

In der Vorlesung erfolgt eine Einführung in **Grundbegriffe** und grundlegende **Theorien** der Erziehungs-, Bildungs-, Sozialisations- und Biographieforschung (mit der Darlegung ausgewählter Theorien der ›Persönlichkeitsentwicklung‹.¹

Grundbegriffe

›Erziehung‹, ›Sozialisation‹

Theorien

Kognitive Entwicklung (Genetischer Strukturalismus)

(JEAN PIAGET UND DIE FOLGEN)

Moralische Entwicklung

(LAWRENCE KOHLBERG UND DIE FOLGEN)

Symbolischer Interaktionismus

(GEORGE H. MEAD UND DIE FOLGEN)

Psychosexuelle Entwicklung

(SIGMUND FREUD, ERIK H. ERIKSON UND DIE FOLGEN)

Der *genetische Strukturalismus* in der Tradition von PIAGET geht davon aus, dass Menschen bereits von der *biologischen Ausstattung* her auf Kommunikation angelegt sind. Anerkennung in der ► Kommunikation, Sinnerzeugung und -auslegung sind sowohl entscheidende Strukturmerkmale der ► sozialisatorischen Interaktion als auch der professionellen ► Intervention, die letztlich idealiter eine ›Nach-Bildung‹ zentraler erzieherisch biografischer Erfahrungen ist, die während der ► sozialisatorischen Interaktion in Ermangelung getreten sind. Eine Grundlage für die Vorlesung und die Klausurvorbereitung bietet die folgende **Literatur**:

- BAUMGART, F. (Hg.) (2004): Theorien der Sozialisation. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben.
- HURRELMANN, K. (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim.
- MÜLLER-KOHLBERG, H./KRAIMER, K. (1999): *Grundwissen Erziehung*. (Hg.: R. GEISEN) Stuttgart.
- TILLMANN, K.-J. (1996): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. ›Erziehung‹ – Begriffsbedeutungen

»Jeder bekommt seine Kindheit über den Kopf gestülpt wie einen Eimer. Spät erst zeigt sich, was darin war. Aber ein ganzes Leben lang rinnt das an uns herunter, da mag einer die Kleider oder Kostüme wechseln wie er will! Doderer, H. v.: *Ein Mord, den jeder begibt*. Roman. München 1958.

Die Geschichte vom Ursprung und der Entwicklung von Wörtern (Etymologie) und die Lehre von der Wortbedeutung (Semantik) zeigt die Herkunft, die Geschichte und den Bedeutungswandel des Erziehungsbegriffs auf. Der älteste griechische Erziehungsbegriff lautet ›he trophé‹ vom Verbum ›tréphein‹; dieses hat die Bedeutung von

¹ © 2005

füttern, ernähren, großziehen, pflegen, erziehen. Der Ausdruck wird schon von HOMER² in der ►Odyssee gebraucht.

Gegenwärtig taucht das griechische Ursprungswort für Erziehung in der Berufsbezeichnung des *Trophologen* und *Ökothrophologen* auf (Ernährungs- bzw. Hauswissenschaftler). Der jüngere griechische Erziehungsbegriff lautet ›*he paideía*‹. Das dazugehörige Verbum heißt ›*paideúin*‹: ein Kind erziehen und unterrichten. Die substantivische Form bedeutet entsprechend ›Erziehung‹ und ›Unterricht‹ eines Kindes. In der lateinischen Sprache lautet das Ursprungswort für ›erziehen‹ ›*educare*‹/›*educatio*‹: ›herausziehen‹, ›herausführen‹, ›in die Höhe ziehen‹. Die in der lateinischen Sprache jüngeren Begriffe für Erziehung sind ›*eruditio*‹, was bedeutet, jemanden aus dem ›rohen‹ Zustand ›*rudis*‹ herausführen, kenntnisreich und gebildet machen; ›*formatio*‹ bedeutet Formung, Ausbildung, Unterweisung, unserem Wort ›Bildung‹ verwandt. Ein jüngerer lateinischer Begriff lautet ›*institutio*‹, was soviel wie ›Einführung‹, ›Einrichtung‹ bedeutet. Fragen nach der Erziehungsbedürftigkeit, Erziehungsnotwendigkeit und Bildsamkeit des Menschen wurden bereits in der römischen Antike, etwa bei MARCUS TULLIUS CICERO (106-43 v. Chr.) gestellt. Dieser Autor unterscheidet zwischen dem *Ziel der Erziehung* (*Humanitas*), dem *Erziehungsvorgang* (*educatio*, *eduditio*) und dem *Unterrichtsprozeß* (*formatio*, *informatio*, *institutio*, *instructio*). Auch der Begriff ›Zucht‹, der sich bei MARTIN LUTHER findet, wird vielfach als sprachliche ›Wurzel‹ angegeben.

Das Wort ›Erziehung‹ (engl. *education*, frz. *éducation*) hat in Europa im Verlauf der bürgerlichen Emanzipation verschiedene begriffliche Fassungen erhalten und ist stets im Zusammenhang mit dem Nachdenken über das Problem der gesellschaftlichen Reproduktion zu verstehen. Der Begriff ›Erziehung‹ gehört zu den vieldeutigen Begriffen, die einen an Sinn und Verwendbarkeit des Ausdrucks gelegentlich zweifeln lassen; es verhält sich aber wie bei dem Begriff der ►›Ästhetik‹ so, dass gerade in der Mehrdeutigkeit (semantische Polyvalenz) seine Stärke liegt. LUDWIG WITTGENSTEIN kann zeigen, dass bei Begriffen mit verschiedenen Verwendungsweisen (Bedeutungshöfen) lediglich eine Kohärenz dieser Verwendungsweisen notwendig ist, nicht aber ein einheitliches Wesen, um eine Wesensbestimmung vorzunehmen.³ Die Bedeutung kommt durch semantische

² Etwa zu Beginn der 8. Jahrhunderts vor JESUS CHRISTUS werden die Werke der Dichter der Ilias und der Odyssee, die mit HOMER identifiziert sind, verschriftet. Die mündliche findet durch die schriftliche Überlieferung ein Ende. »In den Stoffschichten HOMERS haben die Mythen sich niedergeschlagen; der Bericht von ihnen aber, die Einheit, die den diffusen Sagen abgezwungen ward, ist zugleich die Beschreibung von der Fluchtbahn des Subjekts vor den mythischen Mächten. Dies gilt im tieferen Sinne bereits von der Ilias« (HORKHEIMER/ADORNO 1969, 44). An den Irrfahrten des ODYSSEUS wird der gegenüber den Naturgewalten schwache Mensch ersichtlich, dessen zartes Selbstbewusstsein durch die Mythen erst gebildet wird.

³ LUDWIG WITTGENSTEIN: Philosophische Untersuchungen. In: Wittgenstein, L.: Werkausgabe, Frankfurt am Main 1984, Bd. 1, 225-580; hier 283 bzw. 277.

Überschneidungen zustande (vgl. WITTGENSTEIN 1984). Studiert man die Bedeutungen vorfindbarer Definitionen, ergibt sich ein Bedeutungszusammenhang, in dem verschiedene Aspekte unterschiedlich gewichtet sind aber auch neue Bedeutungen entstehen. Daraus folgt, dass ein Begriff dieser Art nicht streng und abschließend dogmatisch festgelegt werden kann, sondern durch historische Bedeutungsverschiebungen neue *Bedeutungsvarianten* ermöglicht. Daher ist die Vieldeutigkeit nicht zu bedauern, denn die verschiedenen Definitionsweisen von ›Erziehung‹ weisen eine »Familienähnlichkeit« auf, die den Begriff zusammenhalten und das Phänomen begreiflich machen. Das Erzieherische weist somit einen Grundzug auf, der sich historisch wandelt, gleichwohl aber dessen Wesen erkennen lässt. Die übergreifende Zielprojektion – die Mündigkeit – ist dabei im Sinne einer *kontrafaktischen regulativen Idee* zu verstehen, da die gesellschaftlichen Verhältnisse *und* das Gesetz der Natur dieser entgegenstehen. HANS-JOCHEN GAMM bezeichnet eine Grundbedingung der Erziehung, indem er auf die Entstehungsbedingungen einer erzieherischen ►Atmosphäre hinweist: »Erziehung meint die Gesamtheit der Vorgänge in Wort, Gestikulation, körperlicher Unterstützung und sozialer Regulation, aus denen die Atmosphäre entsteht, in der das Kind aufwächst« (1979, 24). Erziehung entsteht somit aus dem ›Klima des Sozialen‹, das in dem Miteinander oder Gegeneinander der ►Generationen⁴ besteht. Dadurch bemisst sich, wie gut sich der Mensch in einer bereits entwickelten Kultur, die ihm durch Erziehung vermittelt wird, zu einer mündigen Person entwickeln kann. Bei HANNAH ARENDT findet dieser Zusammenhang folgenden Ausdruck: »Der Neubeginn, der mit jeder Geburt in die Welt kommt, kann sich in der Welt nur darum zur Geltung bringen, weil dem Neuankömmling die Fähigkeit zukommt, selbst einen neuen Anfang zu setzen, d. h. zu handeln« (1981, 15 f.). Die von IMMANUEL KANT inspirierte Einsicht, dass der Mensch eine zutiefst widersprüchliche Natur in sich trägt, kommt ebenso bei HANNAH ARENDT zum Ausdruck, wenn sie – in ihrer mit der Existenzphilosophie korrespondierenden Betrachtung – schreibt »Bei KANT hat der Mensch zwar die Möglichkeit, aus der Freiheit des guten Willens seine Handlungen zu bestimmen; diese Handlungen selbst aber verfallen dem Kausalgesetz der Natur, einer dem Menschen wesentlich fremden Sphäre. Sobald also die menschliche Handlung aus der Subjektivität, die die Freiheit ist, herausgetreten ist, geht sie ein in die objektive Sphäre, die die Kausalität ist, und verliert ihren Freiheitscharakter. Der in sich freie Mensch ist hoffnungslos dem ihm fremden Naturablauf, einem ihm konträren, seine Freiheit zerstörenden Schicksal ausgeliefert« (ARENDET

⁴ FRIEDRICH DANIEL SCHLEIERMACHER (1768-1834) kommt das Verdienst zu, das Generationenverhältnis mit dem Erziehungsbegriff systematisch in Verbindung zu bringen. Vgl. WOLFGANG SÜNKEL. Der pädagogische Generationenbegriff. Schleiermacher und die Folgen. In: ECKART LIEBAU/CHRISTIAN WULF (Hg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim 1996, 280-285.

1990, 18 f.). Die Erziehung als ›Bewegung zur Mündigkeit‹ beinhaltet somit die *Einsicht*, dass eine zu gewinnende und pädagogisch erhoffte Souveränität im Lebensverlauf gleichzeitig eine Unterworfenheit ist, die es zu gestalten – aber auch auszuhalten und zu erdulden gilt. In seinem Gespräch, das unter dem Titel ›Erziehung zur Mündigkeit‹ 1969 im Radio gesendet wurde, sagt THEODOR W. ADORNO es gehe ihm darum, »zur Mündigkeit zu bewegen – das Wort ›erziehen‹ vermeide ich mit Absicht.« (ADORNO 1971, 147). Die hier vertretene *Erziehung als ›Bewegung zur Mündigkeit‹* vermeidet die in bestimmten Vorstellungen und Formen von Erziehung gedachte oder praktizierte Form von ›erwarteter Wirkung‹ oder ›herstellendem Machen‹. Dies bringt bereits KANT zum Ausdruck wenn er schreibt: »Der Mensch kann entweder bloß dressiert, abgerichtet, mechanisch unterwiesen, oder wirklich aufgeklärt werden.« (KANT, 1803/2000, 707).⁵ Die »wirkliche Aufklärung« besteht darin, dass der Mensch auf die ► *Freiheit* ausgerichtet wird, dies ist das Vorzügliche, auf das es ankommt.

Die »Erziehungstatsache« als pädagogischer Grundsachverhalt

Die ► »Erziehungstatsache« (SIEGFRIED BERNFELD) entsteht aus biologischen und sozialen Gegebenheiten: das körperliche Wachstum und die zunehmende mitmenschliche Ansprechbarkeit des Kindes fordern ›die Erziehung‹ heraus. Somit ist Erziehung eine Antwort auf den Geburtsvorgang, weil der Mensch als ›Frühgeburt‹ und ›Nesthocker‹ im Unterschied zu den meisten Tieren einer langen Zeit der Pflege und Zuwendung sowie der »allseitigen Besorgung« (JOHANN HEINRICH PESTALOZZI) durch Erziehung bedarf. Zu deren Beginn, im Körper der Mutter, entsteht ein erstes Miteinander. Nach der Geburt setzt eine Gegenseitigkeit, aber auch ein Gegeneinander sich fort – somit beginnt ein Ablöseprozess. Im Spiel gewinnt das Kind ► *Freiheiten*: FRIEDRICH SCHILLER vertritt die Auffassung, »dass unter allen Zuständen des Menschen gerade das Spiel und nur das Spiel es, was ihn vollständig macht und seine doppelte Natur auf einmal entfaltet«; »der Mensch (...) ist nur da ganz Mensch, wo er spielt (vgl. SCHILLER 1980, 616 f. bzw. 618). Als *mögliches Vernunftwesen* verfügt es *noch nicht* über die Fähigkeit zur Einsicht, die durch Erziehung (kognitiv und emotional) gebildet werden soll, wobei es gleichzeitig eine biologische Entwicklung durchläuft, die durch Hygiene- und Nahrungsqualität aufrechterhalten bzw. optimiert werden kann. In dieser Logik entfaltet das Kind einen eigenen inneren »Bauplan« (MARIA MONTESSORI). So, ► *als ob* das Kind schon einsichtig wäre, erhält es durch Erziehung eine stufenweise Anleitung, um eine spätere Vernunfttätigkeit zur ›freien‹ Entscheidungsbildung und zum friedlichen sozialen Miteinander, eine emotional stabile Orientierung sowie eine

⁵ IMMANUEL KANT weist darauf hin, dass man Hunde, Pferde aber auch Menschen dressieren kann, die dann aber *keine Ausrichtung* sondern nur eine ›Kleidung‹ erhalten. (vgl. KANT 1803/2000, 707). Das Wort ›kleiden‹ kommt aus der englischen Sprache von »to dress«.

harmonische Beziehung zu dem eigenen Körper zu ermöglichen. Insgesamt lässt sich Erziehung als »die Summe aller Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungsatsache« (SIEGRIED BERNFELD 1973, 51), bezeichnen. Nur in *gemeinsamen* Handlungen kann die emotionale und kognitive Intelligenz des Kindes allmählich wach werden und sich entwickeln – im geglückten Fall – zur Entfaltung der ►»Mündigkeit« und ►»Freiheit«. Dann bildet sich im Lebensverlauf ein mit sich selbst identischer Charakter, der den gesellschaftlichen Anforderungen und Zumutungen mit der »Leichtigkeit einer inneren Orientierung« standhalten kann, aber auch zu widerstehen vermag. Dies sollen die erzieherischen »Bewegungen« leisten (z. B. in einem Arrangement von Sachen, Situationen oder Begegnungen) welche individuell zu einem »inneren Kompass« zusammengeführt werden können, der einem die Richtung zeigt. Erziehung betrifft den Menschen in seiner gesamten Persönlichkeit: Diese Tatsache verbietet eine einheitliche Definition des Begriffs (des Begreifens) von Erziehung, weil jeder Erziehungsprozess individuell auf eine charakteristische Weise verläuft. Angesichts der in Teil eins aufgezeigten Dynamik der modernen, globalisierten Welt hat sich ein tief greifender Bedeutungswandel für die Vorstellung dessen ergeben, was »Erziehung« und »Bildung« heute bedeuten können, da die jüngere und jüngste Geschichte zeigt, dass die Pädagogik und insbesondere die aktuelle Bildungspolitik nicht mehr nur dazu tendiert, »das eigene Motiv zu verlieren« wie HERWIG BLANKERTZ dies noch 1982 im Rekurs auf das berühmte Buch aus dem Jahre 1947 von MAX HORKHEIMER und THEODOR W. ADORNO – der »Dialektik der Aufklärung« formulieren kann.⁶ Vielmehr ist das eigene Motiv schon in weiten Teilen verloren und mancherorts bereits gar nicht mehr als solches bekannt: Dies ist die ►Furie des Vergessens, die in der

⁶ MAX HORKHEIMER und THEODOR W. ADORNO haben dieses Buch im Jahre 1944 im amerikanischen Exil gemeinsam in großen Abschnitten diktiert bzw. verfasst. Zu dieser Zeit war die Niederlage des europäischen Faschismus zu erkennen. Es erschien zuerst 1947 in Amsterdam, war dann lange vergriffen und wurde mit einem gemeinsamen Vorwort zur Neuauflage 1969 in Deutschland erneut verlegt. Darin betonen sie, dass »es heute mehr darauf ankommt, Freiheit zu bewahren, sie auszubreiten und zu entfalten, anstatt, wie immer mittelbar, den Lauf der verwalteten Welt zu beschleunigen.« (1969, X). Die Autoren kritisieren generell den Anspruch, sich die Welt rational verfügbar machen zu wollen. Der Doppelcharakter der Aufklärung wird in dem einleitenden Satz zu dem Fragment »Begriff der Aufklärung« deutlich. »Seit je her hat Aufklärung im umfassendsten Sinn fortschreitenden Denkens das Ziel verfolgt, von den Menschen die Furcht zu nehmen. Aber die vollends aufgeklärte Erde strahlt im Zeichen triumphalen Unheils« (ebd. 7). Der »Dialektik der Aufklärung« spüren die Autoren bis in die homerische »Organisation« des Geistes der Mythen nach (»Odysseus oder der Mythos der Aufklärung«; ebd. 42-73). Zur »Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie« vgl. die Dokumentation der Arbeitstagung aus Anlass des 100. Geburtstages von THEODOR W. ADORNO. Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main (4.-6. Juli 2003) hrsg. v. ANDREAS GRUSCHKA und ULRICH OEVERMANN, Wetzlar (BÜCHSE DER PANDORA).

heutigen Inflation des Bildungsbegriffs ihren Ausdruck findet. Darin gewinnt ein zweckgerichtetes Leistungsdenken überhand, das der Idee der ►Freiheit entgegensteht, die unabdingbar zur Bildung gehört. HORKHEIMER/ADORNO – die Gründungsväter der ►Kritischen Theorie der Gesellschaft – weisen in deren Tradition stehend, gleichzeitig warnend, darauf hin, dass die wissenschaftlichen Disziplinen sich in *technologischer Entfaltung* befinden. Damit tendieren diese dazu, das zentrale Motiv, eine *lebens- und liebenswerte Welt* zu schaffen, zu verlieren. Dieses Motiv soll durch die folgenden Ausführungen in Erinnerung gerufen und zu der Überlieferung des Sinnes beitragen, der in die Geschichte der Pädagogik eingelagert ist und in der »Eigenstruktur« der Erziehung liegt, an den die ►Pädagogik rückgebunden bleibt. »Diese Struktur steht in der Spannung zu den die Erziehung überformenden und überwältigenden, nicht-pädagogischen Normauflagen. Doch auch dann, wenn die Erwachsenen nur die Bewahrung des Vorgegebenen wünschen, nur Gehorsam, Einübung, Nachahmung und Nachfolge verlangen, liegt das Ziel in der Freigabe des Erzogenen« (BLANKERTZ 1982, 307). Diese *Freigabe* heißt ►Mündigkeit und wird als Ziel und Endpunkt der ►Erziehung verstanden. Dieser normativ ›aufgeladene‹ Begriff ist allerdings als ein Datum zu verstehen, das in einem komplexen Spannungsverhältnis steht zwischen der *Unterwerfung* und der *Autonomisierung* des Menschen (vgl. MICHEL FOUCAULT 1976). Die Frage, ob und wie eine Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung werden kann, bewegt bereits IMMANUEL KANT: »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?« (KANT 1803/2000, 711). Bevor diese Thematik behandelt wird, werden grundlegende Ausführungen zur Bedeutung, zur Geschichte und zu den Hoffnungen von Erziehung vorgelegt, die sich als eine Möglichkeit in Richtung auf die ›Bewegung zur Mündigkeit‹ und ►Bildung verstehen. Denn Bildung ist nicht ›herstellbar‹ sondern bezeichnet ein sich allmählich entwickelndes, nicht aber abschließbares ›Herausbilden‹ eines Selbst- und Weltverhältnisses, das wesentlich durch ►Selbsttätigkeit bedingt wird, zu welcher durch Erziehung allererst aufgefordert wird. Dies wird von Generation zu Generation ›im Leben selbst‹ transportiert und heute - auf Grund des allmählichen Verlustes von elementarer sozialisationischer Interaktion – oft lückenhaft in Ausübung gebracht.

Literatur zur Vertiefung

HANS SCHEUERL (Hg.) (2002): Lust an der Erkenntnis. Die Pädagogik der Moderne. Von Comenius und Rousseau bis in die Gegenwart. Ein Lesebuch.

»Mit Texten von COMENIUS – KARL PHILIP MORITZ – JEAN JACQUES ROUSSEAU – IMMANUEL KANT – JUSTUS MÖSER – JOHANN GOTTFRIED HERDER – FRIEDRICH SCHILLER – JOHANN

WOLFGANG GOETHE – JOHANN HEINRICH PESTALOZZI – JEAN PAUL – FRIEDRICH FRÖBEL – JOHANN GOTTLIEB FICHTE – WILHELM VON HUMBOLDT – FRIEDRICH SCHLEIERMACHER – FRIEDRICH HEBBEL – THEODOR FONTANE – FRANZ KAFKA – FRIEDRICH NIETZSCHE – MARIA MONTESSORI – RUDOLF STEINER – ANTON S. MAKARENKO – ALEXANDER S. NEILL – EDUARD SPRINGER – ADOLF REICHWEIN – THEODOR W. ADORNO – HARTMUT VON HENTIG – ERIK H. ERIKSON – JÜRGEN HABERMAS – KLAUS MOLLENHAUER – ANDREAS FLITNER U. A.«

(Klappentext).

Das Buch bietet schlaglichtartig Einblicke in das *pädagogische Sehen und Denken* und liefert kurz und knapp zu allen der genannten Autorinnen und Autoren relevante Informationen und Wissenswertes, das zum Weiterlesen ermutigt.

HARTMUT VON HENTIG: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Vernunft. Stuttgart 1999. In diesem Band sind drei Vorträge trefflich zusammengefasst: »Eine ›Erziehung des Menschengeschlechts‹«, »Ist Vernunft lehrbar?«, »Über die Schwierigkeit, eine Gesellschaft aufzuklären, die sich für aufgeklärt hält«. Genial ist die vorgeführte Wirkungsweise der berühmten »Dialektik der Aufklärung« (MAX HORKHEIMER/THEODOR W. ADORNO) im konkreten Vollzug. In dieser leider kaum beachteten aufklärerischen Programmschrift finden sich entscheidende Hinweise zur Ausgestaltung der pädagogischen Grundsachverhalte der Sozialen Arbeit. Beispiele sind die *zehn Merkmale* einer »Erziehung des Menschengeschlechts« als Voraussetzung zur Mündigkeit und Freiheit:

1. »Der Mensch ist freiheitsfähig und freiheitspflichtig. Er ist nicht frei, er muß es werden.
2. Der Mensch ist vernunftsfähig und vernunftspflichtig. Er ist nicht einfach – von sich aus, immer und nur – vernünftig.
3. Als natürliches Wesen ist der Mensch so ›gut‹ wie jedes andere Geschöpf. Das kann nicht heißen, daß er von Natur ›moralisch gut‹ ist.
4. Die Menschen sind verschieden, aber in ihrer Verschiedenheit haben sie gleiche Rechte und gleiche Würde. Sie sind nicht gleich.
5. Die Welt ist erklärbar; uns ist es aufgegeben, sie uns verständlich zu machen, so gut es geht. Sie ist kein Mechanismus, aber es ist für viele Zwecke nützlich, sie so anzusehen: als etwas, das dem Gesetz von Ursache und Wirkung streng folgt.
6. Aufklärung ist eine Lebensform, nicht eine Anleitung des Verstandes zur weiteren Ausbildung des Verstandes.
7. Der Mensch ist sich und seinesgleichen verantwortlich – seine Freiheit ist zugleich seine Pflicht gegenüber den anderen. Der Mensch ist nicht selbstherrlich, nicht ohne jegliche Bindung, nicht
8. ein irdischer Gott auf Zeit.
9. Die Aufklärung ist eine Form des Humanismus – sie ist nicht der Feind jeglicher Religion.
10. In der Idee der Aufklärung ist die Bewegung angelegt, die man Fortschritt nennt: Haben sich die Menschen einmal auf diese Idee eingelassen, treibt sich die Erkenntnis selber voran. Automatisch ist der Fortschritt damit nicht. tun; es ist jene Aufklärung nicht mehr.

11. Die Aufklärung ist mithin eine geschichtliche Bewegung – eine Erscheinung des 18. Jahrhunderts. Was sich heute auf sie beruft, mag dies zu Recht tun; es ist jene Aufklärung nicht mehr.« (v. HENTIG 1999, 22-35).⁷

Die genannten Merkmale und Grundsätze des v. HENTIGSchen Aufklärungsprogramms lassen sich als anspruchsvolles pädagogisches Projekt in den Tätigkeitsfeldern der kompensatorischen Sozialen Arbeit von Fall zu Fall neu mit Leben füllen, um am einzelnen Fall die notwendige Bildung und Lebenskompetenz zu vollziehen.

Weiterführende Literatur

- ADORNO, T. W.: Erziehung zur Mündigkeit. Hrsg. von Gerd Kadelbach. Frankfurt am Main 1969.
- ARENDT, H.: Vita activa oder vom tätigen Leben. München 1981.
- BENNER, D.: Wilhelm von Humboldt (1767-1835) und Friedrich Schleiermacher (1768-1834). In: Tenorth, H.-E. Klassiker der Pädagogik, a. a. O., Bd. 1, 144-159).
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenze der Erziehung. Frankfurt am Main 1973.
- BLANKERTZ, H. Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- BOLLNOW, O. F.: Existenz-Philosophie und Pädagogik. Stuttgart 1959.
- DURKHEIM, E.: Erziehung und Soziologie (1922), Frankfurt am Main 1972.
- FOUCAULT, M. Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main 1976.
- FUHRMANN, M.: Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt am Main und Leipzig. 2000.
- GAMM, H.-J.: Allgemeine Pädagogik. Reinbek 1979.
- HENTIG, H. v.: Rückblick nach vorn. Pädagogische Hoffnungen der Gegenwart auf dem Prüfstand der Erfahrung. Seelze-Velber. 1999.
- HEYDORN, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Lichtenstein 1995.
- HORKHEIMER, M./ADORNO, T. W.: Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug. In: Dies.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt am Main 1969, 108-150.
- HUMBOLDT, W. von: Werke in fünf Bänden, hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt 1960 f.).
- KÖNIG, R.: Soziologie. Frankfurt am Main 1968.
- KORCZAK, J.: Wie man ein Kind lieben soll, hrsg. v. E. Heimpel u. H: Roos. Göttingen 1979.
- KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1971.
- MARX, K.: Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In: Ders. und F. Engels, Ausgewählte Werke, Band 11, Berlin 1977, 308-417.
- OEVERMANN U.: Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: v. Friedeburg, L./Habermas, J. (Hg.): Adorno Konferenz 1983. Frankfurt am Main 1983, 234-289.
- POSTMAN, N. (1999): Die zweite Aufklärung. Vom 18. ins 21. Jahrhundert. Berlin.
- REBLE, A. (1999): Geschichte der Pädagogik. Stuttgart.
- RIEGER-LADICH, M.: Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz 2002.

⁷ Diese Merkmale sind Überschriften; vgl. v. HENTIGS Ausführungen, 1999, 22 ff.

- SCHÄFER, A. (1989): Verhinderte Erfahrung. Zum Ausgangspunkt der Bildungskonzeptionen Rousseaus und Adornos. In: HANSMANN, O./MAROTZKI, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim, 43-64.
- SCHILLER, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Friedrich Schiller: Sämtliche Werke, Bd. 5. hrsg. von G. Fricke und H. H. Göpfert, München 1980.
- SCHLEIERMACHER, F.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, in: Pädagogische Schriften I (hrsg. von E. Weniger). Frankfurt am Main 1983.
- SCHULZ, W: Methoden der Erziehung und des Unterrichts unter der Perspektive der Mündigkeit. In: Lenzen, D. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 4. Stuttgart 1985, 53-73.
- SÜNKEL, W.: Der pädagogische Generationenbegriff. Schleiermacher und die Folgen. In: Liebau, E./Wulf, C. (Hg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim 1996, 280-285.
- SÜNKER, H. (Hg.): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit, Frankfurt am Main 1994.
- TENORTH, H.-E. (Hg.): Klassiker der Pädagogik. 1. Band. Von Erasmus bis Helene Lange. 2. Band. Von John Dewey bis Paulo Freire. München 2003.
- TILLMANN, K.-J.: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek bei Hamburg 1989.
- WITTGENSTEIN, L.: Philosophische Untersuchungen. In: Wittgenstein, L.: Werkausgabe, Frankfurt am Main 1984, Bd. 1.

Sozialisation

Die ►Sozialisation des Menschen verläuft – im Unterschied zu der Erziehung – nicht als vorrangig selbst-bewusste Handlung intentional oder geplant, sondern *geschieht* nahezu ›automatisch‹ ein Leben lang. Konstitutiv ist eine komplexe Wechselbeziehung zwischen Individuum und sozio-kultureller Umwelt. (die über-individuell, ›objektiv‹ gegeben ist) Der Begriff der *Sozialisation* wird in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts zunächst in der ►struktur-funktionalistischen Soziologie verwendet und bezeichnet heute die Wechsel-Wirkweise aller ›äußeren‹ Faktoren auf den ein Leben lang andauernden Prozess der ›inneren‹ Menschwerdung (vgl. HURRELMANN 2004). Dieser wird in der modernen Sozialisationstheorie (vgl. z. B. GEULEN/VEITH 2004) als Prozess einer *sozialisatorischen* ►Interaktion verstanden. Dies stellt also keinen passiven Vergesellschaftungsprozess dar, wie noch zu Beginn der Sozialisationsforschung angenommen wurde. Als *sozialisationsbedürftig* gelten Kinder und Jugendliche, die in der *Primär*-Sozialisation – durch Familie⁸ und Gleichaltrige⁹ (›peer-group‹) – oder aber durch die sog. ›near-group‹ (jugendliche

⁸ Vgl. WALPER, S. (2004), die die erst in Ansätzen gelungene Verschränkung von Forschungsperspektiven der *Familienforschung* darlegt sowie einen guten Überblick über den Stand der Forschung gibt.

⁹ Vgl. KRAPPMANN, L. (2004), der das *Modell der Realitätskonstruktion* in der Sozialisation der Gleichaltrigen als Modell des Fragens und Suchens, der Behauptung und des Widerspruchs charakterisiert. Der Autor arbeitet u. a. sozialisatorische Stärken und Schwächen der ›Welt des Kindes‹ heraus, die für die Gestaltung einer ›**pädagogischen Atmosphäre**‹ relevant sind.

Bezugsgruppe mit der Neigung zur ►Devianz oder ►Delinquenz) gesellschaftlich ›ein- oder ›ausgegliedert‹ werden.¹⁰ Der Zweck der Primär-Sozialisation liegt darin, zu erreichen, dass »die wesentlichen Ähnlichkeiten, die ein kollektives Leben verlangt, im Geist des Kindes fixiert« sind (E. DURKHEIM). Im Anschluss daran, in der *Sekundär-Sozialisation* werden (junge) Erwachsene in den Beruf (berufliche Sozialisation) und in soziale Einheiten einsozialisiert (z. B. in Vereine, Parteien oder sonstige Interessensgemeinschaften). So entfaltet der junge Mensch seine bereits im Ansatz vorhandenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die schließlich in der *tertiären Sozialisation* im Erwachsenenalter und darüber hinaus in Formen der Fort- und Weiterbildung, in Hobbys oder Leidenschaften für eine bestimmte Sache weiterentwickelt werden können. Aber deren Stagnation oder Rückbildung etwa durch eine vorrangig passive Orientierung an die Massenmedien ist zu beobachten. Wenn Menschen aus sozialen Gruppenverbänden ›ausgegliedert‹ oder ›herausgefallen‹ sind, z. B. weil sie erkranken oder straffällig geworden sind und wieder in eine Gemeinschaft zurückgeführt werden sollen, wird von *Resozialisation* gesprochen. Dieser gesamte Prozess der Sozialisation, die ›Aneignung des Sozialen‹ vollzieht sich in jeder ►Biographie (Lebensgeschichte) auf eine charakteristische, nicht wiederholbare Weise. Jeder Mensch wird in eine historisch-gesellschaftliche Gegebenheit hineingeboren, die auf ihn wirkt und das Leben bestimmt. Insofern entsteht jede Biographie schon vor der Geburt. Sie ist sozial »eingerahmt« aber noch offen in den Inhalten und der Zukunft. Der Mensch entfaltet sich im Rahmen gegebener Möglichkeiten, die er schließlich verändern kann (vgl. OEVERMANN 1986/87). Jede Biographie ist durch die vorgefundenen Gegebenheiten der relevanten Umweltbedingungen markiert. Zugleich ist die Entwicklung des Einzelnen zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Wesen *offen*, da diese Konstellationen durch die Entfaltung von Möglichkeiten zumindest teilweise umgestaltet werden können. Der vergesellschaftete Mensch vollzieht somit eine Art ›zweite Geburt‹ zu einer »sozial-kulturellen Person« (KÖNIG 1968, 244). Das soziale und kulturelle Erbe kann auf diese Weise in der mitmenschlichen ►Interaktion und ►Kommunikation aktualisiert und weitergegeben werden. In dieser hält der Mensch seine eigene ►Identität (vgl. die Darlegung der »Ich-Identität als Ziel der Sozialisation« nach J. HABERMAS, in BAUMGART 2004, S. 153 ff.) in einer Art **Balance**¹¹ zwischen den eigenen und den gesellschaftlichen Ansprüchen aufrecht. Er hat gleichzeitig so zu sein

¹⁰ WEYERS, S. (2004): Moral und Delinquenz. Moralische Entwicklung und Sozialisation straffälliger Jugendlicher. Weinheim, München.

¹¹ Zur **sozialen Balance** und emotionalen Überforderung der Familie (vgl. BÖHNISCH 2002, S. 286). Für das Bild des **Menschseins als Balanceakt** vgl. BITNER (1986), S. 412 ff. Dieses Motiv – exemplarisch dargestellt an NIETZSCHEs Seiltänzer-Episode – und zuvor – bei HOMER – in der Dädalus Sage, spielt bei der Konstruktion einer pädagogischen Atmosphäre eine zentrale Rolle. Der Mensch als Etwas, das überwunden werden soll zugunsten eines ›neuen Menschen‹.

›wie kein anderer‹ und doch ›wie alle anderen‹ (vgl. KRAPPMANN 1971). Die Sozialisation des Menschen bildet ein Forschungsgebiet, das insbesondere für das Kindes- und Jugendalter zahlreiche Theorien hervorgebracht hat (vgl. z. B. HURRELMANN 2002, ZIMMERMANN 2003, GEULEN/VEITH 2004).

Literatur

- BARZ, H. (2002): Kultur und Lebensstile. In: TIPPELT, R. (Hg.): a. a. O., S. 725-744.
- BAUMGART, F. (Hg.) (2004): Theorien der Sozialisation. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben.
- BITTNER, G. (1986): Was ist human? In: *Neue Sammlung*, 26. Jg., H. 3, S. 408-422.
- BÖHNISCH, L. (2002): Familie und Bildung. In: TIPPELT, R. (Hg.): a. a. O., S. 283-292.
- DURKHEIM, E. : Erziehung als soziale Tatsache. In: Baumgart, F. (Hg.) a. a. O., 2004, S. 29-77.
- GEULEN, D./VEITH, H. (Hg.) (2004): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart.
- HURRELMANN, K. (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim.
- HURRELMANN, K. (2004): Sieben Maximen der Sozialisationstheorie. In: BAUMGART, F. (Hg.) a. a. O., S. 19-28.
- HURRELMANN, K./BÜNDEL, H. (2003): Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim.
- KÖNIG, R. (1968): Soziologie. Frankfurt am Main.
- KRAPPMANN, L. (1971): Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart.
- KRAPPMANN, L. (2000): Sozialisation in Interaktionen und Beziehungen unter Gleichaltrigen in der Schulklasse. In: GEULEN, D./VEITH, H., (Hg.): a. a. O., 2004, S. 253-271.
- KRÜGER, H.-H./GRUNERT, C. (2002): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden.
- OEVERMANN, U. (1986/87): Eugène Delacroix – biographische Konstellation und künstlerisches Handeln. In: *Georg-Büchner-Jahrbuch*, 12-58.
- OEVERMANN, U. (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: GEULEN, D./VEITH, H., (Hg.): a. a. O., S. 155-181.
- SENCKEL, B. (2004): Wie Kinder sich die Welt erschließen. Persönlichkeitsentwicklung und Bildung im Kindergartenalter. München.
- TILLMANN, K.-J. (1989): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek bei Hamburg.
- TIPPELT, R. (Hg.) (2002): Handbuch Bildungsforschung. Opladen.
- WALPER, S. (2004): Wandel von Familien als Sozialisationsinstanz. In: GEULEN, D./VEITH, H. (Hg.) (2004), a. a. O., S. 217-252.
- WEYERS, S. (2004): Moral und Delinquenz. Moralische Entwicklung und Sozialisation straffälliger Jugendlicher. Weinheim, München.
- ZIMMERMANN, P. (2003): Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Wiesbaden.

Übungsaufgabe 1: Bestimmen Sie den Begriff bzw. das Konzept der *Erziehung* oder den der *Sozialisation* in den wesentlichen Dimensionen und beziehen Sie das Konzept des »normal sozialisierten Subjekts« (OEVERMANN) in diese Aufgabe ein.

Theorien der Persönlichkeitsentwicklung

1. Theorie der Symbolischen Interaktion (GEORG HERBERT MEAD)

1. Biographie und Denkwürfe: G. H. MEAD (1863-1931)

1.1 Die Idee der wechselseitigen Beziehungsstruktur von „I“, „Me“ und „Self“

1.2 Die symbolische Interaktion: Objektiver und latenter Sinn

2.1 Der Austausch von einfachen Gesten

2.2 Der signifikante Austausch von Gesten

(Das „nach innen genommene Gespräch“)

3. Die Gewinnung von Ich-Identität durch Rollen- bzw. Perspektivenübernahme

3.1 Die Übernahme von Perspektiven konkreter Anderer

3.2 Die Übernahme von Perspektiven verallgemeinerter (generalisierter) Anderer

3.3 Die Universalisierung der Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen

4. Die Dialektik MEADs bezüglich der Entstehung des sozialen Selbst

5. Der „Symbolische Interaktionismus“ (BLUMER)

Literatur zur **Klausurvorbereitung:**

BAUMGART, F. (Hg.): Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn/Obb. 2004, S. 119-150.

GARZ, D.: Sozialpsychologische Entwicklungstheorien, Opladen 1989, S. 57-69.

HAEBERLIN, U./NIKLAUS, E.: Identitätskrisen. Bern und Stuttgart 1978, S. 15-28.

Erläuterungen:

Die Kategorie der *latenten Sinnstruktur* wird zunächst auf der Folie des MEADschen Modells der „I-me-relationship“ erläutert. Soziales Handeln ist nach diesem Konzept das Resultat der Dialektik der Trieb-Impulsivität – repräsentiert durch die Instanz des „I“ – und objektiv gesellschaftlich Symbolisiertem, das in der Instanz des „me“ seinen Niederschlag findet.

Zum Verständnis dieses Wechselwirkungsverhältnisses ist auf die sowohl anthropologische wie auch gesellschaftsstrukturelle und individuelle Dimensionen der Genese von Identität und Selbstreflexivität einbeziehende Meadsche Konzeption der **symbolvermittelten Interaktion** einzugehen. Mead geht davon aus, dass alle lebenden Organismen die für ihr Überleben notwendige Befriedigung ihrer biologischen Bedürfnisse (Hunger, Sexualtrieb etc.) nur in gesellschaftlicher Kooperation erreichen konnten. Die zutiefst gesellschaftlich vermittelte Befriedigung der physiologisch-biologischen Bedürfnisse bildet gleichsam die Substanz, aus der sich Geist und Identität erst entwickeln. In diesen Bemühungen ist zum einen impliziert, dass es keine isoliert, sondern nur in Gesellschaft lebende Organismen geben kann, dass sowohl für subhumane als auch humane Formen von Lebewesen die Dialektik gilt, nach der sich *das Einzelne durch das Ganze und das Ganze durch das Einzelne am Leben erhält*.

Zum anderen ist damit die Gebundenheit menschlichen Handelns an die *Körperlichkeit* betont. Um die Herausbildung des spezifisch menschlichen Kommunikationsprozesses zu verstehen, ist der Unterschied der Organisation von **Insekten- und menschlichen Gesellschaften** zu beleuchten. In ersterer beruht die Organisation gesellschaftlichen Lebens auf physiologischer Differenzierung, während diesem Prinzip wegen der weitgehenden Identität des physiologischen Aufbaus des Menschen in letzterer keine Bedeutung zukommt. Die Durchbrechung der **biologischen Programmierung** des Verhaltens auf der Stufe menschlicher Entwicklung und die Herausbildung der höheren Funktionen des Zentralnervensystems ermöglichen unendlich viele Reaktionen, doch entscheidend für den Hominisationsprozess ist letztlich der mit den Gesten beginnende gesellschaftliche Kommunikationsprozess.

Die **gestenvermittelte Interaktion** setzt bereits auf einer subhumanen, zum Teil noch von physiologischen Differenzierungen abhängigen Stufe des Evolutionsprozesses ein. Am Beispiel des *Kampfes zweier Hunde* – dies mag ein Kampf um ein biologisches Grundbedürfnis, um Nahrung sein – verdeutlicht Mead den Austausch von Gesten und damit gleichsam den Anfang kommunikativen Verhaltens: „Die Handlung jedes der beiden Hunde wird zum Reiz, der die Reaktion des anderen beeinflusst. Es besteht also eine Beziehung

zwischen den beiden; und da der andere Hund auf die Handlung reagiert, wird diese wiederum verändert. Eben die Tatsache, dass der Hund zum Angriff auf einen anderen bereit ist, wird zu einem Reiz für diesen anderen, seine eigene Haltung zu ändern“ (MEAD 1978, 81 f.).

Erst dieser *Austausch von Gebärden* erzeugt Bedeutung; letztere entsteht dann, wenn eine „Beziehung zwischen einem gegebenen Reiz – als einer Geste – und den späteren Phasen der gesellschaftlichen Handlung, deren frühere Phase die Geste darstellt“, hergestellt wird (MEAD 1978, 115).

Bedeutung oder Sinn setzt somit eine – wie Mead sagt – „dreiseitige Beziehung“ voraus, und zwar die zwischen der Geste von A und der darauf folgenden Reaktion von B, womit zunächst einmal eine **Handlung** komplettiert ist: als drittes kommt die aus der kompletten Handlung *resultierende Struktur* hinzu (MEAD 1978, 116). Letztere ist weder auf A noch auf B reduzierbar.

Dieser objektiv entäußerte Ablauf, die vollendete Handlung lässt **objektive Bedeutung** entstehen, ohne dass ein Bewusstsein dieses Prozesses vorhanden sein müsste. Ja, Bewusstsein setzt als Bedingung seiner Möglichkeit die Transformation von Gesten in signifikante Symbole voraus – ein Prozess, der sich im Evolutionsgeschehen erst auf der Ebene der menschlichen Gattung vollzieht. Besondere Bedeutung kommt dabei der vokalen Geste zu: indem sie dem Individuum ermöglicht, in sich selbst die gleiche Reaktion auszulösen wie bei anderen und sein Verhalten im Lichte jener Reaktion zu kontrollieren, wird sie zu einem **signifikanten Symbol**. Durch die Konstitution signifikanter Symbole kann das Individuum die Rolle bzw. Perspektive des Anderen einnehmen und sich aus dessen Sicht betrachten; erst durch dieses **Objektwerden** ist die Möglichkeit der Herausbildung von Ich-Identität und Geist gegeben. Letztere setzen jedoch außer der Übernahme der Haltung eines konkreten Anderen („taking the role of the other“) die von allen am Interaktionsprozess Beteiligten, d. h. eine Verallgemeinerung der Rollenübernahme voraus.

MEAD verdeutlicht diesen Prozess der Entwicklung von Identität an den zwei Formen des *kindlichen Spiels*: „**play**“ und „**game**“ (MEAD 1978, 191 ff.).

„**Play**“ meint die Übernahme der Rolle eines **konkreten Anderen** durch Nachahmung und die entsprechende

Reaktion darauf; das Kind spielt „Vater“, „Mutter“, „Verkäufer“ etc., wobei es sich jeweils selbst zum Objekt macht und darauf reagiert.

Dem Stadium des „play“ folgt in der kindlichen Entwicklung das des „**game**“, des Wettkampfes, in dem nicht mehr nur die Übernahme der Haltung einer einzelnen Person, sondern die von allen am jeweiligen Spiel beteiligten Anderen eingenommen und zu einer Einheit organisiert bzw. generalisiert werden muss. Auf diese Weise erklärt sich das Zustandekommen von Spielregeln, die, je umfassender die Gruppe oder die Gemeinschaft sich gestaltet, immer universellere Formen annehmen bis hin zu einem allgemeinen gesellschaftlichen Regel- und Normensystem. MEAD fasst diesen Prozess unter der Kategorie des generalisierten Anderen („**generalized other**“). Die Konstitution dieses generalisierten Anderen setzt zeitlich und logisch einen gesellschaftlichen Kommunikationsprozess voraus, als dessen Träger und Initiatoren die Individuen gelten, der sich aber gleichsam außerhalb von diesen vollzieht und objektive Bedeutungsstrukturen entstehen lässt. Erst durch die Ablagerung dieses objektiven Prozesses im „me“ lässt sich sinnvoll von **Identität** sprechen.

Weiterführende Literatur:

- BLUMER, H.: Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek 1973, S. 80-146.
- BRUMLIK, M.: Symbolischer Interaktionismus. In: Lenzen, D./Mollenhauer, K. (Hg.): *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Stuttgart 1983, S. 232-245.
- MEAD, G.-H.: *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main 1978.
- WENZEL, H.: *Mead zur Einführung*. Hamburg 2000.

2. Theorie der kognitiven Entwicklung:

JEAN PIAGET

1. Zur Biographie (J. PIAGET 1896-1980)
2. Zur Einordnung der Theorie
3. Die Idee der Stufenabfolge
4. Die Idee der kognitiven Struktur
5. Die Fähigkeit zur Urteilsbildung
6. **Grundannahmen und Hauptbegriffe**
6. 1 Handeln und Denken
6. 2 **Prinzipien:**

Akkomodation,

*Assimilation,
Äquilibrium*

6. 3 Phasen:

*sensumotorische
präoperationale
konkrete Operationen
formale Operationen*

Erläuterungen:

Die sensumotorische Stufe (Geburt bis ca. zwei Jahre): Erwerb von Schemata der sinnlichen Wahrnehmung und der Motorik. Die so erworbene *sensumotorische Intelligenz* wird nicht einfach überwunden, sondern bleibt als praktisches Raumverständnis – bei PIAGET als *Gruppe der Translationen* der praktischen Bewegung formalisiert – das gesamte Leben hindurch erhalten. Das Kind *beginnt*, Vorstellungen und Symbole in sein Denken zu integrieren. Es geht zur nächsten Stufe über.

Die präoperationale Stufe (ca. zwei bis sieben Jahre): Auf dieser Stufe bereitet sich das Kind auf die folgenden operativen¹² Stufen vor, die von der konkreten Handlung zum intelligenten Denken und somit zur Abstraktionsfähigkeit führen. Zunächst ist das Kind egozentrisch (ca. zwei bis vier Jahre). Charakteristisch ist das Auftreten der *semiotischen Funktion* (von griech. sema: Zeichen, Merkmal, Beweis). Es entsteht die Fähigkeit, etwas durch ein Symbol oder durch ein Zeichen zu vertreten (repräsentieren). Die Wahrnehmung des Kindes ist noch eingeschränkt, weil es sich nur auf einen oder wenige Aspekte einer Erscheinung (Phänomen) konzentrieren kann.

PIAGET hat dazu den „Umschüttversuch“ durchgeführt: Zwei gleiche Gläser mit der gleichen Menge an Flüssigkeit werden vor den Augen der Kinder (ca. vier- bis fünf Jahre) gefüllt. Die Kinder bestätigen, dass es sich um gleich viel „Saft“ handelt. Dann füllt man den „Saft“ in ein schmaleres und höheres Glas um. Die Kinder sagen, dass in dem neuen Glas mehr „Saft“ ist. Erst ab 7, 6 Jahren verstehen die Kinder die Unveränderlichkeit (Invarianz) der Substanz, erst ab 10, 0 Jahren auch die des Gewichtes und ab 11, 6 die des Volumens.

Die konkretoperationale Stufe (ca. sieben bis 11 Jahre): Eine entscheidende Lernphase beginnt, die mit dem Beginn der Schule korrespondiert. Die auf den eigenen Standpunkt bezogenen Vorstellungen werden zunehmend dezentriert: Andere Perspektiven werden berücksichtbar. Die Kinder gehen in vielen Bereichen systematisch vor. Der Invarianzbegriff wird angeeignet: Sie können nun verschiedene Relationen miteinander koordinieren (was an der Breite des Glases fehlt, wird durch die Höhe ausgeglichen). Eine Menge unterschiedlich langer Stäbe kann richtig sortiert werden (Seriation asymmetrischer Relationen), einfache logische Operationen werden möglich (z. B. in Gedanken eine Handlung zurückverfolgen: Das Schema der Umkehrbarkeit (Reversibilität) wird erlernt. Auch die Übernahme einer Geschlechtsrolle wird auf Grund der Fähigkeit der Einsicht in das Prinzip der Komplementarität (den anderen ergänzend) möglich.

¹² Operationen sind nach Piaget *verinnerlichte Handlungen*, die *denkend* vollzogen werden. Sie müssen nicht tatsächlich durchgeführt werden. Verschiedene Handlungen sind in Systemen zu koordinieren. Eine Aufgabe wie $8 + 8 - 6 = ?$ setzt z. B. einfache Operationen des Verbindens, des Trennens und des Zählens voraus.

Die formaloperationale Stufe (ab ca. 11 Jahren): Die Begrenzung der vorherigen Stufe auf vorgegebene konkrete oder sprachliche (abstrakte) Informationen wird zugunsten einer jetzt möglichen Hypothesenbildung überwunden. Hypothesen über mögliche Problemlösungen können unter Einbezug von vielen veränderlichen Faktoren gebildet werden.

Dies zeigt der Pendelversuch (vgl. Oerter/Montada 1987, S. 440): Wird Schülern unterschiedlichen Alters die Frage gestellt, von welchen Faktoren die Frequenz eines Pendels abhängt, so wird das Vorschulkind nur eine der beiden Dimensionen erkennen (kurzer schwerer oder langer leichter Pendel). Das Grundschulkind kann schon zwei Merkmale kombinieren (ein kurzer, schwerer Pendel schwingt schneller). Ein Sekundarstufenschüler weiß bereits, dass die Frage erst dann zu beantworten ist, wenn neben den zwei gegebenen Kombinationen (kurz/schwer, lang/leicht) auch die anderen beiden überprüft sind: kurz/leicht und lang/schwer. Er „abstrahiert aus Beobachtungen und Aussagen mögliche Einflussvariablen, erstellt ein System möglicher Kombinationen solcher Einflussvariablen, das prinzipiell vollständig überprüft werden muß, bevor eine korrekte Antwort gegeben werden kann“ (ebd. S. 443).

Die Fähigkeit zu einer *wissenschaftlichen Denkweise* ist gegeben. Diese bezieht sich z. B. auf die Bewältigung von Lebensprobleme oder auf allgemeine Gesetze und Prinzipien.

OERTER, R./MONTADA, L.: Entwicklungspsychologie. München 1987.

Literatur zur **Klausurvorbereitung:**

BAUMGART, F. (Hg.): Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn/Obb. 2004,

GARZ, D.: Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Opladen 1989, S. 73-132.

GUDJONS, H.: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn 1993, S. 113-116.

Weiterführende Literatur:

BRUMLIK, M.: Advokatorische Ethik. Bielefeld 1992.

BUTZMANN, E.: Sozial-kognitive Entwicklungstheorien in der Praxis. Weinheim und Basel 2000.

DIETENBERGER, M.: Moral, Bildung, Motivation. Weinheim und Basel 2002.

KATZENBACH, D./STEENBUCK, O.: Piaget und die Erziehungswissenschaft heute. Frankfurt am Main 2000.

PIAGET, J. : Über Pädagogik. Weinheim und Basel. 2000.

PIAGET, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Stuttgart 1983 (zuerst 1948 © Presses Universitaires de France. Le jugement moral chez l'enfant).

SODIAN, B.: Theorien der kognitiven Entwicklung. In: KELLER, H. (Hg.): Lehrbuch Entwicklungspsychologie, Bern u. a. 1998, S. 147-170.

3. Die Theorie der moralischen Entwicklung:

LAWRENCE KOHLBERG

1. Zur Biographie (L. KOHLBERG 1927-1987)

2. Zur Einordnung der Theorie

3. Schwerpunkte der Theorieentwicklung
4. Über die Ermittlung moralischer Urteile
5. Die Stufen der moralischen Entwicklung (Sequenzen der Stufenabfolge)

Stufen der moralischen Entwicklung (Sequenzen der Stufenabfolgen)

Vorkonventionelles Niveau

Stufe 1: An Strafe und Gehorsam orientiert

Stufe 2: An instrumentellen Zwecken und am Austausch orientiert

Konventionelles Niveau

Stufe 3: An interpersonalen Beziehungen und an Konformität orientiert

Stufe 4: An der Erhaltung des sozialen Systems orientiert

Nachkonventionelles Niveau

Stufe 5: Am Sozialvertrag orientiert

Stufe 6: An universellen ethischen Prinzipien orientiert

Literatur zur Klausurvorbereitung:

BAUMGART, F.(Hg.): Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn/Obb. 2004, S. 183-196..

GARZ, D.: Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Opladen 1989, S. 133-176.

GUDJONS, H.: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn 1993, S. 117-119.

Weiterführende Literatur:

BRUMLIK, M.: Advokatorische Ethik. Bielefeld 1992.

GARZ, D.: Lawrence Kohlberg. Zur Einführung. Hamburg 1996.

GARZ., D.: Moral, Erziehung und Gesellschaft. Wider die Erziehungskatastrophe. Bad Heilbrunn 1998.

HABERMAS, J.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt am Main 1983.

HEIDBRINK, H.: Einführung in die Moralpsychologie. Weinheim 1996.

KEGAN, R.: Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München 1986. (vgl. dazu meine Rezension in *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, H. 2, 1988, S. 279-284).

KOHLBERG, L./COLBY, A.: Das moralische Urteil: Der kognitionszentrierte Ansatz. In: Steiner, G. (Hg.): Piaget und die Folgen. Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VII. Zürich 1978, S. 348-366.

KOHLBERG, L./TURIEL, E.: In: Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: Portele, G. (Hg.): Sozialisation und Moral. Weinheim 1978, S. 13-80.

KOHLBERG, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt/M. 1995.

KRETTENAUER, T.: Gerechtigkeit als Solidarität. Entwicklungsbedingungen sozialen Engagements im Jugendalter. Weinheim und Basel 1998.

- KUHMERKER, L.: Lawrence Kohlberg. Seine Bedeutung für die pädagogische und psychologische Praxis. München 1996.
- LIND, G./RASCHERT, J.: Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. Über Moral, Erziehung und Demokratie. Weinheim und Basel 1987.
- OSER, F./ALTHOF, W./GARZ, D.: Moralische Zugänge zum Menschen. Zugänge zum moralischen Menschen. München 1986.
- RAWLS, J.: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main 1998.

„Weibliche Moral“: Die These von den zwei Moral

- ALTHOF, W./GARZ, D.: Sind Frauen die besseren Menschen? *Psychologie heute*, 1988, S. 58-65.
- BROWN, L. u. a.: Lesen im Hinblick auf das Selbst und die moralische Stimme. Eine Methode zur Interpretation von Erzählungen über tatsächlich erlebte moralische Konflikte und Entscheidungen. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hg.): *Qualitativ-Empirische Sozialforschung*. Opladen 1991, S. 93-132.
- BROWN, L./GILLIGAN, C.: Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen. München 1992.
- GILLIGAN, C.: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München, Zürich 1988.
- NUNNER-WINKLER, G. (Hg.): *Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik*. Frankfurt/M./New York. 1991.

Das Heinz-Dilemma

Irgendwo in Europa stand eine *krebserkrankte Frau* kurz vor dem Tode. Es gab ein Medikament, von dem die Ärzte annahmen, dass es sie hätte retten können; eine Radiumverbindung, die ein Apotheker in jener Stadt vor kurzem entdeckt hatte.

Das *Medikament* war teuer in der Herstellung, aber der Apotheker verlangte dafür das Zehnfache dessen, was ihn die Herstellung des Medikamentes kostete. Er zahlte 400 Dollar für das Radium und berechnete 4000 Dollar für eine kleine Dosis.

Heinz, der Mann der kranken Frau, bat alle seine Bekannten, ihm das Geld zu borgen, aber er konnte nur etwa die Hälfte des Geldes zusammenbringen. Er sagte dem Apotheker, dass seine Frau im Sterben liege und bat ihn, das Medikament billiger zu verkaufen oder ihn später bezahlen zu lassen.

Aber der Apotheker sagte; „Nein, ich entwickle das Medikament, und ich will damit *Geld verdienen*“. Nachdem Heinz alle legalen Mittel versucht hatte, verzweifelte er und überlegte, ob er in die Apotheke einbrechen solle, um das Medikament für seine Frau zu *stehlen*.

Fragebeispiele aus den Interviews zur Messung der moralischen Urteilsfähigkeit:

- | |
|---|
| 1. Sollte Heinz das Medikament stehlen? |
|---|

Weshalb/weshalb nicht? (Bei jeder Frage)

2. Ist Heinz verpflichtet, das Medikament zu stehlen?
3. Wenn Heinz seine Frau nicht liebt, soll er das Medikament für sie stehlen?
4. Einmal unterstellt, dass die sterbende Person nicht seine Frau, sondern eine fremde Person ist. Sollte Heinz das Medikament für einen Fremden stehlen?
5. Ist es für die Menschen wichtig, alles was in ihren Kräften steht zu tun, um das Leben eines anderen zu retten?
6. Wenn Heinz stiehlt, verstößt er gegen das Gesetz. Ist sein Tun deshalb moralisch falsch?

CAROL GILLIGAN, eine der Mitarbeiterinnen von KOHLBERG mutmaßte, dass Antworten von Frauen oftmals der Stufe 3, Männer aber der Stufe 4 häufiger zugeordnet würden.

Daraus resultiert die Kritik, dass Frauen moralisch durch ihre *persönliche Anteilnahme in zwischenmenschlichen Beziehungen* Männern gegenüber falsch eingeschätzt werden. Diese seien eher an *Pflichterfüllung in Institutionen* orientiert. Diese Kritik hat sich als letztlich als nicht haltbar erwiesen und war der Ausgangspunkt einer jahrelangen Kontroverse (vgl. z. B. NUNNER-WINKLER 1991).

Stufe 3:

„Richtig ist, die **Erwartungen** von Menschen, die einem nahe stehen, oder die Erwartungen, die an bestimmte Rolleninhaber (z. B. Sohn, Schwester, Freund) gerichtet sind, zu erfüllen. Gut zu sein ist wichtig. Es bedeutet, gute Absichten zu haben, Anteil an anderen zu nehmen; es bedeutet auch, wechselseitige Beziehungen aufrechtzuerhalten, Vertrauen, Loyalität, Respekt und Dankbarkeit zu bewahren“.

Stufe 4:

„Richtig ist, **Pflichten**, die man übernommen hat, zu erfüllen; Gesetze sind zu befolgen, außer im Extremfall einer Kollision mit anderen festgelegten sozialen Pflichten und Rechten. Richtig ist es auch, einen Beitrag zur Gesellschaft, zur Gruppe oder zur Institution zu leisten“ (Kohlberg 1981, S. 409 ff.).

Die Theorie der psychosexuellen Entwicklung: S. FREUD, E. H. ERIKSON

1. Zur Biographie (S. FREUD, 1856-1939)
2. Zur Einordnung der Theorie
3. Schwerpunkte der Theorieentwicklung
4. Über die Psychoanalyse

4. 1 Entdeckungen: Ein Trauma (seelische Verletzung) führt zur Symptombildung

4. 2 Methoden: Hypnose, freie Assoziation, Deutung (Erinnern, Wiederholen, Durcharbeiten)

4. 3 Aufbau der Person

4. 4 Die Entwicklungslehre (Phasen, Ich-Entwicklung, Ödipuskomplex)
Phasen: (Oral, anal, phallisch, ödipal)

5. Das Ich und die Abwehrmechanismen

Die Abwehrmechanismen:

Alle Abwehrmechanismen sind Ausgestaltungen der Grunderscheinung der Verdrängung:

- Verdrängung

- Regression
- Reaktionsbildung
- Isolierung
- Ungeschehenmachen
- Projektion
- Introjektion
- Wendung gegen die eigene Person
- Verkehrung ins Gegenteil

Die Abwehrmechanismen bedeuten den nicht absichtlichen Versuch, Kränkungen bzw. Verletzungen in „Lebenskrisen“ nicht hinzunehmen, sondern vermeiden zu wollen. Sie sind Vorkommnisse des Alltagslebens und wirken erst dann krankmachend (pathogen), wenn sie besonders stark und dauerhaft auftreten. Für die **Entwicklungsphasen des Kindes** sind sie als **normal** anzusehen.

Literatur:

BRENNER, C./MÜLLER, G. H.: Grundzüge der Psychoanalyse. Frankfurt am Main 1992.

FREUD, S.: Die Verdrängung. G.W. 1915, Bd. X.

FREUD, S.: Das Ich und die Abwehrmechanismen, Frankfurt am Main 1936.

FREUD, S.: Abriß der Psychoanalyse. Frankfurt am Main 1995.

Das psychoanalytische Konzept der Ich-Identität nach ERIK H. ERIKSON (1902-1994)

1. Biographie
2. Theorie
3. Das Modell des menschlichen Lebenszyklus

Literatur

ERIKSON, E. H. : Kindheit und Gesellschaft. Frankfurt am Main 1957.

- Dimensionen einer neuen Identität. Frankfurt am Main 1975.
- Identität und Lebenszyklus, Frankfurt am Main 1976.
- Kinderspiel und politische Phantasie, Frankfurt am Main 1978.
- Der vollständige Lebenszyklus, Frankfurt am Main 1988.

SCHULZE, A.: Identitätsbildung 1995.

CONZEN, P.: Erik H. Erikson 1996.

Literaturhinweise zur **sprachlichen Sozialisation und zu dem »normal sozialisierten Subjekt«:**

BERNSTEIN, B.: Sprachliche Codes und soziale Kontrolle. Düsseldorf 1974.

GRIMM, H./WILDE, S.: Im Zentrum steht das Wort. In: Keller, H. (Hg.): Lehrbuch Entwicklungspsychologie. Bern u. a. 1998, S. 445-473.

HAEBERLIN, U./NIKLAUS, E.: Identitätskrisen. Bern und Stuttgart 1978, S. 121-136 (darin: Die Code-Theorie von Bernstein).

OEVERMANN, U.: Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Frankfurt am Main, 1972.

OEVERMANN, U.: Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. (Hg.): Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek 1976, 34-52.

OEVERMANN, U.: Adorno als empirischer Sozialforscher im Blickwinkel der heutigen Methodenlage. In: Gruschka, A./Oevermann, U. (Hg.): Die Lebendigkeit der Kritischen Gesellschaftstheorie. Wetzlar (Büchse der Pandora) 2004, S. 189-234.

Übungsaufgabe 2:

Bestimmen Sie *eine* der in der Vorlesung behandelten Theorien in ihren zentralen Begriffen, Grundannahmen und wesentlichen Dimensionen (Entstehung und Aufbau der Theorie, eigene Einschätzung und Kritik)

Zur **Vorbereitung der Klausur** üben Sie rechtzeitig (!) – also bereits im Anschluss an jede Vorlesung – schriftlich festzuhalten, was Sie gelernt haben. Diese Aufzeichnungen können Sie späterhin spezifizieren auf eine der Übungsaufgaben. Wählen Sie dazu zunächst relevante Literatur aus, die Sie sammeln, lesen und einarbeiten.