



# **Grundfragen von Erziehung, Bildung und Schule: Entwicklungen im Bildungssystem**

**„Grundbegriffe II: Erziehung und Sozialisation“**

**Prof. Dr. Achim Leschinsky**

Redemanuskript zur Vorlesung

**Das hier zur Verfügung gestellte Manuskript ist nicht  
zitierfähig und ausschließlich zum Zweck der Lehre zu  
verwenden.**

Heute geht es um den Begriff der Erziehung bzw. den Begriff der Sozialisation, die gewissermaßen als Alternativen seit den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts in Gebrauch gekommen sind. Nachdem beim letzten Mal mit den Bildungsvorstellungen stark programmatische Elemente im Vordergrund standen, geht es heute mit dem Begriff Erziehung bzw. Sozialisation ansatzweise um praktische Probleme, weil auf diese Weise der Realität des pädagogischen Prozesses näher gerückt wird. Der Begriff Erziehung stellt gewissermaßen den Korrespondenzbegriff zum Begriff Bildung dar. Man redet in unserer Tradition immer von Bildung und Erziehung gemeinsam und spannt damit die beiden Begriffe zusammen. Aber es fällt gar nicht so leicht zu erklären, was damit gemeint ist. Es bestehen mehrere Schwierigkeiten, von denen hier drei herausgegriffen werden, um sie in dieser Vorlesung zu behandeln. Die Ausdeutung des Begriffs Erziehung erfolgt auf diese Weise gewissermaßen indirekt, insofern vor allem die Probleme bezeichnet werden sollen, die dieser Begriff anspricht, ohne sie abschließend schon zu klären. Die Vorlesung wird also drei Teile haben, wobei sich der erste Teil in zwei Unterabschnitte gliedert.

1. Das erste Problem besteht darin, dass häufig in der Literatur eine umfassende Kennzeichnung der historischen oder gegenwärtigen Erziehungsvorstellungen erfolgt, aber nicht im eingeschränkten Sinne eines Gegenbegriffs zur Bildung. Und nur dies soll uns eigentlich interessieren. Die Ausweitung liegt nahe, insofern in den anderen europäischen Sprachen mit *education* (engl.) oder *éducation* (frz.) etwa auch das gesamte Bildungssystem bezeichnet wird. Das gilt z. T. auch für Deutschland, soll aber im Rahmen dieser Vorlesung, wie gesagt, nicht geschehen. Es geht hier um einen eingeschränkteren Begriff von Erziehung, es soll jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass mit diesem Begriff etwa auch Vorstellungen vom gesamten pädagogischen Prozess verbunden werden.

1.1. Es ist natürlich ein großer Gegensatz, ob man z. B. von fixen Anlagen einer feststehenden Natur des Säuglings ausgeht, die sich gewissermaßen allmählich entfaltet oder „reift“. Oder umgekehrt unterstellt, dass das Kind gewissermaßen unfertig, in der Art etwa einer noch unbeschriebenen Wachstafel, zur Welt kommt, auf die durch mehr oder weniger gezielte Einwirkungen der Umwelt oder des pädagogischen Prozesses im engeren Sinne bestimmte Eintragungen gemacht werden. Wenn man die europäische Bildungs- und Erziehungsgeschichte Revue passieren lässt, findet man

beide Vorstellungen, die nicht nebeneinander, sondern erkennbar in Opposition zueinander stehen und sich entsprechend abgelöst haben. In der letzten Stunde stand, wie gesagt, der Bildungsbegriff im Vordergrund. Sie haben dabei aber verschiedene Argumente gehört, die im Grunde beide Vorstellungen als viel zu einfach hinstellen bzw. entsprechende Implikationen haben. Mit dem Humboldtschen Bildungsbegriff ist letztlich nicht vereinbar, dass sowohl feste Anlagen der Natur unterstellt werden als auch das Kind einfach als Produkt seiner Umwelt und der Pädagogik genommen wird: die Rolle des Subjekts, das gerade im Bildungsbegriff so starke Bedeutung besitzt, wird auf diese Weise an den Rand gedrückt oder, schlimmer noch, eliminiert. Trotzdem findet man in der Gegenwart viele Pädagogen, die einer dieser beiden Grundvorstellungen verpflichtet sind.

Ich denke etwa, um ein Beispiel zu nennen, an die Waldorfpädagogik, wo ja die Vorstellung einer Wiedergeburt existiert. Dem entspricht, dass das Kind oder die Seele sich gewissermaßen einen Körper sucht und das Ich sich in einem zwiebelartigen psychologischen Entwicklungsprozess entfaltet. Darauf muss der pädagogische Prozess sich einstellen. Ganz anders sind die Vorstellungen in der Werteerziehung, wo ja auch solche Reifungsmodelle existieren. Diese sind antiautoritärer Natur und haben eine Laissez-faire-Einstellung zur Folge. Aber ich will diese Fragen hier nicht weiterverfolgen, es kam nur darauf an, Ihnen die Bandbreite der Ideen an konkreten Beispielen zu verdeutlichen, wo auch heute noch mit solchen Vorstellungen, in letzteren beiden Fällen: der Natur des Kindes, gearbeitet wird. Mit einem modernen Begabungsbegriff, der nicht von einer feststehenden Begabung, sondern von einer erst zu entwickelnden Begabung ausgeht, also ein dynamischer Begabungsbegriff wie dies Heinrich Roth in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vertreten hat, ist eine solche Auffassung im Grunde nicht zu versöhnen. Aber dies soll hier nicht weiter verfolgt werden.

Es geht hier ja eigentlich nur um das eingeschränkte Verständnis von Erziehung als Gegenbegriff zur Bildung. Wenn man dabei auf Herbart zurückgreift, der in der Nachfolge von Kant in Königsberg lehrte und bis heute bedeutsame, z. T. bis heute gebrauchte Unterscheidungen vorgenommen hat, geht es bei dem Begriff Erziehung gewissermaßen um die „Regierung“, durch die der Lehrer im Unterricht auf den Zögling direkt Einfluss nimmt, sowie um die „Zucht“. Diese meint vor allem die Regularien,

denen der Unterricht folgt, ohne dass – bis auf ein paar Ausnahmefälle – darüber besonders gesprochen wird. Ein Unterricht muss beispielsweise pünktlich und geordnet erfolgen. Aber es gibt noch weitere Merkmale, die sich mit dem Begriff, wie ihn Herbart verwendet hatte, bezeichnen ließen. Heutzutage redet man natürlich nicht mehr von Regierung oder Zucht. Eingebürgert hat sich vielmehr für das Erste, das natürlich in fördernder und selbst moralisch legitimierter Absicht erfolgt, der Begriff Erziehung, für das Zweite eher Sozialisation<sup>1</sup>. Aber taugt die dabei stillschweigend vorgenommene Abgrenzung der beiden Begriffe wirklich?

1.2. Es gibt durchaus auch zeitgenössische Versuche, den Begriff Erziehung zu definieren. Helmut Heid hat über Erziehung in einem neueren pädagogischen Handbuch „Erziehungswissenschaft – ein Grundkurs“ (hrsg. v. D. Lenzen 1994) geschrieben. Er kombiniert ein Modell von Erziehung mit den beiden Begriffen von Absicht und Wirkung. Beide Dimensionen haben isoliert jede für sich Unzulänglichkeiten, insofern die erzieherischen Wirkungen ja absichtslos und umgekehrt nicht alle guten pädagogischen Absichten Wirkungen haben. Das Modell von Heid besteht auch deswegen nicht aus einer einfachen Addition, sondern einer Kombination von Absicht und Wirkung, die – wie er grafisch deutlich macht – nur einen schmalen Überschneidungsbereich haben, wie ich ja eben schon erläutert habe.

Was aber eigentlich erzieherisch ist, lässt Heid offen; denn er weist zu Recht darauf hin, dass die Erziehung stark von Machtinteressen und Ideologien geprägt ist, die jeweils gerade vorherrschen und insofern der Begriff nach Ort und Zeit schwankt. Diese Offenheit von Heid ist zwar sehr realistisch, aber lässt den Leser, auch mich, unbefriedigt zurück. Mit den allgemeinen Begriffen von Absicht und Wirkung lässt sich nach meinem Gefühl „Erziehung“ nicht fassen.

Heid verweist aber auf ein älteres Zitat eines berühmten französischen Soziologen um die Wende zum 20. Jahrhundert, Durkheim, das gewissermaßen seine generelle Auffassung zur Erziehung prägt, jedoch auch das Problem von Erziehung wiedergibt: „Erziehung (besteht) in einer ununterbrochenen Bemühung (...), den Kindern eine gewisse Art zu sehen, zu fühlen und zu handeln aufzuerlegen, zu der sie spontan nicht

---

<sup>1</sup> Heid erwähnt die Ableitung des Begriffs Erziehung von „Zucht“ und „Züchtigung“, in dessen Tradition die „Versittlichung der Menschennatur“ als Erziehung definiert wird (Heid 1994, S. 44) – Gegensatz zur hier verwendeten Unterscheidung zwischen Erziehung und Sozialisation, wobei Erziehung mit „Regierung“ und Sozialisation mit „Zucht“ gleichgesetzt wird ...

gekommen wären.“ Sie haben in dem Zitat auch den Grund, warum eigentlich Schwierigkeiten mit dem Begriff der Erziehung existieren. Es handelt sich um den Machtanspruch des Erziehers, der zum Wohl des Zöglings eingesetzt wird, aber natürlich auch missbraucht werden kann. Wir haben in der deutschen Geschichte eine Fülle von Beispielen, wo eine solche Fehlentwicklung vorgekommen und gerechtfertigt worden ist. Ich verweise nur auf den Nationalsozialismus oder den Sozialismus der DDR, wobei man sich hinsichtlich der Wirkung dieser missbrauchten Erziehung allenfalls dadurch trösten kann, dass eben nicht alle Absichten Wirkungen haben. Das war ja die richtige Aussage von Heid...

Wenn man das bisher Gesagte zu einer Formel verdichten will, kann man sagen, dass: Bildung gewissermaßen eine horizontale Dimension hat, Erziehung dagegen eine vertikale, und eben das ist der Grund dafür, dass meine Generation, also die Generation Achim Leschinskys, im Grunde genommen mit vielen Erziehungsvorgängen, mit dem Begriff Erziehung auf jeden Fall, nicht viel anfangen kann. Sie hat darum alternativen Begriffen wie z. B. dem Begriff Sozialisation den Vorrang gegeben.

2. Wir kommen nun zum zweiten Teil der Vorlesung, in dem es um den Begriff der Sozialisation gehen wird. Man findet in vielen neueren Darstellungen sowohl von pädagogischer als auch von soziologischer Seite den Versuch, das Verhältnis der beiden Begriffe oder den jeweils gemeinten Sachverhalt dadurch zu bestimmen, dass dem Begriff Erziehung die personalen Einwirkungen, also die „Regierung“ im Herbartschen Sinne, zugeordnet wird, und dem Begriff Sozialisation eher die institutionellen Einflüsse. Dies ist aus mehrfachen Gründen unbefriedigend; hauptsächlich deshalb, weil alles das, was mit der sog. realistischen Wendung der Erziehungswissenschaft seit den 60er Jahren erreicht worden ist, dabei verloren zu gehen droht. Diese Wendung hatte übrigens Heinrich Roth proklamiert: Sie sollte darauf abzielen, dass die Erziehungswissenschaft endlich nicht nur die Ideen thematisiert, die den Erziehungsprozess leiten, sondern auch seine Wirkung und Einwirkung anderer Faktoren auf den pädagogischen Prozess erfassen soll. Diese Wendung setzte sich nur allmählich durch, hat nur eine Minderheit der deutschen Pädagogen erfasst und überdies wohl auch nicht die erwarteten Auswirkungen gehabt: die Empirie, die weitgehend nicht von Pädagogen, sondern von Psychologen betrieben wird, sorgt nur

unzureichend für eine größere Realitätsnähe. Die Wirkungen, die durch die realistische Wendung erfasst werden sollen, werden sowohl von persönlicher als auch von institutioneller Seite für den pädagogischen Prozess ausgelöst.

Der Erziehungsbegriff wird bei dieser Abgrenzung von Erziehung und Sozialisation auf persönliche Einwirkungen eingegrenzt. Es gibt aktuelle Versuche, den Erziehungsbegriff nicht in dieser Weise zu beschränken und damit gegen Einwände zu retten, die aus der realistischen Wendung der Erziehungswissenschaft abzuleiten sind. Man greift dabei u. a. auf die Unterscheidung von intentionaler und funktionaler Erziehung zurück, die in den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts von dem Pädagogen Kriek entwickelt worden ist. Kriek war einer der maßgeblichen Pädagogen des Nationalsozialismus und hat die damalige totalitäre Erziehung nicht zuletzt unter dem Begriff der funktionalen Erziehung beschrieben und gerechtfertigt. Das Problem liegt aber nicht nur in dieser finsternen Vergangenheit des Begriffs, sondern darin, dass die Abgrenzung zwischen intentionaler und funktionaler Erziehung nicht wirklich trennscharf ist. Funktionen von Institutionen und Organisationen sind nicht dasselbe wie Absichten von einzelnen Personen, aber die Konstruktion lässt keinen anderen Ausweg als Absichten, Aufgaben, Funktionen zusammenzubinden. Wenn man also die Wirkungen von Institutionen erfassen will, bedarf das der soziologischen Perspektive und man ist wieder beim Begriff der Sozialisation.

Außerdem ist die Frage, wie weit die Autonomie oder Subjektivität, die gerade im Bildungsbegriff zu emphatisch hervorgehoben worden ist, bei der Verwendung der Begriffe intentionale und funktionale Erziehung beachtet wird. Der Begriff Sozialisation, der während der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts, also zur Zeit der sog. realistischen Wendung, aufkam, hat eben diese Seite, die Betonung des autonomen Individuums, sehr wohl in sich aufgenommen. Von daher scheint er fast besser geeignet als der Begriff der Erziehung, die kritischen Intentionen der modernen Wissenschaft in sich weiterzuführen.

*Exkurs über die Abwehr des Begriffs der Sozialisation und der Integration von entsprechenden Forschungsergebnissen aus Sozialanthropologie und Soziologie durch traditionelle Pädagogen*

Dementsprechend hat Klaus Mollenhauer, einer der namhaftesten Pädagogen der letzten Jahrzehnte, bereits vor Jahrzehnten – noch bevor sich die realistische Wendung allgemein durchsetzen konnte – die Abwehr der deutschen Pädagogik traditioneller Herkunft gegenüber der z. T. amerikanischen Sozialanthropologie kritisiert. Die Sozialanthropologie verbreiterte das Wissen über Erziehungsvorgänge in sog. primitiven Gesellschaften, die natürlich oft z. B. nach Afrika verlegt werden und insofern den Abstand zur europäischen Zivilisation, allein schon vom Terminus her, spiegeln. Aber eben das war nicht der Gesichtspunkt der Sozialanthropologie und auch nicht von Mollenhauer selbst. In diesen Gesellschaften geht es keineswegs nur um die Einfügung der Subjekte in die bestehenden Verhältnisse. Der Vorwurf der deutschen Pädagogen traditioneller Herkunft war, dass in dieser sozialanthropologischen Literatur dem autonomen Subjekt und seiner Gestaltung der Gesellschaft zu wenig Gewicht gegeben werde. Es wurde mit anderen Worten suggeriert, dass nur eine Anpassung erfolge und nur darauf geachtet werde. Mollenhauer hat seinerseits den Spieß geradezu umgedreht: nach seiner Einschätzung war der Vorwurf, der von der pädagogischen Seite erhoben wurde, deplaciert und unzutreffend, weil in der Tat in der sozialanthropologischen Literatur keineswegs nur die Einfügung in die bestehenden Verhältnisse, sondern auch die Voraussetzungen für deren autonome Umgestaltung genannt wurden. Die Perspektive mochte vom Begriff „Anpassung“ bestimmt sein, aber diese umfasste viel mehr als in der üblichen pädagogischen Kritik unterstellt wurde. Polemisch kam Mollenhauer dazu, dass die traditionsbestimmte pädagogische Argumentation, die nur von einem persönlichen Erziehungsbegriff geprägt war, noch hinter dem Erziehungsprozess der primitiven afrikanischen Länder zurückblieb, die im Vordergrund der sozialanthropologischen Literatur standen.

Man tut wohl gut daran, diese Kritik von Mollenhauer an der pädagogischen Abwehr des Begriffs „Anpassung“ der soziologischen Orientierung auf die spätere Reaktion gegenüber dem Begriff der „Sozialisation“ zu beziehen. Letzterer Begriff machte seinen Siegeszug im Zuge der sozialwissenschaftlichen Öffnung der Erziehungswissenschaft, in deren Rahmen übrigens auch die sog. realistische Wendung erfolgte. Damals wurde die bestehende massive soziale Ungleichheit im Bildungssystem der Bundesrepublik erkannt und erforscht; der enge Zusammenhang von Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg führte zur Rezeption der englischen soziolinguistischen Untersuchungen von Basil Bernstein. Denn es interessierte in diesem Zusammenhang, wie weit die

unterprivilegierten Schichten durch die dort übliche Sprache einen minderen Bildungs- und Lebenserfolg haben und sich auf diese Weise die bestehende soziale Ungleichheit gewissermaßen sozial vererbt. Natürlich gab es auch Gegenstimmen in Deutschland, die das Loblied des restringierten Codes sangen und den ‚Proletkult‘ – der Terminus passt streng genommen nicht ganz, aber ich nehme an, dass Sie spontan verstehen, worum es Herrn Leschinsky geht – gerne in der Schule gehabt hätten. Aber überwiegend war doch akzeptiert, dass der elaborierte Code, der in der Schule gesprochen wird und bei Leistungsbewertungen eine maßgebliche Rolle spielt, dort natürlich seinen berechtigten Platz hat und nur auf diese Weise soziale Defizite vermieden werden können. Ich kann die Begriffe „elaborierter Code“ und „restringierter Code“, die von Bernstein in die Diskussion eingebracht wurden und die damals große Verbreitung fanden, hier natürlich nicht umfassend definieren; man kann sie in diesem Zusammenhang vielleicht am ehesten damit fassen, dass man differenzierten und alltäglichen Sprachgebrauch unterscheidet, wobei der erstere natürlich vornehmlich in der Schriftsprache zu finden ist. Wenn Sie sich fragen, was ‚Proletkult‘ meint, dann sollten Sie die „Flüchtlingsgespräche“ von Brecht, der übrigens auch seinerseits zu dem Proletkult neigte, lesen, die auch wegen der Prügelstrafe für den angehenden Lehrer eine lohnende Lektüre sind. Der Intellektuelle Ziffel sagt zum Arbeiter Kalle, um Entschuldigung bittend: „Ich hab‘ studiert, ich fass‘ schwer auf.“

Wichtig war für die Durchsetzung des Sozialisationsbegriffs in der bundesdeutschen Diskussion auch, dass eine enge Verknüpfung mit dem – an die Bildungstheorie gewissermaßen anschlussfähigen – Begriff der Identität vorgenommen wurde, für die ebenso wie Lothar Krappmann Jürgen Habermas, der bekannte Soziologe der Frankfurter Schule, stand. Anfang der 70er Jahre sind von Jürgen Habermas sehr genau die beiden Seiten der Sozialisation dargestellt worden: das Ich, das nicht nur sich selbst, sondern auch seine Umwelt zu beeinflussen vermag und mit sich selbst identisch ist, einerseits, und die Einfügung in die bestehenden Verhältnisse andererseits.

Inzwischen werden unter dem Begriff der Sozialisation auch komplexere Zusammenhänge analysiert; man hat sich gewissermaßen von der Vorstellung einer „sozialen Einbahnstraße“ gelöst und bezieht viele Faktoren, z. B. auch genetische Erbausstattungen, in die Analyse ein. Insgesamt hat in der Sozialisationsforschung das

Interesse an der stärkeren Rolle des Individuums zugenommen, das überraschende Lebenswege einschlägt und keineswegs einfach sozial determiniert ist. Es sorgt gewissermaßen selbst für die Sozialisation, wie in dem Begriff Selbstsozialisation, der eine Zeitlang sich in der Sozialisationsforschung ausbreiten konnte, sichtbar wird. Ein vergleichbarer Trend wird auch deutlich bei der Interpretation der genetischen Forschungen im Kontext der Sozialisationstheorie. Die unterschiedliche Ausstattung des Menschen mit genetischen Potenzialen findet großes Interesse, zumal dabei alte Gewissheiten über die Dominanz der Erbausstattung einerseits und der starken Bedeutung des Sozialmilieus andererseits revidiert werden. Wichtig in diesem Zusammenhang ist gerade die Zwillingsforschung, weil hier Vergleiche eineiiger und zweieiiger Zwillinge über einen längeren Zeitraum erfolgen, die in unterschiedlichem Maße gleiche Erbausstattungen besitzen und das Gewicht sozialer Umwelten abgemessen werden kann. Es ist keine Frage, dass derartige Forschungen für den pädagogischen Prozess und das pädagogische Handeln besonders wichtig sind. Selbst wenn dabei die Bedeutung der Vererbung inzwischen relativ hoch (ca. 50 %) eingeschätzt wird, (wie Franz Emmanuel Weinert, ein bedeutender, kürzlich verstorbener pädagogischer Psychologe, zusammenfassend beschrieben hat,) ist das Ergebnis gewissermaßen paradox: um so mehr kommt es bei dem Rest, der für pädagogische Förderung bleibt, auf Prinzipien seiner optimalen Gestaltung an, wenn man sich nicht vorschnell – und das widerspräche einer demokratischen Gesellschaft – auf bloße Reproduktion einlassen will.

Zusammengenommen kann man bei der Verwendung des Begriffs „Sozialisation“ in der Bundesrepublik also eine deutliche Tendenz ausmachen: die Betonung individueller Freiräume. Gleichzeitig kann man konstatieren, dass wesentliche Hoffnungen, die mit diesem Begriff der Sozialisation seinerzeit verbunden worden sind, bisher nicht eingelöst wurden. Es gelang offenbar nicht, eine wirkliche Theorie, die alle Faktoren zusammenbringt und in ein Verhältnis setzt, auszubilden. Sicher ist dafür u. a. auch die Verwendung des Begriffs „Sozialisation“ in verschiedenen Disziplinen verantwortlich, deren eigene Begrifflichkeit und Traditionen gewissermaßen durchschlagen. Lothar Krappmann hat in einem neueren Übersichtsartikel die gegenwärtige Situation in der folgenden Weise umrissen:

„Die Vielfalt der Zugänge zu diesem Forschungsfeld spiegelt wider, dass selbst in den (Teil-)Disziplinen, in denen Sozialisation zu einem wichtigen Bereich theoretischer Reflexion und empirischen Arbeitens geworden ist, die Arbeiten nicht den Status der Theorie im Sinne eines Netzwerkes eindeutig definierter Begriffe und eines Systems konsistenter, sich auf der Basis empirischer Befunde entfalteter Hypothesen erlangt haben. Forscher, die ihre Arbeiten der Sozialisationsthematik zuordnen, teilen ein Interesse an der generellen Annahme, dass Menschen in ihrem Können und Wollen, in ihren Verhaltensroutinen und Leistungsgrenzen sowie in ihren Vorlieben und Abneigungen nicht nur von ihrer biologisch-evolutiven Abstammung bestimmt werden, sondern auch von den in ihrer sozialen Umwelt angebotenen Möglichkeiten ebenso wie von den Grenzen und Zwängen, mit denen sie konfrontiert werden. In diesem breiten Forschungsfeld wählen sich die Forscher Teilbereiche aus, in denen sie sich an Theorien begrenzter Reichweite anlehnen, etwa an Lern-, Stress-, Interaktions-, Bindungs-, Bezugsgruppen- oder Selbstentfaltungstheorien, auf deren Grundlage sie Hypothesen entwickeln und prüfen. Für andere ist die Auseinandersetzung mit dem genetischen Potential von besonderem Interesse, für andere das Verhältnis von erfahrener Umwelt zu erzieherischer Einwirkung.“

Krappmann schlägt vor, statt einer generellen Theorie von einem lockeren Verbund geteilter Annahmen auszugehen. Nach seiner Angabe handelt es sich um die folgenden Annahmen. Ich zitiere:

- Sozialisation ist ein Anpassungsprozeß an die soziale Umwelt, der sich weithin und vor allem zu Beginn ohne reflexive Kontrolle des Sozialisanden vollzieht, zunehmend aber auch vom Sozialisanden bewusst begleitet und vorangebracht wird.
- In diesem Prozess geht es um die Ausbildung der grundlegenden Handlungsfähigkeit für humanspezifische Interaktion, die ein entscheidungsfähiges Subjekt impliziert, und um die Handlungsfähigkeit in der besonderen soziokulturellen Umwelt (einschließlich der interpretativen Übernahme der in dieser Umwelt tradierten Sinnvorstellungen, der erforderlichen Handlungsrountinen sowie des pragmatisch „klugen“ Vorgehens bei knappen Ressourcen und unentscheidbaren Konflikten). Zur Umwelt gehört nicht nur die äußere Sozialwelt, sondern auch die innere Natur des Menschen mit ihren allgemeinen Potentialen und ihren besonderen Talenten und Restriktionen.

- An diesen Sozialisationsprozessen nimmt der Sozialisand aktiv teil, indem er aus seiner Perspektive, insbesondere aus der Perspektive seiner Alters- und Geschlechtszugehörigkeit, und auf der Grundlage angesammelter Vorerfahrungen die von ihm erfahrene Realität verarbeitet, allerdings nicht beliebig, sondern in den Spielräumen, in denen sie in seiner soziokulturellen Umwelt funktional und sinnvoll verarbeitbar ist.
- Diese Prozesse sind weder durch die genetische Ausstattung allein determiniert, noch werden sie durch die Umwelt in festgelegte Bahnen gelenkt, sondern vollziehen sich in einer Interaktion, die von Plastizität bzw. Variabilität sowie Widerständen und Grenzen sowohl der genetischen Ausstattung als auch der Umwelt bestimmt wird.
- Sozialisationsprozesse gibt es über die gesamte Lebensspanne hinweg in einer Abfolge von Aufgaben, deren Bewältigung Können, Urteil und Sinnorientierung hervorbringt oder stärkt und Folgen für weitere Entwicklungsschritte hat. Diese Wege der Sozialisation vollziehen sich in Beziehungen und Institutionen, die eine produktive Bewältigung dieser Abfolge von Aufgaben unterstützen (in den westlichen Gesellschaften vor allem Eltern-Kind-Beziehung/Familie, Kindergarten, Schule und Gleichaltrigengruppen).
- Diese sozialisatorischen Interaktionen und Unterstützungssysteme sind durch ungleiche Ressourcenverteilung in der Gesellschaft (Besitz, Bildung, Arbeitsverteilung, Macht, kulturelle Teilhabe) in unterschiedlicher Weise in der Lage, den Erwerb von Kompetenzen und Dispositionen zu fördern.
- Ausfall an unterstützenden Beziehungen und Institutionen, Krisen in den Beziehungen zu anderen Personen und im Verhältnis zu Institutionen sowie unklare und widersprüchliche Sinnangebote sind wichtige Themen der Sozialisationsforschung.
- Sozialisationsprozesse implizieren Auswahl unter möglichen Wegen; es gibt nicht realisierte Alternativen und misslungene Realisierungen von Möglichkeiten, es gibt Sackgassen, aber auch Kompensationsmöglichkeiten.
- Norm für gelingende Sozialisation ist zum einen die soziale Überlebensfähigkeit bzw. Interaktionsteilnahme in der jeweiligen Umwelt, ist zum anderen je nach Kultur der anerkannte Umgang mit den kulturellen Regelungen gemeinsamen Lebens in der jeweiligen Sozialwelt.

Da ich nicht davon ausgehe, in der Wissenschaft und erst recht in der Erziehungswissenschaft, die ja selbst von einer Pluralisierung gekennzeichnet ist, wäre eine wirkliche Geschlossenheit zu erreichen, hätte ich, Leschinsky, gar nichts dagegen, den Begriff Erziehung durch den der Sozialisation zu ersetzen. Aber das ist leichter gesagt als getan. Abgesehen davon, dass man mit seiner Offenheit keine wissenschaftliche Disziplin begründen kann, gibt es auch ein weiteres Problem und damit komme ich zu meiner dritten Schwierigkeit, mit deren Thematisierung ich mich gewissermaßen immer höher schraube und aufpassen muss, dass Sie noch folgen können. Und zugleich besteht das Problem, dass ich dabei Abschnitte aufnehmen und besprechen muss, die ich eigentlich erst später vorgesehen habe, wenn ich über Lehrerbildung und Professionalisierung rede. Also ganz am Ende der Vorlesung selbst.

3. Die Schwierigkeit, über die Herr Leschinsky jetzt redet, besteht darin, dass wir in der Tat es uns nicht so einfach machen können, also nicht per Dezision zur ‚Sozialisationswissenschaft‘ übergehen können. Denn erstens haben wir eine Erziehungswissenschaft, sogar viele Unterdisziplinen davon, und zweitens existiert eine praktische Verbindlichkeit: Die Disziplin ist an das Bildungs- und Erziehungssystem gebunden und mit für seine Gestaltung verantwortlich. Man kann auch sagen, die Erziehungswissenschaft ist eine Handlungswissenschaft, also nicht nur eine beobachtende, distanzierte, analytische Disziplin, wie es etwa die Naturwissenschaften sind. In diesem Rahmen besteht auch die Aufgabe der Lehrerbildung, der sich die Humboldt-Universität inzwischen mit der Modularisierung der Lehrveranstaltungen unterzieht. Sie erleben den ersten Durchgang dieser Modularisierung, wo diese Universität selbst Erfahrungen machen muss. Deutlich ist schon, dass dies mit einem großen Aufwand geschieht, denn fast die gesamte Lehrkapazität, die doch auch für Anderes als die Lehrerbildung zur Verfügung stehen muss, wird auf die Modularisierung der Lehrerbildung verwendet.

Am Rande steht – wie gesagt – das Problem, dass wir in der Tat verschiedene erziehungswissenschaftliche Subdisziplinen haben und deswegen häufig nicht von der Erziehungswissenschaft im Singular, sondern von den Erziehungswissenschaften im Plural reden. Das ist z. B. auch der Fall bei dieser Universität, die an der Philosophischen Fakultät IV ein Institut für Erziehungswissenschaften hat, dem auch die diese Veranstaltungsreihe durchführende Abteilung angehört. Der Bogen spannt sich

dabei von der allgemeinen Pädagogik über die Schultheorie bis hin zur Erwachsenenbildung; alle haben ihre besonderen Spezialitäten, und natürlich entsteht darüber die Frage, wie weit zwischen ihnen noch ein disziplinärer Zusammenhang gegeben ist, der gewissermaßen die einzelnen Abteilungen zusammenbindet. Man kann das auch daran abmessen, wie weit es noch gemeinsame Veröffentlichungsorgane der Disziplinen gibt oder wie weit jede Subdisziplin ihre besonderen Zeitschriften besitzt. In der Erziehungswissenschaft ist das Ertere noch gegeben – es existieren die Zeitschrift für Pädagogik und die Zeitschrift für Erziehungswissenschaft –, obwohl Angehörige der verschiedenen Disziplinen diese Organe bei Befragungen gar nicht als relevant aufgeführt haben. Die genannten beiden Zeitschriften müssen sich natürlich ihrerseits fragen, wie weit sie noch allgemein richtunggebende Themen in ihren Veröffentlichungen behandeln. Ich denke, dass es diesen allgemeinen Zusammenhang noch gibt und geben muss, auch wenn er vielleicht elementar ist und sich im Grunde um diesen einen Punkt konzentriert: Verantwortung für das Bildungssystem und die Aufgabe der Erziehung. Alle Subdisziplinen haben bei ihrer Verschiedenheit letztlich diesen gemeinsamen Bezugspunkt. Von daher halte ich den Plural Erziehungswissenschaften, auch wenn er bei dieser Universität benutzt wird, im Grunde genommen für irreführend.

Aber – wie gesagt - die außerordentliche Differenzierung und Spezialisierung der Erziehungswissenschaft, die innerhalb der letzten 50 Jahre zugenommen hat, stellt in unserem Kontext nur eine Nebenfrage dar. Viel wichtiger ist, dass sich die Erziehungswissenschaft mehr oder weniger praktischen Aufgaben stellen muss. Max Weber, einer der größten deutschsprachigen Soziologen, hat vor etwa 100 Jahren für die Wissenschaft ein Objektivitätsideal umrissen, das gleichzeitig mit einer Einschränkung der Reichweite ihrer Aussagen und vor allem mit einer Einschränkung ihrer praktischen Aufgaben verbunden war. Nach seinem Verständnis bietet die moderne Wissenschaft nicht mehr einen „Weg zum Glück“, sondern kann nur begrenzte Wahrheiten und Erkenntnisse liefern, die zudem nur kurze Zeit gültig sind. Sie wissen schon, die Halbwertszeit... Wenn man sich an dieser Auffassung orientiert, stellt die Erziehungswissenschaft keine entsprechende Wissenschaft dar, da zu ihren Aufgaben auch beispielsweise die Ausbildung nicht nur des eigenen Nachwuchses, sondern auch der im pädagogischen Feld Tätigen gehört. Für einen Großteil der Lehrerschaft hat in der Vergangenheit die sog. geisteswissenschaftliche Schule der Pädagogik, die gerade in besonderen Institutionen der Lehrerbildung, den während der 20er Jahre in Preußen

gegründeten Pädagogischen Akademien bzw. Pädagogischen Hochschulen, vertreten war, diese Funktion erfüllt. Sicher fragen Sie sich wahrscheinlich, was mit der geisteswissenschaftlichen Schule gemeint ist. Aber ich kann ja an dieser Stelle kein Kolleg halten über die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. Insofern begnüge ich mich mit dem Hinweis, dass diese Schule in Deutschland außerordentlich viel Einfluss hatte, um die Wende zum 20. Jahrhundert aus der Lebensphilosophie entstanden ist und natürlich einerseits von der Empirie, andererseits aber auch von der Ideologie des Sozialismus sehr weit entfernt war. Aber zurück zu unserem Zusammenhang, der der Bedeutung der praktischen Aufgaben der Pädagogik und der Lehrerbildung gilt. Allerdings besorgten die Pädagogischen Akademien bzw. Hochschulen die Aufgabe der Lehrerbildung nur für die Volksschullehrer, während die Lehrer für die höheren Schulen an der Universität waren und eigentlich gar nicht praktisch auf ihren Beruf vorbereitet wurden. In den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts sind diese Institutionen der Pädagogischen Hochschulen in der Bundesrepublik weitgehend verschwunden; die Lehrerbildung wurde vereinheitlicht und findet an den Universitäten statt, aber die Aufgabe der Lehrerbildung ist dabei letztlich nicht befriedigend wahrgenommen worden. Offenbar verquickt sich die Ausbildungsaufgabe mit der Tradition, dass das Schulsystem ehemals geteilt war und entsprechend auch die Lehrerbildung getrennt erfolgte. Die Volksschullehrer wurden in besonderen Institutionen ausgebildet, die erst allmählich akademische Qualität erhielten. Die pädagogischen Akademien, die in den 20er Jahren in Preußen gegründet wurden, waren gewissermaßen bei dem Bestreben, dass die Volksschullehrer den Lehrern an höheren Schulen endlich gleichgestellt werden, nur ein Zwischenschritt. Sie besorgten, wie gesagt, die Aufgabe der praktischen Ausbildung durch ihre Orientierung sehr viel besser als die Universitäten, aber die Trennung des Lehrerstandes wurde dabei zementiert.

Die Pädagogischen Hochschulen wurden – wie gesagt – bis auf Ausnahmen seit den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts weitgehend in die Universitäten integriert, aber für die Ausbildung der Lehrer bedeutete das im Grunde genommen nichts Gutes. Auch durch die wissenschaftliche Entwicklung selbst stellt sich nämlich zunehmend die Frage, wie und durch wen die praktische Verantwortlichkeit, die in die Lehrerausbildung mündet, gegenwärtig und künftig wahrgenommen wird. Offenbar ist der Rückweg zur geisteswissenschaftlichen Schule und besonderen Institutionen der Lehrerbildung nicht möglich. Gleichwohl existieren entsprechende Vorschläge, die freilich eigentlich nichts

mehr mit der ursprünglichen Begründung der Pädagogischen Akademien zu tun haben. Die geisteswissenschaftliche Schule hat gewiss entgegen dem wissenschaftlichen Ideal von Max Weber auch praktische Aufgaben übernommen und Entscheidungen sogar im normativen Bereich getroffen, was aus heutiger wissenschaftlicher Perspektive nicht mehr geht. Aber wo bleibt die Aufgabe der Lehrerbildung?

Die moderne erziehungswissenschaftliche Disziplin schwankt gewissermaßen zwischen ihren überkommenen praktischen Funktionen einerseits und dem Impuls, der mit dem wissenschaftlichen Wandel verbunden ist, andererseits. Ewald Terhart, ein zeitgenössischer Kollege, der sich insbesondere im Zusammenhang der Lehrerbildung einen Namen gemacht hat, interpretiert die aktuelle Situation in der folgenden Weise:

„Erziehungswissenschaft folgt immer ihren eigenen, innerwissenschaftlich-systematischen Regulativen bei der Beschäftigung mit Theorie- und Forschungsproblemen, diese Regulative können aber eben nicht die der pädagogischen Berufspraxis sein, die dem Motiv der Bewältigung und Gestaltung von Handlungsproblemen folgt, folgen muss und folgen soll. Nicht nur, dass es schon jetzt schwierig wird, eine volle Kompetenz in beiden Bereichen entwickeln zu wollen: Wenn die zurzeit viel diskutierte These von der allmählichen ‚Normalisierung‘ der Erziehungswissenschaft als Disziplin zutrifft, so wird die Kluft zwischen den ‚zwei Kulturen‘ von Theorie und Praxis noch weitaus größer werden. Damit geraten nicht nur fundamentale Axiome der traditionellen Pädagogik als Wissenschaft ins Wanken, sondern auch eingespielte Formeln und Vorstellungen über die berufsvorbereitende Rolle einer Beschäftigung mit erziehungswissenschaftlichen Themen.“

„Wenn es [...] nicht gelingen sollte, innerhalb der Erziehungswissenschaft eine Differenzierung von Aufgabenstellungen, Rollen, Veröffentlichungsformen etc. zu finden, in der auch die Vermittlung ausbildungsrelevanter Kenntnisse ihren ebenso wohl begründeten wie selbstverständlichen Platz hat, wenn also die Disziplin keine ‚klinische‘ Komponente entwickelt, so könnte sie sich eines Tages tatsächlich vor die Entscheidung gestellt sehen, ob sie nun ‚normale‘ Disziplin oder Betreuungswissenschaft für pädagogische Berufe sein will. Wie immer dann die Entscheidung fallen wird: Die Folgen wären gravierend, und zwar sowohl für die

Erziehungswissenschaft wie für die pädagogischen Berufe. Deshalb an dieser Stelle das Plädoyer für die Ausarbeitung einer ‚klinischen‘ Komponente in der Disziplin.“

Was aber ist der „klinische Fokus“? Ich will davon absehen, diesen Terminus zu problematisieren, sondern ich begnüge mich damit, die Anspielung auf die medizinische Klinik aufzuspießen. Sicher ist mit dem Terminus verbunden, dass die Disziplin sich praktisch orientieren muss, also statt der Diagnosen die Gesundheit des Menschen im Auge haben muss. Die praktische Orientierung an der Gesundheit statt an der Diagnose gelingt an den Kliniken offenbar nur unbefriedigend, weil der Mensch nicht als Ganzes gesehen wird, sondern gewissermaßen als Anhängsel der betroffenen Organe. Für die Erziehungswissenschaft gilt, dass es der Disziplin offenbar nicht leicht fällt, diesen klinischen Fokus ihrerseits zu finden. Zwar kann man einerseits sagen, dass die empirische Orientierung der erziehungswissenschaftlichen Disziplin noch immer, auch nach der realistischen Wendung in den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts, zu wenig ausgeprägt ist. Änderungen des Schulsystems und des Unterrichts werden unzureichend empirisch getestet. Andererseits muss man hinzufügen, dass gerade im Zuge der neueren wissenschaftlichen Entwicklung viele der empirischen Untersuchungen praktische Relevanz und ihren Nutzen für die Praxis eingebüßt haben. Zwar unternimmt die Hochschulleitung, wie Sie an dieser Veranstaltung beispielsweise erkennen können, große Anstrengungen, ihrer Funktion für die Lehrerausbildung gerecht zu werden. Aber entsprechend dem wissenschaftlichen Verständnis erhalten die angehenden Lehrer auf diese Weise nicht mehr als Kritisches statt der früheren Konstruktionen und Orientierungen.

Wenn ich die heutige Sitzung resümiere, biete ich nicht einmal dieses, sondern allenfalls aporetische Bemerkungen. Der Versuch, den Begriff der Erziehung zu definieren, hat mich einen weiten Weg geführt. Vielleicht ist deutlich geworden, dass ich diesem Bereich selbst mit großer innerer Distanz begegne. Außerdem kommt beispielsweise in der politischen Erziehung oder der sog. Werteerziehung das Postulat der Neutralität von Lehrern und Schule im demokratischen Staat hinzu. Aber damit besteige ich gewissermaßen ein neues Pferd. Doch bevor ich damit losgaloppiere, will ich nur erläutern, was dieses Neutralitätsgebot meint, das übrigens im Grundgesetz an Fragen der Religion ausbuchstabiert worden ist. Es zwingt den Lehrer zur Zurückhaltung, während das Kaiserreich und die Diktaturen in Deutschland das

Problem nicht hatten, sondern die Jugendlichen auf ihr Regime festlegten und dies auch durch die Schule erreichen wollten. Das demokratische Indoktrinations- und Manipulationsverbot bricht gewissermaßen den erzieherischen Impetus endgültig, so dass direkte Einwirkungen und Richtungsvorgaben für den Schüler allenfalls vermittelt erfolgen können.