

Im vorhergehenden Kapitel wurde über den Sozialisationsbegriff ganz allgemein informiert. Dabei wurde deutlich, dass Sozialisation ein lebenslanger Prozess ist, in dem es um die Sozialwerdung, oder anders ausgedrückt: die Vergesellschaftung des Individuums geht. Das Individuum ist durch Gesellschaft entstanden, es kann sich von ihr distanzieren, auf sie beziehen und in ihr handeln. Eine ganz zentrale Rolle bei der Vergesellschaftung nimmt die Schule ein, denn in ihr löst sich das Kind von den konkreten Familienbeziehungen und ist nicht mehr nur als vereinzelte Person anerkannt, sondern es setzt sich damit auseinander, gleich unter Gleichen zu sein (zum Beispiel, indem es an gleichen Kriterien wie andere gemessen wird). Deshalb bedarf das nun folgende Kapitel einer besonderen Aufmerksamkeit.

Wir möchten in diesem Zusammenhang zunächst auf die Phasen der Sozialisation in ihrem Verhältnis zur schulischen Sozialisation eingehen. Dass die Auseinandersetzung mit der Gesellschaft nicht immer gleichartig ist, dürfte klar sein: Individuen verändern sich ständig und besonders in der Kindheit und Jugend ist diese Veränderung in einer sehr schnellen Abfolge sichtbar. Heranwachsende haben spezifische Aufgaben zu erfüllen und an sie werden bestimmte Erwartungen herangetragen. Dies betrifft auch die Schule. Mit den Sozialisationsphasen soll also das Kapitel starten (2.1). Danach folgt eine Auseinandersetzung mit den, für den Prozess des Heranwachsens, zentralen Begriffen: Erziehung, Bildung, Lernen und Enkulturation. Hieran soll die Spezifik und besondere Bedeutung des Begriffs schulischer Sozialisation herausgearbeitet werden (2.2). Schließlich findet schulische Sozialisation nicht isoliert von anderen Beziehungsgefügen statt. Familie und Freundeskreis haben auch eine hohe Bedeutung für Kinder und Jugendliche und sollen im dritten Teilkapitel (2.3) ins Verhältnis zu schulischer Sozialisation gesetzt werden.

2.1 Die Phasen der Sozialisation in ihrem Verhältnis zur schulischen Sozialisation

Schulische Sozialisation ist, ebenso wie die sie einbettenden Prozesse (Erziehung, Bildung, Lernen, Enkulturation), nicht zu jedem Zeitpunkt des Schulbesuchs gleich, da sich Kinder und Jugendliche aufgrund der Sozialisationserfahrungen entwickeln. Neben der Betrachtung unterschiedlicher im Zusammenhang mit Sozialisation stehender Begriffe (vgl. Kap. 2.1, Abb. 2.2) lassen sich mit Klaus-Jürgen Tillmann (2010) als ein wichtiges Strukturierungsprinzip im Sozialisationsprozess auch unterschiedliche Phasen unterscheiden. Im Laufe des Lebens und der menschlichen Entwicklung (der Ontogenese), werden Erfahrungen *aufgeschichtet* – sie „bilden den Horizont, vor dem neue Erfahrungen ihre Bedeutung gewinnen“ (vgl. Tillmann 2010, S. 25). So trifft ein Kind, das eingeschult wird, bereits vor dem Hintergrund spezifischer familialer und institutioneller Erfahrungen auf die Schule: es ist bereits sechs oder sieben Jahre mit seinen Eltern und eventuell Geschwistern und anderen Personen aufgewachsen, die Familie war in einem bestimmten Milieu verortet und das Kind ist mit großer Wahrscheinlichkeit in einen Kindergarten oder eine Kindertagesstätte gegangen. Weil die Familie von der Schule als Sozialisationsinstanz grundlegend unterschieden ist (vgl. Kap. 2.3), spricht man hier von primären Sozialisationserfahrungen, gegenüber den sekundären, die in der Schule gemacht werden.

Das Kind ist also mit bestimmten Übergängen konfrontiert, die es sein Leben lang begleiten werden, nicht nur weil sich die Erfahrungen dieser Übergänge als biographische Erfahrungen aufschichten, sondern auch, weil der Schuleintritt, die Übergänge in der Schulzeit und der Schulaustritt wichtige Markierer im Lebenslauf sind, in denen unterschiedliche Bereiche (zum Beispiel Familie, Schule, Freundeskreis) zueinander vermittelt werden müssen. Schließlich fallen in die Phase der schulischen Sozialisation (also das Lebensalter zwischen ca. 6 und 15-19 Jahren) Phasen der Persönlichkeitsentwicklung, von denen das schulische Lernen nicht unberührt bleibt. Schulisches Lernen umfasst also in den meisten Fällen die Phase der Kindheit und der Jugend. Dabei hat die allgemeine Schulpflicht umgekehrt wesentlich dazu beigetragen, dass sich Kindheit und Jugend in diesem Umfang herausbilden konnten. So war es Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts keineswegs selbstverständlich, dass alle Gesellschaftsmitglieder eine Jugendphase hatten, sondern viele Personen sind nach einer kurzen Schulzeit bereits sehr früh in den Arbeitsmarkt eingemündet. Jugend – und Kindheit auch – sind also nicht naturgegeben, sondern historische und kulturell abhängige „Produkte“. Gleichwohl sind in diese kulturell-historischen Bedingungen von Kindheit und Jugend auch Entwicklungsaufgaben eingelagert, mit denen das schulische Leben auch konfrontiert

wird: der Wechsel von der frühen in die mittlere Kindheit fällt in etwa mit dem Schuleintritt zusammen; Fragen nach der grundlegenden Auseinandersetzung mit den Eltern in der Jugendphase liegen in einem Zeitraum, in dem wichtige schulische Entscheidungen und Abschlüsse vorbereitet werden; am Ende der Schulzeit stellen sich bedeutende Fragen danach, wie das Leben als Erwachsener oder Erwachsene zu gestalten sei. Selbstverständlich zögern die Abhängigkeiten eines Studiums den vollendeten Übergang in das Erwachsenenleben hinaus (man spricht hier von der Post-Adoleszenz, also der nach-jugendlichen, aber noch nicht erwachsenen, Phase), doch die Aufgabe, die eigene Person mit den gesellschaftlichen Anforderungen auszubalancieren, stellt sich im Anschluss an die Schule gleichwohl. So kann man modellhaft von unterschiedlichen Phasen der schulischen Sozialisation sprechen, die selbstverständlich auch in vorgängige und folgende Phasen des Sozialisationsprozesses eingebettet sind (Abb. 2.1).

Phase	Alter (ca.)	Übergänge		
Säugling ↓ Frühe Kindheit ↓	0-1 2-4	Eintritt in Kinderkrippe und Kindergarten		
Kindheit ↓ Jugend/ Adoleszenz	5-12 13-?	Schuleintritt		Phase der Schulischen Sozialisation
Postadoleszenz ↓ Erwachsenenalter ↓	 ? - 65	Schulabschluss, Berufsbildung	Auszug aus dem Elternhaus	
Alter	65-?	Berufstätigkeit	Familiengründung Familienleben Auszug der Kinder	
		Rente, Pensionierung		

Abb. 2.1 Phasen im Sozialisationsprozess nach Tillmann (2010) mit besonderer Fokussierung der schulischen Sozialisation

Insgesamt muss kritisch angemerkt werden, dass die hier benannten Phasen nicht als starr angenommen werden sollen. So kritisieren Britta Hoffarth und Paul Mecheril (2006) allzu starre Sozialisationsmodelle. Auch im Erwachsenenalter gibt es zum Beispiel Lebensphasen, in denen sich die Lebensführung nicht sehr deutlich von jugendlichen Lebensführungen unterscheidet. Manchmal entscheiden sich

Personen zum Beispiel für die Wiederaufnahme eines Studiums oder sie ziehen in eine andere Stadt oder vollziehen und verarbeiten eine Trennung. Dies führt dann dazu, dass sie möglicherweise neue Freiheiten haben, sich ihre finanzielle Situation verändert usw. Sie leben dann ähnlich wie Jugendliche oder postadoleszente Personen – also Personen, die schon erwachsen sind, aber noch nicht über einen Beruf in die gesellschaftlichen Arbeitsbedingungen involviert sind. Dennoch soll hier auf Strukturierungsprinzipien verwiesen werden, die sich gesellschaftlich und historisch herausgebildet haben, die aber in einer gewissen Variabilität verstanden werden müssen:

Schulische Sozialisation umfasst verschiedene Phasen des Lebenslaufs. In der Erwartung der Normalbiographie ist die Schulerfahrung in die Lebensphasen Kindheit und Jugend eingelagert. Das bedeutet, dass neben dem Wissenserwerb auch die lebensphasentypischen Entwicklungsaufgaben bewältigt werden müssen. Zu diesen gehört in der Kindheit die Auseinandersetzung mit allgemeinen Anforderungen der Gesellschaft, in der Jugend die Entwicklung eines eigenständigen Verhältnisses zur eigenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

Literatur (Tipps zum Weiterlesen fett gedruckt)

Mecheril, P./Hoffarth, B. (2009): Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In: King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.): Adoleszenz — Migration — Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 239–258.

Tillmann, K.-J. (2010): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt.

2.2 Schulische Sozialisation im Verhältnis zu Erziehung, Bildung und Enkulturation

Um die Frage, was schulische Sozialisation ausmacht und inwiefern diese Situation wissenschaftlich auch mit anderen Begriffen wie dem der Erziehung, der Bildung, der Entwicklung und der Enkulturation bestimmt werden können, soll es im ersten Teil dieses Kapitels gehen. Dabei haben wir uns für eine „fallorientierte“ Darstellungsweise entschieden. Um also im Folgenden einen praktischen Einblick in die Spezifik schulischer Sozialisation zu geben, sei folgendes Fallbeispiel vorweggeschickt:

Erik Wagner im Chemieunterricht:

Lehrerin: erik jetzt hör mal auf zu malen (4) so . ich behaupte jetzt dass weder die kohlen säure noch die schweflige säure noch die säure die da allgemein entsteht eine säure ,sind‘ (betont) . warum hab ich recht (fragend)

(stimmengewirr, 6 sek.)

Lehrerin: der erik sachts , dann sachs auch ,so‘ (betont) dass es auch andere verstehen können

Erik: ,jaaa‘ (gedehnt, überlegend) da is gar kein hydroniumion bei und das ist ein wichtiger bestandteil der säure

Lehrerin: ja also is gar kein hydroniumion dabei . was kann denn die säure die da entsteht gar nischt machen (fragend), jannis

In diesem kurzen Fallbeispiel geht es oberflächlich betrachtet zunächst um eine Wissensabfrage im Fach Chemie. Die 16jährigen Schülerinnen und Schüler haben sich in den vergangenen Wochen mit Säuren und Basen auseinandergesetzt und sollen zu an die Tafel geschriebenen Formeln nun nähere Bestimmungen vornehmen. Doch auch wenn es auf den ersten Blick wie eine „ganz normale“ Frage-Antwort-Situation aussieht, verbirgt sich dahinter implizit Sozialisation und können an diesem Beispiel auch Begriffe verdeutlicht werden, die im Alltagsgebrauch ähnlich wie Sozialisation verwendet werden, aber fachlich einen davon unterschiedenen Bezugspunkt haben (aus: Helsper et.al. 2009).

Was hat dieses Beispiel nun mit schulischer Sozialisation zu tun? Vergewegen wir uns an dieser Stelle noch einmal die Arbeitsdefinition von Sozialisation:

Sozialisation ist zugleich Vergesellschaftung, weil der Mensch soziokulturelle Werte, Normen und soziale Rollen übernimmt und lernt, sich „angemessen“ zu verhalten; sie ist aber auch Individuation, weil sich der Mensch individuell mit der Gesellschaft, in der er aufwächst, auseinandersetzt. Vergesellschaftung und Individuation sind also permanente Aufgaben, die sich durch die Sozialisation ziehen.

Erik zeigt sich hier nun als eine Person, die sich von etwas Schulischem abgrenzt: er folgt dem Unterricht nicht mit voller Aufmerksamkeit, sondern malt. Malen ist eine Tätigkeit, die sehr deutlich selbstbezüglich ist. Anstatt sich also am sozialen Geschehen des Unterrichts zu beteiligen, beschäftigt er sich mit sich selbst (mög-

licherweise mit etwas, was für sein Selbst sehr wichtig ist). Die Lehrerin zeigt ihm allerdings mit ihrem Aufruf „hör mal auf zu malen“, dass sie Eriks Verhalten in dieser Situation nicht angemessen findet. Sie will ihn in das Klassengeschehen einbinden. Damit vermittelt sie ihm eine Idee davon, was im Rahmen der schulischen *Normen* (also der sozialen Verhaltenserwartungen) möglich ist und was nicht. Malen gehört nicht zu den Tätigkeiten, die in diesem Moment geduldet sind.

Damit liegt eine spezifische, man kann auch sagen: eine besondere Situation vor. An dieser besonderen Situation erfährt Erik zugleich, dass es allgemeine Bedingungen gibt, die dem Handeln zugrunde liegen und die an Regeln und Normen geknüpft sind – beispielsweise: man malt nicht im Unterricht, insbesondere dann nicht, wenn die Lehrerin ein Unterrichtsgespräch mit der gesamten Klasse führen will. Und darüber hinaus erfährt Erik hier auch, dass es gesellschaftliche Situationen gibt, in denen ein Verhalten, was ansonsten unproblematisch ist (er stört ja nicht), als unangemessen gilt. Er entwickelt also ein Verhältnis zur Klassengemeinschaft und zur Gesellschaft, in dem er die Erfahrung macht, dass sein Verhalten zuweilen nicht angemessen ist und dann korrigiert wird.

Wir haben im Fall „Erik“ ein Beispiel gesehen, in dem es zunächst um die Vermittlung von Normen geht – also darum, wie „man“ sich in sozialen Situation angemessen verhält. Gleichzeitig geht es, dies macht der Fortgang der Interaktion deutlich, auch um die Qualifikation von Schülerinnen und Schülern – sie sollen Wissen erwerben und damit für Arbeitsprozesse qualifiziert werden. Und es geht um Selektion – wer die Leistung nicht bringt, erreicht nicht das gleiche Niveau wie diejenige, die die Leistung erbringt. So leistet Schule auch einen Beitrag zur Allokation: wer sich in der Schule bewährt hat, dessen Chancen sind hinterher ungleich höher, eine begehrte gesellschaftliche Position zu erlangen (vgl. Fend 1980). Schule nimmt dabei die Position ein, die Leistungen von Kindern zu messen, und ist damit für die spätere gesellschaftliche Rollenübernahme maßgeblich.

Wir können somit zu folgender **Arbeitsdefinition schulischer Sozialisation** kommen:

Schulische Sozialisation bezieht sich auf die Vermittlung gesellschaftlicher Normen und trägt zu Qualifikation und Allokation der Person in der Gesellschaft bei. Als Sozialisationsinstanz tritt die Schule dabei in Wechselwirkung mit der Person, aber auch mit anderen Sozialisationsinstanzen wie der Familie, den Freunden und außerschulischen Institutionen.

In der schulischen Sozialisation erfahren Kinder und Jugendliche sich selbst in einem gesellschaftlichen Handlungsraum, in dem nicht zwingend die Werte der Familie gelten, sondern in dem sie auf andere Kinder und Jugendliche sowie schul-spezifische Normen und Werte bezogen werden (vgl. Durkheim 1984).

Nun können wir an dieser Stelle fragen: warum begreifen wir die Ermahnung der Lehrerin nicht einfach als Erziehungsinteraktion? Um zu verstehen, was **Erziehung** ist, betrachten wir den Kant'schen Erziehungsbegriff. Immanuel Kant (1724-1804) stellt in diesem Zusammenhang die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen heraus: Weil der Mensch nicht wie das Tier über Instinkte verfügt, die sein Handeln anleiten „muß [er, die Verf.] sich selbst den Plan seines Verhaltens machen. Weil er aber nicht sogleich imstande ist, dieses zu tun, sondern roh auf die Welt kommt: so müssen es andere für ihn tun“ (Kant 1977, S. 9). Das Ziel der Erziehung ist Mündigkeit, die vom Erzieher unterstützt wird. Erziehung beschreibt er dabei nicht als Technologie, die mechanisch betrieben werden kann, sondern als Kunst. Dabei differenziert Kant vier Stufen des Erziehungsprozesses aus:

1. *Disziplinierung*: hierbei geht es um die Bezähmung der Wildheit oder der Tierähnlichkeit des Menschen: „Disziplinieren heißt suchen zu verhüten, daß die Tierheit nicht der Menschheit, in dem einzelnen sowohl, als gesellschaftlichen Menschen, zum Schaden gereiche“ (ebd., S. 16).
2. *Kultivierung* meint die Verschaffung der Geschicklichkeit durch „Belehrung und Unterweisung“ (ebd.). Es geht darum, allgemeine Kulturtechniken zu erlangen, die später auf unterschiedliche Bereiche angewendet werden können (z. B. Lesen, Schreiben, Rechnen).
3. Mit der *Zivilisierung* wird der Mensch in die Gesellschaft ‚eingepasst‘: Zur Zivilisierung „sind Manieren, Artigkeit und eine gewisse Klugheit erforderlich, der zufolge man alle Menschen zu seinen Endzwecken gebrauchen kann. Sie richtet sich nach dem wandelbaren Geschmacke jedes Zeitalters“ (ebd.).
4. Die *Moralisierung* vollendet die Erziehung, indem der Mensch die Gesinnung bekommt, seinem Handeln „gute Zwecke“ zugrunde zu legen. „Gute Zwecke sind diejenigen, die notwendigerweise von jedermann gebilligt werden“ (ebd.).

In diesem Zusammenhang arbeitet Kant dann auch das Dilemma der moralischen Erziehung heraus, das sich auf die Formel bringen lässt: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange“ (S. 20). Er spricht damit eine zentrale Erziehungs*antinomie* an – ein Spannungsverhältnis, das nicht überbrückbar ist: Erziehung ist einerseits in hierarchische Strukturen eingelagert und erfordert ‚Zwang‘, das heißt, die Fremdbestimmung (oder Heteronomie) des Handelns von Kindern und Jugendlichen. Erwachsene wirken erziehend auf Kinder ein und bestimmen

über das Kind. Andererseits ist das Ziel der Erziehung ‚Freiheit‘, Selbständigkeit, Mündigkeit und Autonomie. Die Grundfrage eines jeden Erziehenden ist somit die nach der Begleitung einer Freiheit, die in gesellschaftliches Handeln und seine universalistischen (das heißt allgemeingültigen) Grundlagen eingebettet ist.

Bis heute formulieren Erziehungswissenschaftler die Aufgabe der Erziehung im Spannungsfeld von Freiheit und Zwang ähnlich aus. Sie stellen, wie Klaus Mollenhauer (1928-1998), heraus, dass sich Sozialisations- und Erziehungsprozesse am ‚erfolgreichen *Rollenhandeln*‘ zu orientieren haben (Mollenhauer 1973, S. 56), wenn das „heranwachsende Individuum zum Mitglied von Gruppen und also der Gesellschaft werden soll“ (ebd., S. 56) und gesellschaftliche Aufgaben übernommen werden sollen (vgl. auch Kap. 3.4). Jene neueren Ansätze stärken jedoch die Perspektive der Wechselseitigkeit von Erzieher und zu Erziehendem (Educandem) gegenüber Kants Ausführungen. Indem diese Wechselseitigkeit von Erziehungsprozessen als Aushandlungs- und Interaktionsgeschehen in den Blick genommen wird, kommt es zu einer Relativierung des Machtgefälles. Jedoch vermag der Begriff von Erziehung nicht dahinter zurück, dass es sich um eine Beziehung zwischen einer „älteren, wissenderen oder kompetenteren Person und einer jüngeren, weniger wissenden oder nicht kompetenten“ Person handelt – wie Friedrich Wilhelm Kron (2009) herausarbeitet. Es wird hier deutlich, dass ein strukturell wichtiger Aspekt der Erziehung die Generationendifferenz ist. Dies ist im Fall von Sozialisation nicht zwingend der Fall. Da Sozialisation sowohl intendiertes als auch nicht-intendiertes Einwirken von sozialer und materialer Umwelt (Gudjons 2008) umfasst, ist Erziehung vielmehr ein Teil des Sozialisationsprozesses. In der Schule zum Beispiel können auch alle andere Personen, wie auch die Orte und die mit ihnen verbundenen Normen, sozialisieren. Die Erziehung als Teil der schulischen Sozialisation ist allerdings durch die strukturelle Generationsdifferenz bestimmt – spielt sich also zumeist zwischen Lehrerin und Lehrer sowie Schülerin und Schüler ab.

Fallbezug:

In unserem Beispiel von **Erik im Chemieunterricht** finden wir schließlich auch einen Erziehungsprozess, da die Lehrerin die Interaktion klar hierarchisch gliedert („hör mal auf zu malen“) und an dieser Strukturierung auch im Folgenden festhält („der eriks sacht’s, dann sach’s auch bitte so, dass es andere verstehen“). Erik soll somit das, was er gelernt hat, so anwenden, dass es in die Ordnung des Schulischen hineinpasst. Während aber insbesondere die beiden direktiven Anforderungen darauf hinzuweisen scheinen, dass Erziehung und Sozialisation hier in eins fallen, verweist das Gesamt der Interaktion darauf, dass wir sie wissenschaftlich analytisch doch trennen müssen. Denn zwar ist der erziehende Anteil

auch sozialisierend. Aber auch das, was wir nicht direkt als erziehend erkennen können, sozialisiert. Dies wird deutlich, wenn wir den Verlauf der Interaktion betrachten: Die Lehrerin erzieht Erik, indem sie ihm Normen der Schule vermittelt und ihn auf die schulische Disziplin bezieht. Sie bettet diese Erziehung ein, indem sie die Erziehung in den sozialen Prozess des Unterrichts einlagert: die Interaktion zwischen den beiden Personen wird also auf die Gemeinschaft der Klasse bezogen. Dies wird nicht nur in dem „sachs auch bitte so, dass es andere verstehen können“ deutlich, mit dem ein intentionaler Prozess der schulischen Vergemeinschaftung beschrieben ist: Erik soll sein Wissen nicht exklusiv für sich behalten, sondern es teilen; es wird auch deutlich in dem Übergang von der Interaktion mit Erik zur nächsten Frage und dem Aufrufen des nächsten Schülers. Hier liegt eine nicht-intendierte Sozialisationsleistung vor: das, was in der Schule stattfindet, richtet sich nicht an den partikularen Anerkennungsbedürfnissen eines einzelnen Schülers aus, sondern an der gesamten Klasse und der Notwendigkeit, im Unterricht fachlich ‚voranzukommen‘.

Es lässt sich festhalten: Während schulische Sozialisation das gesamte Sozialgeschehen der Schule in den Blick nimmt, ist schulische Erziehung auf das Verhältnis von Lehrerin und Lehrer sowie Schülerin und Schüler gerichtet. Im Mittelpunkt stehen hier die intendierten Prozesse der Vermittlung von Verhaltenserwartungen, Normen und Werten, von Rollenerwartungen und Anpassungserwartungen, die von einer generationsälteren an eine generationsjüngere Person herangetragen werden.

Neben der Erziehung sind auch **Bildung und Lernen** in Sozialisationsprozesse eingelagert. Dabei ist Bildung ein Begriff, der insbesondere in den letzten Jahren sehr stark diskutiert wurde – unter anderem deshalb, weil in Zusammenhang mit internationalen Leistungsvergleichsstudien wie PISA (Programme for International Student Assessment) und TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) Bildungserfolg stark mit Leistungsfähigkeit und Kompetenzerwerb in Verbindung gebracht wurde. Dabei wird hier ein **Bildungsbegriff** verwendet, der sehr deutlich in Verbindung mit institutionellem Lernen steht und der zwischen Bildung und Lernen kaum Unterschiede macht⁴. Wenn wir aber die historische

4 Nur andeutungsweise lässt sich hier die Differenz von Bildung und Lernen umreißen. Häufig werden beide Begriffe auch synonym verwendet. Doch zeigt sich in der Beachtung der Differenz, dass Lernen sehr deutlich auf Wissensaneignung bezogen ist, während Bildung die Auseinandersetzung von Welt, Selbst und Sache einschließt (vgl. Marotzki 2000).

Entwicklung des Bildungsbegriffes betrachten, dann lässt sich ein Bildungsbegriff herausstellen, der weit mehr ist, als das (Er-)Lernen von Kompetenzen und das Abrufen von Leistungsfähigkeit, auch wenn der Lernbegriff mit seinen Bezügen zu informellem Lernen heute eine recht große Ausdehnung beinhaltet.

Der Bildungsbegriff wurde um 1800 – so schreibt Koller (2006) – als Reaktion auf den Erziehungsbegriff der Aufklärung entwickelt⁵. Maßgeblich für die Prägung des Bildungsbegriffs, wie er heute noch in weiten Teilen der Erziehungswissenschaft verwendet wird, ist Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Humboldt stellt sich im Anschluss an Kant die Frage nach Zweck und Bestimmung des Menschen. Dabei formuliert er:

„Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend fort dauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich“ (Humboldt, zit. n. Tenorth 1986, S. 32).

Der Mensch steht damit nicht im Dienst religiöser Traditionen oder staatlicher Autoritäten, sondern es geht um Bildung seiner eigenen Kräfte – seines Inneren. Damit stellt sich Humboldt in die Tradition der Aufklärung, die am auf sich selbst bezogenen Subjekt und seiner Autonomie (vgl. Kokemohr 2007, S. 21) orientiert ist, das sich *am Gegenstand* bildet und sich auf diese Weise mit der Welt außer seiner auseinandersetzt. Der Gegenstand, der außerhalb des Menschen liegt, wird somit von Humboldt als „Welt“ bezeichnet, zu der der Mensch in eine Wechselwirkung tritt.

Dieser Bildungsbegriff ist auch für weiterführende Bildungstheorien maßgeblich. Im Unterschied zu Erziehung, in der es um die (Interaktions-) Beziehung zwischen Erzieherin bzw. Erzieher und zu Erziehenden geht, wird hier das Verhältnis von Selbst und Welt thematisiert (vgl. Koller 2006, S. 80). Das **Lernen** ist demgegenüber viel weniger mit Persönlichkeitsentwicklung und subjektiver Veränderung verbunden. Zwar ist Lernen auch ein Prozess, der am sachlichen Gegenstand erfolgt, er ist allerdings eher auf Wissenserwerb und weniger auf Veränderung des Selbst gerichtet.

5 Mit dem Begriff wurde eine theologische Spekulation von Meister Eckart über die Gotesebenbildlichkeit des Menschen aufgegriffen (Koller 2006, S. 73). „Etymologisch ist das Wort *Bildung* mit *Bild* verwandt und wird dementsprechend zunächst vorwiegend auf äußere Gestalt bzw. das Erscheinungsbild des Menschen gebraucht“ (ebd.). Erst im 18. Jahrhundert löst sich dieser Gebrauch und es geht „um die Entwicklung der ganzen Person“ (ebd.).

Bildung und Lernen geschehen entlang einer Sache/eines Gegenstandes, auf die oder den sich das zu bildende Subjekt bezieht. Dabei sind schulisches Lernen und schulische Bildung stark in die formalen Prozesse der Vermittlung eingebettet, während außerschulische Bildung und außerschulisches Lernen auch informell (also in alltägliche Handlungen eingebettet) geschieht. Als einen Unterschied von Lernen und Bildung können wir in diesem Zusammenhang festhalten, dass Bildung zur Veränderung des Selbst führt, während Lernen vor allem als Wissensaneignung beschrieben werden kann.

Was das für schulische Bildung bedeutet, lässt sich am Arbeitsbündnis von Lehrerin und Lehrer sowie Schülerin und Schüler nachvollziehen. So besteht schulische Bildung der Anlage nach in einer gemeinsamen Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrerin/des Lehrers mit einem fachlich begründeten Unterrichtsgegenstand.

Fallbezug:

Im **Beispiel Erik** geht es um das Fach Chemie und die Sache der Reaktionsgleichung. Das Arbeitsbündnis, das Lehrerin und Schüler hier eingehen, ist zentriert um diese Sache – dies macht die Lehrerin mit ihrer erziehenden Ermahnung unmissverständlich deutlich. Sie führt dabei vor Augen, dass es um allgemeines Wissen geht, das sie für relevant erachtet, damit es alle Schülerinnen und Schüler der Klasse aneignen, sonst würde sie nicht darauf dringen, dass auch die Unaufmerksamen (wie Erik) ihre Nebentätigkeit einstellen. Damit nennt die Lehrerin gleichzeitig die Bedingungen, unter denen sie das Arbeitsbündnis eingeht: wenn du dich der Sache widmest, widme ich dir auch Aufmerksamkeit. Diese Art der schulischen Bildung ist also keine rein selbsttätige Angelegenheit, sondern sie ist eingelagert in einen Kontrollprozess und einen Prozess der Normvermittlung.

Ob sich an der Auseinandersetzung mit der Sache nun tatsächlich ein Bildungsprozess vollzogen hat, können wir jedoch an dieser Stelle zunächst gar nicht feststellen, wenn wir davon ausgehen, dass sich in diesem Prozess das Subjekt in seinem Verhältnis zu sich selbst und zur Welt verändert. Zwar hat – nach einer Unterscheidung von Marotzki u. a. (2006) – Lernen stattgefunden, denn Erik zeigt mit seiner Antwort, dass er über die abgefragten Inhalte verfügt; aber ob ihn dieser Prozess nun verändert und er deshalb seine Umwelt mit anderen Augen sieht, kann aus dieser Interaktion nicht geschlossen werden. Deshalb könnte man auch prinzipiell die Frage stellen, ob Bildung überhaupt empirisch beforschbar sei (Schäfer 2011), weil sie in solchen Situationen immer nur als „Möglichkeitenkategorie“ aufscheine. Erik wird hier also eine Möglichkeit zur Bildung – das

heißt zur Veränderung des Verhältnisses zu sich selbst und zu seiner Umwelt – gegeben. Deren tatsächlicher Vollzug oder Nicht-Vollzug kann jedoch in dieser Situation nicht überprüft werden, wie es überhaupt schwierig ist, einen Zeitpunkt festzulegen, an dem Bildung stattgefunden hat. Wohl aber werden im Nachhinein, das heißt in der Erfassung von Lebensgeschichten, Bildungsprozesse und -erfahrungen deutlich. Diese sind allerdings oftmals weniger auf die curricularen Inhalte schulischen Lernens bezogen, als vielmehr auf die persönlichen Krisen im Laufe einer Biographie, die zum Gegenstand der subjektiven Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt werden (vgl. Koller 2012).

Bildung, Erziehung und auch Lernen, das wurde hier deutlich, stehen jeweils in unmittelbarem Zusammenhang mit Sozialisation. Die Schule nimmt in diesem Zusammenhang als Erfahrungsraum und als Bildungsraum eine bedeutende Position im Leben von Kindern und Jugendlichen ein. In ihr finden Prozesse der Bildung, der Erziehung, des Lernens und der Sozialisation in institutionalisierter Form statt. Dabei wird nicht nur intendiert gelernt und erzogen, sondern im schulischen Alltag wird auch sozialisiert (vgl. Gudjons 2008, S. 168). So geht es in Interaktionen von Lehrerin und Lehrer sowie Schülerin und Schüler oftmals nicht nur um die Auseinandersetzung mit Wissen, sondern auch um die Frage angemessenen Verhaltens in der Schule.

Schulische Sozialisation bettet damit Prozesse von Bildung, Erziehung und Lernen ein. Sie ist auf die Reproduktion der Gesellschaft gerichtet, indem sie Kinder und Jugendliche auf eine schulische Ordnung bezieht, die auch mit den gesellschaftlichen Werten und Normen übereinstimmt. Damit repräsentiert Schule gleichzeitig die gesellschaftlich dominante Ordnung.

Doch wie verhalten sich Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen zueinander? Um dies zu verstehen, soll hier noch einmal eine knappe Definition der bereits eingeführten Begriffe mit besonderem Bezug auf Schule erfolgen.

	... in der Schule
Sozialisation	Prozesse der Vergesellschaftung und Personwerdung (Individuation), die sowohl intendiert als auch nicht-intendiert ablaufen und das Gesamt der Auseinandersetzung von Person und Umwelt betreffen – das heißt: das gesamte schulische Leben umfassen, auch die Pausen; und alle schulischen Akteure: Schülerinnen und Schüler untereinander, Lehrpersonen, Hausmeister, Sekretäre, Eltern usw.

Erziehung	Intendiertes Handeln, das sich meist zwischen Kindern/Jugendlichen und Erwachsenen abspielt, bei dem also die Generationsdifferenz entscheidend ist. Bei Erziehung geht es um Normen und Werte, welche die schulische Ordnung bedingen.
Lernen	In der Schule geschieht Lernen zumeist formal (durch die Orientierung auf Qualifikationen und die institutionelle Rahmung im Unterricht) ⁶ . Hier geht es um Wissensaneignung nach durch einen Lehrplan bestimmten Vorgaben auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, um Wissensvermittlung auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer.
Bildung	Bildung stellt die Person ins Zentrum der Betrachtung. Bildung geschieht in der Auseinandersetzung um eine Sache/einen Gegenstand zwischen Person und Umwelt. Die Sache muss nicht – wie beim Wissenserwerb – zwingend durch einen bestimmten Wissenskanon vorbestimmt sein, sondern kann auch eine Erfahrung sein, ein biographischer Übergang, eine Situation, in der die Person gefordert ist, ein sich selbst in ein neues/verändertes Verhältnis zur (Um-) Welt zu setzen.

Abb. 2.2 Sozialisation, Erziehung, Lernen, Bildung

Wenn wir oben angenommen haben, dass Sozialisation erstens kulturell und historisch abhängig ist und dass sie zweitens durch die jeweilige Gesellschaftsform und die grundlegenden kulturellen Orientierungen einer Gesellschaft strukturiert wird, so können wir nun fragen, wie sich die unterschiedlichen kulturellen Dimensionen im Sozialisationsbegriff fassen lassen? Der Erziehungswissenschaftler Friedrich Wilhelm Kron benennt in diesem Zusammenhang den Prozess der **Enkulturation**. Er schreibt:

„Im Enkulturationsprozeß lernt der Mensch ein doppeltes: er lernt eine Grundpersönlichkeit auszubilden, aufgrund derer er ‚wie alle anderen‘ in seiner Kultur handeln kann. Das bedeutet in vieler Hinsicht für ihn sich anzupassen. Er lernt aber auch – mehr oder weniger durch Erziehung gefördert – seine unverwechselbare singuläre Identität auszubilden, also, so zu sein wie kein anderer“ (Kron 2009, S. 49).

Der Enkulturationsprozess ist somit kulturell universal: die Techniken des Lesens, des Schreibens, der Sprache und der Mathematik (usw.) unterscheiden sich zwar von Land zu Land, sie werden jedoch im Erziehungsprozess vermittelt und ihnen wird zunehmend mehr Bedeutung beigemessen. Dies wird auch daran er-

6 Im Gegensatz zu formalen Lernkontexten wie der Schule wird Familie oder die Gleichaltrigengruppe zumeist als Kontext bezeichnet, in dem informelles und erfahrungsweltliches Lernen stattfindet – Lernen also, das nicht institutionalisiert ist, sondern in alltägliche Verrichtungen eingebettet ist (zum Beispiel in ein Gespräch usw.).

sichtlich, dass sich ein moderner Bildungsgedanke, aufgrund dessen Bildung für alle zugänglich sein soll, in den letzten 150 Jahren immer umfassender umgesetzt hat. Während es also selbstverständlich, aber nicht naturgegeben, ist, dass Kinder (und Jugendliche) Schulen besuchen, um Kulturtechniken zu erlernen, mit denen sie sich verständigen und an der Gesellschaft teilhaben können (um zu wählen, ist es zum Beispiel von Vorteil, lesen zu können), ist die Art wie vermittelt wird kulturspezifisch. Wie „man“ spricht, was „man“ liest, ist abhängig von der jeweiligen Kultur, der Gesellschaft, der Zeit, in der man sich befindet. Und es ist auch abhängig davon, welche dem Enkulturationsprozess vorangehenden Erfahrungen Kinder und Jugendliche gemacht haben. Wie in Kapitel 5 erarbeitet wird, treffen Kinder und Jugendliche mit völlig unterschiedlichen Milieuerfahrungen auf die Schule und sind insofern begünstigt oder benachteiligt, wenn es um die Aneignung von Kulturtechniken geht. Dass allerdings jenseits dieser innergesellschaftlichen Differenzierungen auch Differenzierungen zwischen den Gesellschaften Prozesse der Enkulturation sozialisatorisch höchst unterschiedlich ausgestalten, lässt sich schön am Beispiel des Übergangs in die Schule nachvollziehen.

Fallbezug:

Um dies zu verdeutlichen, soll hier auf eine kulturvergleichende Studie zum ersten Schultag verwiesen werden. Dabei handelt es sich um die ethnographische Studie „Der erste Schultag“ von Sandra Rademacher (2009). In dieser Studie wurden erste Schultage in Deutschland und den USA beobachtet, detailgetreu protokolliert und miteinander verglichen. Während in deutschen Schulen zumeist eine Einschulungsfeier stattfindet – zum Teil mit vorangehendem Gottesdienst (dies wird in West- und Ostdeutschland unterschiedlich gehandhabt) –, wird in den USA auf eine feierliche Einschulung verzichtet. Die Begrüßung in Deutschland wird dabei durch Reden und kleine von älteren Schülern aufgeführte Inszenierungen gerahmt, bevor die neuen Schulkinder in ihre Klassen gehen und einander kennen lernen. Die Inszenierungen handeln davon, dass die Kulturtechniken nun von allen angeeignet werden („Alle Kinder lernen lesen, Indianer und Chinesen“) oder dass Kinder sich nun neugierig, motiviert, angstfrei usw. der Verpflichtung stellen sollen, in die Schule zu gehen. Die Begrüßungen der Schulleiterinnen und Schulleiter ähneln sich in einer Struktur immer wieder: Es wird auf die Freude am Lernen und die mögliche Angst, den Ernst und den Zwang zu Lernen verwiesen.

„Schulleiter: Und alle Kinder waren ja eigentlich schon mal hier im Schulhaus und ihr kennt euch somit alle schon ein bisschen aus. Aber ab heute beginnt für die neuen Schulkinder ein neuer Lebensabschnitt und fünf Tage in der

Woche werdet ihr hier in der Schule verbringen. Ihr werdet in der Schule hoffentlich viel Neues erfahren. Schönes, nicht so Schönes. Manchmal macht's mehr Spaß, manchmal weniger. Das kennt ihr ja alles schon. Und ich denke, wir alle miteinander schaffen das schon. Und all die andern Kinder haben's vor euch auch geschafft“ (Rademacher 2009, S. 161).

Rademacher nennt die Figur, die hier exemplarisch deutlich gemacht wurde, den Duktus aus „Trost und Bedrohung“. Damit zeigt sie, dass mit dem Aufruf zur Freude, zur Gemeinschaftlichkeit und zur Neugierde auf das Lernen eine Problematisierung des Schulischen einhergeht, die in Widerspruch zur feierlichen Begehung des Schulanfangs steht (vgl. Rademacher 2009, S. 56). Die Problematisierung spitzt sich im Übrigen in der Gabe der Schultüte zu, die aus der Storchentüte hervorgegangen ist, die ältere Geschwister zum Trost bei der Geburt jüngerer Geschwister bekamen. Wenn aber Trost notwendig ist, liegt keine ungebrochene Freude vor.

In den USA wird hingegen der Schulbeginn nicht als feierliche und durch Familien begleitete Zäsur begangen (ebd., S. 60). Das Muster, das sich durch die amerikanische Einschulung zieht, ist das einer totalen Institutionalisierung. Sichtbar wird dies darüber, dass die Schulleiterin die Schüler und Lehrer, die bereits von Beginn des Unterrichts an in ihren Klassen sind, nach dem gemeinsamen Fahneid (Pledge of Allegiance) über Lautsprecher begrüßt:

Schulleiterin: „Good Morning our teachers and students. I would like to take the opportunity to welcome back all of the students to Lincoln-Elementary and to welcome all of our new students in our building this year. For those of you who do not know me, my Name is Mrs. Miller and I am going to be your principal for the school year. I will be around to each grade and each classroom to introduce myself“ (Rademacher 2009, S. 162).

Durch die Übertragung der Rede über Lautsprecher müssen alle Beteiligten – Lehrer und Schüler – ihre Tätigkeiten unterbrechen und zuhören. Dass dies zu den alltäglichen Bedingungen schulischen Handelns gehört, arbeitet Rademacher (ebd.) deutlich heraus. Dabei wird hier sehr deutlich, dass die Erstklässler zusammen mit allen Schülern im Sinne einer Rückkehrer-Begrüßung („welcome back“) begrüßt werden und erst in einem zweiten Halbsatz im Zusammenhang mit allen neuen Schülerinnen und Schülern (wobei hierunter selbstverständlich auch Schüler höherer Klassen sein können, die diese Schule neu besuchen). Das bedeutet: die Besonderung nun in die erste Klasse zu gehen und zur Gemeinschaft

der Lernenden zu gehören/ein Schulkind zu sein, wird in den USA nur wenig hervorgehoben. Im Vordergrund stehen die Regeln der Institution, in die die Schulkinder wie selbstverständlich eingefügt werden.

Wir sehen hier, dass zwei sehr unterschiedliche Erziehungskulturen vorliegen, die unterschiedliche Ansprüche an die Kinder formulieren, sprich: um zu sein „wie alle anderen“ (Kron 2009, S. 49), müssen die Kinder in unterschiedlichen Kulturen verschiedene Haltungen einnehmen. Selbst wenn alle Kinder die Schulpflicht universell trifft, so ist sie doch kulturell unterschiedlich umgesetzt (vgl. Hummrich/Rademacher 2013). In den somit umrissenen *Enkulturationsprozess* ist Sozialisation nun eingebettet. Mit Helmut Fend (1976) lässt sich diese Einbettung am Beispiel des Spracherwerbs darstellen: Der Prozess der Enkulturation umfasst den Erwerb der ‚Muttersprache‘, also der sinnhaften Kombination bestimmter Laute und der Tatsache, dass die Kombination von Lauten und Lautverkettungen bestimmten (grammatikalischen) Regeln unterliegt. Der Sozialisationsprozess ist jedoch mit der Aneignung von (implizitem) Wissen über soziale und moralische Normen verbunden.

Der Mensch „lernt, daß bestimmte Wörter unanständig sind und nicht gesagt werden dürfen. Das Kind soll nicht fluchen. Weiter lernt es, in gewissen Situationen nur in einer bestimmten Tonstärke zu reden“ (ebd., S. 47).

Schulische Sozialisation ist folglich ebenso in den Prozess der Enkulturation eingebettet. Kinder lernen nicht nur, dass sie zur Schule gehen müssen und wie sie den Schulweg benutzen, um anzukommen, sie werden auch sozialisiert, indem sie ein Wissen darüber aneignen, wie „man“ sich in der Schule verhält, das heißt, welche Normen für alle gelten und welche Möglichkeitsräume ihnen die jeweilige Kultur gibt, ihre Individualität zu behaupten.

Literatur (Tipps zum Weiterlesen fett gedruckt)

- Durkheim, E. (1984): Erziehung, Moral und Gesellschaft: Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. 7. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Fend, H. (1976): Sozialisierung und Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München/Wien/Baltimore.
- Gudjons, H. (2008): Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch. 10. Auflage, Wiesbaden: UTB.**
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Hummrich, M./Busse, S. (2009): Jugend zwischen Familie und Schule: Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hummrich, M./Rademacher, S. (Hrsg.) (2013): Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kant, I. (1977): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Kokemohr, R. (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. In: Koller, H.-C./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.): Bildungsprozesse als Fremdheitserfahrung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 13–69.
- Koller, H.-C. (2006): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer.**
- Koller, H.-C. (2011): Anders werden. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich-Verlag, S. 19–33.
- Kron, F. W. (2009): Grundwissen Pädagogik (7. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Marotzki, W. (2000): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 59–70.
- Marotzki, W./Nohl, A.-M./Ortlepp, W. (2006): Einführung in die Erziehungswissenschaft. 2. Aufl., Stuttgart: UTB.
- Mollenhauer, K. (1973): Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rademacher, S. (2009): Der erste Schultag: Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäfer, A. (2011): Das Versprechen der Bildung. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Tenorth, H. E. (1986): Allgemeine Bildung. Weinheim/München: Juventa.**

2.3 Die Sozialisationsinstanzen Familie und Gleichaltrige im Verhältnis zur Schule

Dass einzelne Schulen unterschiedliche Positionen in der Gesellschaft und im wechselseitigen Kampf um Dominanz in der kulturellen Ordnung der Gesellschaft einnehmen, wird später noch herauszustellen sein. Strukturell bedeutsam ist an dieser Stelle zunächst die Spezifik der Schule als Sozialisationsinstanz. Diese Spezifik kann ganz deutlich herausgearbeitet werden, wenn die *Sozialisationsinstanz Schule* ins Verhältnis zu anderen Sozialisationsinstanzen gesetzt wird.

Als Sozialisationsinstanzen gelten neben der Schule besonders die Familie und die Gleichaltrigen (Peers). In den letzten Jahren wird daneben auch von den Medien als *vierter Sozialisationsinstanz* gesprochen. Die außerschulischen Sozialisationsinstanzen stehen in einem jeweils spezifischen Verhältnis zur Schule.

Die Bedeutsamkeit der **Familie** in Zusammenhang mit der Schule wurde bereits im 19. Jahrhundert durch führende Philosophen und Soziologen herausgestellt. So beschreibt Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) in seinen Gymnasialreden Schule als eine Art „Mittel-Sphäre“ zwischen Familie und Gesellschaft (Hegel 1995), „die das Kind aus dem Kreis der Liebe, der Empfindung und Neigung in das Element der Sache“ hin zur „Welt“ führt (ebd., S. 48). Wie später der Soziologe Emile Durkheim (1858-1917) fasst Hegel Familie und Schule als unterschiedliche Funktionsbereiche auf: Während es in der Familie um emotional nahe Beziehungen geht, ist die Schule für Wissensvermittlung und Normierung zuständig. Diese Spannung zwischen Familie und Schule hat auch heute eine strukturelle Bedeutsamkeit, obwohl schulkulturelle Unterschiede (also zum Beispiel die Frage, ob eine Schule reformpädagogisch, elitär oder inklusiv ist) unterschiedliche Dimensionen in das Gefüge zwischen Familie und Schule bringt. Nimmt die Schule – etwa unter zunehmendem Leistungsdruck – familial einen immer bedeutsameren Stellenwert ein, wird davon geredet, dass sie in die Familie hineinragt (Tyrell 1985) oder die Familie scholarisiert wird. Aber auch der umgekehrte Fall ist denkbar: insbesondere in reformpädagogischen Schulkulturen finden wir Entwürfe, in denen die Schule weitgehend familialisiert ist, indem sie danach strebt, familiäre Defizite auszugleichen (Hummrich 2008). In diesem Spannungsfeld der Scholarisierung der Familie gegenüber der Familialisierung der Schule stehen auch Schulformen wie die Ganztagschule. Mit dem Argument, diese Schulform würde ein Beitrag zur Chancengleichheit leisten und insbesondere die Chancen von Kindern verbessern, die in ihrer Familie keine ausreichende Förderung erfahren, werden Aufgaben der Familie an die Schule übertragen.

Die Beziehungen zu **Gleichaltrigen (Peers)** sind für Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter ebenfalls eine relevante Sozialisationserfahrung. Durch sie erleben Kinder und Jugendliche Anerkennung außerhalb der sehr stark durch andere Erwachsene geprägten und damit deutlich hierarchisch strukturierten Sozialisationsfelder. Gleichaltrige, oder *Peers* (= Ähnliche), wie sie in der Fachliteratur genannt werden, sind für die Entwicklung von Gleichheit und Wechselseitigkeit unverzichtbar (Youniss 1980; Parsons 1987). Kinder und Jugendliche untereinander können reziproke und kooperative Beziehungen miteinander einüben. Ihr Verhältnis zur Schule ist in dem Maße spannungsreich, wie Kinder und Jugendliche Beziehungen zu Peers als Ausgleich *gegenüber* der Schule sehen oder als eine Möglichkeit der Erfahrung von Unterstützung und Integration *in* die Schule (vgl. Hummrich/Helsper 2011). Doch auch wenn Kinder und Jugendliche Peers als integrativ erleben, sind die Beziehungen gegenüber den schulischen Beziehungen unterschiedlich strukturiert. In der Schule geht es zentral um Vermittlung, der Unterricht selbst ist zentral vom Verhältnis von Vermittlung und Aneignung gekennzeichnet. In Freundschaften mit

Gleichaltrigen geht es um die Erfahrung von Gemeinschaft und Gegenseitigkeit. Dabei kann es sein, dass Peers einen Erfahrungsraum bieten, in dem die Fremdheit gegenüber der Schule eher verstärkt wird, wie etwa Paul Willis dies in seiner Studie ‚Spaß am Widerstand‘ (1990) zeigt: die männlichen Arbeiterjugendlichen tun sich zusammen, um gegen die schulischen Anforderungen zu protestieren. Mit ihrem Protest entfernen sie sich aber vom Anspruchsniveau der mittelschichtorientierten Schule. Oder, dies zeigen etwa die Studien von Krüger und anderen (2008, 2010, 2012), die Gleichaltrigen bieten schulnahe Erfahrungsräume, indem schulaffine Hobbies geteilt werden, gemeinsam für die Schule gearbeitet wird und gemeinsame schulische Ziele verfolgt werden, die schulisch anschlussfähig sind und dazu verhelfen, Bildungserfolg zu erringen.

Medien schließlich gelten inzwischen als vierte Sozialisationsinstanz. Zwar hat bereits Rousseau Bücher als entfremdete Medien kritisiert, jedoch bedeutet die starke Bedeutungszunahme an elektronischen und digitalen Medien sowie die Vernetzung über das konkrete soziale Umfeld hinaus durch das Web 2.0 eine deutliche Veränderung der sozialen Welt des Aufwachsens (Hugger 2010). Medien werden gesellschaftlich einerseits misstrauisch wahrgenommen, wenn es um die Angst geht, dass Jugendliche Gewaltdarstellungen, Werbung oder politische Ideologien unkritisch übernehmen könnten (Aufenanger 2008). Sie gelten aber auch als wichtiger Erfahrungsbezug für Kinder und Jugendliche, die durch sie einerseits sozialisiert werden, sich andererseits in ihnen und mit ihnen ausdrücken und vergemeinschaften können (Süss 2004). Ist hiermit ein Spannungsfeld markiert, so ist dieses hier auch noch einmal mit Schule in Verbindung zu setzen. Immer öfter ist die Rede vom interaktiven Klassenzimmer, setzt Schule in der Gestaltung von Unterricht auf die Nutzung digitaler Medien oder sie wird als Instanz der Vermittlung von Medienkompetenz aufgerufen (Spanhel 2009); und zugleich ist Schule selbst ein Ort, der sich mit Medien auseinandersetzen muss – nicht selten wird sie (Stichwort Handyverbot) zur medienkritischen Instanz (Hintz 2011), so dass die Nutzung von Medien als oppositionelle Handlung gesehen wird.

Betrachten wir an dieser Stelle beispielhaft den Fall einer schulischen Begrüßungsrede. Die Schulleiterin begrüßt die Kinder, die mit ihren Eltern, den Patentanten und Freunden der Familie gekommen sind. Die Kinder werden nach einem Bühnenstück auf die Bühne gerufen, bekommen eine Sonnenblume, ein Bild der Namensgeberin der Schule und werden einer Klasse zugeteilt. Als sie in die Klassen gegangen sind, spricht die Schulleiterin zu den verbliebenen Gästen, die sie nun nicht mehr als Patentanten oder Freunde der Familien anspricht, sondern als Eltern. Hier ist auch folgende Sequenz enthalten:

Schulleiterin: ein besonderes schwieriges kapitel ist immer wieder das fernsehen (1) ich hoffe unter ihnen ist niemand (1) aber w i r k l i c h niemand wo das kind einen eigenen fernseher im zimmer hat (ein paar lachen (hohoho) ein paar applaudieren) (5) das gehört in kein kinderzimmer .

Hier wird deutlich, dass diese Schule sehr spezifisch auf andere Sozialisationsinstanzen bezogen ist. Zwar geben nicht alle Schulen den Eltern in Auftrag, medienkritisch zu sein und nicht alle entwickeln eine ähnlich medienkritische Haltung, die prinzipiellen Zweifel an der Urteilsfähigkeit der Eltern in sich zu tragen scheint. Zugleich sehen wir sehr deutlich die Eigenlogik der Schule, welche die Möglichkeit hat, gegenüber der Familie Ansprüche an ein günstiges Sozialisationsumfeld zu formulieren und daran möglicherweise Bedingungen des Schulerfolgs zu knüpfen.

Insgesamt deutet sich an, dass die anderen Sozialisationsinstanzen, die in Kindheit und Jugend von Bedeutung sind (Familie, Peers und Medien), nicht nur in Kontrast zur Schule stehen, sondern auch in Beziehung zu ihr. Die Sozialisation in der Schule kann also nicht getrennt von Medien, Peers und Familie gedacht werden, vielmehr bilden die vier hier benannten Felder einen Sozialisationskomplex ab, der im weiteren Verlauf des Buches auch noch verhandelt wird (vgl. Kap. 4). Jedoch ist an dieser Stelle zu fragen, was die Spezifik der Schule *gegenüber* den benannten Instanzen ausmacht. Dabei zeigt sich im Gang durch die Diskussion:

Die Schule als Sozialisationsinstanz ist dadurch gekennzeichnet, dass in ihr Erfahrungen gemacht werden können, die in Auseinandersetzung mit anderen Sozialisationsinstanzen nicht gemacht werden (vgl. Kap. 4). Zwar stehen Familie, Medien und Peers in Verbindung zur Schule, aber sie ersetzen Schule nicht (und Schule kann sie nicht ersetzen). Schule nimmt gegenüber den anderen Instanzen sehr deutlich die Doppelfunktion ein, Wissen *und* Normen zu vermitteln. Darüber hinaus geht es in der Schule darum, sich im Anspruch von Leistung und Begabung zu positionieren und sich insofern mit anderen Gleichaltrigen messen zu lassen. Während insbesondere in Familien- und Freundschaftsbeziehungen die Einzigartigkeit des Kindes/Jugendlichen bedeutsam ist, erfahren Kinder und Jugendliche in der Schule eine Homogenisierung: sie werden zu Ähnlichen; und damit geht zugleich ihre Wahrnehmung als heterogen unter spezifischen verallgemeinerbaren Kriterien (Milieu, Ethnizität, Geschlecht) einher.

Literatur (Tipps zum Weiterlesen fett gedruckt)

- Aufenanger, S. (2008): Mediensozialisation. In: Sander, U./Gross, F. v./Hugger, K. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87–92.
- Hegel, G. W. F. (1968): Studienausgabe. Bd. 1: Gymnasialreden, Aufsätze, Rezensionen, Einleitung zur Philosophie der Weltgeschichte. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Hintz, H. (2011): Gewaltkomplex Schule: Dimensionen eines gesellschaftlichen Zwangszusammenhangs. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hugger, K.-U. (Hrsg.) (2010): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hummrich, M. (2008): Die Öffnung der Schule als soziale Schließung: zum Zusammenhang von generationaler Ordnung und Lernen. In: Breidenstein, G./Schütze, F. (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 297–311.
- Hummrich, M./Helsper, W. (2011): Zwischen Verschulung und Ermöglichung von Peerbeziehungen. Theoretische Bestimmungen zum Verhältnis von Peers und (Ganztags-) Schule. In: Soremski, R./Urban, M. (Hrsg.): Familie, Peers und Ganztagschule. Weinheim: Juventa Verlag, S. 42–58.**
- Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (2012): Jugendliche und ihre Peers: Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive. Opladen: Budrich.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Pfaff, N./Zschach, M. (2008): Kinder und ihre Peers: Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen: Budrich.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M. (2010): Teenies und ihre Peers: Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen: Budrich.
- Parsons, T. (1987): Die Schulklasse als soziales System. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Spanhel, D. (2009): Medienerziehung: Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. kopaed.
- Süss, D. (2004): Mediensozialisation von Heranwachsenden: Dimensionen – Konstanten – Wandel. Springer Verlag.
- Tyrell, H. (1985): Gesichtspunkte zur institutionellen Trennung von Familie und Schule. In: Melzer, W. (Hrsg.): Eltern, Schüler, Lehrer. (S. 81–102). Weinheim/München: Beltz.**
- Willis, P. (1990): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt a.M.: Athenaeum Verlag.
- Youniss, J. (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Schulische Sozialisation

Hummrich, M.; Kramer, R.-T.

2017, VII, 187 S. 7 Abb., 2 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-531-18454-8