

Vogel, Peter

Scheinprobleme in der Erziehungswissenschaft. Das Verhältnis von "Erziehung" und "Sozialisation"

Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 4, S. 481-490



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Vogel, Peter: Scheinprobleme in der Erziehungswissenschaft. Das Verhältnis von "Erziehung" und "Sozialisation" - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 4, S. 481-490 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-107549

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 4 – Juli/August 1996

Essay

- 481 PETER VOGEL
Scheinprobleme der Erziehungswissenschaft: Das Verhältnis von
„Erziehung“ und „Sozialisation“

Thema: Reform der Gymnasialen Oberstufe

- 493 HEINZ-ELMAR TENORTH
Reform der Gymnasialen Oberstufe – Praxis ihrer Arbeit.
Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
- 497 PETER-M. ROEDER/SABINE GRUEHN
Kurswahlen in der Gymnasialen Oberstufe.
Fächerspektrum und Kurswahlmotive
- 519 BODO VON BORRIES
Geschichtsunterricht in der Gymnasialen Oberstufe.
Realisierung, Systematik, Exemplarik, Ergebnissicherung
- 541 HANS WERNER HEYMANN
Mathematikunterricht in der Gymnasialen Oberstufe
- 557 BARBARA LOOS/SUSANNE POPP
Praxis der Gymnasialen Oberstufe:
Varianten zur Gestaltung fächerverbindenden Lernens und Arbeitens
- 575 LUDWIG HUBER/HANS KROEGER/JÜRGEN SCHÜLERT
Eine Curriculum-Werkstatt für fächerübergreifenden Unterricht.
Ansätze am Oberstufenkolleg der Universität Bielefeld
- 589 JOACHIM KUPSCH/JÜRGEN SCHÜLERT
Perspektivenwechsel als reflexives Konzept für übergreifenden Unter-
richt am Beispiel „Rassismus“

Weitere Beiträge

- 605 SIGRID NOLDA
Begriffskarrieren und Rezeptionsbarrieren in der Erwachsenenbildung
- 623 MANFRED STOCK
„Ostdeutsche Jugend in der Wertekrise“.
Zur sozialen Konstruktion eines Stereotyps und seiner Funktion in der
Bildungsdebatte

Besprechungen

- 639 HANS SCHIEFELE
*Erich Weber: Pädagogische Anthropologie – Phylogenetische (bio-
und kulturevolutionäre) Voraussetzungen der Erziehung.* (Pädagogik.
Eine Einführung. 1. Band: Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 1)
- 641 CHRISTOPH LÜTH
*Andreas von Prondczynsky: Pädagogik und Poiesis. Eine verdrängte
Dimension des Theorie-Praxis-Verhältnisses*
- 644 ULRICH BLEIDICK
*Urs Haebelin: Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft.
Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik
für Benachteiligte und Ausgegrenzte*
- 646 HARALD SCHOLTZ
*Peter Dudek: „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht ver-
meiden lassen“. Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialis-
mus in Deutschland (1945–1990)*
*Peter Dudek/Thilo Rauch/Marcel Weeren: Pädagogik und Nationalsozia-
lismus. Bibliographie pädagogischer Hochschulschriften und Abhand-
lungen zur NS-Vergangenheit in der BRD und DDR 1945–1990*

Dokumentation

- 651 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Essay

- 481 PETER VOGEL
Pseudoproblems In Educational Science – Education or socialization

Topic: The Reform of the Upper Secondary School

- 493 HEINZ-ELMAR TENORTH
The Reform of the Upper Secondary School. An introduction
- 497 PETER M. ROEDER/SABINE GRUEHN
The Choice of Advanced Level Courses In the Upper Secondary School
- 519 BODO VON BORRIES
History Courses In Upper Secondary School – Realization, systematics, exemplification, evaluation
- 541 HANS-WERNER HEYMANN
Mathematics in Upper Secondary School
- 557 BARBARA LOOS/SUSANNE POPP
Teaching Practice In the Upper Secondary School – Variants of cross-disciplinary learning and teaching
- 575 LUDWIG HUBER/HANS KROEGER/JÜRGEN SCHÜLERT
A Curriculum Lab For Interdisciplinary Teaching and Learning – The Bielefeld college for secondary and higher education
- 589 JOACHIM KUPSCH/JÜRGEN SCHÜLERT
Change of Perspective – A Reflexive Concept For Interdisciplinary Instruction Exemplified By the Topic of “Racism”

Further Contributions

- 605 SIGRID NOLDA
Terminological Trends and Obstacles to the Adoption of Theories In Adult Education
- 623 MANFRED STOCK
“East German Youth and the Crisis of Values” – On the social construction of a stereotype and its function in the educational debate

Scheinprobleme in der Erziehungswissenschaft: Das Verhältnis von „Erziehung“ und „Sozialisation“

Eine der ersten intellektuellen Erfahrungen, die Studierende der Erziehungswissenschaft machen, dürfte die Erkenntnis sein, daß sich aus der im Alltag so unkompliziert scheinenden Tatsache „Erziehung“, wenn sich die Erziehungswissenschaft ihrer annimmt, ein Gebilde von hochgradiger Komplexität entwickelt. Das wäre dann nicht zu beanstanden, wenn es gelänge, eine Ordnung innerhalb dieser Komplexität zu erkennen und den Rationalitätsgewinn durch Komplexitätserhöhung deutlich zu machen; da dies offensichtlich nicht möglich ist, entsteht der Verdacht, daß die Erziehungswissenschaftler auch nicht wirklich wissen, wovon sie reden, und daß zur Verständigung auch im Bereich der Wissenschaft eine lebensweltliche Konzeption von Erziehung allemal ausreicht. Daß sich „Erziehung“ gegenüber dem deutlich klarer scheinenden Konzept von „Sozialisation“ je nach Autor als das ganz andere, als Teilbereich oder Überwindung einer Vorstufe darstellen kann, macht die Verwirrung nicht geringer. Bis zum Ende des Studiums, nach geglückter pädagogischer Hochschulsozialisation (oder -erziehung?) werden angehende Pädagogen die Einstellung entwickelt haben, daß man zwar etwas über die Ergebnisse der Sozialisationsforschung hinsichtlich der Macht gesellschaftlicher Bedingungen *wissen* kann, daß man aber auch an die Macht der Erziehung *glauben* muß, zumal wenn man in pädagogischen Berufen arbeiten will, daß es aber ganz unfair wäre, deshalb als „Sozialisationsagent“ bezeichnet zu werden.

Der Diffusion in der akademischen Lehre entspricht eine Unklarheit in der Sache. Es scheint, als wäre das Verhältnis von Erziehung und Sozialisation auch oder vielleicht gerade nach der „sozialwissenschaftlichen Wende“ der Erziehungswissenschaft nicht nur ein ungelöstes Problem, sondern immer noch so etwas wie ein peinliches Gebrechen der Disziplin, dessen Behandlung man aufgegeben hat und über das man nicht gerne redet. Nur so ist zu erklären, daß z. B. in dem neuen Werk „Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs“ (LENZEN 1994) in dem Artikel „Erziehung“ (24 Druckseiten – HEID 1994) der Begriff „Sozialisation“ nicht vorkommt und im Artikel „Sozialisation“ (33 Druckseiten – GEULEN 1994) Erziehung zwar als „Teil der Sozialisation“ (ebd., S. 102) bestimmt, ansonsten aber nicht weiter erwähnt wird.

Warum gelingt es nicht, die Konzepte von „Erziehung“ und „Sozialisation“ so in einen vernünftigen Zusammenhang zu bringen, daß sie sowohl voneinander abgrenzbar als auch aufeinander beziehbar sind? Die Vermutung ist, daß es sich um ein Scheinproblem handeln könnte – allerdings um eines „höherer Ordnung“, das einerseits schwer durchschaubar und andererseits, auch wenn es durchschaut ist, vielleicht als „unvermeidliche Illusion“ (KANT) im besten Fall

kontrollierbar wird, aber nicht abzuschaffen ist. Es geht also nicht um den erneuten Versuch einer Begriffsanalyse, sondern um die metatheoretischen Probleme, die die begriffsanalytischen Versuche (z. B. DOLCH 1966; BREZINKA 1990; HEID 1994) so unbefriedigend erscheinen lassen.

Damit wird schon die methodische Schwierigkeit solcher Überlegungen sichtbar: Je nachdem, mit welchem Begriff von Erziehung man arbeitet, läßt sich „Erziehung“ mit „Sozialisation“ konfrontieren oder auch nicht. Deshalb wird im folgenden nicht – wenn der Vergleich aus der Statistik gestattet ist – von einem „Durchschnittswert“ von „Erziehung“ ausgegangen (also dem Ergebnis der Vereinigung aller begrifflichen Elemente, die im unterschiedlichen Begriffsgebrauch vorzufinden sind), sondern von einem „Zentralwert“, d. h. den Elementen, die in der pädagogischen Tradition als Mindestbestimmung des theoretischen Begriffsgebrauchs gelten können und einen sachlichen Zusammenhang bilden. Nur eine solche Art von Typisierung erlaubt es, das mögliche „Scheinproblem“ zu identifizieren.

Zunächst werden die Denkmodelle „Erziehung“ und „Sozialisation“ und ihre Leistungen und Grenzen knapp beschrieben (1). In einem nächsten Schritt können dann die „theoretischen Ansprüche“ der beiden Denkmodelle, die eine Ergänzung oder wechselseitige Vermittlung unmöglich zu machen scheinen, herausgearbeitet werden (2). Schließlich soll diskutiert werden, inwiefern die zunächst beobachtete Aporie auf einem Scheinproblem beruhen könnte (3) und welche Folgerungen (4) daraus zu ziehen sind.

1. Die Denkmodelle „Erziehung“ und „Sozialisation“

a) Der Kern des Denkmodells „Erziehung“ in der traditionellen Erziehungstheorie – jenseits des vielfach beklagten uneinheitlichen Begriffsgebrauchs (BREZINKA 1990, S. 23 ff.) – betrifft die Qualität besonderer Absichten menschlicher Handlungen. Die spezifischen Intentionen sind auf die Einstellungen, Haltungen, inneren Überzeugungen des Zöglings gerichtet, die entstehen, verstärkt, gefördert oder abgebaut und verhindert werden sollen. Diese Intentionalität wird gebrochen durch die Intentionalität des Zöglings, der die Gehalte der Absichten der Erziehung in einem aktiven Prozeß zu seinen eigenen machen soll. Ausgeklammert kann hier die Frage bleiben, ob nur Intentionen, die bestimmte ethische Qualitätsstandards erfüllen, als Erziehung gelten dürfen; bejaht man die Frage, wird es z. B. möglich, die Erziehung zum perfekten Hitlerjungen als Nicht-Erziehung zu deklarieren.¹

Deutlich wird aus diesem Beispiel, daß die *Leistungen* des Denkmodells vor allem im Bereich der Legitimation von Intentionen liegen: Das Denkmodell „Erziehung“ erlaubt es, die moralische Qualität von pädagogischen Zielvorstellungen zu diskutieren, das Problem der Differenz von gesellschaftlich erwünschten und pädagogisch legitimierbaren Intentionen zu behandeln, die Differenz von „Erziehung“ gegenüber Anpassung, Indoktrination, Gewöhnung, Manipu-

1 Wohingegen man sich leicht dem Vorwurf des ethnischen Eurozentrismus aussetzen würde, wenn man die gleichen ethischen Maßstäbe an die Erziehung eines jungen Buschkriegers anlegen würde.

lation, Werbung usw. theoretisch zu bearbeiten, die pädagogische Verantwortung und professionsethische Standards pädagogischer Berufe zu diskutieren, die Suche nach pädagogisch-immanenten Kriterien zur Entscheidung pädagogischer Legitimationsfragen zu betreiben, bis hin zu der Grundsatzfrage, ob Erziehung überhaupt sittlich erlaubt ist (FLITNER 1979). Das Denkmodell impliziert auch eine gefestigte Position des Zöglings: Er ist nicht nur Objekt von pädagogischen Intentionen, sondern auch Subjekt des Vollzugs der ihm angesonnenen moralischen Orientierungen. Als Konsequenz ergibt sich, daß die Frage, ob bei einer Handlung „Erziehung“ vorliegt, grundsätzlich nur als Frage nach Absichten und nach der Argumentation zur Legitimation von Absichten gestellt und entschieden werden kann, aber keine Frage ist, die ein externer Beobachter nur aufgrund von Beobachtung entscheiden könnte: An der Ohrfeige selbst erkennt man nicht, ob sie dem Abbau von Frustration des Erziehers oder einer pädagogischen Absicht dient, und schon gar nicht, ob das Opfer etwas gelernt hat und ggf. was.

Der metatheoretische Untergrund des Denkmodells „Erziehung“, auf den Begriffe wie „Intention“ oder „Handlung“ verweisen, sind Annahmen über die prinzipielle Intentionalität und Reflexivität menschlichen Handelns. „Intentionalität“ meint die Fähigkeit des Menschen, sein Handeln an selbstgewählten Sinnsetzungen zu orientieren, „Reflexivität“ bedeutet die Fähigkeit, sich mit Sinnsystemen argumentativ auseinandersetzen und aus Einsicht seine Sinnorientierung ändern zu können. Beide Merkmale implizieren praktische Freiheit und moralische Zurechenbarkeit. Nach dieser Auffassung sind Intentionalität und Reflexivität dem menschlichen Handeln grundsätzlich zuzuschreiben, ungeachtet der Tatsache, daß im alltäglichen Handlungsvollzug häufig von der Reflexionsmöglichkeit kein Gebrauch gemacht wird, z.B. aus Gründen der Entlastung bei Routinehandlungen (VOGEL 1990, S. 26).

Die *Grenzen* des Denkmodells „Erziehung“ – auch zu verstehen als die Anschlußprobleme, die dieses Denkmodell erzeugt – liegen zunächst in der Position des Zöglings, dessen moralische Autonomie einerseits erst entstehen soll (sonst wäre Erziehung überflüssig) und andererseits mindestens partiell vorausgesetzt werden muß (sonst wäre Erziehung im beschriebenen Sinne unmöglich). Diese drohende Paradoxie scheint jedoch durch Denkfiguren wie „Pädagogischer Bezug“ (NOHL), „Dialogische Führung“ (PETZELT), „Erziehung als Interaktion“ (MOLLENHAUER u.a.) oder „Nicht-affirmative Erziehung“ (BENNER) grundsätzlich zu bewältigen zu sein.

Deutlich schwieriger ist das Problem zu lösen, daß mit dem Denkmodell „Erziehung“, das ja dem Zögling zu den richtigen Einstellungen, Haltungen usw. verhelfen will, alle die Anlässe zur Haltungsbildung beim Zögling theoretisch nicht zu erfassen sind, die *nicht* durch pädagogische Intentionen entstehen: Gerade wenn man dem Zögling eine grundsätzliche Aktivität zugesteht, muß man damit rechnen, daß er auch noch – und ehrlicherweise wird man einräumen müssen, weit überwiegend – Angebote zur Haltungsbildung und moralischen Orientierung aus dem täglichen Umgang mit Eltern, Geschwistern, Gleichaltrigen, Medien usw. wahrnimmt, die keineswegs pädagogisch intendiert sind. An einem systematischen Erziehungsbegriff orientierte Pädagogen haben sich mit diesem Problem schon lange auseinandergesetzt (Hinweise bei DOLCH 1966, S. 215 ff. und BREZINKA 1990, S. 65 ff.).

Vor dem Siegeszug der Sozialisationstheorie diente das Denkmodell der „Funktionalen Erziehung“ zur Bearbeitung dieses Problems. Der Begriff wurde geprägt von E. KRIECK als „unbewußte, bloß funktionale Erziehung“, die die „Unterstufe aller höheren und planmäßigen Erziehung“ darstellt, der „Erziehungsvorgang ist also auch nicht an ein solches Schema gebunden, wie es die Pädagogik voraussetzt. Man darf vielmehr sagen: in der Gemeinschaft erziehen sich alle Glieder gegenseitig“ (KRIECK 1927, S. 28f.). Die theoretische Leistungsfähigkeit dieses Konzepts war in der Folgezeit umstritten; meist wurde KRIECKS Lösung des Problems der nicht-intentionalen Einflüsse auf die Haltungsbildung scharf zurückgewiesen², ohne eine plausible Alternative anbieten zu können. Man darf aus der Diskussion um „Funktionale Erziehung“ den vorläufigen Schluß ziehen, daß die Betrachtung von Erziehung von ihren Effekten her unter Verzicht auf pädagogische Intentionen das Denkmodell „Erziehung“ sprengt; die „so formulierte Verallgemeinerung des Erziehungsbegriffs ist zugleich seine Auflösung“ (SCHWENK 1989, S. 437). Es bleiben die Alternativen eines anderen Verständnisses von Erziehung („Wirkungsbegriff“) oder die paradoxe Einsicht, daß man „Erziehung“ zwar von den Absichten her definieren, damit aber zugleich über die Kontrolle der Effekte, deren Wünschbarkeit ja den pädagogischen Zugriff eigentlich rechtfertigt, nicht verfügen kann.

b) Der Kern des Denkmodells „Sozialisation“ ist die Annahme der „Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und den dinglich-materialen Lebensbedingungen“ (HURRELMANN 1986, S. 14). Dabei ist impliziert, daß sich „die menschliche Persönlichkeit ... in keiner ihrer Dimensionen gesellschaftsfrei“ (ebd., S. 15) herausbildet, und insofern grenzt sich der Sozialisationsbegriff „von der Auffassung ab, daß die menschliche Person im Metaphysischen wurzele und von empirischen Bedingungen unabhängig sei“ (GEULEN 1989, S. 1409f.). Erziehung ist in dieser Theorietradition ein „begriffslogisch dem Begriff Sozialisation untergeordneter Begriff“ und bezeichnet „nur einen Teil derjenigen gesellschaftlich vermittelten Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung, die unter den Begriff Sozialisation fallen, nämlich die bewußten und geplanten Einflußmaßnahmen“ (HURRELMANN 1986, S. 14).

Die Leistungen des Denkmodells „Sozialisation“ liegen zweifellos in dem Anspruch, Persönlichkeitsentwicklung insgesamt zu erklären und deren Determinanten aufzudecken; nur durch Wissen über empirische Zusammenhänge ist es möglich, z.B. durch Veränderungen im Bildungssystem, strukturbedingte Hemmnisse für eine optimale Persönlichkeitsentwicklung abzubauen³, erst durch Kenntnis der Ursachen werden gezielte und erfolgversprechende pädagogische Interventionen bei drohenden devianten Sozialisationsverläufen möglich. Zugleich können die pädagogischen Absichten professioneller Erzie-

2 Oft mit der etwas zu naheliegenden Argumentation: Funktionale Erziehung ist tendenziell faschistische Erziehung; so z. B. bei HEITGER 1969, S. 64f. und STRASSER 1966, S. 113f.; eine distanzierte und dennoch sachliche Analyse findet sich bei FISCHER 1961.

3 Man kann nicht oft genug daran erinnern, daß die hohen pädagogischen Aspirationen der Bildungsreform der späten 60er Jahre erst durch die Ergebnisse der empirischen Sozialisationsforschung über den Zusammenhang von Schulerfolg, sozialer Schicht, Intelligenz und Begabung, Sprache und Lernen etc. begründbar wurden.

hung und ihrer Institutionen mit ihren Effekten konfrontiert werden; die ernüchternde Differenz zwischen pädagogischem Anspruch und sozialisationsrelevanten Effekten war zuletzt eindrucksvoll bei der DDR-Pädagogik zu beobachten.

Die Grenzen des Denkmodells liegen da, wo die unbezweifelbare „Abhängigkeit“ der Persönlichkeitsentwicklung von gesellschaftlichen Lebensbedingungen ergänzt wird durch die „Auseinandersetzung“ des Subjekts mit diesen Bedingungen. Diese Ergänzung gegenüber früheren Fassungen des Sozialisationskonzepts (stark vereinfacht: Der Mensch ist das Produkt seiner Verhältnisse), die Unterstellung einer „komplexe(n) Wechselwirkung, in der das Subjekt selbst aktiv beteiligt ist und in der es sich auch zu einem individuellen bildet“ (GEULEN 1989, S. 1409), steht bisher nur als metatheoretisches Postulat im Raum, das auf der Ebene der (Objekt-)Theoriebildung noch nicht eingelöst worden ist: „Das Bild des Menschen als intentional und planvoll handelndes Subjekt, welches sich in Auseinandersetzung mit der Umwelt befindet und auf diese einwirkt, dessen Erleben nur unter Rückgriff auf Rekonstruktionen subjektiver Sinngehalte und Bedeutungsstrukturen verstanden werden kann, sucht noch die angemessene Methodologie“ (HURRELMANN 1986, S. 85).

Für den distanzierten Betrachter ergibt sich also das erstaunliche Bild, daß sich mit dem Denkmodell „Erziehung“ zwar die intentionalen Probleme der pädagogischen Hilfen zur Persönlichkeitsbildung bearbeiten lassen, daß sich aber die „funktionalen“ Elemente dieser Art von Zugriff entziehen oder, wenn man versucht, sie zu integrieren, das Denkmodell sprengen; auf der anderen Seite kann das Denkmodell „Sozialisation“ die funktionalen Bedingungen der Persönlichkeitsbildung erklären, stößt jedoch an seine Grenzen, wenn es um die intentionalen Elemente, den „Eigenanteil“ an der Sozialisation des einzelnen Individuums geht.⁴ Offensichtlich gibt es also eine komplementäre Problemlage (vgl. VOGEL 1991, S. 20 ff.); nichts wäre naheliegender als die Annahme eines theoretischen Ergänzungsverhältnisses auf der Basis von Arbeitsteilung: Die intentionalen Probleme behandelt das Denkmodell „Erziehung“, die funktionalen das Denkmodell „Sozialisation“. Genau das gelingt nicht; nach der jeweiligen Logik der beiden Denkmodelle scheint eine Zusammenarbeit ausgeschlossen.

2. Die theoretischen Ansprüche der beiden Denkmodelle

Um deutlich zu machen, warum beide Konzepte die Ausgrenzung des jeweils anderen Denkmodells implizieren, obwohl auf beiden Seiten erhebliche theoretische Folgekosten entstehen, sollen – nunmehr zugespitzt – die zentralen theoretischen Ansprüche der beiden Denkmodelle gegenübergestellt werden.

a) Ein Ergänzungsverhältnis durch das Sozialisationskonzept scheidet für das Denkmodell „Erziehung“ aus, weil sein Hauptthema die pädagogisch-morali-

4 Ungeachtet der metatheoretischen Ungeklärtheit der Möglichkeit der „komplexen Wechselwirkung“ wird versucht, die individuellen Verarbeitungsformen von „Gesellschaft“ mit unterschiedlichen methodischen Arrangements zu erfassen; vgl. z. B. zur Biographieforschung BROCK 1993, zur ökologischen Sozialisationsforschung PEEK 1995, umfassend BOHNSACK 1991.

sche Qualität, die Legitimation erzieherischen Handelns ist; genau diese Legitimationsdiskussion wird durch das Denkmodell „Sozialisation“ abgeschnitten. Die Frage nach der Rechtfertigung von pädagogischem Handeln kann im Rahmen der Sozialisationstheorie nicht gestellt werden; fundamentale Differenzen innerhalb der Erziehungstheorie, wie z. B. der Unterschied zwischen Erziehung und Manipulation oder Indoktrination usw., sind in der Sozialisationstheorie nicht abbildbar: Es handelt sich allemal um Sozialisation. Die Frage, ob und unter welchen Bedingungen pädagogische Intervention legitim ist, wird ersetzt durch die Frage, auf welchen wie immer legitimen Ursachen die beobachtbaren Sozialisationseffekte beruhen; der pädagogisch Handelnde, der konsequenterweise als „Sozialisationsagent“ erscheint, sieht sich um die Bemühung um die pädagogisch-moralische Qualität seiner Gründe betrogen, wenn er die Möglichkeit von „Sozialisation“ einräumt.

b) Das Denkmodell „Sozialisation“ läßt „Erziehung“ zwar als Teilbereich von Sozialisationseinflüssen zu, aber nicht als komplementäres Denkmodell, um pädagogische Intentionen zu diskutieren, denn „die menschliche Persönlichkeit bilde(t) sich in keiner ihrer Dimensionen gesellschaftsfrei heraus“ (HURRELMANN 1986, S. 15); auch gegenüber dem, was im Denkmodell Erziehung, z. B. als autonome, pädagogisch-intentionale Akte von Eltern behandelt wird, kann die Sozialisationstheorie nur hinweisen, daß „jede unmittelbare Sozialisationsbedingung (beispielsweise das Elternverhalten) Glied in einer langen Kette gesellschaftlicher Antezedentien ist“ (GEULEN 1989, S. 1410). Das theoretische Anliegen der Sozialisationstheorie ist die Erklärung von Persönlichkeitsentwicklung aus ihren Ursachen – intentionale pädagogische Akte, die nicht im Hinblick auf ihren Ursachencharakter, sondern auf ihre Legitimität zu diskutieren sind, würden das Denkmodell sprengen.

3. Der Kategorienfehler

Wenn die bisherigen Überlegungen schlüssig waren, kann von folgendem Befund ausgegangen werden: Sowohl das Denkmodell „Erziehung“ wie das Denkmodell „Sozialisation“ sind jeweils plausibel begründet, und man kann nicht umhin, die theoretische Leistung beider Modelle anzuerkennen; dennoch scheinen sie sich wechselseitig auszuschließen, sie sind nicht miteinander zu „vermitteln“. Sozialisationstheorie kann nur Ursachen zur Erklärung von Verhaltensänderung und Kompetenzerwerb zulassen und schließt Gründe aus; Erziehungstheorie muß Verhaltensänderung des Zöglings als Folge seines „Fürwahr-Haltens“ aufgrund der Überzeugungskraft von Argumenten und als autonome moralische Leistung begreifen; das schließt Verursachung durch soziale Determinanten aus.

Meine Vermutung ist, daß der Widerspruch zwischen den beiden Modellen auf einem „dialektischen Schein“ (KANT) insofern beruht, als zwei Modelle miteinander konfrontiert werden, obwohl sie nicht miteinander konfrontierbar sind, weil sie unterschiedlichen Geltungsebenen angehören: Die Handlungsperspektive von „Erziehung“ und die Beobachtungsperspektive von „Sozialisation“ sind nicht nur nicht vermittelbar, sondern sie können sich nicht einmal widersprechen.

Sie verhalten sich zueinander wie „Geltung“ und „Genese“ von Argumenten: Auf der Geltungsebene werden Argumente (oder Argumentationsmuster/Theorien) im Hinblick auf ihren Wahrheitsanspruch diskutiert; der Hinweis auf die historisch-biographische Genese eines Arguments („Du kannst nur so argumentieren, weil du zufällig bei N. studiert hast“) ist als Argument auf der Geltungsebene nicht angemessen und zulässig, weil es die Genese, nicht den Wahrheitsanspruch des Arguments thematisiert. Andererseits kann sich ein Beobachter (z.B. im Rahmen wissenschaftsgeschichtlicher Forschung) sehr wohl für die Genese von Argumenten (z.B. durch akademische Schülerschaft) interessieren und ihre Herkunft rekonstruieren; allerdings wäre die Diskussion der Gültigkeit des Arguments in diesem Zusammenhang nicht zulässig bzw. sinnlos, da sie über die Genese des Arguments nichts aussagt.

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

Zunächst ein Beispiel: Ein Vater (nebenbei professioneller Pädagoge) führt mit seinem halbwüchsigen Sohn aus Anlaß des ersten Kurzurlaubs mit Altersgenossen/innen ohne elterliche Aufsicht ein Gespräch über verantwortbares Sexualverhalten, Empfängnisverhütung, moralische Entscheidungskriterien usw. Der Gesprächsverlauf ist insgesamt erfreulich; der Vater hat den Eindruck, daß der Sohn nicht unvernünftig und von den väterlichen Argumenten beeindruckt ist. Aus der Perspektive des handelnden Vaters war es eine gelungene erzieherische Intervention (letzte Sicherheit über die erzieherische „Wirkung“ kann er allerdings nicht haben, denn selbst wenn sich der Sohn in gewünschter Weise verhält, kann der Vater nicht wissen, ob sein Motiv Einsicht in die väterlichen Argumente oder der Wunsch nach Vermeidung von Ärger im Falle des Bekanntwerdens von Regelübertretungen ist). Der Vater hat über den richtigen pädagogischen Zugriff lange nachgedacht und könnte sein Handeln – sowohl in Hinsicht auf seine Absichten als auch auf die eingeschlagene Methode – auch gegenüber Dritten pädagogisch rechtfertigen.

Nichtsdestoweniger ist dieser eindeutig erzieherische Akt aus der Beobachtungsperspektive ein typischer Fall von Sozialisation: Es handelt sich um die Bemühung von Eltern, bestimmte gesellschaftliche Normen mit den milieuspezifischen Sozialisationspraktiken zu vermitteln; der Beobachter wird nicht übersehen, daß das angebotene Deutungsmuster des Vaters konkurriert mit anderen Sinnangeboten (z.B. der Kollegen und Kolleginnen in der Schulklasse) und daß das Verhalten des Sohnes schließlich Produkt eines Komplexes von unterschiedlichen Determinanten ist. Auch die wohlüberlegten Argumente des Vaters können aus der Beobachtungsperspektive gewürdigt werden: als Teil eines sozialen Habitus, der dem von zahlreichen Determinanten geprägten sozialen Milieu der Familie entspricht.

Durch diese genetische Erklärung ist der pädagogisch-moralische Anspruch des väterlichen Handelns weder geleugnet noch entwertet; er kann gar nicht ins Blickfeld geraten. Andererseits kann die Intentionalität der Akte des Vaters das Erklärungsschema der Sozialisationstheorie nicht stören; sie untersucht nur im

Bereich der Erfahrungserkenntnis nach empirischen Regeln der Persönlichkeitsentwicklung und erfaßt Handlungen grundsätzlich nur, insofern sie erfahrbar sind, also unter Abstraktion von ihrer Geltungsdimension.⁵

4. Folgeprobleme

Selbst wenn diese Lösung des Zuordnungsproblems von Erziehung und Sozialisation – als Identifikation eines Kategorienfehlers im Sinne der Vermischung von unterschiedlichen Erkenntnissphären oder Argumentationsebenen – einleuchten sollte, bleibt die Frage, warum die Praxis der Erziehungswissenschaft diese Differenz von Argumentationsebenen nicht berücksichtigt und sich lieber mit der mühsamen Bearbeitung von hölzernen Eisen wie „funktionale Erziehung“ oder „Wirkungsbegriff von Erziehung“ beschäftigt.

Der Grund dafür dürfte darin liegen, daß „Erziehung“ (im Unterschied zu „Sozialisation“) ein Begriff ist, der einen sicheren und gewissermaßen primären Platz in der Alltagswelt hat und erst sekundär im Rahmen von wissenschaftlicher Theoriebildung Verwendung findet. Die alltagsweltliche Verwendung von „Erziehung“ erlaubt sowohl die Bezeichnung von Handlungen wie Handlungsabsichten und -ergebnissen; für alltägliche Verständigung aus Anlaß der Notwendigkeit gemeinsamen Handelns ist dieser theoretisch unspezifizierte Begriffsgebrauch offensichtlich hochgradig tauglich. Jeder Diskussionspartner kann innerhalb von drei Sätzen dreimal die Argumentationsebene wechseln (also z. B. bei der Diskussion einer Erziehungsmaßnahme die Beobachterebene verlassen, um die Rechtfertigung der Maßnahme zu diskutieren und im nächsten Schritt wieder die Beobachterposition einnehmen und die biographischen Determinanten und Folgen der Handlung thematisieren), ohne daß damit der Verständigungsprozeß gefährdet würde.

Versucht man nun, die Breite des lebensweltlichen Erziehungsbegriffs in erziehungswissenschaftliche Theoriebildung zu transponieren, treten – wegen der ungleich höheren Anforderung an Stringenz, Trennschärfe und vor allem an wissenschaftstheoretischer Konsistenz – erhebliche Schwierigkeiten bis hin zu logischen Aporien auf. Das Hauptproblem besteht darin, daß das Denkmodell „Sozialisation“ ausschließlich aus der (empirischen) Beobachterperspektive operiert, während „Erziehung“ – jetzt nicht in der von mir vorgenommenen Reduktion auf den intentionalen Kern, sondern im „Normalgebrauch“ der Erziehungswissenschaft – sowohl die Intentionen und ihre Rechtfertigung und das Zu-eigen-Machen des pädagogischen Ansinnens durch den Zögling als auch die Effekte von pädagogischen Handlungen und ihre Ursachen bzw. Verhaltensänderungen und ihre Determinanten unter sich begreifen soll. Damit werden un-

5 Der konsequenteste und bisher überzeugendste Versuch, das Verhältnis von empirischer Erklärung von menschlichem Handeln und seiner moralischen Rechtfertigung in der erkenntnistheoretischen Tiefendimension zu klären, wurde von I. KANT unternommen (vgl. KrV A 538 ff. und KpV A 168 ff.); nach seinem analytischen Schema wäre das Denkmodell „Erziehung“ (in der hier typisierten Form) dem intelligiblem, das Denkmodell „Sozialisation“ dem empirischen Charakter des Menschen zuzurechnen (VOGEL 1990, S. 96 ff.). Dennoch wird man nicht KANT bemühen müssen, um die erkenntnislogische Differenz zwischen „Handlungsperspektive“ und „Beobachterperspektive“ plausibel machen zu können.

ter einem Begriff Gegenstände und Probleme zusammengefaßt, die grundsätzlich verschiedenen Erkenntnisperspektiven entstammen, und die dadurch entstehenden Theorieprobleme sind unausweichlich.

Überzeugende Dokumente dieser Probleme sind die Versuche einer theoretischen Konstruktion des Erziehungsbegriffs auf Grund von Begriffsanalysen, die beide Perspektiven in einem theoretischen Konstrukt vereinigen wollen.

H. HEID z. B. versucht, im Entwurf eines „handlungstheoretischen Erziehungsbegriffs“ zwischen einem „Absichtsbegriff“ und einem „Wirkungsbegriff“ von Erziehung (HEID 1994, S. 51 ff.) zu vermitteln und beschreibt das Ergebnis – durchaus einleuchtend – in der Form von Schnittmengen (ebd., S. 58). Allerdings hat er – bei näherer Betrachtung – die erzieherischen Intentionen nicht auf der Geltungsebene diskutiert, sondern aus der Beobachterperspektive; er hat also *beobachtete* Absichten mit *beobachteten* Wirkungen vermittelt (und insofern ist das Schnittmengen-Modell konsequent), nicht aber den traditionellen „Absichtsbegriff“ mit dem „Wirkungsbegriff“.

BREZINKAS Lösungsversuch (1990) läßt sich dadurch charakterisieren, daß beide Perspektiven in ein technologisches Modell von Erziehung eingebracht werden – um den Preis des eklatanten Widerspruchs, daß „Intentionalität“ nur dem Erzieher, nicht aber dem Zögling zugesprochen wird (dessen „psychische Dispositionen“ zur Disposition fremder Intentionen stehen – vgl. BREZINKA 1990, S. 95) und mit „Subjekte(n) der Erziehung“ natürlich nur die Erzieher gemeint sind (S. 94f.).

Was kann man – wenn man der Argumentation bis hierhin gefolgt ist – tun, um Mißverständnisse und überflüssige Theorieanstrengungen zu vermeiden? Konsequenter wäre es, auf den Begriff „Erziehung“ wegen seiner alltagsweltlichen Unschärfe im Kontext von Theoriebildung völlig zu verzichten und stattdessen entweder von erzieherischen Intentionen von Handlungen oder von Ergebnissen von Sozialisation zu sprechen. Zweifellos wird sich ein solcher Begriffsgebrauch nicht durchsetzen; die Erziehungswissenschaft hat das Problem, daß die meisten ihrer Grundbegriffe (Erziehung, Unterricht, Bildung, Lernen, Schule usw.) zugleich Begriffe der Alltagswelt sind; vielleicht sorgt dieser Umstand nicht nur für die theoretischen Schwierigkeiten der Erziehungswissenschaft, sondern auch für die „Lebensnähe“. Dessen ungeachtet könnten die Schwierigkeiten wenigstens besser kontrolliert werden, wenn sich die Einsicht durchsetzen würde, daß die Erziehungswissenschaft ihre Erkenntnisanstrengungen im Rahmen unterschiedlicher Argumentationsebenen und insofern verschiedener Wissensformen (vgl. VOGEL 1989) betreibt. Und immerhin können wir uns auch noch mit KANT trösten, daß die Scheinprobleme der Erziehungswissenschaft auf eine unvermeidliche Dialektik (des Scheins) zurückzuführen sind, „nicht eine, in die sich etwa ein Stümper, durch Mangel an Kenntnissen, selbst verwickelt, oder die irgend ein Sophist, um vernünftige Leute zu verwirren, künstlich ersonnen hat, sondern die der menschlichen Vernunft unhintertreiblich anhängt, und selbst, nachdem wir ihr Blendwerk aufgedeckt haben, dennoch nicht aufhören wird, ihr vorzugaukeln, und sie unablässig in augenblickliche Verirrungen zu stoßen, die jederzeit gehoben zu werden bedürfen“ (KrV A 298).

Literatur

- BOHNSACK, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen 1991.
- BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München/Basel 1990.
- BROCK, D.: Biographie und Gesellschaft. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 13 (1993), S. 208–231.
- DOLCH, J.: Der Erfahrungsbegriff der Erziehung – Versuch einer Explikation. In: Zeitschrift für Pädagogik 12 (1966), S. 213–237.
- FISCHER, W.: Kritische Gedanken zur Theorie der funktionalen Erziehung. In: W. FISCHER/M. HEITGER (Hrsg.): Beiträge zur Bildung der Person. Freiburg 1961, S. 173–188.
- FLITNER, W.: Ist Erziehung sittlich erlaubt? In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 499–504.
- GEULEN, D.: Sozialisation. In: D. LENZEN (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2. Hamburg 1989, S. 1409–1416.
- GEULEN, D.: Sozialisation. In: D. LENZEN (Hrsg.): Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs. Reinbek 1994, S. 99–132.
- HEID, H.: Erziehung. In: D. LENZEN (Hrsg.): Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs. Reinbek 1994, S. 43–68.
- HEITGER, M.: Die Zerstörung der pädagogischen Absicht durch den Einsatz von Erziehungs-„mitteln“. In: M. HEITGER (Hrsg.): Erziehung oder Manipulation. Die Problematik der Erziehungsmittel. München 1969, S. 62–77.
- HURRELMANN, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim/Basel 1986.
- KRIECK, E.: Grundriß der Erziehungswissenschaft. Leipzig 1927.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs. Reinbek 1994.
- LENZEN, D./MOLLENHAUER, K. (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung (= Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1). Stuttgart 1983, S. 386–394.
- PEEK, R.: Kindliche Erfahrungsräume zwischen Familie und Öffentlichkeit. München 1995.
- SCHWENK, B.: Erziehung. In: D. LENZEN (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1. Hamburg 1989, S. 429–439.
- STRASSER, S.: Intentionalismus oder Funktionalismus? Grenzen der Bedeutung eines erziehungswissenschaftlichen Grundlagenprogramms. In: Zeitschrift für Pädagogik 12 (1966), S. 103–133.
- VOGEL, P.: Zur Rekonstruktion pädagogischer Wissensformen. In: P. ZEIDLER/E. KÖNIG (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim 1989, S. 429–455.
- VOGEL, P.: Kausalität und Freiheit in der Pädagogik. Studien im Anschluß an die Freiheitsantinomie bei Kant. Frankfurt a.M. 1990.
- VOGEL, P.: Von Umfang und Grenzen der Lernfähigkeit empirisch-analytischer und systematischer Pädagogik. In: D. HOFFMANN (Hrsg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1991, S. 17–30.
- VOGEL, P.: Klassifikationsprobleme als Ausdruck des defizitären Charakters der Erziehungswissenschaft? In: K.-P. HORN/L. WIGGER (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 371–387.

Anschrift des Autors

Dr. Peter Vogel, Universität Dortmund, Institut für Allgemeine, Vergleichende und Berufspädagogik, Emil-Figge-Str. 50, 44221 Dortmund