

Zum Studium empfohlen

Auszug aus: **Brezinka, Wolfgang (1971):** Erziehung als Lebenshilfe. Eine Einführung in die pädagogische Situation. (Die erste Ausgabe erfolgte 1957 in Wien). 8. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Mindmaps wurden von mir zur Veranschaulichung eingefügt.

II. SOZIALISIERUNG UND ERZIEHUNG

Das Kind wird unfertig und bildsam geboren. Es bedarf der menschlichen Gemeinschaft, um so gestaltet zu werden, daß es den Anforderungen des Lebens gewachsen ist. Aber auch die Gemeinschaft ist auf Kinder angewiesen, wenn sie nicht aussterben soll. In die Lücken, die der Tod reißt, müssen junge Menschen treten, die das Werk der alten fortsetzen. Die hohe und verfeinerte Kultur, die eine Gesellschaft durch die Leistungen vieler Generationen erreicht hat, ist kein unverlierbarer Besitz. Sie kann nur erhalten werden, wenn es gelingt, die neugeborenen Nachkommen aus dem Zustand der Empfänglichkeit für widersprechendste Einflüsse

herauszuführen und jene Fertigkeiten, Werthaltungen, Gefühlseinstellungen und Denkweisen in ihnen auszubilden, die sie befähigen, das kulturelle Erbe zu übernehmen und fortzusetzen¹.

Wie geht die Formung des plastischen kindlichen Wesens vor sich? Durch welche Vorgänge wird sein Charakter festgelegt? Im ersten Kapitel ist gezeigt worden, daß es nicht durch eine gesetzmäßige organische Entwicklung, durch eine bloße Entfaltung der Anlagen geschieht. Ebenso wenig aber haben wir es dabei mit überlegten, direkten Einwirkungen der Erwachsenen auf das Kind zu tun. Die absichtlichen und planvollen Maßnahmen, die als Erziehung im engeren Sinne verstanden werden, bilden nur einen schmalen Ausschnitt des weiten Umkreises formender Einflüsse, in den jedes Kind eingebettet ist. Das Fundament seiner Persönlichkeit wird dadurch gelegt, daß es unvermerkt den Geist, die Atmosphäre jener Gemeinschaft in sich aufnimmt, der es angehört. Sein Verhalten gleicht sich weitgehend den Bedingungen an, die in der Umgebung vorgefunden werden.

Das unbemerkte Lernen in der Gemeinschaft

Im gemeinsamen Leben mit Eltern, Geschwistern und Nachbarn werden dem Kinde ganz von selbst gewisse Grundhaltungen nahegebracht. Die Tätigkeiten, die Gedanken und Worte der Großen kreisen um die Arbeit, um häusliche Aufgaben, um Spiel, Fest und Feier. Das Kind hat schon früh daran teil, indem es zusieht, zuhört und mittut. Dadurch erweitert sich nicht nur sein Blickfeld, sondern es bildet sich als unbeabsichtigte Nebenwirkung des Umganges mit bestimmten Menschen und ausgewählten Dingen eine Reihe von Gewohnheiten. Diese wirken als Dispositionen und machen das Kind geneigt, später alle ähnlichen Situationen so zu beurteilen und in der gleichen Weise zu beantworten, wie es das von klein auf an seiner Umgebung wahrgenommen hat. Lange bevor es überhaupt fähig ist, planmäßig angelei-

¹ Der Beitrag der Erziehung zur Erneuerung des sozialen Organismus ist besonders von Otto Willmann betont worden. Vgl. (1) Didaktik als Bildungslehre, nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. Wien⁶ 1957, S. 311. und 604 ff.

tet und unterrichtet zu werden, ist es in viele Sitten und Gebräuche, die es um sich vorfindet, schon hineingewachsen.

Ein eindrucksvolles Beispiel dafür ist die Erwerbung der Sprache. Sie wird ohne Unterricht im täglichen Verkehr mit einer Gruppe von sprechenden Menschen angeeignet. Dabei lernt das Kind nicht nur die Klangform der Laute, sondern zugleich auch den Inhalt, den sie bezeichnen. Auf diese Weise nimmt es die ungeahnte Fülle von Denkformen, Wertungen und Überzeugungen in sich auf, die in jeder Sprache niedergelegt sind. Es gewinnt nicht nur ein Verständigungsmittel, sondern auch die Grundlagen einer „Weltansicht“, die sich von den vorgegebenen Auffassungen anderssprachiger Gruppen unterscheidet². Wie unlösbar ist zum Beispiel der Bedeutungsgehalt des süddeutsch-österreichischen Wortes „herzig“ mit der Lebensform dieser Mundartgemeinschaft verbunden. Wie schwer ist das so eigentümlich deutsche Wort „Gemüt“ mit seinem unverkürzten Inhalt in einer fremden Sprache wiederzugeben.

Der höherführende planmäßige Sprachunterricht setzt das unwillkürlich erlernte Fundament der „Muttersprache“ voraus. Im Bereich des sittlichen Verhaltens liegen die Dinge nicht anders. Das Kind erfährt schon sehr früh: gewisse Dinge tut „man“ nicht. So wird zum Beispiel von den Feuerland-Indianern berichtet, daß es dort keinem Kinde einfalle, seinen Eltern anders als ehrfürchtig und folgsam zu begegnen. Es hat nie erlebt, daß sich jemand anders verhalten hat. „Die dortigen Kinder kennen kein Murren bei Befehlen und ziehen bei mißlichen Aufträgen von Seiten ihrer Eltern kein langes Gesicht; trotzige Widerspenstigkeit oder gar polternde Widerrede eines Jugendlichen wären im Feuerland unerhört“³.

Schon bei Aristoteles findet sich die Einsicht, daß sittliche Tugend nicht durch Belehrung, sondern durch gute Gewöhnung entsteht⁴. Das Beispiel der anderen Menschen lenkt das Handeln des Kindes in eine ganz bestimmte Richtung. Indem es wie diese auf dasselbe Ereignis immer wieder mit der gleichen Tätigkeit antwortet, bildet sich auch ohne be-

² Über diesen im Anschluß an Kant erstmals von Wilhelm von Humboldt herausgearbeiteten Gedanken vgl. Ernst Cassirer: (2) Philosophie der Symbolischen Formen, I Teil, Darmstadt² 1953, S. 99-108; III. Teil² 1954, S. 398.

³ Martin Gusinde: Urmenschen im Feuerland, Wien 1946, S. 258.

⁴ Aristoteles: (2) Nikomachische Ethik, 2. Buch, 1. Kap. (1103 a), a. a. O., S. 23.

sondere Anleitung eine innerpersönliche Norm des Verhaltens, über die es gar nicht nachzudenken braucht, um ihr entsprechend zu handeln. Die planmäßige sittliche und religiöse Erziehung, die später hinzutritt, hat gewöhnlich nur dann dauerhaften Erfolg, wenn sie sich' im Lebensraum des Kindes auf eine gleichartig wirkende „Atmosphäre“ stützen kann, die schon von klein auf dazu beigetragen hat, daß seine Haltung der erzieherischen Absicht entgegenkommt.

Ebenso unentbehrlich wie die Menschen sind die Dinge für die Festlegung des Verhaltens. In jedem Kulturkreis, in jeder sozialen Schicht, in jedem Berufsstand sieht die sachliche Umgebung des Kindes anders aus. Auf dem Bauernhof sind Dinge da, die im Hause eines Kaufmannes oder eines Industriearbeiters fehlen. Das Kind richtet sich nach dem, was vorhanden ist. Verschiedene Dinge fordern auch verschiedene Betätigungen heraus. Die Weite von Haus und Hof, Feld und Wald bietet ganz andere Möglichkeiten des Erlebens und Handelns als die Enge einer Großstadtwohnung, die so oft dazu zwingt, sich an Stelle von Taten mit bloßen Vorstellungen und vielen Worten zu begnügen. Die Dinge regen das Kind zum Fragen an. Die Antworten, die es erhält, und der eigene Umgang mit ihnen bringen sie seinem Verständnis näher. Das führt wiederum zu einer unbewußten Angleichung an die Erwachsenen.

Es muß freilich beachtet werden, daß das Verhalten des Kindes nicht ein für allemal durch seine soziale Umgebung unabänderlich festgelegt wird. Es gibt immer wieder junge Menschen, die sich auch in verdorbenen Verhältnissen und angesichts besonders schlechter Beispiele bewähren. Sie zeigen eine unerklärliche Kraft, den eigenen Weg auch allein zu finden. Es findet sich hie und da schon bei Kindern die entschiedene Auflehnung gegen ein abscheuerregendes Verhalten, von dem man annehmen müßte, daß entartete Eltern es unentrinnbar auch ihnen einprägen werden. So mächtig die Umwelt auch ist: der Mensch ist fähig, sie zu überschreiten, sich von ihrem Druck zu befreien und Abstand von ihr

zu nehmen. Er kann seinem Leben Inhalte geben, die in seiner Umgebung gar nicht auffindbar sind. Es kommt vor, daß ein Mensch, der im Lebensraum und in der Geschichte eines Kindes scheinbar ganz am Rande steht, durch sein Vorbild und sein Wort in dessen Seele den ersten Platz einnimmt und daß gerade er ihm dazu verhilft, die Fesseln der Umweltgebundenheit zu sprengen. In manchen Fällen sind bis zum Ende des Jugendalters noch tiefgehende Umbildungen im Haltungsgefüge möglich. Das setzt jedoch immer eine vielgestaltige uneinheitliche Kultur voraus, in der jedes von einer Gruppennorm abweichende Verhalten die Möglichkeit hat, von einer andersgearteten Gruppe gestützt zu werden. Selbst in einer so komplizierten Kultur wie der unseren sind solche Wandlungen aber nicht die Regel.

Die grundlegenden Haltungen bilden sich vielmehr sehr früh durch jenen Vorgang der unbewußten Angleichung, der oben erläutert worden ist und den man in der angloamerikanischen Sozialpsychologie als „Sozialisierung“ bezeichnet.

Der Begriff der Sozialisierung

Darunter wird der gesamte Prozeß verstanden, „durch den ein Individuum, das mit einer enormen Variationsbreite von Verhaltensmöglichkeiten geboren wird, zur Ausbildung seines faktischen, weit enger begrenzten Verhaltens geführt wird — wobei die Grenzen des üblichen und akzeptablen Verhaltens durch die Normen der Gruppe, der es angehört, bestimmt werden“⁵ An diesem Formungsprozeß, dem das Kind dauernd ausgesetzt ist, sind zahllose Einflüsse verschiedenster Herkunft und Richtung beteiligt, darunter auch die bewußten planmäßigen Erziehungsvorgänge im engeren Sinne. Was erzieherische Maßnahmen leisten können, hängt weitgehend von den übrigen formenden Einflüssen ab, die von der Gesellschaft ausgehen. Sie sind dauernd wirksam und können die erzieherischen Bemühungen unterstützen, aber auch durchkreuzen.

⁵ Vgl. Irvin L. Child: Socialization. In: Gardner Lindzey: Handbook of Social Psychology, Vol. II. Cambridge, Mass. 1954, S. 655.

Es ist notwendig, dieses Ineinandergreifen von Sozialisierung und Erziehung immer vor Augen zu haben, sofern man eine zureichende Auffassung davon gewinnen will, wie die Persönlichkeit geformt und auf welche Weise die Kultur von Generation zu Generation weitergegeben und fortgebildet wird. Der Erziehungswissenschaft ist die Unterscheidung zwischen bewußtem erzieherischen Handeln und unkontrolliert vor sich gehenden menschenformenden Wirkungen nicht unbekannt. Nur die Bezeichnung dafür wechselt häufig.

Schon im Jahre 1806 hat Herbart in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ hervorgehoben, daß der Mensch von Natur aus durch Erfahrung zur Erkenntnis und durch „Umgang“ zur Teilnahme an der Gemeinschaft gelangt. Er weist dabei auf die Verhältnisse hin, in denen der Sohn eines ländlichen Gutsbesitzers aufwächst: „Die Bauern, Hirten, Jäger, die Arbeiter aller Art und ihre Knaben werden ihm in frühem Jahren der trefflichste Umgang sein; wohin sie ihn mitnehmen, wird er von ihnen lernen und gewinnen⁶.“ Leider hat die Erziehung „Erfahrung und Umgang nicht in, der Gewalt“. Belehrung und Unterricht sind notwendig, um sie fortzusetzen, um zu vertiefen, zu erweitern oder auch zu berichtigen, was sie im Kinde bewirkt haben. Aber „wer möchte Erfahrung und Umgang bei der Erziehung entbehren? Es ist, als ob man des Tages entbehren, und sich mit Kerzenlicht begnügen sollte! — Fülle, Stärke, individuelle Bestimmtheit für alle unsre Vorstellungen, — Übung im Anwenden des Allgemeinen, Anschließen ans Wirkliche, an das Land, an die Zeit, Geduld mit den Menschen, wie sie sind: — dies Alles muß aus jenen Urquellen des geistigen Lebens geschöpft werden.“

Herbart widmete ein eigenes Kapitel dem „Einfluß der Lebensart auf den Charakter“; er wußte, „daß bei weitem nicht unser ganzes Betragen gegen Kinder durch Absichten für sie, vollends durch Absichten für die Veredelung ihres geistigen Daseins, motiviert wird⁷“ Die planmäßige geistige Bildung des Kindes setzt die „Gewöhnung an die Bedingun-

⁶ Johann Friedrich Herbart: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Herbarts Pädagogische Schriften, herausg. von Friedrich Bartholomäi, Bd. I, Langensalza³ 1883, S. 48 f.

⁷ Herbart a. a. O., S. 117.

gen, unter denen es in der Gesellschaft wird fortleben dürfen", voraus. Wo wir von Sozialisierung oder sozialem Lernen sprechen würden, gebraucht Herbart das Bild des Biegens: der „Wille“ des Kindes - gemeint ist seine Antriebsstruktur - müsse „so lange gebogen werden, bis Bildung die Beugung vertritt⁸“.

Besonders deutlich wird das Problem von Schleiermacher gesehen. Er setzt voraus, daß neben der planmäßigen Erziehung vieles auf das Kind einwirkt, das teils mit ihr übereinstimmt, teils ihr entgegenwirkt. Die einzelnen Menschen, die das Kind umgeben, sind Glieder und damit auch Repräsentanten der größeren Lebensgemeinschaften. Je vollkommener deren Organisation und je größer die Harmonie zwischen dem Ganzen und den einzelnen Gliedern ist, desto weniger wird die Erziehung schlechten Einflüssen entgegenwirken müssen. Sie kann sich darauf beschränken, die guten zu unterstützen. „Aber noch mehr. Je größer die Vollkommenheit des Gesamtzustandes ist, desto weniger ist erforderlich, daß die Unterstützung absichtlich und methodisch sei, weil wo die großen Lebensgemeinschaften vollkommen sittlich gestaltet sind, eine Harmonie sein muß zwischen ihnen, also zwischen Staat, Kirche, dem geselligen Leben und dem Gebiete des Wissens. Alles ist eine Sitte geworden. Angenommen, dieser Zustand würde erhalten, so würde die Einwirkung auf die jüngere Generation nichts anderes sein als ein Ausfluß der Sitte, die ohne besondere Theorie und Methode bestehen kann; die Einwirkung wäre der der Idee der Sittlichkeit gemäße Umgang der älteren Generation mit der jüngeren... Unter Voraussetzung der absoluten Vollkommenheit würde die Erziehung als besondere Tätigkeit, worüber es eine Theorie gibt, aufhören können⁹.“

Je weniger vollkommen die Mehrzahl der Angehörigen einer Gemeinschaft ist, „desto notwendiger ist, daß in die jüngere Generation etwas hineinkomme, was in der Masse nicht ist“; desto unentbehrlicher wird also die planmäßige Erziehung. Klarer als in diesen Sätzen Schleiermachers kön-

⁸ Herbart a. a. O., S. 118.

⁹ Vgl. die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Schleiermachers Pädagogische Schriften, herausg. von C. Platz, Langensalza³ 1902, S. 64.

nen die positiven Möglichkeiten, aber auch die Grenzen der Sozialisierung schwerlich ausgedrückt werden. Leider sind seine Einsichten in den pädagogischen Theorien des 19. Jahrhunderts zu wenig berücksichtigt worden.

Etwa sechzig Jahre später weist Otto Willmann in seiner 1882 erstmals erschienenen „Didaktik als Bildungslehre“ darauf hin, daß bei Völkern niederer Entwicklungsstufe die Jugend, auch ohne daß absichtlich auf sie eingewirkt wird, die Denkweise und Gemütsart der Alten annehme, in ihre Sprache und Sitte, ihre Erinnerungen und Interessen hineinwachse. Dieser Angleichung liegt weniger eine zweckbewußte Tätigkeit zugrunde, als ein Vorgang der „ungewollten Assimilation, wie sie Verkehr und Zusammenleben mit sich bringen. Aber auch bei vorgeschrittener Kultur, wo die absichtlichen und planmäßigen Einwirkungen Platz gegriffen haben, werden dieselben von jenen, ohne Zutun erfolgenden, getragen, vorbereitet, begleitet, oft genug freilich auch gekreuzt und gehemmt und es bildet dasjenige, was, wie man wohl sagt, der Jugend anfliegt, sich also wie der Niederschlag aus einer umgebenden Atmosphäre auf sie lagert, einen breiten und unentbehrlichen Hintergrund für alle Lehre und Leitung¹⁰“.

Wie Willmann geht auch Wilhelm Dilthey in seiner Pädagogik von der Vorstellung aus, daß die Erziehung der Erneuerung der Gesellschaft und der Erhaltung ihrer geistigen Güter dient. Obwohl er die Erziehung im überlieferten engen Sinne als „planmäßige Tätigkeit, durch welche Erwachsene das Seelenleben von Heranwachsenden zu bilden suchen“, definiert¹¹ läßt er nicht außer acht, daß die Erziehung nur eine „Ergänzung“ der absichtslos vor sich gehenden „Assimilation der Jungen an die Alten“ ist. Die „Wirkung ihres Vorbildes“, die „Nachbildung ihrer Leistungen“ geht der planvollen Erziehung voran. „Für diese Erziehung werden dann alle anderen auf die Bildung wirkenden Kräfte zu Bedingungen, zu mitwirkenden Erziehern gleichsam, (zu) Miterziehern.“

¹⁰ Willmann a. a. O. (1), S. 6 f.; vgl. auch S. 12 f.

¹¹ Wilhelm Dilthey: (1) Pädagogik, Geschichte und Grundlinien des Systems. Herausg. von Otto Friedrich Bollnow, Gesammelte Schriften, Bd. IX, Leipzig 1934, S. 190 ff. Die gleiche Definition findet sich in der bekannten Abhandlung: (2) Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (1888), a. a. O., Bd. VI, Leipzig 1924, S. 69.

Besonders stark ist die Bedeutung der unbemerkt formenden Einflüsse in der nordamerikanischen Pädagogik berücksichtigt worden. Dewey unterscheidet in seinem 1916 veröffentlichten pädagogischen Hauptwerk deutlich zwischen „der Erziehung, die jeder durch das bloße Zusammenleben mit anderen erfährt, und der planvollen Erziehung der Jungen“. Indem die Kinder am Leben der Gemeinschaft teilnehmen, werden in ihnen „unabhängig von aller eigentlichen Schulung“ die grundlegenden Haltungen (Dispositionen) gebildet. „Bewußte, planmäßige Belehrung kann höchstens die so entwickelten Fähigkeiten für umfassenden Gebrauch frei machen, sie in mancher Hinsicht verfeinern und neue Gegenstände herbeischaffen, die die Entwicklung von Bedeutungen, von Sinngehalten durch die Betätigung dieser Fähigkeiten günstig beeinflussen¹²“.

Ähnlich wie in Amerika unter „**education**“ die Gesamtheit aller erzieherisch bedeutsamen Einwirkungen verstanden wird, ist in den letzten Jahrzehnten auch im deutschen Sprachgebiet der Begriff der Erziehung ausgeweitet worden. Verstand Willmann unter Erziehung noch ausschließlich „ein sittliches und bewußtes Tun¹³“, so stellte Kriek im Jahre 1922 die Erziehung als eine „Urfunktion der Gemeinschaft“ dar. Jede Wirkung von Mensch zu Mensch, „welche Werden, Gestaltung und Formung hervorruft oder beeinflusst, wo sie immer herstamme“, wird als Erziehung bezeichnet¹⁴. „Alle erziehen alle jederzeit.“

Unkontrollierte Einflüsse und erzieherisches Handeln

Aloys Fischer hat schon 1914 dargestellt, warum es notwendig sei, auch jene menschenformenden Vorgänge, die ohne bewußte erzieherische Absicht vor sich gehen, in die pädagogische Forschung einzubeziehen. Die indirekten Wirkungen sind meist viel bedeutungsvoller als die aktiven Eingriffe: Es liegt also auch dann ein „pädagogischer Tatbestand“ vor, wenn auf seiten des Erziehers die Erziehungsabsicht

¹² John Dewey: (1) Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Deutsch von Erich Hylla, Braunschweig² 1949, S. 21 und 35 f., vgl. auch den ersten Teil seiner Schrift: (2) Human Nature and Conduct (New York 1944), über: The Place of Habit in Conduct.

¹³ Willmann a.a.O. (1), S. 12.

¹⁴ Ernst Kriek: (1) Philosophie der Erziehung, Jena 1922, S. 47.

fehlt, auf der Seite des Unmündigen aber doch eine bestimmte Wirkung eintritt¹⁵. Diese Auffassung ergibt sich mit innerer Konsequenz, sobald man die Tatsache der seelischen Plastizität im Jugendalter ernst nimmt und damit rechnet, „daß alle Erlebnisse Spuren hinterlassen, den Anfang zu Gewohnheiten legen und dadurch eine wesentliche Bedeutung für das Schicksal und die endliche geistige Form des Menschen erlangen“.

Auf Grund derartiger Überlegungen bürgerte sich die Unterscheidung zwischen einem weiten und einem engen Erziehungsbegriff ein. Die unabsichtlichen Einflüsse, die ohne Unterlaß von der Umwelt eines Menschen ausgehen, wurden als „funktionale Erziehung“ von der „intentionalen“, die bewußt und planmäßig auf ein bestimmtes Ziel gerichtet ist, abgegrenzt¹⁶. Der Begriff der funktionalen Erziehung ist jedoch so ungenau und mißverständlich, daß seine Verwendung nur eine unbefriedigende Notlösung sein kann¹⁷. Klarer, wenn auch umständlicher, ist die Unterscheidung von Kroh zwischen „erzieherisch wirksamem Geschehen“ und „erzieherisch gemeintem Handeln“, die schon bei Willmann vorbereitet ist¹⁸.



Die Bezeichnungen sind jedoch weniger wichtig als die Sache. Es ist heute notwendig, daß die Theorie der Erziehung wieder stärker den tragenden Grund der unbeabsichtigten Wirkungen beachtet, die von der sozialen und kulturellen Umgebung ausgehen. Jede bewußte, planmäßige Erziehung baut auf Sand, wenn sie nicht mit diesen unkontrollierten Einflüssen rech-

¹⁵ Aloys Fischer: (1) Deskriptive Pädagogik. Neudruck in: Leben und Werk, herausg. von Karl Kreitmair, Bd. 2, München 1951, S. 26 ff.

¹⁶ Vgl. u. a. Friedrich Schneider: (2) Einführung in die Erziehungswissenschaft, Graz² 1953, S. 9-22; Heinrich Döpp-Vorwald: Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung, Berlin 1941, S. 256-261.

¹⁷ Der von Martin Keilhacker vorgeschlagene Begriff „immanente Erziehung“ trifft zwar „den Tatbestand, daß in jeder Umwelt erzieherische Wirkungen eingeschlossen sind“, genauer als der Ausdruck „funktionale Erziehung“, aber er ist nicht weniger künstlich als dieser. Für beide gilt die Bemerkung Aloys Fischers, daß es in den Naturwissenschaften zwar ein Vorteil sei, „wenn Fremdsprache und Umgangssprache sich wie Welten scheiden“, daß aber in den Geisteswissenschaften eine „solche Terminologie nicht ungefährlich“ ist. Vgl. (2) Vom Sinn der Erziehung (1931) a. a. O., Bd. 2, S. 150. Martin Keilhacker: (1) Pädagogische Psychologie, Regensburg¹ 1954, S. 93 f.; ders. (2) Erziehungsformen in ihrer Bedeutung für die pädagogische Lage der Gegenwart, Stuttgart 1950, wo auf S. 10 ff. klar hervorgehoben wird, in welchem Ausmaß die menschliche Erziehung unbewußt verläuft. Das Buch ist für das Verständnis der Sozialisierung besonders nützlich.

¹⁸ Oswald Kroh: (1) Revision der Erziehung, Heidelberg 1952. S. 8 und 67. Willmann unterscheidet den seelischen „Vorgang“ bzw. den „Prozeß“ von der seelischen „Tätigkeit“: a. a. O. (1), S. 6.

net.

Der weite und der enge Begriff der Erziehung

Eine andere Frage aber ist es, ob dem pädagogischen Verständnis und der erzieherischen Tätigkeit mit der grenzenlosen Ausweitung des Erziehungsbegriffes gedient ist. Er wird dabei so inhaltsarm, daß er nicht mehr zu gebrauchen ist. Erziehung verflüchtigt sich zu bloßer „Einwirkung“. Sie

zielt auf „Anpassung“, also auf einen Vorgang, der bekanntlich schon bei Tieren zu finden ist. Neben Krieck ist besonders Petersen für diesen weiten Begriff der Erziehung eingetreten. Nach ihm ist Erziehung „ein allgemeiner Vorgang der Anpassung, des Hineinlebens, richtiger fast des Hineingelebtwerdens in die Gemeinschaft, ein organisches Werden durch soziale Assimilation¹⁹“.

Diesem weiten Begriff entsprechend, wäre auch das Hineinwachsen eines Halbwüchsigen in die Sitten einer Bande krimineller Jugendlicher noch als „Erziehung“ zu bezeichnen. Dieser Anpassungsvorgang an das Verhalten einer Gruppe würde sozusagen als „negative Erziehung“ der „positiven“, um die sich etwa später der Erzieher in einem Jugendgefängnis bemüht, gegenüberstehen. An diesem Beispiel wird deutlich, daß es nur in einem sehr ungenauen Sinne möglich ist, jede Art von Anpassung als Erziehung zu bezeichnen. Man wird nicht davon abgehen können, nur jenen Vorgängen und Handlungen eine erziehende Wirkung zuzuschreiben, die dazu beitragen, die Herrschaft des Geistes im Menschen aufzurichten²⁰. Dabei muß natürlich geklärt werden, was unter „Geist“ zu verstehen ist. Die inhaltsleere, rein werkzeugliche Meisterschaft des Denkens und die bloße Entschlußfähigkeit des Wollens machen den guten Menschen noch nicht aus. Ohne das Reich der Werte einzubeziehen, ist Erziehung nicht denkbar. Die formale Tüchtigkeit des Intellekts bedarf der Ausrichtung auf Inhalte: geistiges Leben ist erst in der ungeschmälerten Begegnung mit den Werten wirksam, die dem heranwachsenden Menschen in seinem Kulturkreis zugänglich sind.

Den Vertretern des weiten Erziehungsbegriffes geht es darum, neue Tatsachen zu entdecken und zu beschreiben, die in der Pädagogik bisher unbeachtet geblieben sind. Dieses wichtige Vorhaben kann aber durch die übermäßige Auswertung eines Begriffes weder gefördert noch behindert werden.

Für die gegenseitige Verständigung ist es jedoch nützlicher, wenn der Erziehungsbegriff in erster Linie in seiner engeren

¹⁹ Peter Petersen: (1) Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin 1924, S. 104f.; ders. (2) Der Ursprung der Pädagogik, Berlin 1931, S. 6.

²⁰ Vgl. Aloys Fischer a. a. O. (2), S. 162 ff.

Fassung gebraucht wird. Sie wird von Richard Meister in folgender Weise umrissen: Innerhalb einer kulturell fortgeschrittenen Gemeinschaft ist Erziehung „die planmäßige Führung, die die erwachsene Generation der heranwachsenden bei ihrer Auseinandersetzung mit der überkommenen Kultur angedeihen läßt²¹“. Entscheidend ist allein, daß auch der Anhänger dieses engen Begriffes der Erziehung nicht aus dem Auge läßt, was der erzieherischen Absicht im Leben des Kindes an wesentlich tiefgreifenderen Einflüssen vorangeht und auf welchem weitem Hintergrund unabsichtlicher Wirkungen sein eigenes pädagogisches Handeln zu jeder Zeit gesehen werden muß. Daraus ergibt sich von selbst, daß die innere Gestalt, die ein Mensch bis zum Abschluß des Jugendalters erreicht hat, nur in sehr beschränktem Ausmaß als das Ergebnis der bewußten Bemühungen seiner Erzieher angesehen werden darf.

Die Schwierigkeiten der Forschung

Der vorstehende Überblick hat gezeigt, daß die Vorgänge, die hier unter dem Begriff „Sozialisierung²²“ zusammengefaßt worden sind, in der pädagogischen Literatur — angefangen von der "Politik" des Aristoteles bis zur Gegenwart unter den Namen: Gewöhnung, Umgang, Angleichung, Assimilation, funktionale Erziehung, Anformung²³, Hineinwachsen in die Gesellschaft, Anpassung usw. gestreift werden. Sie sind aber bisher nicht in dem Ausmaß berücksichtigt worden, das ihrer Bedeutung entspricht. Die gebräuchlichen Lehrbücher der Pädagogik erschöpfen sich in Ausführungen über die intentionale Erziehung, wobei wiederum die Unterrichtslehre häufig den relativ größten Raum einnimmt²⁴. Das hat zwei verschiedene Ursachen.

Zunächst muß man beachten, wie außerordentlich schwierig es ist, auch nur die wichtigsten Einflüsse zu übersehen, denen das Kind im Umgang mit den Menschen und Dingen seines Lebenskreises ausgesetzt ist. Die Wissenschaft ist

²¹ Richard Meister: (1) Beiträge zur Theorie der Erziehung, Wien² 1947, S. 22.

²² Über den Stand der Forschung vgl. neben Child a. a. O. auch Gardner Murphy, Lois B. Murphy and Theodore M. Newcomb: Experimental Social Psychology. An Interpretation of Research upon the Socialization of the Individual, New York and London, Rev. Ed. 1937; Eugene L. und Ruth E. Hartley: Die Grundlagen der Sozialpsychologie, Berlin 1955, S. 143 ff.

²³ „Anformung“ ist ein „ungewolltes und weitgehend unbewußt bleibendes Mitergriffenwerden von der Art und Weise des Vorbildes bis in Einzelheiten und Kleinigkeiten hinein“. Willy Hellpach: (1) Sozialpsychologie, Stuttgart a 1951, S. 204.

²⁴ Typisch für die Pädagogik des 19. Jahrhunderts ist in dieser Hinsicht Tuiskon Ziller: Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik, Leipzig 1876, in denen nach einer Einleitung 204 Seiten dem Unterricht, aber nur 24 der „Regierung“ und 20 der „Zucht oder Charakterbildung“ gewidmet sind. Selbst neuere Autoren, die den weiten Erziehungsbegriff einführen und verfechten, bleiben die konkrete Darstellung der „funktionalen“ Erziehung schuldig. Vgl. zum Beispiel Schneider a. a. O. (2), S. 16 f.

heute noch gar nicht in der Lage, diese vielfältig verflochtenen Zusammenhänge zwischen Mensch und Welt ausreichend zu klären²⁵. Die Erbbiologie, die Psychologie, die Soziologie und die Kulturanthropologie haben bisher erst bescheidene Beiträge dazu geliefert. Es ist anzunehmen, daß sie auch in Zukunft nicht mehr als einige allgemeine Regeln auffinden werden, die für das Verständnis der Entstehung konkreter Haltungen eines bestimmten Menschen so unzulänglich sind wie ein allzu weitmaschiges Netz, dem die Fische immer wieder entgleiten. Diese Schwierigkeit hat bereits Herbart deutlich gesehen, als er vom Bedürfnis nach einer Pädagogik sprach, „in welcher die Möglichkeit der Erziehung theoretisch erklärt und als nach der Wandelbarkeit der Umstände begrenzt dargestellt würde“. Eine solche Theorie sei aber „bis jetzt ein frommer Wunsch“, weil die Psychologie fehle, auf der sie fußen müßte²⁶.

Die Überschätzung der direkten Einflußnahme

Eine andere, zeitgebundene Ursache für die Nichtbeachtung der Sozialisierung liegt darin, daß im Gefolge der Aufklärung der Intellekt und die direkte Beziehung zwischen dem Erzieher und seinem Zögling in ihrer menschenformenden Wirkung stark überschätzt worden sind. Das ist verständlich, wenn man bedenkt, daß gerade die einflußreichen pädagogischen Schriftsteller des 18. und des beginnenden 19. Jahrhunderts von den Erfahrungen ausgingen, die sie als Hauslehrer in Adels- oder in vornehmen Bürgerhäusern gewonnen haben. Rousseau, Kant, Fichte, Schleiermacher, Fröbel und Herbart waren Hauslehrer. Besonders Herbarts „Allgemeine Pädagogik“ spiegelt in ihrem individualistischen Grundton die pädagogische Situation wider, die er als Lehrer der Söhne des Herrn von Steiger in Bern vorgefunden hat. Die Sozialisierung wurde dort ganz unvermerkt durch die Familie und durch die Sitte des Hauses geleistet. Die Tätigkeit des Hauslehrers war auf den Unterricht beschränkt. Da-

²⁵ Vgl. Wolfgang Brezinka: (5) Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 5. Jahrg. (1959), Heft 1, S. 1-34.

²⁶ Herbart a. a. O., S. 9.

durch drängte sich von selbst die Beziehung Lehrer-Schüler-Lehrinhalt in den Vordergrund der Betrachtung.

Viel weiter ist dagegen der Gesichtskreis Pestalozzis. Er kennt die Verhältnisse, in denen das einfache Volk lebt. Er berücksichtigt, daß die Kinder nicht erst durch den Unterricht, sondern durch den Umgang mit ihren Müttern, durch das Leben im Schoß der Familie gebildet werden. Sein frühes Hauptwerk „Lienhard und Gertrud“ schildert, wie sehr das Verhalten des Einzelmenschen im Guten und Bösen von dem Druck abhängt, den die Gesellschaft auf ihn ausübt. Wo wir von Sozialisierung oder von funktionaler Erziehung sprechen würden, weist Pestalozzi darauf hin, daß die Natur den Menschen durch die „äußeren Verhältnisse“ bildet, und daß dabei „die häuslichen Verhältnisse ... die ersten und vorzüglichsten“ seien²⁷. In den „Nachforschungen“ wird der "Mensch als Werk der Gesellschaft" mit seinen Vorzügen und Mängeln ausführlich beschrieben²⁸.

Noch stärker hat Friedrich Fröbel die mächtigen erziehenden Einflüsse berücksichtigt, die jeder planmäßigen Belehrung vorangehen. Er wird nicht müde zu betonen, daß einzig in der Familie die „für das Gesamtleben des Menschen über alle Vergleichung wichtige Entwicklung und Ausbildung eines guten Herzens und eines sinnig frommen Gemütes in ihrer echten Lebendigkeit und vollen Kräftigkeit“ geleistet werden kann. Das eigene Familienleben wird dem Kind „ein Musterleben“: es „sieht alle Dinge nur durch dasselbe“, in seinem Spiegel²⁹.

Die Unfertigkeit des Kindes, seine Empfänglichkeit für alle Eindrücke, die von der sozialkulturellen Umgebung ausgehen, eben damit aber auch seine Gefährdung, sind von Fröbel klar erkannt worden. Er ist durch die genaue Beobachtung seiner Kinder zu Einsichten gelangt, die ein Jahrhundert später von der Psychologie und von der Kulturanthropologie bestätigt worden sind. Im § 20 seines Hauptwerkes, der „Menschenerziehung“, spricht er vom Säugling und vom Kleinkind: „Saugt es nicht den Zustand der ihn um-

²⁷ Pestalozzi: Die Abendstunde eines Einsiedlers. A. a. O., Bd. 8, S. 9.

²⁸ Pestalozzi a. a. O., Bd. 8, S. 131 ff.

²⁹ Friedrich Fröbel: Die Menschenerziehung (1826), § 48. In: Ausgewählte Schriften, herausg. von Erika Hoffmann, Bd. II, Düsseldorf 1951, S. 60.

gebenden Menschen ein? ... Sein ganzes Wesen ist hier nur aneignendes Auge. Darum ist schon diese erste Stufe der Menschenentwicklung für den Menschen, für dessen Gegenwart und Zukunft so über alle Beschreibung wichtig. Es ist hochwichtig ..., daß der Mensch auf dieser Stufe nichts Krankes, Niederes, Gemeines, nichts Zweideutiges, ja Schlechtes einsauge, rein soll darum der Blick, der Gesichtsausdruck der Umgebenden, fest und sicher, Vertrauen erweckend und Vertrauen nährend, rein und klar soll jede Umgebung selbst sein ... Denn leider überwindet der Mensch oft kaum durch sein Leben das in seiner Kindheit Eingesaugte, die Eindrücke seiner Jugend, eben weil sein ganzes Wesen wie ein großes Auge dafür geöffnet, ihnen hin- und preisgegeben war.³⁰

Viel schärfer als Pestalozzi grenzt Fröbel die Kindheit vom Knabenalter ab. Die Zeit der Kindheit ist „vorwaltend die des Lebens, des Lebens an sich, nur um zu leben“; von den Eltern her gesehen ist sie „diejenige der vorwaltenden Erziehung“. Auf der Stufe des Knaben wird der Mensch zum „Schüler“; es beginnt „die Zeit des vorwaltenden Unterrichtes“, der „Mitteilung von Kenntnissen mit Bewußtsein für bewußten Zweck und in sich bewußten innern Zusammenhang“³¹.

Pestalozzi wie Fröbel haben in ihrem pädagogischen Denken über den Unterricht hinaus den ganzen Umkreis persönlichkeitsbildender Einflüsse vor Augen gehabt. Aber die Zeit war noch nicht reif genug, ihre Ideen in ihrer ganzen Weite aufzunehmen. Es waren mehr die Methoden und die neuen Organisationsformen der Elementarbildung bzw. des Kindergartens als deren geistiger Hintergrund, die die beiden großen Erzieher in der ganzen Welt berühmt gemacht haben³². Die absichtliche und planvolle Einwirkung des Erziehers auf den Zögling stand im Mittelpunkt des Interesses: es schien, als ob man ihn mit Hilfe vorher festgelegter Methoden zu einem bestimmten allgemeingültigen Ziel hinführen könne. Diese enge Auffassung vom Wesen der Erziehung, die uns

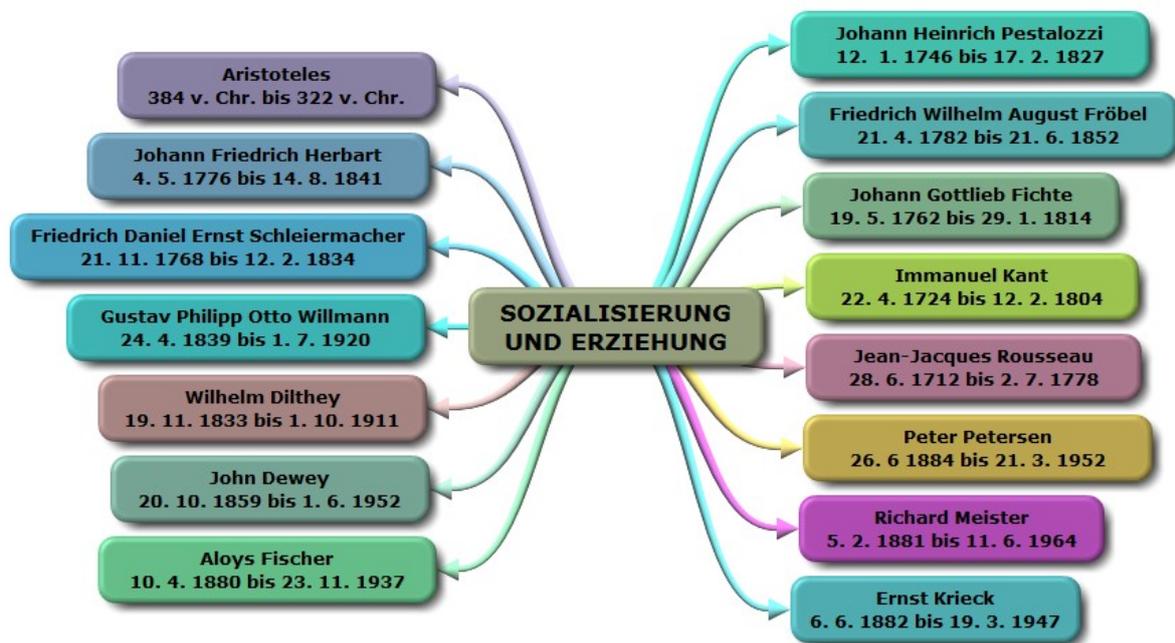
³⁰ Fröbel a. a. O., S. 22.

³¹ Fröbel a. a. O., § 45, S. 58 f.

³² Vgl. Friedrich Schneider: (3) Geltung und Einfluß der deutschen Pädagogik im Ausland, München 1943, S. 78 ff. über Pestalozzi, S. 105 ff. über Fröbel.

heute als naive Überschätzung der Macht der Vorstellungen und der Möglichkeit, sie willkürlich zu lenken, anmutet, konnte nur in einer traditionsgebundenen Gesellschaft entstehen, in der die unbemerkte Sozialisierung der heranwachsenden Kinder klaglos vor sich ging. Erst als diese in geschlossene Stände gegliederte Gesellschaft zerfiel, als die Massen des Volkes in Bewegung gerieten, als die bis dahin unbeachteten Erziehungsmächte der Familie und der Dorfgemeinschaft, der Sitte, der einheitlichen öffentlichen Meinung, der Kirche und ihrer allgemein verbindlichen Lehre die Jugend nicht mehr entscheidend zu formen vermochten, mußte sich auch die Ohnmacht einer pädagogischen Theorie und einer Erziehungspraxis erweisen, die vorwiegend auf das Wort, auf Belehrung und Unterricht, auf die Geistesbildung des Einzelmenschen ausgerichtet waren.

Um die pädagogische Situation der Gegenwart zu verstehen, ist es notwendig, sich ein klares Bild davon zu machen, wie die Erziehung in der traditionsgebundenen Gesellschaft verlaufen ist und welche großen Schwierigkeiten der Übergang in die zerrissene, rasch veränderliche moderne Gesellschaft mit sich gebracht hat.



Im Text erwähnte Pädagogen