bestimmt auch den Verlauf des bildungstheoretischen und bildungspolitischen Diskurses im 20. Jahrhundert. Dies zeigt sich etwa in der Ideologie der „Volkstümlichen Bildung“ (vgl. Böhm 2005, S. 668), mit der man in den späten 1920er Jahren und nach 1945 wieder bis in die 1960er Jahre das einfache Volk, immerhin ca. 90% der Bevölkerung, davon überzeugen wollte, dass es durch die Volksschule auch allgemein gebildet würde, wenn auch auf andere (nämlich volkstümliche) Weise als die wissenschaftlich Gebildeten, die das Gymnasium absolvieren. Endgültig abgelöst wird diese Vorstellung im öffentlichen Diskurs durch die Konzeption ‚Bildung durch Wissenschaft für Alle‘, entstanden in der Bildungsreformzeit (1965–1973), die seitdem bis in die Gegenwart als eine Art von selbstverständlicher Hintergrundtheorie die Konzeptionen öffentlicher Bildung begleitet (im Kap. 2.3.4 erfahren Sie dazu Näheres).

Dichotomie



Sie können

- über die theoretischen Besonderheiten des Bildungsbegriffs Auskunft geben;
- in eigenen Worten beschreiben, worum es bei „Bildung“ geht;
- erklären, worin das Spannungsverhältnis zwischen „allgemeine Menschenbildung für Alle“ und „Bildung als Instrument sozialer Differenzierung“ besteht und wie es entstanden ist;
- erklären, warum es nicht den einen Bildungsbegriff gibt, sondern nur unterschiedliche Bildungstheorien

2.2.3 Beispiele für theoretische Kontextualisierungen I: Bildungstheorien

Die Bildungstheorie von Wilhelm von Humboldt wird nun im Detail vorgestellt (2.2.3.1); die Grundannahmen und Zielvorstellungen des Neuhumanismus lassen sich im Vergleich mit denen der Aufklärungspädagogik (im Text von Niethammer „Philanthropinismus“ genannt) gut rekonstruieren (2.2.3.2). Eine kritische Diskussion der Bildungstheorie Humboldts schließt das Kapitel ab (2.2.3.3).

Bildungstheorien gibt es nicht nur im Format von Theorien, die einem bestimmten Autor zugeordnet sind (z. B. die „Theorie der kategorialen Bildung“ von Wolfgang Klafki 1975, S. 25–45; vgl. auch den Band von Heinz-Hermann Krüger in dieser Reihe: Krüger 2019, Kap. 4.4.2), sondern sie spielen auch eine Rolle – wie bereits angedeutet – bei der Konzeption und Begründung von Bildungsplänen, Curricula oder Schulmodellen (Näheres in Kapitel 3 dieser Kurseinheit). Wenn wir uns jetzt mit der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts (bitte nicht verwechseln mit seinem auf anderen Gebieten herausragenden Bruder Alexander) beschäftigen, dann entspricht das der Bedeutung, die dieser Theorie im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zugeschrieben wird; außerdem kann man an dieser Theorie gut erkennen, welche Elemente bzw. Theorie-Ebenen in solchen Theorien angesprochen werden.

2.2.3.1 Die Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts

Wilhelm von Humboldt (1767–1835) ist eigentlich studierter Jurist, beruflich in Preußen und in verschiedenen Funktionen im diplomatischen Dienst im Ausland tätig, scheidet aus politischen Gründen aber aus dem Staatsdienst aus und arbeitet dann nur noch an seinen sprachwissenschaftlichen

und philosophischen Studien, die den weitaus größten Teil seines veröffentlichten Werkes ausmachen.

Seine Bedeutung für die Pädagogik und die Erziehungswissenschaft rührt im Wesentlichen von den (wenigen) Texten her, die im Zusammenhang mit seiner Tätigkeit als Sektionschef für Unterricht und Kultus im preußischen Innenministerium (vom Februar 1809 bis Juli 1810) entstehen, also in der preußischen Reformzeit (1806–1815) ((vgl. auch den Band von Birgitta Fuchs in dieser Reihe: Fuchs 2019). Die von ihm initiierten Reformen bzw. Reformpläne (Unterrichtsgesetz, Gymnasiallehrer-Examen, Neue Abiturregelung, Gründung der Universität Berlin) gelten als Teil der ‚Preußischen Reformen‘.

„Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.“

Humboldt 1965, S. 25

Das ist ein hoher Anspruch, und die Sprache klingt in unseren Ohren etwas zu enthusiastisch; es ist aber eine (Humboldt-)spezifische Beschreibung des Menschenbildes des Deutschen Idealismus; auch Fichte, Schiller, Goethe und viele andere schreiben so oder so ähnlich. In die nüchterne Sprache der Gegenwart übertragen, ist die Botschaft: Menschen sind auf der Welt, um etwas zu machen, sich zu verwirklichen, sich zu engagieren, an einem Projekt zu arbeiten, sich mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen und sie aktiv zu gestalten – und das gilt für alle Angehörigen der Menschengattung, unabhängig von Status oder Geschlecht.

Es kann dem einzelnen Individuum nur gelingen, dieser Aufgabe nachzukommen, wenn es die Kräfte, die ihm als Gattungswesen mitgegeben sind, auch entwickelt:

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“

Humboldt 1965, S. 5

Der Rückgriff auf die „ewig unveränderliche Vernunft“ ist ein Erbe der Aufklärungsphilosophie und -Pädagogik, die davon ausging, dass die Menschen-

gattung von einem guten und vernünftigen Schöpfer geschaffen wurde und dass „Vernunft“ die wichtigste Gattungseigenschaft des Menschen ist (die man nicht erst erwerben, sondern einfach benutzen muss). Der Verweis auf die „ewig unveränderliche Vernunft“ als Argument bedeutet also, dass es in diesem Punkt keine Diskussionen und keine zwei Meinungen geben kann.

Wie kann die proportionierliche (= alle Kräfte betreffend) Bildung der Kräfte zu einem (harmonischen) Ganzen im Detail gelingen? Dazu gibt es Hinweise aus dem „Königsbergischen“ und „Litauischen Schulplan“ (vgl. Baumgart 1997, S. 111ff.), Texte, die Humboldt in seiner Eigenschaft als Sektionschef gewissermaßen als Gutachter aus Anlass konkreter Schulreformpläne verfasst hat.

Im „Königsberger Schulplan“ (vgl. auch den Band von Birgitta Fuchs in dieser Reihe: Fuchs 2019) stellt Humboldt ein horizontal gestuftes Schulsystem vor, wobei die Stufung sich nicht aus definierten Schultypen ergibt, sondern den besonderen Bildungsaufgaben jeder Stufe folgt: Elementarunterricht, Schulunterricht, Universitätsunterricht.

Schulunterricht

„Der Zweck des Schulunterrichts ist die Uebung der Fähigkeiten, und die Erwerbung der Kenntnisse, ohne welche wissenschaftliche Einsicht und Kunstfertigkeit unmöglich ist. Beide sollen durch ihn vorbereitet; der junge Mensch soll in Stand gesetzt werden, den Stoff, an welchen sich alles eigne Schaffen immer anschliessen muss, theils schon jetzt wirklich zu sammeln, theils künftig nach Gefallen sammeln zu können, und die intellectuell-mechanischen Kräfte auszubilden. Er ist also auf doppelte Weise, einmal mit dem Lernen selbst, dann mit dem Lernen des Lernens beschäftigt.“

Humboldt, Königsberger Schulplan, zit. nach Baumgart 1997, S. 115

Deutlich wird: es geht um die Ausbildung der Kräfte, die es ermöglichen sollen, dass der Schüler (die männliche Form ist hier angebracht, weil es ein öffentliches höheres Bildungsangebot für Mädchen in Preußen erst ab 1907 gab; bis dahin existierte aber ein breites Angebot an privaten oder kommunalen Bildungseinrichtungen für ‚höhere‘ Töchter) während der Schulzeit und danach im Leben diese Kräfte nutzen kann, um sich weiter mit Welt auseinanderzusetzen, weil er das Lernen gelernt hat.

Allgemeine Bildung

Diese ‚allgemeine‘ Bildung der Kräfte ist das zentrale Anliegen des öffentlichen Bildungssystems, und es darf keinesfalls mit Aufgaben der Ausbildung für bestimmte Stände, Berufe oder auch der Orientierung an für das Alltagsleben nützlichen Kompetenzen vermischt werden:

„Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation, oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine

Menschenbildung bezwecken. – Was das Bedürfniss des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger einzelner Klassen.“

Humboldt, Litauischer Schulplan, zit. n. Baumgart ebd., S. 111

Ein eindrückliches Beispiel, dass es wirklich nur um die Stärkung der Kräfte gehen soll und nicht um lebens- oder berufsnützliches Wissen, ist der Sprachunterricht auf der Ebene der ‚Schule‘: Obwohl Humboldt weiß, dass die weitaus meisten der Schüler nur ein paar Jahre die ‚Schulen‘ besuchen werden, bevor sie in einen bürgerlichen Beruf oder eine Berufsausbildung gehen und nur eine Minderheit Abitur macht (das Abitur gibt es in Preußen seit 1788) und studiert, sind die Pflichtsprachen für alle Latein und Griechisch – unter dem Gesichtspunkt der Nützlichkeit absurd, weil nur Mediziner und Juristen Latein für Studium und Beruf brauchen und die Theologen zusätzlich Griechisch und ggf. Hebräisch und die Mehrheit der Anderen mit einer lebenden Sprache wie Französisch oder Englisch irgendwie besser bedient wäre. In Humboldts Konzept sind Latein und Griechisch aber nicht als Berufsvorbereitung für akademische Berufe im Bildungsplan verankert, sondern, weil man an diesen Sprachen lernen kann, wie Sprache funktioniert und wie Sprache Welt erschließt – und in diesem Bereich kennt sich Humboldt als Sprachwissenschaftler und -philosoph aus:

„Denn die Kenntnis der Sprache ist immer, als den Kopfaufhellend, und Gedächtnis und Phantasie ühend, auch unvollendet nützlich.“

Humboldt, Königsberger Schulplan, zit. n. Baumgart ebd., S. 113

Die rigide Orientierung des Bildungsprogramms an der Entfaltung der Kräfte gilt auch schon für den Elementarunterricht: Die Idee ist nicht, diejenigen, deren Schulbildung aufgrund der sozialen Situation ihrer Eltern schon mit der Elementarbildung beendet ist, wenigstens mit ein paar nützlichen Kenntnissen auszustatten (z. B. bürgerliches Rechnen, damit sie beim Einkaufen nicht betrogen werden), sondern gerade für diese Gruppe geht es um eine grundlegende Bildung ihrer Kräfte:

„Der Elementarunterricht soll bloss in Stand setzen, Gedanken zu vernehmen, auszusagen, zu fixiren, fixirt zu entziffern, und nur die Schwierigkeit überwinden, welche die Bezeichnung in allen ihren Hauptarten entgegenstellt. [...] Er hat es also eigentlich nur mit Sprach-, Zahl- und Mass-Verhältnissen zu thun, und bleibt, da ihm die Art des Bezeichneten

Sprachunterricht

Elementarunterricht

gleichgültig ist, bei der Muttersprache stehen. Wenn man, und mit Recht, noch andern Unterricht, geographischen, geschichtlichen, naturhistorischen [= naturwissenschaftlichen, P.V.] hinzufügt, so geschieht es theils um die durch den Elementarunterricht entwickelten, und zu ihm selbst nöthigen Kräfte durch mannigfaltigere Anwendung mehr zu üben, theils weil man für diejenigen; welche aus diesen Schulen unmittelbar ins Leben übergehen, den blossen Elementar-Unterricht überschreiten muss.“

Humboldt, Königsberger Schulplan, zit. n. Baumgart ebd., S. 113

Wichtig ist: Humboldt ist bewusst, dass nicht alle Schüler bis zum Abitur im System bleiben oder studieren; dennoch sollen sie an so viel allgemeiner Bildung ihrer Kräfte profitieren wie möglich.

Die Aussagen zum Universitätsstudium sind aus mehreren Gründen lesenswert: Zum einen beschreiben sie die höchste Stufe der allgemeinen Bildung, und auch hier gilt: das Studium hat mit dem Erwerb berufsnützlicher Kompetenzen nichts zu tun; was man für einen akademischen Beruf braucht, kann man sich hinterher aufgrund der im Studium erworbenen allgemeinen Kenntnisse und theoretischen Fähigkeiten selbst beibringen; zum anderen wird genau dieser Text aus dem Königsberger Schulplan gerne benutzt, um auf dieser Folie das gegenwärtige Studium unter den Bedingungen der Massenuniversität kritisch zu diskutieren:

„Wenn also der Elementarunterricht den Lehrer erst möglich macht, so wird er durch den Schulunterricht entbehrlich. Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studirende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin. Denn der Universitätsunterricht setzt nun in Stand, die Einheit der Wissenschaft zu begreifen, und hervorzubringen, und nimmt daher die schaffenden Kräfte in Anspruch: Denn auch das Einsehen der Wissenschaft als solcher ist ein, wenn gleich untergeordnetes Schaffen. Daher hat der Universitätsunterricht keine Gränze nach seinem Endpunkt zu, und für die Studirenden ist, streng genommen, kein Kennzeichen der Reife zu bestimmen. Ob, wie lange, und in welcher Art derjenige, der einmal im Besitze tüchtiger Schulkenntnisse ist, noch mündlicher Anleitung bedarf: hängt allein vom Subject ab. Das Collegienhören selbst ist eigentlich nur zufällig; das wesentlich Nothwendige ist, dass der junge Mann zwischen der Schule und dem Eintritt ins Leben eine Anzahl von Jahren ausschliessend dem wissenschaftlichen Nachdenken an einem Orte widme, der Viele, Lehrer und Lernende in sich vereinigt.“

Humboldt, Königsberger Schulplan, zit. n. Baumgart ebd., S. 114

Humboldt ist kein Schwärmer, der nicht wahrnimmt, dass nicht alle Menschen in Preußen in Schlössern aufgewachsen sind, wie er und sein Bruder; darum entwirft er den Plan einer allgemeinbildenden Schule für Alle, die wir heute – ihrer Struktur und ihrer Funktion nach – als typische Gesamtschule einordnen würden, darum verbannt er alle berufs- und lebensnützlichen Inhalte aus dieser Schule und lässt nur die Inhalte zu, die der Allgemeinen Menschenbildung dienen. Und von dieser Bildung des Menschen erwartet Humboldt, dass sich so gebildete Menschen – ungeachtet der Statusunterschiede in einer ständischen Gesellschaft – als Menschen auf Augenhöhe begegnen könnten:

„Dieser gesammte Unterricht kennt daher auch nur Ein und dasselbe Fundament. Denn der gemeinste Tagelöhner, und der im Feinsten Ausgebildete muß in seinem Gemüth ursprünglich gleich gestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh, und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch, und verschroben werden soll.“

Humboldt, Litaischer Schulplan, zit. n. Baumgart ebd., S. 111f.

Und: „Bleibt man fest dabei stehen, Zahl und Beschaffenheit der Unterrichtsgegenstände nach der Möglichkeit der allgemeinen Bildung des Gemüths in jeder Epoche zu bestimmen, und jeden Gegenstand immer so zu behandeln, wie er am meisten und besten auf das Gemüth zurückwirkt, so muß eine ziemliche Gleichheit herauskommen. Auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz sein, als Tische zu machen dem Gelehrten.“

Humboldt, Königsberger Schulplan, zit. n. Baumgart ebd., S. 112

Reflexionsfrage

Im Königsberger Schulplan beschreibt Humboldt die erreichte Reife am Ende der Schulzeit für den Sprachunterricht so:

„Sein Sprachunterricht z. B. ist auf der Schule geschlossen, wenn er dahin gekommen ist, nun mit eigner Anstrengung und mit dem Gebrauche der vorhandenen Hilfsmittel jeden Schriftsteller, insoweit er wirklich verständlich ist, mit Sicherheit zu verstehen, und sich in jede gegebene Sprache, nach seiner allgemeinen Kenntniss vom Sprachbau überhaupt, leicht und schnell hinein zu studiren“

ebd. S. 114

Überlegen Sie, inwiefern dies für das Ergebnis Ihres schulischen Sprachunterrichts zutrifft!

Aufgabe



2.2.3.2 Neuhumanismus/Philanthropismus

Humboldt hat seine Version von neuhumanistischer Bildung nur in Umrissen und nur aus Anlass der kritischen Auseinandersetzung mit ihm zur Begutachtung und Entscheidung vorgelegten anderen Bildungsprogrammen beschrieben; etwas präziser kann man die neuhumanistischen Bildungsvorstellungen in einem Text von Friedrich Immanuel Niethammer studieren.

Niethammer war für Bayern das, was Humboldt für Preußen war: Der Initiator und Gestalter der neuhumanistisch orientierten Bildungsreform zu Beginn des 19. Jahrhunderts. In dem Buch „Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit“ (1808) setzt sich Niethammer mit der Aufklärungspädagogik („Philanthropinismus“) auseinander; dabei arbeitet er mit einer differenzierten Gegenüberstellung der unterschiedlichen pädagogischen und didaktischen Grundsätze. Im Unterschied zu dem oben erwähnten Text von Evers („Über die Schulbildung zur Bestialität“) bemüht sich Niethammer aber um eine sachliche Darstellung der gegnerischen Position, und so können Sie einerseits etwas über die Grundsätze der Aufklärungspädagogik lernen, andererseits wird durch die Konfrontation die neuhumanistische Position klarer.

Tabelle 4: I. Ueber den Zweck des Erziehungsunterrichts

	Humanismus	Philanthropinismus
1.	Der Erziehungsunterricht hat einen eigenen für sich bestehenden Zweck, allgemeine Bildung des Menschen.	Der Erziehungsunterricht hat keinen eigenen für sich bestehenden, sondern nur den relativen Zweck, Bildung des Menschen für seine künftige Bestimmung in der Welt.
2.	Es koemmt bei dem Erziehungsunterricht nicht sowohl darauf an, bestimmte Kenntnisse zu sammeln, als vielmehr darauf, den Geist zu ueben.	Es kommt bei dem Erziehungsunterricht nicht sowohl darauf an, den Geist an und für sich zu üben, als vielmehr darauf, ihn mit der möglich größten Masse brauchbarer Kenntnisse auszurüsten.
3.	Der Erziehungsunterricht übt den Geist der Lehrlinge, nicht sowohl um ihn zu bestimmten Geschäften geschickt zu machen, sondern es ist ihm vielmehr Bildung des Geistes an und für sich selbst Zweck.	Dem Erziehungsunterricht kann Bildung des Geistes an und für sich selbst nicht Zweck seyn; sie gilt ihm vielmehr fuer etwas zweckloses, sofern nicht dadurch der Geist zu bestimmten Geschäften geschickt gemacht werden soll.

Friedrich I.
Niethammer

	Humanismus	Philanthropinismus
4.	Es ist überhaupt in dem Erziehungsunterrichte nicht sowohl darum zu thun, den Lehrling für diese Welt zu bilden; wozu er in späteren Jahren seines Lebens noch Zeit und Gelegenheit genug findet; als vielmehr fuer die höhere Welt des Geistes ihn zu bilden; welche Bildung, wenn er nicht darinn einen festen Grund in seiner Jugend gelegt hat, fuer ihn oft ganz verloren ist, da ihm in späteren Jahren das, was er fuer seinen Beruf zu lernen und zu tun hat, meistens keine Zeit mehr lässt, an jener höheren Bildung des Geistes fuer eine andere Welt mit Ernst und Erfolg zu arbeiten.	Es ist zweckwidrig, in dem Erziehungsunterrichte schon den Lehrling zu der höheren Bildung des Geistes für eine andere Welt führen zu wollen; wozu er in späteren Jahren seines Lebens erst die erforderliche Reife des Verstandes erlangt: dagegen ist es um so nothwendiger, die Bildung für diese Welt in Zeiten mit ihm anzufangen; ihn mit Sachen bekannt zu machen, damit nicht die bloß an Worten betriebene Bildung ihn mit der Welt fremd lasse, für das eigentliche Handeln untauglich mache, und ihn wohl gar auf den Abweg schwärmerischer Ideen und daraus entspringenden unthätigen Lebens verleite.

Niethammer 1806, zit. nach Baumgart 1997, S. 108 (im Original Hervorhebungen)

Tabelle 5: II. Ueber die Mittel des Erziehungsunterrichts, a. die Unterrichtsgegenstände betreffend

	Humanismus	Philanthropinismus
1	Der Erziehungsunterricht bedarf für seinen Zweck nicht viele Unterrichtsgegenstände; wodurch der Lehrling nur zerstreut und am gründlichen Lernen gehindert wird: dafür muss der Lehrling in den weniger Unterrichtsgegenständen bis zur höchsten Stufe der Kenntniss und der Fertigkeit fortgeführt werden.	Der Erziehungsunterricht kann sich, bei der täglich wachsenden Ausdehnung des unermesslichen Reiches des Wissenswürdigen, nicht mehr darauf beschränken, den Lehrling die ganze Erziehungsperiode hindurch mit einigen wenigen Gegenständen aufzuhalten, es muss vielmehr darauf gesehen werden, den Kreis der Unterrichtsgegenstände möglichst zu erweitern, um dem Kinde schon den möglich größten Umfang von Kenntnissen zu verschaffen.
2	Für die Übung des Geistes, wie sie von dem Erziehungsunterricht gefordert werden kann, eignen sich nicht Sachen, sondern Ideen, nicht materielle, sondern geistige Gegenstände, um den Lehrling des höchsten menschlichen Vorzugs, des Lebens in Ideen oder einer freien Erkenntnis, soviel nur immer möglich ist, theilhaftig zu machen, damit er nicht in dem später folgenden tätigen Leben sich in die Region gemeiner Brodkenntnis ganz verliere.	Für die Übung des Geistes, wie sie von dem Erziehungsunterricht geleistet werden soll, eignen sich nicht Ideen, welche streng genommen nur Worte sind, sondern Sachen, nicht geistige Gegenstände, sondern materielle, damit nicht der Geist durch bloße Beschäftigung mit Buchstaben und anschauungslosen Worten sich in die Region hohler Wortkenntnis verirre und für das tätige Leben ganz untauglich werde.

	Humanismus	Philanthropinismus
3	Die bestimmten Kenntnisse, die der Lehrling durch den Erziehungsunterricht erlangen soll, sind ebenfalls nur geistiger Art, die Ideen des Wahren, Guten und Schönen; denn es ist die Hauptaufgabe der Erziehung, bei dem Kinde einen solchen Grund jener Bildung in Ideen zu legen, dass es, hinausgehend aus der Schule ins Leben und in bestimmte Berufsgeschäfte, jene Bildung der Humanität, die eigentliche Menschenbildung, seinem Geiste so tief eingepägt mit sich nehme, dass sie unter allem Drang künftiger Berufsarbeit unvertilgbar und unter aller Not eines kümmerlichen Schicksals unzerstörbar bleibe.	Die bestimmenden Kenntnisse, die der Lehrling durch den Erziehungsunterricht erlangen soll, sind meistens materieller Art, eine ausgebreitete Sachkenntnis; denn es ist die Hauptaufgabe der Erziehung, den Lehrling mit allen zu seiner künftigen Lebensbestimmung erforderlichen Vorkenntnissen so auszurüsten, dass er, hinaustretend aus der Schule in das Leben und in bestimmte Berufsgeschäfte, alle die Kenntnisse und Fertigkeiten mit sich bringe, die eine gründliche Erlernung seines Berufes voraussetzt, und die ihn allein in den Stand setzen, sein Berufsgeschäft über das Handwerksmäßige zu erheben, und durch Erweiterung und Verfeinerung desselben seinen Arbeiten die Vollendung zu geben, die den Produkten kultivierter Nationen eigen ist und den Wachstum der Kultur eines Volkes am sichersten dokumentiert.
4	Die Unterrichtsgegenstände, oder die Darstellungen jener Ideen, müssen eine durchaus classische Form haben; die Auswahl derselben kann eben darum kein anderes Gebiet als das des Alterthums finden, indem unlaugbar wahre Classicität in allen Arten der Darstellung des Wahren, Guten und Schönen in ihrer größten Vollendung nur bei den classischen Nationen des Alterthums angetroffen wird.	Der Form nach müssen die Unterrichtsgegenstände nur möglichst deutlich und bestimmt sein; welches die einzige Classicität ist, die hier stattfindet. Die Auswahl derselben aber kann auf das Gebiet des Alterthums um so weniger beschränkt werden, da unlaugbar in allen Gegenständen des Wissens insbesondere der physikalischen und technischen Kenntnisse die neuere Zeit Fortschritte gemacht hat, von denen das Altertum noch nicht einmal eine Ahnung hatte.

Niethammer 1806, zit. nach Baumgart 1997, S. 109–110



Aufgabe

Reflexionsfrage

Überlegen Sie, ob unser Bildungssystem heute eher nach aufklärungspädagogischen oder eher nach neuhumanistischen Prinzipien organisiert ist! Begründen Sie Ihre Überlegungen an einigen Beispielen!

2.2.3.3 Kritische Diskussion: Leistung und Prämissen der Bildungstheorie Humboldts

Wenn man das wohl bekannteste Humboldt-Zitat: „Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1965, S. 5) nur für sich nimmt, muss man ins Grübeln kommen: Das soll die Hauptaufgabe der menschlichen

Existenz sein? Ist das nicht etwas sehr egozentrisch gedacht? Wo bleibt denn so etwas wie ‚soziale Verantwortung‘, ‚Mitmenschlichkeit‘, ‚Gutes tun‘?

Die nahezu individual-extremistische Position Humboldts lässt sich zunächst erklären als deutliche Abgrenzung zu den wenig idealistischen Konzepten bürgerlichen Lebens und bürgerlicher Erziehung in der deutschen Aufklärung: Der Anspruch auf die Ausformung der Kräfte ist bei den deutschen Aufklärungspädagogen begrenzt durch die pragmatische Frage, wie in einem bestimmten Stand in einer bestimmten Gesellschaft die Kräfte so einzusetzen sind, dass durch die Leistung des Individuums für die Gesellschaft soziale Anerkennung erlangt wird – aus der wiederum die individuelle Glückseligkeit entsteht (diese zentrale Begründung für den ‚Utilitarismus‘ der Aufklärungspädagogen hat Niethammer bei seiner Analyse übrigens weggelassen). Unnütz, sozial nicht anerkannt und unzufrieden ist nach diesem Bild sowohl der ungelernte Gelegenheitsarbeiter, der nichts aus sich macht, wie der reiche Erbe, der außer Geldausgeben nichts gelernt hat, aber auch derjenige, dessen Bildung die Möglichkeiten seines Standes überbietet und der jetzt etwa als promovierter Droschkenkutscher sein Leben fristen muss. Dagegen setzt Humboldt ein Bildungsverständnis, das – auf jeden Fall in erster Linie – radikal am einzelnen Individuum orientiert ist und den Umstand, dass Menschen immer in unterschiedlichen gesellschaftlichen Lagen leben, hinten anstellt. Wie ist das (theoretisch) möglich?

Der theoretische Hintergrund (im Sinne von: Was unterstellt Humboldt, wenn er diese Aussage treffen kann und man davon ausgeht, dass er sich etwas dabei gedacht hat?) liegt in seinen Menschenbildannahmen, die man am besten in seiner frühen Abhandlung „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ (1792) studieren kann (Auszüge in Humboldt 1965, S. 5–24).

Dort entwickelt Humboldt ein Modell des Verhältnisses von Individuum und Staat, das man – zusammengefasst und vereinfacht – so beschreiben kann:

- a) Wenn man den Individuen die Gelegenheit gibt und sie darin fördert, ihre Kräfte optimal und proportionierlich zu entfalten, dann werden sich die Potentiale der Individuen (deren Kräfte ja jeweils unterschiedlich stark und in unterschiedlichen Profilen ausgeprägt sein werden) ergänzen: „Durch Verbindungen also, die aus dem Innern der Wesen entspringen, muß einer den Reichthum des andren sich eigen machen“, wie es z. B. in der „Verbindung der beiden Geschlechter“ (ebd., S. 5), geschehen kann.
- b) Der Staat hat ausschließlich die Funktion, die äußere und innere Sicherheit der Individuen zu gewährleisten. Alle andere Einmischung, also auch die (gute) Absicht, „den positiven Wohlstand der Nation“ (ebd. S. 10 – statt „Nation“ würden wir heute eher „Gesellschaft“ sagen) zu

fördern, schränkt die Entfaltungsmöglichkeiten der Bürger ein und schadet insofern auf Dauer dem Gemeinwesen (vgl. ebd., S. 10f.).

- c) Auf einen ganz kurzen Nenner gebracht: Setze die Menschen und ihre Kräfte frei, Sorge dafür, dass sie sich entwickeln können, und alles wird gut: Die aus der staatlichen Vorherrschaft entlassenen gebildeten Bürger werden ihre Angelegenheiten, was Wohlfahrt, Rechtswesen, Wirtschaft, usw. betrifft, selbst regeln, weil die solchermaßen freigesetzte Vernunft wirksam werden kann. Das betrifft vor allem auch das Bildungswesen, denn „öffentliche, d.i. vom Staat angeordnete oder geleitete Erziehung [ist] wenigstens von vielen Seiten bedenklich“ (ebd., S. 19). Dass Humboldt später als der für das preußische Schulwesen zuständige Fachbeamte versucht, seine Bildungsidee ausgerechnet im staatlichen Schulwesen zu implementieren, ist bemerkenswert.
- d) Die Stimmigkeit von Humboldts Theoriekonstruktion hängt davon ab, wie wahrscheinlich es ist, dass tatsächlich alles gut wird, wenn man das Individuum nur frei lässt und es beim Entfalten seiner Kräfte fördert. Die Möglichkeit: Setze alle Kräfte frei und es kommt eine Menge konkurrierender Egoismen heraus, die Schwächere unterjochen und ausbeuten, war für Humboldt keine Option.

Der Glaube an die menschliche Vernunft und ihre Durchsetzungsfähigkeit, auch wenn es um Moral geht, ist ein Erbe der Aufklärungszeit (auf deren Errungenschaften man im Deutschen Idealismus natürlich nicht verzichtet, wenn man auch ihr Gesellschaftsmodell für überholt hält). Bei Humboldt führt er zu einer Art von gesellschaftlichem Turbo-Liberalismus, an den man 1792 noch glauben konnte, aber nach den Erfahrungen mit den Folgen der Freisetzung alleine der wirtschaftlichen Kräfte in England im frühen 19. Jahrhundert schon nicht mehr.

Die Wertschätzung des neuhumanistischen Bildungsmodells bleibt allerdings bis in die Gegenwart von diesen Einwänden unberührt; es bleibt ein legitimes Anliegen von Bildungsinstitutionen, die Kräfte des Individuums so weit und so vielfältig wie möglich zu entfalten, ohne darin gleich die Lösung aller Probleme zu sehen.

Auch der gegenwärtige bildungstheoretische Diskurs bewegt sich im Rahmen der Grund-Konfiguration des Individuums und seines Verhältnisses zur dinglichen und sozialen Umwelt und zu sich selbst. Allerdings gehen diese von unterschiedlichen Perspektiven auf die Definition von Bildungsaufgaben und entsprechende Legitimationsstrategien aus, die unterschiedlichen theoretischen Settings und unterschiedlich akzentuierten Menschenbildannahmen geschuldet sind. Dabei wird versucht, aktuelle gesellschaftliche Veränderungsprozesse ebenso einzubeziehen wie neuere philosophische Basistheorien.

Wolfgang Klafki hat die schon einmal erwähnte „Theorie der kategorialen Bildung“ (Klafki 1975; vgl. auch den Band von Heinz-Hermann

Krüger in dieser Reihe: Krüger 2019, Kap. 4.4) vor dem Hintergrund der emanzipatorischen Wende in der Erziehungswissenschaft umgearbeitet im Hinblick auf zu lösende gesellschaftliche Schlüsselprobleme (Klafki 1996). Klaus Mollenhauer, der mit dem Buch „Erziehung und Emanzipation“ (1970) einen der Schlüsseltexte zur emanzipatorischen Pädagogik und Bildungstheorie geliefert hatte, legt mit dem Text „Vergessene Zusammenhänge“ (Mollenhauer 1983) eine Bildungskonzeption vor, in der der Umgang mit fragil gewordenen Identitätsvorstellungen im Zentrum steht. Hans-Christoph Koller diskutiert in „Bildung im Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne“ (Koller 1999) die Möglichkeiten von Bildungsprozessen nach der (postmodernen) Deklaration des Verlustes der Gewissheiten (vgl. auch den Band von Heinz-Hermann Krüger in dieser Reihe: Krüger 2019, Kap. 4.8), auf die sich moderne Bildungsvorstellungen stützen konnten und stellt mit „Bildung anders Denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse“ (Koller 2011) ein Bildungsmodell vor, das anschlussfähig für eine bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung ist. Dietrich Benners „Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns“ (Benner 2005) enthält im Rahmen eines anspruchsvollen, philosophisch durchargummentierten Gesamtentwurfs der Pädagogik eine kritische Bildungstheorie (vgl. auch den Band von Heinz-Hermann Krüger in dieser Reihe: Krüger 2019, Kap. 4.5.3). Ein guter Überblick über diese und weitere bildungstheoretischen Positionen findet sich bei Dörpinghaus/Pönitsch/Wigger (2012).

Sie sind in der Lage

- zu erklären, was Humboldt gegen berufspraktische Inhalte in der allgemeinbildenden öffentlichen Schule hat;
- zu begründen, warum in der Schule Latein und Griechisch auch für die Mehrheit der Schüler obligatorisch sein soll, die nur kurze Zeit im Bildungswesen unterwegs sind und hinterher in Handwerksberufen arbeiten werden;
- zu erklären, inwiefern auch der Elementar-Unterricht allgemeinbildend sein kann;
- zu erklären, was eine allgemeine Bildung aller Mitglieder einer Gesellschaft unabhängig von Standesunterschieden für die Gesellschaft bedeuten kann;
- Aussagen über Bildung(sziele) danach zu beurteilen, ob sie eher neuhumanistischen oder eher aufklärungspädagogischen Bildungsvorstellungen entsprechen;
- zu erklären, auf welchen theoretischen Prämissen (Menschenbildannahmen) Humboldts Bildungstheorie beruht.

Lernergebnisse



2.2.4 Beispiele für theoretische Kontextualisierungen II: Empirische Bildungsforschung

Zunächst wird auf die aktuelle Bedeutung der Empirischen Bildungsforschung im Allgemeinen eingegangen (2.2.4.1), bevor die für Bildungsprozesse relevanten Konzepte des Soziologen Pierre Bourdieu – die „Kapitalformen“ (2.2.4.2) und das „Habitus“-Konzept (2.2.4.3) – vorgestellt werden. Die Diskussion der theoretischen Leistung des Bildungsbegriffs insgesamt (2.2.5) schließt das Kapitel ab.

2.2.4.1 Der Ausbau der Empirischen Bildungsforschung

„Empirische Bildungsforschung“ ist die Sammelbezeichnung für alle wissenschaftlichen Aktivitäten, die die Wirklichkeit von Bildungssystem, Unterricht, Lernen und Bildung beschreiben und zu erklären versuchen. Etwa seit dem Jahr 2000 bekam dieser Forschungsbereich einen ungeheuren Aufschwung, und das hat wohl mit dem sogenannten ‚PISA-Schock‘ zu tun.

Als die Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 veröffentlicht wurden (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) und Deutschland einerseits hinsichtlich der Leistungsdaten seiner 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in Mathematik, Physik und Lesekompetenz unerwartet schlecht abschnitt, sich andererseits aber nahezu als Weltmeister im Abbilden von sozialer Herkunft auf Lernerfolg zeigte, kam eine breite öffentliche Diskussion über die Qualität des deutschen Bildungswesens in Gang.

Während die gleichfalls deprimierenden Ergebnisse der ersten international vergleichenden TIMSS-Studie (Mathematik und Naturwissenschaften) von 1995 eher unter Fachleuten für Diskussionen sorgte (vgl. Baumert/Lehmann 1997), können seit der ersten PISA-Studie die Ergebnisse international vergleichender Bildungsstudien mit der Aufmerksamkeit der politischen Öffentlichkeit rechnen, und es geht nicht nur um die Wiederholungen der PISA-Studie (alle drei Jahre): PIRLS/IGLU untersucht seit 2001 vor allem das Leseverständnis der 10-Jährigen, sowohl für PISA wie für IGLU gab es detaillierte ergänzende Studien für den Vergleich der Bundesländer untereinander. Mit NEPS wird seit 2006 an einem nationalen Bildungspanel gearbeitet, das Bildungsprozesse und Kompetenzentwicklung über die gesamte Lebenszeit in Panel-Studien über lange Laufzeiten untersucht. Das „Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“ (IQB) wurde von der Kultusministerkonferenz im Jahr 2004 gegründet und bearbeitet neben differenzierten Ländervergleichen vor allem bundesländerübergreifende Bildungsstandards. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft fördert in einem Sonderprogramm seit 2002 Forschergruppen in der Empirischen

Bildungsforschung und 2007 hat das BMBF ein Rahmenprogramm zur Förderung der Empirischen Bildungsforschung aufgelegt (vgl. auch den Band von Heinz-Hermann Krüger in dieser Reihe: Krüger 2019, Kap. 4.3.4).

Wenn man versucht, diese historisch beispiellose Unterstützung der Empirischen Bildungsforschung zu erklären, dann kann man sie letztlich als Reaktion auf den ‚PISA-Schock‘ deuten: Es geht einerseits darum, die Ursachen für das schlechte Abschneiden in internationalen Vergleichsstudien herauszufinden und andererseits darum, Reformstrategien (etwa für die Förderung der Lesekompetenz oder die Verbesserung des naturwissenschaftlichen Unterrichts) zu entwickeln; für Beides benötigt man belastbares empirisches Wissen. Die ersten Reformprojekte sind bereits unterwegs (z. B. Sprachstandserhebungen, verbunden mit Sprachförderprogrammen im Vorschulbereich oder Modellversuche mit unterschiedlichen Formen der schulischen Ganztagsbetreuung). Parallel zu dem wissenschaftlichen Interesse an den Erträgen des Bildungssystems hat die Bildungsadministration ein ausgeprägtes Interesse an der kontinuierlichen empirischen Überprüfung (z. B. flächendeckende „Lernstandserhebungen“ in einem Bundesland zu einem bestimmten Stichtag) von schulischen Lernprozessen entwickelt.

Unter dem Eindruck der großformatigen, aufwendigen und sehr teuren Programme wie PISA wird leicht übersehen, dass es auch eine ertragreiche empirische Bildungsforschung in anderen Formaten und auf der Basis anderer empirischer Methodologien gibt: Mit qualitativen Methoden wird – und das ist nur ein Beispiel für einen ganzen Strauß von Themen – der Frage nachgegangen, wie sich Bildungserfahrungen in Biographien abbilden, indem man Interviews oder autobiographische Texte mit bestimmten methodischen Verfahren interpretiert (vgl. z. B. Koller/Wulftange 2014).

Zur Erinnerung: Für unseren Gedankengang ist entscheidend, dass es hier um Theorien geht, in denen der erziehungswissenschaftliche Zentralbegriff ‚Bildung‘ aus der *Beobachterperspektive* behandelt wird.

Wenn wir uns als Beispiel für die theoretischen Perspektiven auf die Wirklichkeit von Bildung mit zwei Konzepten des französischen Soziologen Pierre Bourdieu beschäftigen, dann hat das drei Gründe: Zum einen werden diese Konzepte in der empirischen Bildungsforschung immer wieder als Theorie-Basis herangezogen, wenn es um den Zusammenhang von Bildung und sozialer Herkunft geht, der beschrieben und erklärt werden soll (vgl. z. B. Baumert/Schümer 2001 oder Geißler 2006), zum anderen sind diese Konzepte gewissermaßen in die deutsche Erziehungswissenschaft importiert (vgl. Kap. 1.2.3) und inzwischen Teil des erziehungswissenschaftlichen Diskurses geworden (vgl. z. B. Friebertshäuser/Rieger-Ladich/Wigger 2006; vgl. auch den Band von Heinz-Hermann Krüger in dieser

Einflüsse der
Empirischen
Bildungsforschung

Andere empirische
Zugänge zu Bildung

Reihe: Krüger 2019, Kap. 4.8.3); und schließlich kann man mit seinen Konzepten ‚Bildungskapital‘ und ‚Habitus‘ die soziale Seite des Bildungsbegriffs am besten beleuchten.

2.2.4.2 Bourdieu: Bildungskapital

Das zentrale Thema des französischen Soziologen Pierre Bourdieu (1930–2002) ist gesellschaftliche Macht und die Mechanismen der Entstehung, Legitimation und Verschiebung von sozialem Status, dem ‚oben‘ und ‚unten‘ in Gesellschaften. Sein Gesamtwerk ist ein eigener Kosmos von philosophischen, empirischen, historischen Theorien und Theoremen, begleitet von detaillierten empirischen Studien (zur Einführung vgl. Schwingel 2011).

Uns interessieren hier die Konzepte von ‚Kulturellem Kapital‘ und ‚Habitus‘ im Zusammenhang mit dem, was man alltagssprachlich ‚Bildung‘ nennt. Dazu muss zunächst der größere Kontext skizziert werden.

„Pierre Bourdieu entwirft ein Modell des sozialen Raumes, dessen erste Ebene er als Raum objektiver sozialer Positionen konstruiert. Bedeutsam ist hier vor allem die Ausweitung des Kapitalbegriffs. An zentraler Stelle berücksichtigt Bourdieu nicht allein ökonomisches, sondern auch kulturelles und soziales Kapital [...]. Eine soziale Position ist dann abhängig vom Kapitalvolumen, der Kapitalstruktur und schließlich einem zeitlichen Faktor, der sozialen Laufbahn.“

Burzan 2007, S. 127

„Objektive soziale Positionen“ sind z. B. berufliche Positionen (Reinigungskraft, Bankangestellte, Hochschullehrerin, Student, Sekretärin, Facharzt usw.), die in Gesellschaften jeweils einen bestimmten Ort im Sinne von ‚oben‘ und ‚unten‘ haben (= Status). Das ist in der Soziologie nichts Neues, wohl aber die Erweiterung des Kapitalbegriffs: Die geläufige Bedeutung von ‚Kapital‘ als ‚ökonomischem Kapital‘ (Bankguthaben, Aktienfonds, Firmenbesitz, Grundstücke und Immobilien usw.) wird von Bourdieu ergänzt um zwei weitere Kapitalformen: Soziales Kapital und kulturelles Kapital (im deutschen Diskurs auch als ‚Bildungskapital‘ bezeichnet):

„Mit sozialem Kapital meint Bourdieu Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen (z. B. Absolventen einer exklusiven Schule), man hat ein Netzwerk von Beziehungen. Jemand kennt die entscheidenden Leute und kann an bestimmten Fäden ziehen, um seine Ziele zu erreichen, er ist in einem weiten Wortsinn ‚kreditwürdig‘. Dieses Kapital ist erheblich von der familiären Herkunft abhängig, es bedarf

Sozialer Raum

Soziales Kapital

aber auch einer dauerhaften Beziehungsarbeit, um dieses Kapital aufrechtzuerhalten.“

Burzan 2007, S. 128

Im folgenden Zitat wird ergänzend auf den Umstand hingewiesen, wie soziales ‚Kapital‘ in ökonomisches Kapital umgewandelt werden kann (zur gegenseitigen Transformation der Kapitalformen später mehr) und dass die Kapitalformen in einem Zusammenhang stehen.

Soziales Kapital „besteht in Form von Ressourcen, die sich aus dem Beziehungsnetzwerk eines Menschen ergeben. Soziales Kapital kann sehr schnell in ‚Euro und Cent‘ eingetauscht werden, wenn beispielsweise gute Beziehungen zu einer Berufskarriere beitragen bzw. diese befördern. Die Akkumulation und Nutzung von sozialem Kapital erfordert umfängliche Beziehungs- bzw. Netzwerkarbeit. Im Grunde ist hierzu auch kulturelles Kapital notwendig. Es kommt nämlich sehr stark darauf an, wie bzw. in welchem Umfang Individuen gelernt haben, Beziehungen zu pflegen oder Gruppenkontexte zu erkennen und zu nutzen; kurz: es kommt darauf an, in welchem Umfang sie sich die hierfür erforderlichen sozialen Kompetenzen angeeignet haben.“

Niederbacher/Zimmermann 2011, S. 54

Das uns hier am meisten interessierende ‚kulturelle‘ Kapital wird wiederum in drei Unterabteilungen gefasst: Das ‚objektivierte‘, das ‚institutionalisierte‘ und das ‚inkorporierte‘ Kulturkapital.

- a) Unter objektiviertes Kulturkapital fallen kulturell bedeutsame und wertvolle Gegenstände wie Kunstwerke, antike Möbel, das unter Denkmalschutz stehende Fachwerkhaus, Jugendstillampen, Sammlungen von Artefakten (aber Vorsicht: eine Bierdeckelsammlung zählt nicht dazu, es müssen Gegenstände der „legitimen“ (Bourdieu) Kultur sein) usw.
- b) Institutionalisiertes Kulturkapital besteht aus den Teilen des ‚inkorporierten‘ Kulturkapitals (s.u.), die durch anerkannte Zertifikate bescheinigt sind: Zeugnisse, Schulabschlüsse, Universitätsdiplome, akademische Titel.

Kulturkapital

Objektiviertes
Kulturkapital

Institutionalisiertes
Kulturkapital

„Der Inhaber hat ein Zeugnis kultureller Kompetenz mit einem relativ dauerhaften und rechtlich garantierten Wert, der Titel ist also institutionell anerkannt und sichert eine gewisse Übertragbarkeit in ökonomisches Kapital, die sich im Zeitverlauf allerdings ändern kann.“

Burzan 2007, S. 128

Das Abiturzeugnis z. B. ist nicht nur der höchste allgemeinbildende Schulabschluss in Deutschland, sondern zugleich die Bedingung für die Zulassung zu gehobenen Berufsausbildungen und zu akademischen Studiengängen; das Staatsexamen ist die Bedingung für den Zugang zum LehrerInnen-Beruf; welche soziale Rolle der Dokortitel in Deutschland spielt, erkennt man u. a. daran, was Personen des öffentlichen Lebens alles dafür tun, um ihn zu erlangen (auch wenn sie gar keine Hochschulkarriere – für die wiederum der Dokortitel obligatorisch ist – anstreben).

- c) ‚Inkorporiertes Kulturkapital‘ ist die Kapitalform, die am ehesten dem entspricht, was wir unter ‚Bildung‘ in einem inhaltlichen Sinne verstehen.

„Das inkorporierte Kulturkapital meint Bildung, Wissen (allerdings nicht allein in der Schule erworbenes Wissen, auch z. B. die Erziehung in der Familie spielt eine Rolle). Der Erwerb erfordert (Lern-) Zeit, man kann es nicht kurzfristig kaufen oder verschenken. Die Umstände der ersten Aneignung dieses Kapitals prägen die Person in hohem Maße, z. B. ihre Sprechweise.“

Burzan 2007, ebd.

Während man ein Barockschlösschen oder ein Originalbild von Picasso (objektiviertes Kulturkapital) erben oder kaufen kann, das Abitur nach endgültigem Scheitern im öffentlichen Bildungssystem in einem sehr teuren Internat mit individueller Betreuung schließlich doch noch erwerben kann, um an einer sehr teuren privaten Hochschule mit individueller Betreuung zu einem MBA-Abschluss zu gelangen (institutionalisiertes Kulturkapital), kann das inkorporierte Kulturkapital weder vererbt noch gekauft werden (man kann zwar eine umfangreiche Bibliothek erben, aber lesen muss man die Bücher letztlich selbst):

„Als leiblich angeeignete und verinnerlichte kulturelle Kompetenz ist Kulturkapital, im Unterschied zum ökonomischen Kapital, grundsätzlich körper- und damit personengebunden. Wenn jemand über inkorporiertes kulturelles Kapital verfügen will, dann muss er sich dieses durch entsprechende Bildungsarbeit persönlich aneignen.“

Schwingel 2011, S. 89

Ganz frei von ökonomischen Bedingungen ist der Erwerb von inkorporiertem Kulturkapital allerdings auch nicht: Man muss die Zeit haben, um dieses Kapital zu sammeln (vgl. ebd.); wer ab dem Alter von 14 Jahren zum Unterhalt der Familie beitragen muss, wird ungeachtet seiner Begabung und seiner Interessen diese Zeit vermutlich nicht haben.

Es geht aber nicht nur um die Bücher, die man gelesen (und verstanden) hat und das vielleicht im Gymnasium erworbene Allgemeinwissen, über das man verfügt, sondern um „sämtliche kulturellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensformen, die man durch »Bildung« – freilich in einem sehr allgemeinen, nicht nur im schulisch-akademischen Sinne erwerben kann“ (ebd.), sondern auch und gerade um die durch das Aufwachsen in einer Familie in einem bestimmten sozialen Milieu erworbenen Kompetenzen:

„Die Familie ist in diesem Kontext ein bedeutsamer Wirkfaktor und der Wert des kulturellen Kapitals macht sich schließlich im Umfang der Kompetenzen bemerkbar, die man für eine bestimmte gesellschaftliche Position mitbringt. Das kulturelle Kapital trägt damit entscheidend zur Klassendifferenzierung bei und über das kulturelle Kapital wird auch der Klassenhabitus maßgeblich geformt.“

Niederbacher/Zimmermann 2011, S. 54

Bedeutung
der Familie

Bevor wir zum ‚Klassenhabitus‘ kommen, wenden wir uns noch den Transformationsmöglichkeiten der Kapitalformen zu, die gleichzeitig zeigen, dass ein Begriff wie ‚Kulturkapital‘ von Bourdieu nicht als Metapher gemeint ist, sondern als ‚richtiges‘ Kapital, das einen ökonomischen Wert hat.

Eigentlich reicht unsere gesellschaftliche Alltagserfahrung, um die Transformation der Kapitalformen in alle Richtungen zu bestimmen: Am meisten kann man sicherlich mit ökonomischem Kapital anfangen. Man kann es in objektiviertes Kulturkapital eintauschen (Kunst als Geldanlage), man kann es in soziales Kapital investieren (indem man einem sehr exklusiven und sehr teureren Golfclub beitrifft, um Kontakte mit den ‚richtigen‘ Personen zu bekommen), Eltern können in Deutschland mit Geld den Erwerb institutionalisierten Bildungskapitals ihrer Kinder unterstützen (ein schönes Beispiel wären auch die fünfstelligen Semestergebühren an amerikanischen Elite-Universitäten); einzig beim inkorporierten Kulturkapital kann man allenfalls Zeit kaufen, während die Akkumulation dieses Kapitals nur durch die Arbeit des Individuums erfolgen kann.

Transformation der
Kapitalformen

Die Transformation funktioniert grundsätzlich auch in der Gegenrichtung: Das Gemälde von Picasso kann man wieder verkaufen, wenn es noch mehr wertgeworden ist; die Investition in soziales Kapital zahlt sich ökonomisch aus, wenn man die Beziehungen geknüpft hat, die einem beruflich oder geschäftlich weiterhelfen; die finanzielle Anstrengung der Eltern, die ihre Tochter als erste in der Familie zu Abitur und Studium geführt haben, zahlt sich aus, wenn die Tochter einen gut bezahlten akademischen Beruf bekommt. Allerdings gelten auch hier die Marktgesetze von Angebot und Nachfrage: „Ein Abiturient kann heutzutage beispielsweise weniger sicher aufgrund

seines Abschlusses davon ausgehen, eine gut bezahlte Arbeitsstelle zu finden, als dies noch vor einigen Jahrzehnten der Fall war“ (Burzan 2007, S. 128); man könnte diesen Umstand auch als ‚Bildungsinflation‘ beschreiben.

Inkorporiertes Kulturkapital ist nicht so einfach in Geld umzusetzen; nur wer sein Wissen und seine Kompetenzen auch zertifiziert hat,

„verfügt [...] über legitimes kulturelles Kapital. Dadurch unterscheidet sich der Titelinhaber vom Autodidakten, der – selbst wenn seine inkorporierten kulturellen Kompetenzen denen des Titelinhabers überlegen sein sollten – lediglich über illegitimes Kulturkapital verfügt. Dass dieser Unterschied kein geringer ist, kann man sich an folgenden Überlegungen vergegenwärtigen: Die Zulassung zu Berufen und somit die Möglichkeit, das erworbene kulturelle Kapital in ein finanzielles Einkommen, d. h. in ökonomisches Kapital umzuwandeln, ist zuallererst von der Verfügung über entsprechende Legitimitätsnachweise in Form von Schul-, Berufs- und Bildungsabschlüssen abhängig.“

Schwingel 2011, S. 90f.

2.2.4.3 Bourdieu: Habituskonzept

In einer der Textstellen zum kulturellen Kapital wurde darauf hingewiesen, dass „über das kulturelle Kapital [...] auch der Klassenhabitus maßgeblich geformt“ (Niederbacher/Zimmermann 2011, S. 54) wird. Was ist damit gemeint?

„Unter Habitus werden typische Muster des Denkens und Handelns verstanden, die durch typische Konfigurationen der Beziehungen geprägt werden. Jedes Kind erwirbt über alltägliche Handlungen, die es von Erwachsenen oder anderen Kindern nachahmt, Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils- und Handlungsschemata. Der Habitus ist eine allgemeine Grundhaltung, ein System dauerhafter Dispositionen gegenüber der Welt und als eine Art ‚Handlungsgrammatik‘ zu verstehen, die wir in uns und nach außen tragen – sei es eben in Geschmacksvorlieben, in der Körperhaltung, im Gang, in Manieren oder im Gebrauch der Sprache.“

Niederbacher/Zimmermann 2011, S. 52; ausführlich bei Bourdieu 1979, S. 164–227

Welche Rolle das Habitus-Konzept in seiner Theorie spielt, beschreibt Bourdieu in einem Interview so:

„Mein Versuch geht dahin zu zeigen, daß zwischen der Position, die der einzelne innerhalb eines gesellschaftlichen Raums einnimmt, und seinem

Lebensstil ein Zusammenhang besteht. Aber dieser Zusammenhang ist kein mechanischer, diese Beziehung ist nicht direkt in dem Sinne, daß derjenige, der weiß, wo ein anderer steht, auch bereits dessen Geschmack kennt. Als Vermittlungsglied zwischen der Position oder Stellung innerhalb des sozialen Raums und spezifischen Praktiken, Vorlieben, usw. fungiert das, was ich Habitus nenne, das ist eine allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt. Es gibt mit anderen Worten tatsächlich – und das ist meiner Meinung nach überraschend genug – einen Zusammenhang zwischen höchst disparaten Dingen: wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw. – all das ist eng miteinander verknüpft.“

Bourdieu, zit. n. Baumgart 2000, S. 206

Das bedeutet nicht, dass der Habitus das Verhalten einer Person deterministisch steuert und man, wenn man den Habitus der Person kennt, genau vorhersagen kann, wie sie in einer bestimmten Situation reagiert; man kann eher vorhersagen, welche Reaktionen nicht zu erwarten sind:

„Wer den Habitus einer Person kennt, der spürt oder weiß intuitiv, welches Verhalten dieser Person verwehrt ist. Mit anderen Worten: der Habitus ist ein System von Grenzen. Wer z. B. über einen kleinbürgerlichen Habitus verfügt, der hat eben auch, wie Marx einmal sagt, Grenzen seines Hirns, die er nicht überschreiten kann. Deshalb sind für ihn bestimmte Dinge einfach undenkbar, unmöglich; es gibt Sachen, die ihn aufbringen oder schockieren. Aber innerhalb dieser seiner Grenzen ist er durchaus erfinderisch, sind seine Reaktionen keineswegs immer schon im voraus bekannt.“

Bourdieu ebd., S. 207

Der – wie Sie gemerkt haben – komplexe Zusammenhang zwischen der Position im sozialen Raum, Kapitalformen, Habitus und Lebensstil lässt sich schematisch so darstellen:

Habitus als System
von Grenzen

Tabelle 6: Soziale Position, Habitus und Lebensstil

Konzept / Denkfigur	Erläuterung	Funktion
Der sozialen Position	verbunden mit einem der Position entsprechenden Zugang zu ökonomischem, kulturellen und sozialen Kapital	Dabei variiert nicht nur die Menge des zur Verfügung stehenden Kapitals, sondern auch die Zusammensetzung (also der Anteil an / das Verhältnis von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital) (vgl. Burzan 2007, S.129).
entspricht ein bestimmter Habitus	= WahrnehmungsfILTER, Denkstile, z.T. unbewusste Reaktionsweisen, Regeln, Umgangsweisen (bis hin zu körperlichen Reaktionen / Ausdrucksweisen = Inkorporation des Habitus), die das Alltags-handeln steuern und insgesamt einen bestimmten Lebensstil ausmachen	Der Habitus ist das Verbindungsglied zwischen der Stellung im Sozialen Raum und dem für die jeweilige Position typischen Lebensstil.
der sich in einem bestimmten Lebensstil zeigt	= Sprache, Kleidung, Umgang mit Medien, Musikgeschmack, Teilnahme am kulturellen Leben, Wohnungseinrichtung, Sportart, Ernährung, politisches Engagement, Restaurantbesuch, Urlaubsgewohnheiten, Art der Expressivität, Interaktion mit Untergebenen und Vorgesetzten, usw.	

Zusammenfassung

Unser Thema heißt ‚Bildung‘, und die Beschäftigung mit Bourdieu sollte an einem Beispiel zeigen, welche Rolle Bildung in einer Theorie aus der Beobachterperspektive spielen kann:

- Bildung in der Form von Bildungszertifikaten ist von zentraler Bedeutung insofern, als sie durch die Steuerung der Zugangsmöglichkeiten zu bestimmten beruflichen Positionen einen unmittelbaren Einfluss auf die Positionierung im sozialen Raum hat;
- Bildung in Form von ‚inkorporiertem‘ Kulturkapital prägt entscheidend den sozialen Habitus einer Person: Wie eine Person spricht, wie sie sich über Kunst äußert, welche Filme sie mag, wie sie sich selbst repräsentiert, wie sie ihr Wohnzimmer einrichtet, welche Bilder sie an der Wand hängen hat und welche CDs im CD-Player liegen. Das ist nicht nur theoretisch plausibel; Bourdieu hat z. B. in dem Buch „Die feinen Unterschiede“ (Bourdieu 1984) dieses Theorem in zahlreichen empirischen Teilstudien und Beispielen belegt (und nach der Lektüre dieses Buches sieht man seine Wohnzeimereinrichtung mit anderen Augen).

2.2.5 Theoretische Leistung und Implikationen

- a) Wir haben ‚Bildung‘ als Container-Begriff kennen gelernt, der vielleicht gerade wegen seiner theoretischen Unbestimmtheit in vielfältigen normativen und empirischen Theoriezusammenhängen eine Rolle spielt. Also kann man dem Begriff an sich nicht trauen und muss immer entschlüsseln, in welchem Kontext er gerade welche Funktion hat.
- b) In der Empirischen Bildungsforschung wird ‚Bildung‘ als neutraler (im Sinne von wertfreier) Begriff genutzt, der durch bestimmte Merkmale operationalisiert ist. Aber sowohl in der Alltagssprache wie in der (philosophisch orientierten) Bildungstheorie ist Bildung kein neutraler Begriff, der Zustände beschreibt, sondern er ist normativ aufgeladen; Bildung impliziert immer ‚Höher-Bildung‘. Der Begriff ‚Lernen‘ z. B. ist demgegenüber neutral (vgl. auch das nächste Kapitel). Wenn man sagt: Ein Jugendlicher hat endlich gelernt, dass man sich im Leben oft mit der zweitbesten Lösung abfinden muss, dann kann man diesen Lernprozess (intuitiv) auch als Bildungsprozess beschreiben. Wenn man dagegen sagt: Ein Jugendlicher hat endlich gelernt, unfallfrei vom Rücksitz eines Motorrollers aus alten Damen ihre Handtaschen zu entreißen, dann würden wir diesen Lernprozess (intuitiv) sicher nicht als Bildungsprozess bewerten.
- c) Eine Grenzziehung zwischen ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘ ist insofern schwierig, als Erziehung die moralische Entwicklung fokussiert, während Bildung die ganze Person thematisiert und dabei die moralische ‚Bildung‘ meist mitgedacht ist, also ein eigener Erziehungsbegriff entweder entbehrlich wird oder eine Unterabteilung von ‚Bildung‘ ausmacht. Das bedeutet einmal mehr: Die Begriffe *an sich* sind brauchbar für die alltägliche Kommunikation, aber für theoretische Diskurse zu unbestimmt, und es kommt immer auf die jeweilige Theorie an, in deren Kontext die Begriffe dann theoretisch ausgewiesen und eindeutig bestimmt sind.
- d) Wenn aus der Perspektive der handlungsorientierten Bildungsmodelle Bildung als Entfaltung der Kräfte der Person in Auseinandersetzung mit und in Aneignung von Welt beschrieben wird, dann ist – aus der Beobachterperspektive – die Antwort: Mag sein, aber die Art und Weise, wie diese Weltaneignung erfolgt, ist in hohem Maße sozial determiniert und hat erhebliche soziale Konsequenzen. Wer ‚Bildung‘ im theoretischen Kontext gebraucht, gebraucht den Begriff in jedem Fall immer in einem – wie immer gearteten – Kontext von sozialer Differenz.

Humboldt wollte durch Bildung soziale Differenzen nicht aufheben, aber weniger relevant machen, weil es jenseits der sozialen Differenzen eine tiefe Gemeinsamkeit zwischen dem ärmsten Tagelöhner und dem am feinsten ausgebildeten Großbürger geben sollte: die allgemeine Menschenbildung. Wer heute mit Bildungstheorien arbeitet und Bildungsmodelle entwirft, kann nicht davon absehen, dass der Bildungsbegriff seitdem gewissermaßen seine Unschuld verloren hat: Bildung ist zu einem mächtigen sozialen Differenzbegriff geworden, weil Bildungszertifikate Karriere- und Lebensmöglichkeiten eröffnen oder verschließen können, und die feinen Unterschiede im sozialen Habitus können sowohl dafür sorgen, dass man für eine soziale Gruppe als zugehörig eingestuft wird als auch Exklusion bewirken.

Diese historisch entstandene Hypothek der sozialen Differenzierung durch Bildung sollte man im Auge behalten, wenn man über Bildung redet.



Lernergebnisse

Sie können jetzt

- die Kapitalformen unterscheiden und Beispiele für alle Kapitalformen nennen (auch für die Unterabteilungen des Kulturkapitals);
- erklären, was es für Umwandlungsmöglichkeiten zwischen den Kapitalformen gibt, besonders die Möglichkeiten und Grenzen der Umwandlung ökonomischen Kapitals in die anderen Kapitalformen;
- erklären, wie Habitus, Lebensstil und Kapitalformen zusammengehören;
- über die theoretische Leistung des Bildungsbegriffs Auskunft geben.



Aufgabe

Reflexionsfragen

1. In Punkt 1.2.2 werden verschiedene Verwendungsweisen des Bildungsbegriffs mit Textauszügen vorgestellt. Überlegen Sie, welche Inhalte ‚Bildung‘ aus der Beobachter und welche aus der Handlungsperspektive thematisieren!
2. Versuchen Sie, für sich selbst eine Art Bilanz über das Kapital (im Sinne Bourdieus) zu machen, über das Sie in den unterschiedlichen Sparten verfügen!
3. Wenn ein Fließbandarbeiter ohne Hauptschulabschluss 8 Millionen Euro im Lotto gewinnt und für eine Million Original-Graphiken von Andy Warhol und Roy Lichtenstein kauft, welche Kapitalform hat er dann erworben?



Eine gut lesbare Einführung in unterschiedliche Bildungstheorien (Schwerpunkt Handlungsperspektive) findet sich bei:

Dörpinghaus, Andreas/Pönitsch, Andreas/Wigger, Lothar (2012): Einführung in die Theorie der Bildung. 4. Aufl. Darmstadt: WBG.

Eine Übersicht über die erziehungswissenschaftlichen Probleme des Bildungsbegriffs geben (zusammengenommen):

Tenorth, Heinz Elmar: Die Rede von Bildung. Heidelberg: Metzler 2020

Andresen, Sabine (2009): Bildung. In: Andresen, Sabine u. a. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz, S. 76–90.

Ehrenspeck, Yvonne (2006): Bildung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Opladen/Farmington Hills: UTB, S. 64–71.

Aktuelle Diskussionsbeiträge zu den theoretischen Möglichkeiten des Bildungsbegriffs sind versammelt bei:

Wigger, Lothar (Hrsg.) (2009): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Eine gut sortierte Einführung in alle Formen der Bildungsforschung findet sich bei:

Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.) (2010): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag.

Das Standardwerk zur sozialgeschichtlichen Wirkung des Bildungsbegriffs ist:

Bollenbeck, Georg (1996): Bildung und Kultur. Frankfurt: Insel Verlag.

Wenn Sie in das Gesamtwerk Bourdieus einsteigen wollen:

Schwingel, Markus (2011): Pierre Bourdieu zur Einführung. 7. Aufl. Hamburg: Junius.

2.3 Lernen

Im (kurzen) Kapitel zum Lernbegriff wird zunächst erklärt, unter welchen Bedingungen „Lernen“ pädagogisch oder erziehungswissenschaftlich interessant wird (2.3.1) und wie Lernen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs thematisiert wurde (2.3.1). Es folgen zwei Beispiele für eine pädagogische/ erziehungswissenschaftliche Kontextualisierung (2.3.3: Alfred Petzelt und 2.3.4: Strukturplan für das Bildungswesen) und schließlich knappe Aussagen zur theoretischen Kontextualisierung (2.3.5).

„Lernen“ ist der pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Grundbegriff, der den weitesten Umfang hat, der bis hin zu sprichwörtlichen Alltagsweisheiten selbstverständlich in die Alltagssprache eingebunden ist („Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.“) und der ohne weitere theoretische Erklärung benutzt und verstanden werden kann (wie auch bisher in diesem Text).

Das kann daran liegen, dass „Lernen“ etwas ist, was im Leben des Menschen – von der Wiege bis zur Bahre – gewissermaßen unvermeidlich ist, denn man kann nicht nicht lernen:

„A common sense view would be that learning, like breathing, is something everyone does all of the time – ,you are never too old to learn‘ – even if they do not realize that they are doing it.“

Tight 2002, S. 23

Das gilt auch für den Fall, dass bestimmte Lernangebote in pädagogischen Kontexten nicht wahrgenommen werden: Wer als Schüler von den Inhalten einer Unterrichtsstunde nicht profitiert und insofern nicht das gelernt hat, was er sollte, hat vielleicht gelernt, Langeweile auszuhalten oder die Lehrkraft hinters Licht zu führen. „Lernen“ ist also der abstrakteste Begriff für das, was ein Mensch in jeder Lebensspanne an Wissen, Kompetenzen, Haltungen, Einsichten usw. unter welchen Bedingungen auch immer erwirbt.

Es kann nicht überraschen, dass diese gleichermaßen grundlegende wie komplexe menschliche Fähigkeit die Aufmerksamkeit der Wissenschaft geweckt hat: Innerhalb der Psychologie ist „Lernpsychologie“ ein eigener Forschungsbereich und die Psychologie hat seit Beginn des 20. Jahrhunderts im Rahmen ihrer eigenen disziplinären Entwicklung unterschiedliche Lerntheorien vorgelegt (ein ganz knapper Überblick zum aktuellen Stand bei Nieder-

bacher/Zimmermann 2011, S. 30–36; sonst in allen Psychologie-Lehrbüchern wie z. B. Koch 2008), neuerdings ergänzt um neurowissenschaftliche Zugänge (vgl. Becker 2006).

2.3.1 Arbeitsdefinition

In einer allgemeinen Definition (aus einem Psychologie-Lehrbuch) ist Lernen „ein Prozess, der als Ergebnis von Erfahrungen relativ langfristige Änderungen im Verhaltenspotential erzeugt“ (Koch 2008, S. 369). Und: Sowohl in der Alltagssprache wie in der wissenschaftlichen Verwendung ist ‚Lernen‘ ein neutraler Begriff, also nicht normativ aufgeladen; sowohl kriminelle Praktiken als auch Altruismus kann man lernen, und der Begriff kann sowohl aus der Beobachterperspektive genutzt werden (z. B. ‚Lernergebnisse‘) als auch aus der Handlungsperspektive (z. B. ‚Lernziele‘).

Die bisherigen Überlegungen legen die Vermutung nahe, dass der Lernbegriff an sich pädagogisch bzw. erziehungswissenschaftlich gewissermaßen unterdeterminiert ist: Wenn man ohnehin nicht vermeiden kann, zu lernen so lange man atmet, ergibt sich zunächst kein besonderes erziehungswissenschaftliches Interesse. Das wird schlagartig anders, wenn ‚Lernen‘ in einen pädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen Kontext gestellt wird, also im Rahmen einer pädagogischen Konzeption oder einer erziehungswissenschaftlichen Fragestellung eine bestimmte Zuschreibung oder theoretische Fokussierung erfährt.

„Lernen ist lebenswichtig. Dies gilt für alle Lebewesen, insbesondere jedoch für den Menschen. Denn Lernen ist Voraussetzung nicht nur menschlichen Überlebens, sondern auch der Menschwerdung des Menschen. Lernen ist Bedingung und Chance des Menschen als Mensch. Dementsprechend ist Lernen von pädagogischem Interesse. Wo und wie auch immer pädagogische Praxis lernenden Menschen begegnet, menschliches Lernen zu unterstützen und zu befördern sucht, stets folgt sie nicht nur einem Bild von Mensch und Welt, sondern auch einer Theorie des Lernens. Die Pädagogik kann das Phänomen des Lernens deshalb nicht, wie allzu lange geschehen, dem psychologischen oder auch, wie aktuell, dem biowissenschaftlichen Diskurs überlassen. Sie muss es aus eigenem Interesse selbst ergründen und in seiner Vielfalt verstehen.“

Göhlich/Wulf/Zirfas 2014b, S. 7

„Lernen“ im
pädagogischen
Kontext

Die Art und Weise, wie das pädagogische Interesse an ‚Lernen‘ begründet wird, ist ein erster Hinweis darauf, was mit dem Begriff passiert, wenn er

denn pädagogisch gefasst wird: Er wird (zentrales oder randständiges) Element einer Erziehungs- oder Bildungstheorie, und ab dann gelten die theoretischen Regeln dieser Art von Theorien (ggf. einschließlich der normativen Aufladung des Begriffs). Welche Leistung dem Lernbegriff dann zugeschrieben wird, hängt, wie wir gelernt haben, dann ab von der jeweiligen Theorie, in die er eingebettet ist (ein allgemeines Modell von Erziehungs- und Bildungstheorien wird in Kapitel 3 vorgestellt).

2.3.2 Geschichte

Insofern ist die erziehungswissenschaftliche Geschichte des Lernbegriffs eine etwas unübersichtliche und diskontinuierliche Abfolge einerseits von Versuchen, die Ergebnisse der lernpsychologischen Theorieentwicklung auf das pädagogisch initiierte Lernen (vor allem im schulischen Unterricht) anzuwenden und andererseits von Bestimmungen des ‚Lernens‘ im Rahmen von komplexen pädagogischen Theorien.

Erste Versuche, lernpsychologische Erkenntnisse auf den Schulunterricht zu übertragen, begannen gegen Ende der 1950er Jahre, indem versucht wurde, durch möglichst kleinschrittige Lernaufgaben mit unmittelbarer Erfolgsrückmeldung den vor allem von Skinner („Operantes Konditionieren“) erforschten Verstärkungseffekt zu nutzen („Programmierter Unterricht“); da die ‚Hardware‘ für die Programme aber aus gedruckten Texten bestand und deshalb die Möglichkeiten für intelligente Verzweigungen sehr begrenzt waren, war diese Instruktionsform auch nur sehr begrenzt einsetzbar und wurde überdies von der etablierten Schulpädagogik überaus kritisch betrachtet (vgl. Becker 2009, S. 580–582 und Leutner 2012).

Mit der Rezeption konstruktivistischer Theorie-Elemente in der Lernpsychologie seit den 1980er Jahren ergaben sich neue Anwendungsoptionen für den Unterricht bis hin zu einer „Konstruktivistischen Didaktik“ (vgl. Becker ebd., S. 583f.). Die erziehungswissenschaftliche Lehr-Lernforschung versucht mit unterschiedlichen Modellen (auch unter Einbeziehung der konstruktivistischen Variante) die Variablen für erfolgreichen Unterricht empirisch zu identifizieren und in valide Handlungsmodelle für den Unterricht umzuarbeiten (vgl. Hänze 2012). Auch diese Versuche werden kontrovers diskutiert; zudem scheint es, als ob die Komplexität des Unterrichtsgeschehens und die damit einhergehende Vielfalt der zu berücksichtigenden Variablen sich auf jeden Fall bisher einer plausiblen empirischen Modellierung entziehen (vgl. Becker ebd., S. 584f.).

Eine Geschichte der Situierung des Lernbegriffs in unterschiedlichen Erziehungs- oder Bildungstheorien ist noch nicht geschrieben; gemeinsam

ist den unterschiedlichen Thematisierungen aber, dass sie insgesamt zeigen, dass Lernen mehr und anderes ist als die von psychologischen Theorien angebotene ‚Verhaltensänderung‘. Das gilt z. B. für den Versuch, „Bildung“ und „Lernen“ in einem anspruchsvollen Konzept zu vereinigen, indem Lernprozesse von Bildungsprozessen dadurch unterschieden werden, dass die letzteren als Transformationen des kognitiven Rahmens begriffen werden, in dem dann neue Lernprozesse stattfinden können (vgl. Marotzki 1990), aber auch für phänomenologische Zugänge zum Lernen (vgl. die Übersicht bei Becker ebd., S. 585–587), für den bildungsphilosophisch durchargumentierten Versuch einer an der kantischen Erkenntnistheorie orientierten „Logik des Lernens“ (Koch 1991 und Koch 2014) und die Beiträge in den Sammelbänden „Dem Lernen auf der Spur: Die pädagogische Perspektive“ (Migutsch u. a. 2008) und „Pädagogische Theorien des Lernens“ (Göhlich/Wulf/Zirfas 2014a), die die ganze Vielfalt (und unübersehbare Heterogenität) der pädagogischen Thematisierungsformen von ‚Lernen‘ im Kontext von unterschiedlichen pädagogischen Theorien abbilden.

2.3.3 Beispiele für theoretische Kontextualisierungen I

Das folgende Beispiel soll zeigen, wie ‚Lernen‘ im Rahmen einer elaborierten Erziehungs- und Bildungstheorie theoretisch konfiguriert und relationiert wird.

Alfred Petzelt (1886–1967) war zuletzt Pädagogik-Professor in Münster und zählt zur neukantianischen, „prinzipienwissenschaftlichen“ (vgl. Kauder 2012) Theorie-Tradition in der Pädagogik. Um die Bedeutung von ‚Lernen‘ in dieser Theorie zu verstehen, muss kurz deren Grundkonzept charakterisiert werden.

Den systematischen Kern von Petzelts Pädagogik bildet eine spezifische Subjekttheorie, die „Theorie des Ich“. Das „Ich“ und seine (transzendental-logisch bestimmbar) Eigenschaften stehen im Mittelpunkt eines komplexen Gefüges von Beziehungen, die es in ihrer Gesamtheit ermöglichen, die pädagogische Aufgabe bis ins Detail zu beschreiben und zu bestimmen. Insofern ist auch das ‚Lernen‘ in diesem Zusammenhang verortet.

Pädagogische
Theorie des „Ich“

- a) Lernen ist für Petzelt kein Vorgang, bei dem eine Verhaltensänderung in einem menschlichen Organismus „bewirkt“ wird, sondern es erfordert eine aktive Leistung des lernenden Subjekts, des „Ich“. Die Aktivität des Ich lässt sich dabei in zwei Dimensionen analysieren: Im Hinblick auf die Zuwendung des Ich zum Gegenstand (die Perspektive von „Wissen“) und im Hinblick auf die Rückbeziehung

Wissen und Haltung

des Gegenstandes auf das Ich (die Perspektive von „Haltung“). Bei jedem Lernvorgang sind ungeachtet dessen, dass man in der analytischen Betrachtung des Lernens die beiden Dimensionen unterscheiden kann und muss, beide Dimensionen notwendig beteiligt. Wo gelernt wird,

„gehört eine Haltung dazu, welcher Art sie auch sei. Wo Sorgfalt und Hingabe vorliegen, muss ein ‚etwas‘, ein Gegenstand sein, dem sie sich widmen. Wo ein Gegenstand erfasst wird, muß auch eine bestimmte – positiv oder negativ bewertbare – Art der Erfassung sichtbar werden, sie sei noch so versteckt und verborgen, sie sei geäußert oder nicht. [...] Kein Gegenstand im Wissen ohne Haltung. Keine Haltung, die nicht einem Gegenstand gegenüber auftreten müßte.“

Petzelt 1964, S. 22

Der Bereich der pädagogischen Bildungsaufgabe, der sich der Dimension „Haltung“ zuwendet, wird „Erziehung“, der Bereich, der sich der Dimension „Wissen“ zuwendet, „Unterricht“ genannt. Obwohl Petzelt seine systematische Unterscheidung häufig an Fällen aus dem Schulunterricht exemplifiziert, zielt der Geltungsanspruch seiner Theorie auf jede Form der lernenden Auseinandersetzung von Menschen mit Welt. „Unterricht und Erziehung begleiten uns durch unser ganzes Leben. Sie hören beide nicht auf“, sie „definieren das Ich“ (Petzelt ebd., S. 38f.).

b) Was geschieht also, wenn ein neuer Sachverhalt (im Sinne dieser anspruchsvollen Begrifflichkeit von ‚Lernen‘) gelernt wird?

„Die zu erwerbenden Kenntnisse werden nicht als fertige ‚Brocken‘ übernommen, sondern in Auseinandersetzungen gegliedert, in Reihen geordnet, in Zusammenhängen überschaut.“

Petzelt 1964, S. 18

Lerngegenstände werden für das lernende Subjekt erst zu *seinem* Wissen, wenn sie in den Zusammenhang des vorhandenen Wissens eingeordnet sind; nur „Zusammenhänge kann man überhaupt wissen bzw. lernen“ (Petzelt 1963, S. 33).

Das impliziert, dass der Versuch des Einordnens dazu führen kann, dass die bisherigen Wissensbestände umorganisiert werden, neue Perspektiven, neue Ordnungsgesichtspunkte sich ergeben können. Insofern ist dem Subjekt sein Wissen nicht äußerlich, sondern Moment seiner Identität (wie man es heute ausdrücken würde).

„Wissen kann nicht bloß als Besitz angesehen werden, es stellt, welche Inhalte es auch betreffe, die Frage nach dem Besitzer. [...] Der Besitzer ist nicht ständiger Begleiter seines Wissens, vielmehr ist er, wenn er sein Wissen gestaltet, es zugleich selbst.“

Petzelt 1964, S. 21

- c) Den besonderen Charakter der „Verarbeitung“ von Lerngegenständen demonstriert Petzelt auch an der Zeitstruktur des Lernvorgangs. Das Subjekt lernt zwar im zeitlichen Nacheinander; was aber sein Lernen ausmacht, ist nicht im Zeitverlauf verankert, sondern in der Dimension von Sinn, von Bedeutung. Im Zum-Wissen-Machen kommen Lerngegenstände aus dem zeitlichen Nacheinander eines schulisch geordneten oder lebensweltlich kontingenten Lernangebots in die Zeitform der „Präsenz“, werden in einem Sinngebungsakt, der seinem Wesen nach jenseits allen zeitlichen Verlaufs steht (wiewohl er im Zeitverlauf stattfindet), eingeordnet und sind dann präsent in der Weise, dass sie bei einem neuen Lernvorgang Teil des Wissensbestandes sind, in den dann eingeordnet wird (vgl. ebd., S. 20f.).

Zeitstruktur
des Lernens

2.3.4 Beispiele für theoretische Kontextualisierungen II

Eine andere Form der theoretischen Kontextualisierung findet sich dort, wo ‚Lernen‘ zwar nicht in eine bestimmte pädagogische Theorie-Architektur eingebunden ist (wie z. B. bei Petzelt), aber durch eine Spezifizierung ein pädagogisches Problem- oder Handlungsfeld in den Blick genommen wird, wie z. B. ‚lebenslanges Lernen‘, ‚frühes Lernen‘ oder ‚berufliches Lernen‘.

Ein gutes Beispiel dafür gibt der „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrats (1970) ab, der als Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats eine Art Kompendium der pädagogischen und bildungspolitischen Vorstellungen der bundesdeutschen Bildungsreformzeit (1965–1973) darstellt.

Im Eingangskapitel („Grundsätze“, ebd. S. 25–39) ist dem Lernen ein eigenes Unterkapitel gewidmet (S. 33–39), das wiederum in 7 Gesichtspunkte differenziert ist:

4. Lernen
- 4.1 Wissenschaftsbestimmtes Lernen
- 4.2 Das Lernen des Lernens
- 4.3 Allgemeines und berufliches Lernen
- 4.4 Theoretisches und praktisches Lernen
- 4.5 Lernen und Leisten

Strukturplan für das
Bildungswesen

4.6 Individuelles Lernen

4.7 Soziales Lernen

Unter dem Punkt „Wissenschaftsbestimmtes Lernen“ ist u. a. zu lesen:

„Wissenschaftsorientierung der Bildung bedeutet, daß die Bildungsgegenstände, gleich ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wirtschaft angehören, in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden. Der Lernende soll in abgestuften Graden in die Lage versetzt werden, sich eben diese Wissenschaftsbestimmtheit bewußt zu machen und sie kritisch in den eigenen Lebensvollzug aufzunehmen.“

Die Wissenschaftsorientiertheit von Lerngegenstand und Lernmethode gilt für den Unterricht auf jeder Altersstufe. Es wird eine vordringliche Aufgabe der didaktischen Forschung sein, den für das jeweilige Lebensalter und den geistigen Entwicklungsstand förderlichsten Grad aufzufinden und einen entsprechenden Modus der Vermittlung zu entwickeln.“

Deutscher Bildungsrat 1970, S. 33

Warum werden die zentralen pädagogischen Gesichtspunkte für die Gestaltung des zukünftigen Bildungswesens unter dem Begriff ‚Lernen‘ abgehandelt, und nicht unter der Überschrift ‚Bildung‘ oder ‚Erziehung‘?

Man kann mutmaßen, dass ‚Lernen‘ als Begriff zur Beschreibung von Reformkonzepten insofern positiv konnotiert war, als die theoretische Basis der Bildungsreform auf der Ebene der Menschenbildannahmen von der neuen Erkenntnis geprägt war, dass die Voraussetzungen für erfolgreiche schulische Bildungsverläufe in erster Linie nicht auf ‚Begabung‘ beruhen, sondern selbst das Ergebnis von (z. B. familialen) Lernprozessen sind (vgl. Roth 1969). Wichtiger ist aber vielleicht, dass ‚Lernen‘ als Begriff abstrakt und neutral genug ist, um auch heterogene Gesichtspunkte ohne weitere kontroverse (bildungs-) theoretische Referenzen zu thematisieren, denn der Text des Strukturplans ist das Ergebnis von pragmatischer Konsensbildung der Beteiligten (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 14ff.).

Dessen ungeachtet stellt das Grundsatz-Kapitel des Strukturplans mindestens implizit und letzten Endes ein (formales und etwas vages) bildungstheoretisches Konzept dar (und fällt insofern unter die Rubrik ‚Bildungstheorie‘).

2.3.5 Theoretische Leistungsfähigkeit

Aus alledem folgt (in der gebotenen Kürze):

- a) Wenn man fragt, in welcher Wissenschaftsdisziplin ‚Lernen‘ zentral theoretisch und empirisch erforscht wird, dann ist es zweifellos die Psychologie.
- b) Ein pädagogischer bzw. erziehungswissenschaftlicher Grundbegriff ist ‚Lernen‘ dann, wenn er genutzt wird, um pädagogische Handlungsprobleme oder erziehungswissenschaftliche Forschungsprobleme zu charakterisieren.
- c) In diesem Fall ist die theoretische Belastbarkeit des Lernbegriffs dann abhängig von dem pädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen Konzept (eine Erziehungs- oder Bildungstheorie), in das er eingebunden ist.

Sie können

- erklären, unter welchen Bedingungen „Lernen“ ein pädagogisches/erziehungswissenschaftliches Thema wird;
- in Umrissen die Bedeutung von „Lernen“ in Petzelts Erziehungs- und Bildungstheorie erläutern;
- den Stellenwert von „Lernen“ im „Strukturplan für das Bildungswesen“ diskutieren.

Lernergebnisse



Weiterführende Literatur

Zu den psychologischen Lerntheorien:

Zimbardo, Philip G./Gerrig, Richard J. (2004): Psychologie. 16. Aufl. München u. a.: Pearson Studium, Kapitel 7 (Lernen), S. 243–290.

Wenn Sie sich für Alfred Petzelt und seine Theorie interessieren:

Kauder, Peter (2003) (Hrsg.): Alfred Petzelt. Pädagogik wider den Zeitgeist: Ausgewählte pädagogische Abhandlungen (mit Erläuterungen und Arbeitsaufgaben). Hohengehren: Schneider.

Die Einbindung des Lernbegriffs in unterschiedliche Erziehungs- und Bildungstheorien kann man finden bei:

Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2014a) (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. 2. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.



2.4 Sozialisation

Im ersten Teil des Kapitels wird versucht, den Begriff der Sozialisation näher zu bestimmen (2.4.1), indem er gegen andere naheliegende Vorstellungen vom Heranwachsen abgegrenzt wird; ein Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen zeigt, wie sich gesamtgesellschaftliche Grundstrukturen bis auf die Ebene des heranwachsenden Subjekts abbilden; eine Tabelle gibt einen Überblick über die vielfältigen Forschungsfelder der Sozialisationsforschung. Eine ganz kurze Geschichte des Sozialisationsbegriffs (2.4.2) von seiner „Erfindung“ durch Emile Durkheim um 1900 bis zu seiner Rezeption in Deutschland und schließlich der Einbürgerung als erziehungswissenschaftlicher Zentralbegriff folgen.

Der Begriff ‚Sozialisation‘ ist ursprünglich ein soziologischer Fachterminus (Näheres zur Begriffsgeschichte vgl. Kap. 2.4.2), der in den 1960er Jahren in die deutsche Erziehungswissenschaft importiert wurde, dort inzwischen ein wichtiger Grundbegriff geworden ist und mittlerweile auch seinen Weg in die Alltagssprache gefunden hat: Man weiß auch ohne Studium der Soziologie oder Erziehungswissenschaft ungefähr, was damit gemeint ist. Mit ‚Sozialisationschicksal‘ erklärt und entschuldigt man z. B. seine eigenen Fehler oder Eigenarten („Bei meiner Sozialisation ist es kein Wunder, wenn ich überangepasst bin.“); man verbindet aktuelle Persönlichkeitsmerkmale mit einem Prozess, in dem sie entstanden sind, und dem man mehr oder weniger ausgeliefert war.

In einem Lehrbuch zum Thema findet sich als die zentrale Frage, die mit diesem Begriff ins Visier genommen wird:

„Wie und warum wird aus dem Neugeborenen ein autonomes, handlungs- und gesellschaftsfähiges Subjekt? Oder vereinfacht ausgedrückt: Wie kommt die ‚Welt‘ in das Individuum?“

Niederbacher/Zimmermann 2011, S. 13

Hinter der ersten Frage steckt eine doppelte Vorstellung der Effekte und der Notwendigkeit von Sozialisation, die tatsächlich zentral ist:

- Von Seiten des Individuums aus betrachtet, beschreibt Sozialisation den Prozess, wie aus einem verhältnismäßig inkompetenten Neugeborenen ein handlungsfähiges Mitglied der Gesellschaft wird.
- Von Seiten der Gesellschaft aus betrachtet, erklärt Sozialisation, wie verhältnismäßig inkompetente Neugeborene, die beständig neu zu

bestehenden Gesellschaften dazukommen, in die Gesellschaft integriert werden, ohne dass mit jeder neuen Generation ein Chaos entsteht (ohne dass die bestehende Gesellschaftsstruktur durch die Neuankömmlinge gefährdet wird). Damit leistet die Sozialisation der jeweils nachgeborenen Generation gleichzeitig einen Beitrag zur Reproduktion von Gesellschaft.

Die zweite Frage („Wie kommt die ‚Welt‘ in das Individuum?“, ebd.) erinnert uns an das Verhältnis von Individuum und Welt bei Humboldt; allerdings geht es hier definitiv um eine Frage aus der Beobachterperspektive: Sozialisationstheorie versucht zu beschreiben und zu erklären, wie die Welt in das Individuum kommt, entwickelt aber keine pädagogischen Programme.

2.4.1 Arbeitsdefinition

Eine Definition, die sich im Diskurs eingebürgert hat, lautet:

„Im heute allgemein vorherrschenden Verständnis wird mit Sozialisation der Prozeß der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und den dinglich-materiellen Lebensbedingungen verstanden, die zu einem bestimmten Zeitpunkt der historischen Entwicklung einer Gesellschaft existieren.“

Hurrelmann 1986, S. 14; vgl. auch Niederbacher/Zimmermann 2011, S. 15

Diese Definition ist nachvollziehbar und sieht gewissermaßen harmlos aus; betrachtet man genauer, was sie impliziert (wobei es – wie bei vielen Begriffen, Theorien oder Definitionen hilfreich ist, darauf zu achten, *wogegen* sie sich richten oder *wogegen* sie sich abgrenzen), entstehen theoretische Spannungen, wenn nicht Widersprüche.

Sozialisation wendet sich

„gegen eine biologistische Auffassung menschlicher Entwicklung und gegen eine Determinierung durch ‚Anlage‘ und ‚Reifung‘. Gleichwohl gilt es zu berücksichtigen, dass der Mensch ein biologisches Wesen ist.“

Niederbacher/Zimmermann 2011, S.13

Definition

Abgrenzung
gegen biologische
Determination

Körperwachstum, Entwicklung des Hormonstatus, Entwicklung der Sprechorgane, Entwicklung der Motorik usw. sind die Bedingung für bestimmte Sozialisationsprozesse, ersetzen sie aber nicht.

Abgrenzung gegen
idealistische Auf-
fassung vom Subjekt

Sozialisation wendet sich aber auch

„gegen eine idealistische Auffassung vom Subjekt. Es gibt kein ‚freies Individuum‘, das sich gesellschaftlichen Einflüssen und wissenschaftlichen Erklärungen entziehen kann. Es muss jedoch auch berücksichtigt werden, dass der Mensch durch das (Herkunfts-)Milieu (in dem er aufwächst) nicht mechanisch determiniert wird, sondern ein reflektierendes, intentional handelndes Wesen ist.“

Niederbacher/Zimmermann 2011, S.13

Das Spannungsverhältnis ist offensichtlich: Sozialisationstheorie geht davon aus, dass der Mensch Produkt seiner Sozialisationserfahrungen und damit der gesellschaftlichen Verhältnisse ist, in denen er sie macht; andererseits erleben wir uns mindestens selbst als Personen, die aus Gründen handeln, die Absichten haben, für ihr Handeln verantwortlich sind und ihre moralischen Entscheidungen gerade nicht als Produkt von irgendwelchen Sozialisations- einflüssen sehen (denn dann wäre die Berufung auf Moral gegenstandslos).

Abgrenzung gegen
„pädagogische
Verkürzung“

Sozialisationstheorie wendet sich

„gegen eine pädagogische Verkürzung kindlicher Entwicklung, die allein das ‚Erzieher-Zöglings-Verhältnis‘ in den Blick nimmt. Gleichwohl ist die Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen (z. B. Eltern, Lehrern usw.) ein grundlegendes und wichtiges Element im Prozess der Sozialisation.“

Niederbacher/Zimmermann 2011, S.13

Eltern und professionelle PädagogInnen neigen dazu, die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schützlinge als Produkt ihrer Erziehungsbemühungen zu deuten. Sozialisationstheorie geht offensichtlich davon aus, dass diese bewussten erzieherischen Aktivitäten nur einen Teil und vielleicht nicht einmal den größten Teil der Persönlichkeitsentwicklung erklären. Welche Faktoren insgesamt die Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen, wird im Folgenden deutlich.

Wenn man davon ausgeht, dass einerseits die wesentlichen Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung im unmittelbaren Umgang mit Menschen entstehen und andererseits damit die ‚Gesellschaftsfähigkeit‘ des

Individuums erreicht wird, dann muss die unmittelbare Interaktion zwischen dem Individuum und seinem sozialen Umfeld auf irgendeine Weise mit ‚Gesellschaft‘ zusammenhängen. Das folgende Schema soll den Zusammenhang verdeutlichen:

Tabelle 7: Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen

Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen		
Ebene der Gesamtgesellschaft	Politische, rechtliche, ökonomische, kulturelle Grundstrukturen	
Ebene der Institutionen	Kindergarten, Grundschule, Sportverein, Kirchengemeinde, weiterführende Schule, Universität, Betriebe, Verwaltungen (durch den Beruf), Massenmedien	
Ebene der Interaktion mit der unmittelbaren räumlichen und sozialen Umgebung	Interaktion mit Eltern, Geschwistern, Onkel und Tanten, Oma und Opa; Nachbarskindern usw., und in dem Maß, in dem man nach und nach Institutionen durchläuft, Interaktion mit den Akteuren in diesen Institutionen	
Ebene des Subjekts	Persönlichkeitsentwicklung: Einstellungen, emotionale Strukturen, kognitive Fähigkeiten, Wissensbestände, ‚Habitus‘	

Auf der Basis der Übersichten von Hurrelmann 1986, S.105; Niederbacher/Zimmermann 2011, S.16

Das heranwachsende Subjekt entwickelt sich durch die Interaktion mit Menschen (wie man das im Detail theoretisch beschreiben kann, siehe Kapitel 2.4.3); das sind zunächst die Eltern und Geschwister, Verwandte und Freunde und dann im Laufe der Entwicklung alle die Menschen, mit denen man zu tun bekommt, wenn man verschiedene Institutionen durchläuft: In der Regel sind das in unserer Gesellschaft zunächst jene, die extra eingerichtet wurden, um die Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen wie Kindergärten, Schulen und andere Bildungseinrichtungen, aber auch solche, die anderen Zwecken dienen wie Kirchen, Sportvereine oder der Betrieb, in dem man arbeitet.

Mit der ‚Gesamtgesellschaft‘ hat man weder als Kind noch als Erwachsener unmittelbar zu tun, aber ihr Arm reicht gewissermaßen bis auf die Ebene der Familie, der Schule oder des Betriebs herab: Solange z. B.

unsere gesamtgesellschaftliche Ordnung die Versorgung mit Wohnraum dem freien Markt überlässt, kann man als Mitglied einer kinderreichen Familie mit mäßigem Einkommen eventuell nur in einem heruntergekommenen Riesenwohnblock aufwachsen, und das hat ebenso Folgen für die Entwicklung von Einstellungen zur Welt oder der Art des Selbstbildes wie auch das Familieneinkommen oder der Bildungsstatus der Eltern.

Wenn in unserer Gesellschaft andererseits Konsens besteht, dass nach Möglichkeit alle Kinder ab dem Alter von drei Jahren einen Kindergarten besuchen sollten, und sogar ein Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz gesetzlich eingeräumt wird, beeinflusst das die Interaktionsmöglichkeiten und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder – wenn sie denn alle von ihren Eltern in den Kindergarten geschickt werden (Zur Beschreibung der Verknüpfung der Ebenen vgl. auch Hurrelmann ebd., S. 102–107 und Niederbacher/Zimmermann ebd., S. 16–18).

Wenn man auf der Basis dieses Modells Sozialisationsforschung betreibt, ergibt sich eine Fülle von Fragestellungen. In der Tabelle 8 wird versucht, sie zu sortieren (ein umfassender Überblick findet sich in der neuesten Auflage des Handbuchs Sozialisationsforschung: Hurrelmann u. a. 2015).

Aus dieser Perspektivenvielfalt ergibt sich, dass der Begriff Sozialisation nicht für eine bestimmte Theorie steht, sondern eher für ein Problemgebiet: Die Frage, wie im Prozess des Heranwachsens vom Neugeborenen bis zum Erwachsenen sowohl die Vergesellschaftung des einzelnen Individuums wie auch seine Individuierung theoretisch begriffen werden können. In diesem sehr allgemeinen Problemrahmen bewegen sich dann unterschiedliche Theorien, die versuchen, den ganzen Prozess oder Detailprozesse theoretisch oder empirisch zu bearbeiten. Diese Theorien entstammen der Soziologie (Rollentheorie, Systemtheorie, Symbolischer Interaktionismus usw.), der Psychologie (Lerntheorien, Entwicklungspsychologie), der Kommunikationstheorie, tiefenpsychologischen Theorien (Freud, Adler, Erikson) und schließlich auch der Philosophie als Anthropologie oder Erkenntnistheorie, wo es um grundlegende Menschenbildannahmen geht. Das muss man wissen, wenn man – etwas euphemistisch – von Sozialisations-‘Theorie‘ spricht (ein knapper Überblick über die beteiligten Theorien findet sich bei Niederbacher/Zimmermann 2011, S. 19–70 und im Handbuch der Sozialisationsforschung (Hurrelmann u. a. 2015)).

Tabelle 8: Forschungsfelder der Sozialisationsforschung

Forschungsfelder der Sozialisationsforschung		
Forschungsfelder	Gegenstände	Erläuterungen
Sozialwissenschaftliche Theorien, die den Sozialisationsprozess insgesamt beschreiben	Psychologische Lerntheorien Tiefenpsychologische Theorien (Freud, Adler, Erikson) Systemtheorie der Gesellschaft (Parsons) Symbolischer Interaktionismus (Mead, Goffman, Habermas) Sozialisation als Habitualisierung (Bourdieu) u. a.m.	Basistheorien
„Dimensionen“ der Sozialisation	z. B. Kognitive, sprachliche, emotionale, motivationale, moralische, politische, geschlechtsspezifische Sozialisation	Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen, differenziert nach einzelnen Dimensionen
Sozialisation im Lebenslauf	primäre Sozialisation / sekundäre Sozialisation frühe Kindheit, Kindheit; Jugend, Erwachsenenalter, Alter	Analyse unterschiedlicher Phasen im Sozialisationsprozess; Bedeutung der primären Sozialisation für die weitere Persönlichkeitsentwicklung
Sozialisationsinstanzen	Familie / Kindergarten / Gleichaltrigengruppe / Schule / Beruf / Hochschule / sonst. päd. Institutionen / Massenmedien	Sozialisationseffekte einzelner Institutionen
Schichtspezifische Sozialisation	Beschreibung und Kausalanalyse von Faktoren: Familienstruktur / Wohnumfeld / Berufssituation der Eltern / Sprache/ Habitus usw.	Differenzen im Sozialisationsprozess, die vom Platz in der Gesellschaft abhängig sind (Zugehörigkeit zu unterschiedlichen sozialen Schichten / sozialen Milieus)
Zusammenhang von Einzelfaktoren/ Instanzen mit umfassenden Systemstrukturen	z. B. Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem	z. B. Mechanismen der intergenerationellen Übertragung von Statusdifferenzen / Rolle des Bildungswesens, des familiären Milieus usw.
Wissenschaftstheoretische/ erkenntnistheoretische Hintergrundfragen	Menschenbildannahmen der Theorien zum Sozialisationsprozess	u. a. Problem „gesellschaftliche Determination vs. Intentionales / moralisches Subjekt“

2.4.2 Geschichte

Durkheim

Als Begriff – und damit als Problem – wird ‚Sozialisation‘ zum ersten Mal gebraucht von dem französischen Soziologen und Erziehungswissenschaftler Emile Durkheim (1858–1917). Durkheims Theorien über Erziehung sind bis heute von prägendem Einfluss auf die französische Erziehungswissenschaft und von erheblichem Einfluss auf die amerikanische Soziologie (z. B. Parsons); in der deutschen Erziehungswissenschaft hat eine vergleichbare Rezeption Durkheims nicht stattgefunden.

Sozialmachung
als Funktion der
Erziehung

Durkheim unterzieht den Erziehungsbegriff einer soziologischen Analyse und fragt danach, was an handfesten, real existierenden Elementen und Funktionen nachzuweisen ist. Wichtig ist, sich zu vergegenwärtigen, dass Durkheim „Erziehung“ hier nicht im Sinne eines handlungsorientierenden Konzepts für die angemessene moralische Orientierung oder anzustrebende Erziehungsziele benutzt, sondern als „beobachtete Erziehung“ im Sinne der gesellschaftlichen Bedeutung von dem, was Eltern und professionelle Pädagogen auch immer machen, wenn sie versuchen, ihre Kinder zu erziehen. Er kommt zu der Definition:

„Erziehung ist die Einwirkung, welche die Erwachsenengeneration auf jene ausübt, die für das soziale Leben noch nicht reif sind. Ihr Ziel ist es, im Kinde gewisse physische, intellektuelle und sittliche Zustände zu schaffen und zu entwickeln, die sowohl die politische Gesellschaft in ihrer Einheit als auch das spezielle Milieu in dem es in besonderer Weise bestimmt ist, von ihm verlangen.“

Durkheim 1972, S. 30

Er fährt dann fort: „Aus der vorangegangenen Definition folgt, daß Erziehung in einer planmäßigen Sozialisation der jungen Generation besteht“ (ebd.). Sozialisation ist hier noch nicht als theoriebezogener Fachterminus gebraucht, sondern eine Neuschöpfung, die die Sozial-Machung des Kindes beschreibt. Darin sieht Durkheim die wesentliche Funktion der Erziehung. Diese Funktion ist absolut unerlässlich für jede Gesellschaft, die trotz des Wechsels der Generationen stabil bleiben will:

„Die Gesellschaft findet sich also selbst mit jeder neuen Generation im Angesicht einer ‚tabula rasa‘, auf der sie aufbauen muß. Zu dem eben geborenen egoistischen und asozialen Sein muß sie so schnell wie möglich ein anderes Sein hinzufügen, welches fähig ist, ein sittliches und soziales Leben zu führen. Dies ist das Werk der Erziehung. Darin kann man ihre große Bedeutung ermesen.“

Durkheim 1972, S. 31

Durkheim hat offensichtlich kein besonders positives Bild von Neugeborenen („egoistisch und asozial“) und sieht die Notwendigkeit, sie möglichst schnell durch Erziehung zu sozial verträglichen Lebewesen zu machen. Sozialisation wird also bei Durkheim eingeführt nicht als Gegenbegriff zu Erziehung (wie es in der deutschen Diskussion zunächst wahrgenommen wurde), sondern als Beschreibung einer und vielleicht der wesentlichen gesellschaftlichen *Funktion* von Erziehung. Man kann es auch so beschreiben: Gesellschaften müssen sich von dem Risiko entlasten, dass jede neue Generation für einen gesellschaftlichen Neuanfang und das damit verbundene Chaos sorgt; deshalb gibt es Erziehung, die durch eine planmäßige „Sozial-Machung“ der jeweils nachfolgenden Generation dieses Chaos verhindert und für Stabilität und Tradition in Gesellschaften sorgt.

Bei Durkheim beschreibt Sozialisation also die unabdingbare gesellschaftliche Funktion von Erziehung, die darin besteht, dass die nachwachsende Generation sozial fähig und sozial verträglich gemacht wird, wobei Durkheim durchaus einräumt, dass Erziehung – auf den Einzelnen bezogen – auch die Funktion der individuellen Bildung hat. (Wir erinnern uns: „Bildung“ lässt sich nicht ins Französische übersetzen, aber bei „education“ ist „Bildung“ mindestens teilweise mit gemeint.)

Diese Art von theoretischem Zugriff – seit Beginn des 20. Jahrhunderts in Frankreich diskutiert – blieb der zeitgenössischen deutschen Pädagogik völlig fremd. Sie setzte auf Begriffe wie Kultur, Individualität, Bildung; die gesellschaftliche Funktion von Erziehung erschien ihr – wenn sie überhaupt wahrgenommen wurde – eher als Bedrohung der pädagogischen Erziehungs- und Bildungsarbeit, die sich in der personalen Erzieher-Zögling-Beziehung abspielte und bei der die Gesellschaft allenfalls in Form von vereinnahmenden gesellschaftlichen Kräften eine Rolle spielte, die es abzuwehren galt (vgl. z. B. Nohl 1949; vgl. auch den Band von Heinz-Hermann Krüger in dieser Reihe: Krüger 2019, Kap. 4.2).

So verlief die deutsche Rezeption des Sozialisations-Begriffs auch nicht über eine Entdeckung der Theorien Durkheims, sondern über die amerikanische Soziologie der 1950er und 1960er Jahre, die ihrerseits von Durkheims Erziehungssoziologie beeinflusst war. Der Begriff tauchte in den frühen 1960er Jahren in der BRD auf, in der Übernahme amerikanischer Theorieelemente; dabei wurde der Begriff „socialisation“ zunächst mit „Sozialisierung“ übersetzt (vgl. z. B. Fend 1974), was zwar sachangemessen war (denn um Sozialisierung als Sozialmachung ging es ja); allerdings lag die Verwechslung mit dem politischen bzw. politökonomischen Begriff von „Sozialisierung“ als Vergesellschaftung, z. B. von Produktionsmitteln nah, woraufhin sich die direkte Übernahme des amerikanischen Begriffs als deutsches Lehnwort „Sozialisation“ einbürgerte.



Lernergebnisse

Zur weiteren Karriere des Begriffs und der dazugehörigen Theorien sei nur so viel angemerkt, dass von der etablierten Erziehungswissenschaft der 1960er Jahre die Sozialisations-Konzeption zunächst als Alternative und Bedrohung zu den vorhandenen, philosophisch begründeten Theorien der Erziehung aufgefasst wurde (vgl. z. B. Heitger 1972, S. 66ff.) und die Erziehungswissenschaft erst nach und nach bereit war, sich auf diese Konzeption einzulassen. Mittlerweile ist der theoretische Status des Sozialisations-Konzepts in Relation zu den traditionellen Konzepten von Erziehung und Bildung zwar noch immer ungeklärt, aber der Begriff hat im Rahmen der Erziehungswissenschaft einen festen Platz bezogen. Inzwischen ist der Sozialisations-Begriff so gebräuchlich geworden, dass er Einzug in die Alltagssprache gefunden hat; zumindest im Smalltalk der Mittelschicht weiß man in der Regel, was gemeint ist, wenn man sich bei psychischen Ausfallerscheinungen wechselseitig frühkindliche Sozialisationsdefizite zuschreibt.

Sie waren erfolgreich, denn Sie

- kennen (sinngemäß) die Arbeitsdefinition von „Sozialisation“;
- können die Probleme/Spannungen erklären, die mit dieser Definition verbunden sind;
- können erklären, was die Perspektive des Individuums und die der Gesellschaft bedeuten (die „zwei Seiten“ des Sozialisationsprozesses);
- kennen das „Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen“;
- können erklären, wie bei Durkheim „Erziehung“ und „Sozialisation“ zusammenhängen;
- können erklären, warum Durkheim Neugeborene als Risiko für die bestehende Gesellschaft betrachtet.

2.4.3 Beispiele für theoretische Kontextualisierungen

Als Beispiele für Theorien, die mit dem Sozialisationsbegriff operieren, wird zunächst kurz auf Bourdieu verwiesen, dessen Habitus-Theorie gewissermaßen implizit eine Sozialisationstheorie enthält. Das Hauptaugenmerk gilt aber den Aussagen von Berger und Luckmann zur frühkindlichen Sozialisation, indem nach und nach die Bedeutung von signifikanten Anderen, der Identifikation mit ihnen, der Rolle der Sprache und der Charakter der Welt der frühen Kindheit vorgestellt werden.

Bevor wir uns im Folgenden mit der Frage, wie die Welt in das Individuum kommt (besonders, wenn es noch sehr klein ist), beschäftigen, möchte ich noch darauf hinweisen, dass wir schon einen anderen theoretischen Zugang zum Sozialisationsproblem behandelt haben (wenn auch nicht direkt thematisiert): Im Rahmen des Habitus-Konzepts von Pierre Bourdieu ergibt sich gewissermaßen zwanglos die Ergänzung: Sozialisation = Habitusserwerb (Habitualisierung).

„Bourdieu selbst hat zwar keine grundständige Theorie der Sozialisation entwickelt, aber sein Gesamtoeuvre beinhaltet mannigfaltige Hinweise und kann ohne weiteres als eine implizite Theorie der Sozialisation gelesen werden.“

Niederbacher/Zimmermann 2011, S. 52

Wenn wir uns an das Schema über den Zusammenhang von sozialer Position, Habitus und Lebensstil erinnern (siehe Kap. 2.2.4) und es mit dem Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen und der Arbeitsdefinition koppeln (Sozialisation als „Prozeß der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und den dinglich-materiellen Lebensbedingungen“, Hurrelmann 1986, S. 14), dann ist Bourdieus Habitus-Konzept ein Ansatz, der dieser Definition vollkommen entspricht, allerdings mit dem Fokus auf sozialen Differenzen:

„Die Bedeutung des Habituskonzepts von Bourdieu für die Sozialisationstheorie und Sozialisationsforschungen liegt dergestalt vor allem darin, dass er die ökonomischen, kulturellen und sozialen Faktoren der Klassenzugehörigkeit herausgearbeitet hat, welche den Prozess der Sozialisation maßgeblich beeinflussen.“

Niederbacher/Zimmermann 2011, S. 55

Bourdieu implizite
Theorie der
Sozialisation

Falls Sie irritiert sind, dass Bourdieu in diesem Text gewissermaßen doppelt vorkommt, einmal als Beispiel für „empirische Bildungsforschung“ – die empirische Perspektive auf Bildungsprozesse – und nun zum zweiten Mal als Sozialisationstheoretiker: Das ist eine Folge der Beobachterperspektive, die Bourdieu einnimmt – indem er einerseits „Bildung“ als Kapitalform und Bestandteil des sozialen Habitus identifiziert und andererseits die schichtspezifischen (Bourdieu würde sagen die „klassenspezifischen“) Disparitäten beim Habituswerb im Laufe des Heranwachsens in den Blick nimmt.

Wir beschäftigen uns im Folgenden an Hand der Theorie von Peter L. Berger und Thomas Luckmann („Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“, 1980) mit einer Analyse der frühkindlichen Sozialisation, die in eindringlicher Weise (und weitgehend ohne ‚Soziologen-Chinesisch‘ – deshalb wird auch im Folgenden viel Original-Text genutzt, der gleichermaßen präzise wie verständlich ist) erklärt, *wie die kindliche Persönlichkeit gesellschaftlich konstituiert wird*. Der Focus der Überlegungen ist (im Rahmen des Strukturmodells der Sozialisationsbedingungen) auf die Ebene des Subjekts und der Interaktion mit der unmittelbaren sozialen Umgebung gerichtet; die theoretische Perspektive zählt zum Bereich der ‚interaktionistischen‘ Erklärungsmodelle (vgl. ebd. S. 47ff. oder Baumgart 2000, S. 119ff.).

Frühkindliche Sozialisation wird auch ‚primäre‘ Sozialisation genannt, weil (theoretisch und empirisch plausibilisiert) davon auszugehen ist, dass in den ersten drei Lebensjahren Grundlagen dafür gelegt werden, wie die darauf folgende ‚sekundäre‘ Sozialisation abläuft (z. B. in den ersten Institutionen, die über die unmittelbare Familie hinausgehen bis ins Erwachsenenalter). Eine differenzierte Beschreibung der primären Sozialisation findet sich bei dem Klassiker Claessens 1972.

„Daß die primäre Sozialisation für den Menschen normalerweise die wichtigste ist und daß ihr die sekundäre in ihrer Grundstruktur entsprechen muß, bedarf keines Zweifels. Jeder Mensch wird in eine objektive Gesellschaftsstruktur hineingeboren, innerhalb derer er auf jene ‚signifikanten Anderen‘ trifft, denen seine Sozialisation anvertraut ist. Diese signifikanten Anderen sind ihm auferlegt. Ihre Bestimmungen seiner Situation sind für ihn als objektive Wirklichkeit gesetzt.“

Berger/Luckmann 1980, S. 141

Die Sozialisation von Menschen findet grundsätzlich statt in der Interaktion mit Anderen (anderen Menschen). Es sind aber nicht alle Menschen, die uns in allen möglichen gesellschaftlichen Kontexten über den Weg laufen, gleich

wichtig. Für das Kleinkind sind die für seine Betreuung zuständigen Menschen (i.d.R. die Eltern) wichtig und insofern ‚signifikante‘, bedeutsame Andere, die Nachbarin, die das Kind im Treppenhaus trifft und kennt, dagegen nicht (außer das Kind wird regelmäßig bei der Nachbarin abgegeben und dort in größerem Umfang mitbetreut). Dass das Kind durch das Hineingeboren-Werden in eine bestimmte Familie auch an einem bestimmten Ort in der Gesellschaft ankommt, ist uns schon von Bourdieu her bekannt.

„Selbstverständlich umfaßt die primäre Sozialisation weit mehr als bloßes kognitives Lernen. Sie findet unter Bedingungen statt, die mit Gefühl beladen sind, und es gibt sogar triftige Gründe dafür anzunehmen, daß ohne solche Gefühlsbindung an die signifikanten Anderen ein Lernprozeß schwierig, wenn nicht unmöglich wäre [...]. Das Kind identifiziert sich mit seinen signifikanten Anderen emotional in mancherlei Weise. Wie auch immer es sich identifiziert, zur Internalisierung kommt es nur, wo Identifizierung vorhanden ist. Das Kind übernimmt die Rollen und Einstellungen der signifikanten Anderen, das heißt: es internalisiert sie und macht sie sich zu eigen. Durch seine Identifikation mit signifikanten Anderen wird es fähig, sich als sich selbst und mit sich selbst zu identifizieren, seine eigene subjektiv kohärente und plausible Identität zu gewinnen. Mit anderen Worten ist das Selbst ein reflektiert-reflektierendes Gebilde, das die Einstellungen, die Andere ihm gegenüber haben und gehabt haben, spiegelt [...]. Der Mensch wird, was seine signifikanten Anderen in ihn hineingelegt haben. Das ist jedoch kein einseitiger, mechanischer Prozeß. Er enthält vielmehr eine Dialektik zwischen Identifizierung durch Andere und Selbstidentifikation, zwischen objektiv zugewiesener und subjektiv angeeigneter Identität.“

Berger/Luckmann 1980, S. 141f.

Die Aussage: „Der Mensch wird, was seine signifikanten Anderen in ihn hineingelegt haben“ (das wird später noch weiter vertieft und noch drastischer formuliert) klingt zunächst fatalistisch und hinsichtlich unseres Selbstbildes als autonom handelnde Personen entweder deprimierend oder empörend. Andererseits wird eingeräumt, dass es sich nicht um einen mechanisch-deterministischen Prozess handelt, sondern dass das Individuum sich mit den angesonnenen Zuschreibungen auch identifizieren muss; wiederum andererseits muss aber erst einmal ein ‚Selbst‘ entstehen, dass diese Identifikation oder Identifikationsverweigerung vollziehen kann, und insofern gehen beim kleinen Kind die Entstehung von ‚Identität‘ und die Entstehung einer *bestimmten* Identität Hand in Hand:

Identifikation mit den
signifikanten Anderen

Von signifikanten
zu generalisierten
Anderen

„Das Kind lernt zu sein, wen man es heißt. Hinter jedem Namen steht ein ganzer Sprachbereich, der umgekehrt einen markierten gesellschaftlichen Ort durchscheinen läßt. Eine Identität zu bekommen heißt, einen bestimmten Platz in der Welt angewiesen erhalten. Indem sich das Kind diese Identität subjektiv aneignet (»Ich bin John Smith«) eignet es sich die Welt an, auf die diese Identität verweist. Die subjektive Aneignung der eigenen Identität und die subjektive Aneignung der sozialen Welt sind nur verschiedene Aspekte ein und desselben Internalisierungsprozesses, der durch dieselben signifikanten Anderen vermittelt wird.“

Berger/Luckmann 1980, S. 143

Im Lauf des Heranwachsens ändern sich die Prozesse der Internalisierung von Regeln und Normen und damit die Rolle der eigenen Identität:

„Die primäre Sozialisation bewirkt im Bewußtsein des Kindes eine progressive Loslösung der Rollen und Einstellungen von speziellen Anderen und damit die Hinwendung zu Rollen und Einstellungen überhaupt. Für die Internalisierung von Normen bedeutet zum Beispiel der Übergang von »Jetzt ist Mami böse auf mich« zu »Mami ist immer böse auf mich, wenn ich meine Suppe verschütte« einen Fortschritt. Wenn weitere signifikante Andere – Vater, Oma, große Schwester und so weiter – Mammis Abneigung gegen verschüttete Suppe teilen, wird die Gültigkeit der Norm subjektiv ausgeweitet. Der entscheidende Schritt wird getan, wenn das Kind erkennt, daß jedermann etwas gegen Suppeverschütten hat. Dann wird die Norm zum »Man verschüttet Suppe nicht« verallgemeinert. »Man« ist dann man selbst als Glied einer Allgemeinheit, die im Prinzip das Ganze einer Gesellschaft umfaßt, soweit diese für das Kind signifikant ist. Das Abstraktum der Rollen und Einstellungen konkreter signifikanter Anderer ist für die Sozialpsychologie der generalisierte Andere [...]. Das Zustandekommen solcher Abstraktion im Bewußtsein bedeutet, daß das Kind sich jetzt nicht nur mit konkreten Anderen identifiziert, sondern mit einer Allgemeinheit der Anderen, das heißt mit einer Gesellschaft. Nur kraft dieser allgemeinen Identifikation gewinnt seine eigene Selbstidentifikation Festigkeit und Dauer. Es hat nun nicht nur eine Vis-à-vis-Identität diesem oder jenem signifikanten Anderen gegenüber, sondern überhaupt Identität, die es subjektiv als gleichbleibend erfährt, welchen anderen, signifikant oder nicht, es auch begegnet. Diese von nun an kohärente Identität vereinigt in sich all die verschiedenen internalisierten Rollen und Einstellungen – unter anderem auch die Selbstidentifizierung als jemand, der seine Suppe nicht verschüttet.“

Berger/Luckmann 1980, S. 143f.

Sowohl die schrittweise Ausweitung des Horizonts der Identifikationsmöglichkeiten (z. B. durch selbst gewählte signifikante Andere wie Lebenspartner oder Freundeskreise) als auch die Stabilisierung der eigenen Identität sind aber geprägt von den Ergebnissen der primären Sozialisation in der frühen Kindheit:

„Man kann sich die signifikanten Anderen noch nicht aussuchen. Die Gesellschaft setzt dem Sozialisationskandidaten ein fertiges Ensemble von signifikanten Anderen vor, das er ohne die Möglichkeit, sich für ein anderes entscheiden zu können, hinnehmen muß. [...] Mit den Eltern, die einem das Schicksal bestimmt hat, muß man sich abfinden. Die eindeutige Folge dieser minder begünstigten Situation des Kindes ist die, daß ihm, obgleich es nicht ganz unbeteiligt und passiv während seiner Sozialisation ist, die Erwachsenen die Spielregeln aufstellen. Es kann gern oder ungern mitspielen, ein anderes Spiel jedenfalls ist nicht zu haben. Was daraus folgt, ist wichtig: Da das Kind sich seine signifikanten Anderen nicht aussuchen kann, ist seine Identifikation mit ihnen quasi-automatisch, und aus demselben Grunde ist seine Identifikation mit ihnen quasi-unvermeidlich. Es internalisiert die Welt seiner signifikanten Anderen nicht als eine unter vielen möglichen Welten, sondern als die Welt schlechthin, die einzige vorhandene und faßbare. Darum ist, was an Welt in der primären Sozialisation internalisiert wird, so viel fester im Bewußtsein verankert als Welten, die auf dem Wege sekundärer Sozialisation internalisiert werden. Wie weit auch immer das ursprüngliche Gefühl der Unausweichlichkeit späterer Ernüchterung weichen mag: die Erinnerung an eine nie wiederkehrende Gewißheit früher Morgenröte der Wirklichkeit bleibt der ersten Welt der Kindheit verhaftet. Die primäre Sozialisation treibt demnach, was später Einsicht freilich als der größte Schabernack vorkommt, den sich die Gesellschaft mit dem Vertrauen des Einzelnen leistet: sie spiegelt ihm, auf daß der Zufall der Geburt sinnvoll erscheine, etwas als Notwendigkeit vor, was tatsächlich ein Bündel von Zufälligkeiten ist.“

Berger/Luckmann 1980, S. 145

Berger und Luckmann gehen davon aus, dass die Grundstruktur der beschriebenen Prozesse in allen gegenwärtigen und historischen Gesellschaften eine Rolle spielt (und insofern zur Analyse von Sozialisationsprozessen genutzt werden kann).

„Die speziellen Inhalte, die mit der primären Sozialisation internalisiert werden, sind natürlich von Gesellschaft zu Gesellschaft verschieden. Einige allerdings sind überall zu finden. Vor allem ist es die Sprache, die

Die Rolle der Sprache

internalisiert werden muß. Als Sprache und mittels Sprache werden beliebige institutionell festgesetzte Begründungs- und Auslegungszusammenhänge internalisiert – so benimmt man sich etwa wie ein tapferer kleiner Junge und glaubt, daß kleine Jungen von Natur aus nach tapfer und feige zu scheiden sind. Derartige Schemata versorgen das Kind für das Alltagsleben mit institutionalisierten Programmen, deren einige unmittelbar verwendbar sind, während andere ein Benehmen, das die Gesellschaft späteren Lebensphasen vorbehält, antizipieren – Tapferkeit, die uns einen Tag voller Mutproben, von den Nächsten und allen Arten von Anderen gestellt, bestehen läßt, aber auch die Tapferkeit, die später gefordert wird – wenn man etwa zum Ritter geschlagen oder von Gott berufen wird. Programme, unmittelbar verwendbar oder antizipatorisch, unterscheiden die eigene Identität von anderen – Mädchen zum Beispiel, Sklavenkindern oder Jungen aus einem anderen Clan. Schließlich und endlich werden mindestens die Ansatzpunkte für den Legitimierungsapparat internalisiert. Das Kind lernt, ‚warum‘ Programme da sind, was und wie sie sind. Man muß tapfer sein, weil man ein wirklicher Mann werden will. Man muß die frommen Bräuche in Ehren halten, weil die Götter sonst zürnen. Man muß dem Häuptling gehorchen, damit die Götter in Zeiten der Gefahr hilfreich und gewogen sind, und so weiter.“

Berger/Luckmann 1980, S. 145f.

In einer fast poetischen Beschreibung wird das Ergebnis der soziologischen Analyse zusammengefasst:

„Die erste Welt des Menschen wird also in der primären Sozialisation konstruiert. In ihrer lichten Wirklichkeit stiftet die Welt der Kindheit Vertrauen, nicht nur zu den signifikanten Anderen als Personen, sondern auch zu ihren Bestimmungen der Situation. Die Welt der Kindheit ist dicht und zweifelsfrei wirklich. [...] Das wäre in diesem Entwicklungsstadium des Bewußtseins wohl gar nicht anders möglich. Erst später kann sich der Mensch den Luxus des Zweifels in bescheidenem Rahmen leisten. Der Protorealismus der Welt ist wahrscheinlich phylogenetisch und ontogenetisch notwendig. Die Welt der Kindheit ist jedenfalls so verfaßt, daß sie eine nomische Struktur präsentiert, der das Individuum vertrauen kann: »Es ist ja alles in Ordnung«, ist wahrscheinlich das, was Mütter am häufigsten sagen, wenn Kinder weinen. Daß einiges weit entfernt davon ist, »in Ordnung« zu sein, diese späte Entdeckung mag mehr oder weniger schlimm sein, je nach biographischen Umständen, aber selbst dann behält die Welt der Kindheit im Rückblick noch ihre eigenartige Wirklichkeit.

Die sichere Welt
der Kindheit

Sie ist und bleibt die »heimatliche Welt«, die wir noch in fernste Regionen des Lebens, wo wir keineswegs heimisch sind, mit uns nehmen.“

Berger/Luckmann 1980, S. 146

Lernergebnisse



Sie können erklären,

- wie nach Berger und Luckmann die Aneignung der eigenen Identität und die Aneignung der sozialen Welt miteinander zusammenhängen und inwiefern beides durch die „signifikanten Anderen“ vermittelt wird;
- wie die „Generalisierung“ von Rollenerwartungen im Lauf der Sozialisation verläuft (denken Sie sich noch weitere Beispiele neben dem mit der Suppe aus);
- warum bei aller Unterschiedlichkeit der Normen in unterschiedlichen Gesellschaften und Kulturen „Sprache“ immer internalisiert werden muss;
- wie und warum in der frühen Kindheit das „Urvertrauen“ entsteht (wenn alles gut geht).

2.4.4 Theoretische Leistungsfähigkeit

In diesem Teil geht es um die Leistungsfähigkeit und Reichweite des Konzepts „Sozialisation“ (2.4.4) und das Spannungsverhältnis der These „Wir sind einzigartige und moralisch autonome Individuen“ und der Gegenthese: „Wir sind ganz schlicht das Produkt der Verhältnisse, in denen wir aufgewachsen sind“ (2.4.5).

Sozialisationstheorien entspringen einer doppelten Perspektive bzw. einem doppelten Interesse: Einerseits sind die Umstände des Großziehens von Kindern im Generationenverlauf eine Angelegenheit, die seit Durkheim von erheblichem Interesse für die Gesellschaftstheorie ist; andererseits ist die Erklärung des Entstehens und der Entwicklung der Persönlichkeit im Kontext von gesellschaftlichen Strukturen von größtem Interesse für die Erziehungswissenschaft.

Diese letzte, hier sehr pauschale Aufgabendefinition wird klein gearbeitet in einer Fülle von Einzelfragestellungen im Rahmen verschiedener Dimensionen, Institutionen und Altersstufen (vgl. *Tabelle 8*: Forschungsfelder der Sozialisationsforschung und Hurrelmann u. a. 2015). In der aufwändigen, über Jahre laufenden NEPS-Studie „Bildungsverläufe in Deutschland“ (NEPS = „National Educational Panel Study“ = Nationales Bildungspanel) wird

„untersucht, wie sich der Bildungsstand vom Kindes- bis ins hohe Erwachsenenalter entwickelt und welche Auswirkungen die Bildung auf das weitere Leben hat. Denn Lernen findet nicht nur in bestimmten Bildungseinrichtungen wie z. B. in der Schule statt, und es endet auch nicht mit dem Verlassen des Bildungssystems. Vielmehr erwerben Menschen über ihr ganzes Leben hinweg auf verschiedenste Art und Weise neues Wissen und neue Fähigkeiten. All diese Zusammenhänge und Prozesse möchte die NEPS-Studie untersuchen, indem sie die Menschen in Deutschland nach ihren individuellen Bildungswegen befragt. Durch die Auswertung der Daten aus den verschiedenen Erhebungen wird es möglich sein, besser zu verstehen, wie die Bildungssituation in Deutschland insgesamt verbessert werden kann.“

NEPS 2017

Nicht zu vergessen ist auch der – seit Beginn der Sozialisationsforschung in Deutschland – thematische Dauerbrenner ‚Geschlechtsspezifische Sozialisation‘: In welchem Maß ist die Entstehung des Geschlechtshabitus (‚Gender‘) von welchen sozialen und kulturellen Einstellungen und Normen abhängig und welche Rolle spielen dabei ggf. gesellschaftliche Machtstrukturen? (vgl. etwa Mayhofer/Baumgarten 2015).

An dem letzten Thema wird deutlich, dass – ungeachtet des Umstands, dass Sozialisationsforschung aus der Beobachterperspektive forscht und ihre Gegenstände beschreibt und erklärt –, die Ergebnisse dieser Forschung von größter pädagogischer Relevanz sind: Kennt man die sozialen Determinanten z. B. der Entwicklung von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen oder von insgesamt devianten Sozialisationsverläufen oder von Bildungsverläufen, kann man versuchen, im Rahmen pädagogischer Programme gezielt auf die Persönlichkeitsentwicklung oder den Bildungserfolg Einfluss zu nehmen.

Was – bei aller Plausibilität der sozialisationstheoretischen Fragestellungen – immer wieder und quasi notwendigerweise für kognitive Dissonanzen sorgt, ist die Grundannahme oder Grunderkenntnis der Sozialisationstheorie, dass die Persönlichkeitsentwicklung „in Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten, sozialen und materiellen Umwelt“ (Niederbacher/Zimmermann 2011, 15) erfolgt, denn diese Prämisse gilt selbstverständlich auch für die Persönlichkeitsentwicklung z. B. des Autors und der LeserInnen dieses Textes.

So sehr diese Prämisse auf den ersten Blick (oder das erste Gefühl) im Widerspruch steht zu unserer Selbstwahrnehmung als einzigartiger, autonomer, moralisch verantwortlicher Person, bei näherem Nachdenken wird man zugeben müssen, dass sie plausibel ist: Natürlich entstammen unsere

Bewusstseinsinhalte, unser Weltwissen, unsere Moralvorstellungen, unsere Selbstdefinition als Mann oder Frau (oder was auch immer) aus der Gesellschaft, in der wir groß geworden sind – woher auch sonst. Wären wir im australischen Busch unter Aborigines aufgewachsen, wären es anderes Wissen, andere Moralvorstellungen und ein anderer Geschlechtshabitus, und wenn wir im 18. Jhd. in einem preußischen Dorf als Kind erbuntertäniger Bauern aufgewachsen wären, ebenso.

Andererseits wissen wir aber auch, dass es *unsere* Bewusstseinsinhalte sind (wo immer wir sie her haben), und *unsere* Moral, die – wie immer sie entstanden ist – wir bei Entscheidungen heranziehen, und auf deren Basis *wir uns* ggf. schuldig fühlen oder *mit uns* im Reinen. Das weist auf ein Theorie-Problem (oder eher ein Meta-Theorie-Problem) der Sozialisationstheorie hin, das mit ihren Menschenbildannahmen zu tun hat.

Sozialisationstheorie untersucht mit großem Erfolg die gesellschaftlichen Determinanten der Persönlichkeitsentwicklung und unterstellt diese Determinierung: „Es gibt kein ‚freies Individuum‘, das sich gesellschaftlichen Einflüssen und wissenschaftlichen Erklärungen entziehen kann“ (Niederbacher/Zimmermann, ebd. S. 13). Allerdings geht der Satz dann weiter: „Es muss jedoch auch berücksichtigt werden, dass der Mensch durch das (Herkunfts-)Milieu (in dem er aufwächst) nicht mechanisch determiniert wird, sondern ein reflektierendes, intentional handelndes Wesen ist“ (ebd.).

Dieses ‚Einerseits‘ und ‚Andererseits‘ erscheint uns intuitiv vernünftig; aus der Perspektive der Wissenschaftstheorie liegt aber ein Kategorienfehler vor: In der Welt der soziologischen Erklärung gilt das Prinzip der kausalen Erklärung, das hier quasi nebenbei außer Kraft gesetzt wird, wenn plötzlich das intentionale und reflektierende Subjekt ins Spiel kommt. Entweder muss man – um konsistent zu bleiben – das Intentionale oder Reflexive auch in seiner gesellschaftlichen Determination erklären, oder man räumt ein, dass die kausale Erklärung manchmal nicht gilt – dann ist allerdings schwer zu entscheiden, in welchen Fällen welche Theorie zuständig ist.

Den Autoren, die sich mit diesen Basistheorien beschäftigen, ist bewusst, dass es an dieser Stelle theorietechnische Probleme gibt, deren Lösung allerdings wenig befriedigend erscheint. Hurrelmann z. B. spricht von Modellvorstellungen, die durch die Kombination von Elementen aus unterschiedlichen Theorien zu plausiblen Erklärungen führen sollen (vgl. Hurrelmann 2006, S. 19ff. und 124ff.). Wirklich überzeugend ist das nicht; ‚Intentionalität‘ und ‚Reflexivität‘ sind Begriffe aus der Erkenntnistheorie bzw. Metaphysik, die durch Beobachtung nicht bestimmbar sind, und die Aussagen darüber können deshalb auch nicht an der Wirklichkeit scheitern und sprengen insofern das Modell von ‚Sozialisation‘ (Näheres bei Vogel 1996).

Wenn wir uns an die Überlegungen zur theoretischen Leistungsfähigkeit des Erziehungsbegriffs erinnern (vgl. Kap. 2.1.4), ergibt sich das irritierende Bild, dass sich mit dem Denkmodell ‚Erziehung‘ zwar die Probleme der intentionalen pädagogischen Hilfen zur Persönlichkeitsbildung bearbeiten lassen, während sich die ‚funktionalen‘ Elemente diesem Zugriff entziehen oder, wenn man versucht, sie zu integrieren, das Denkmodell sprengen. Auf der anderen Seite kann das Denkmodell ‚Sozialisation‘ die funktionalen Bedingungen der Persönlichkeitsbildung perfekt erklären, stößt jedoch an seine Grenzen, wenn es um die intentionalen Elemente, den ‚Eigenanteil‘ an der Sozialisation des einzelnen Individuums geht. Offensichtlich gibt es also eine komplementäre Problemlage (vgl. Vogel 1991, S. 20ff.); nichts wäre naheliegender als die Annahme eines theoretischen Ergänzungsverhältnisses auf der Basis von Arbeitsteilung: Die intentionalen Probleme behandelt das Denkmodell ‚Erziehung‘, die funktionalen das Denkmodell ‚Sozialisation‘. – Genau das gelingt nicht; nach der jeweiligen Logik der beiden Denkmodelle ist eine Zusammenarbeit ausgeschlossen.

2.4.5 Werden wir erzogen oder sozialisiert?

‚Erziehung‘ und ‚Sozialisation‘ als Denkmodelle stehen weder in einem Konkurrenz- noch in einem Ergänzungs- noch in einem Subsumtionsverhältnis zueinander; sie entstammen unterschiedlichen ‚Erkenntnisphären‘, die sich nicht berühren (um in der räumlichen Metaphorik zu bleiben). Insofern kann die gleiche Handlungssequenz aus der Handlungsperspektive als ‚Erziehung‘ wahrgenommen und diskutiert werden und zugleich als ‚Sozialisation‘. Zunächst ein Beispiel:

Ein Vater (nebenbei professioneller Pädagoge) führt mit seinem halb-wüchsigen Sohn aus Anlass des ersten Kurzurlaubs mit AltersgenossInnen ohne elterliche Aufsicht ein Gespräch über soziale Beziehungen zum anderen Geschlecht, verantwortbares Sexualverhalten, Empfängnisverhütung, moralische Entscheidungskriterien usw. Der Vater hat sich gut überlegt, was er sagt, und der Gesprächsverlauf ist insgesamt erfreulich; der Vater hat den Eindruck, dass der Sohn nicht unvernünftig und von den väterlichen Argumenten beeindruckt ist.

Aus der Perspektive des handelnden Vaters war es eine gelungene erzieherische Intervention (letzte Sicherheit über die erzieherische ‚Wirkung‘ kann er allerdings nicht haben, denn selbst wenn sich der Sohn in gewünschter Weise verhält, kann der Vater nicht wissen, ob sein Motiv Einsicht in die väterlichen Argumente oder der Wunsch nach Vermeidung von Ärger im Falle des Bekanntwerdens von Regel-Übertretungen ist). Der

Vater hat über den richtigen pädagogischen Zugriff lange nachgedacht und könnte sein Handeln – sowohl in Hinsicht auf seine Problemdiagnose, seine Absichten als auch auf die eingeschlagene Methode (die genau auf seinen Sohn zugeschnitten ist, den er ja gut kennt) – auch gegenüber Dritten pädagogisch rechtfertigen.

Wenn man nun ergänzend annimmt, dass das Gespräch im Rahmen einer qualitativen empirischen Studie zur familialen Sozialisation im Jugendalter videographiert worden ist, dann ergibt sich bei der Auswertung folgendes Bild: Aus der *Beobachterperspektive* (und auf der Basis eines von Bourdieu inspirierten Forschungsdesigns) geht es um die Bemühung von Eltern, bestimmte gesellschaftliche Normen mit den für ein bestimmtes Milieu spezifischen Sozialisationspraktiken zu vermitteln. Der Beobachter wird nicht übersehen, dass das angebotene Deutungsmuster des Vaters konkurriert mit anderen Sinnangeboten (z. B. der KollegInnen in der Gleichaltrigengruppe) und dass das Verhalten des Sohnes schließlich Produkt eines Komplexes von unterschiedlichen Determinanten ist. Auch die wohlüberlegten Argumente des Vaters können aus der Beobachterperspektive gewürdigt werden: als Teil eines sozialen Habitus, der dem von zahlreichen Determinanten geprägten sozialen Milieu der Familie entspricht.

Durch diese genetische Erklärung ist der pädagogisch-moralische Anspruch des väterlichen Handelns weder geleugnet noch entwertet; er kann gar nicht ins Blickfeld geraten. Andererseits kann die Intentionalität der Akte des Vaters das Erklärungsschema der Sozialisationstheorie nicht stören; sie sucht nur im Bereich der Erfahrungserkenntnis nach empirischen Regeln der Persönlichkeitsentwicklung und erfasst Handlungen grundsätzlich nur, insofern sie erfahrbar sind, also unter Abstraktion von ihrer Geltungsdimension.

Also: Wir werden erzogen (korrekter wäre eigentlich: man versucht, uns zu erziehen), und wir werden sozialisiert, und das ist kein Widerspruch, sondern eine Frage der Perspektive. Und für beide Denkmodelle gilt: Sowohl die (intentionalen) Moralisierungsvorhaben von Eltern und anderen Erziehern als auch die Erkenntnis über die sozialen, in differenzierten Gesellschaften immer milieuspezifischen Bedingungen unseres Aufwachsens ändern nichts daran, dass wir für unser Handeln verantwortlich sind, es nach moralischen Regeln (wo immer sie hergekommen sind) beurteilen, und dementsprechend auch – als Eltern oder in pädagogischen Professionen – versuchen, uns anvertraute Kinder oder Jugendliche im Rahmen eines pädagogischen Konzepts auf der Basis von moralischen Überzeugungen (oft versteckt in pädagogischen Theorien und deren Menschenbildannahmen) zu erziehen.



Lernergebnisse

Sie können die Frage beantworten/diskutieren, ob wir „erzogen“ oder „sozialisiert“ werden.



Weiterführende Literatur

Eine Einführung in die Basistheorien, für Studierende geschrieben:
Niederbacher, Arne/Zimmermann, Peter (2011): Grundwissen Sozialisation.
4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

Zur Information über Teilgebiete und Forschungsperspektiven:
Hurrelmann, Klaus u. a. (2015) (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung.
Weinheim: Beltz.