

Fend, Helmut

Politische Sozialisation: ein soziologischer Ansatz

Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 81-83. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 21)



Quellenangabe/ Reference:

Fend, Helmut: Politische Sozialisation: ein soziologischer Ansatz - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 81-83 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226207 - DOI: 10.25656/01:22620

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226207>

<https://doi.org/10.25656/01:22620>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Allgemeinbildung

Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 10. bis 12. März 1986
in der Universität Heidelberg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben
von Helmut Heid und Hans-Georg Herrlitz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1987

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Allgemeinbildung :

vom 10.-12. März 1986 in d. Univ. Heidelberg / im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Helmut Heid u. Hans-Georg Herrlitz. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1987.

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 10)
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 21)

ISBN 3-407-41121-9

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom ...
Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1987 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41121 9

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

GERHARD RAU	13
THEODOR BERCHEM	15

II. Allgemeinbildung – Geschichte, Philosophie, Empirie

Das Interesse der Pädagogik an der alteuropäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte

ERHARD WIERSING Kontinuität oder Traditionsbruch? Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungs- theorie und -praxis	19
CHRISTIAN RITTELMAYER Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre	27
JÜRGEN-E. PLEINES Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie	35
KLAUS BECK Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung – Methodologische Aspekte der Gegenstands- und Begriffskonstitution	41
WOLFGANG ALTHOF Politische Sozialisation versus entwicklungsorientierte Moralerziehung? Inhaltliche und strukturelle Aspekte	51

III. Allgemeinbildung – didaktische und bildungspolitische Konsequenzen

Neue Technologien und allgemeinbildendes Schulsystem

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN Neue Technologien, Allgemeinbildung und Unterricht in der Sekundarstufe I . . .	97
KLAUS KLEMM Technologischer Wandel in der Arbeitswelt – Konsequenzen für das allgemeinbil- dende Schulsystem	105
KARL-OSWALD BAUER, PETER ZIMMERMANN Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien. Ergebnisse einer schriftli- chen Befragung von Hauptschülern und Gymnasiasten	112

GUSTAV GRÜNER, ADOLF KELL, GÜNTER KUTSCHA	
Neue Technologien und Bildung	119
<i>Allgemeinbildung – wofür? Perspektiven im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit</i>	
FRANZ PÖGgeler	
Neue Allgemeinbildung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit	131
HORST SIEBERT	
Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung	137
<i>Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung</i>	
ERHARD SCHLUTZ	
Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung	141
WILKE THOMSEN	
Allgemeine Bildung zwischen Abwehr systematischer Verdinglichung und Entfaltung neuer Lebensformen	151
<i>Allgemeinbildung und Sportpädagogik</i>	
ROLAND NAUL	
Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung	161
NORBERT SCHULZ	
Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen	172
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Freizeitcurricula in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin	183
MANFRED BAYER	
Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung	191
<i>Allgemeinbildung aus weiblicher Sicht</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung	211
ILSE BREHMER	
Die allgemeine Bildung der Frauen. Versuch einer historischen Rekonstruktion	213
ANNEDORE PRENGEL	
Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung	221
ASTRID KAISER	
Bildung für Mädchen und Jungen	231
GOTTHILF GERHARD HILLER	
Allgemeinbildung aus sonderpädagogischer Sicht	239

Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sozialer Hilfe

HELMUT RICHTER

Deinstitutionalisierung – Alltagswende ohne pädagogische Perspektive?
Vorstudien zu einer Kommunalpolitik 245

HELGE PETERS

Individualisierung der Lebenslagen und Sozialarbeit 258

THOMAS OLK

Neue Subsidiaritätspolitik – Zauberformel oder fauler Zauber? 265

Allgemeinbildung im Atomzeitalter

PETER HEITKÄMPER

Bildung als Dispositiv des Friedens 275

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Bildung – Subjekt – Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung
(Bericht über ein Referat) 280

ARNOLD KÖPCKE-DUTTER

Gabriel Marcells Kritik der Allgemein-Bildung
(Bericht über einen Vortrag) 284

VOLKER BUDDRUS, HANS DIETER LOEWER

Friedenspädagogik als ganzheitliche Bildung 287

HEINZ SCHERNIKAU

Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 290

DETLEF GLOWKA

Allgemeinbildung im internationalen Vergleich
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 297

IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge 299

Letztere sind eine Bedingung der Möglichkeit von Erziehung. Aber sie sind nicht hinreichend. Moralerziehung bedarf eben auch der kognitiven Seite, bedarf eben auch der Vernunft und der Verallgemeinerung.

HELMUT FEND (Universität Konstanz):

Politische Sozialisation: ein soziologischer Ansatz

(Nach dem Tonbandprotokoll)

(...) Ich möchte von einer eher simplen Perspektive ausgehen und zwei Gegenpositionen charakterisieren. Die eine Position besteht darin, daß im Bereich der politischen Bildung und auch der politischen Sozialisation die Frage im Vordergrund steht, wie bestimmte Meinungen und Wertungen von außen in das Individuum hineinkommen. Das ist eine pädagogisch-pessimistische Fragestellung, denn sie geht eher davon aus, daß das Individuum vieles, was es denkt, und viele Wertungen, die es entwickelt, einfach von anderen übernimmt, ohne große Eigenaktivität. Die zweite Position, die m.E. sehr stark die Position derer ist, die sich in der PIAGET-KOHLBERG-Tradition bewegen, ist die, die untersucht, welche Verarbeitungsformen von Wirklichkeit quasi spontan, von innen heraus, entstehen – aufgrund der ontogenetischen Entwicklung des Denkens und des moralischen Urteilens.

Die erste Position also ist eher die pessimistische. Sie sagt: An selbständigem, kritischem Urteil, an moralischer Entwicklung spielt sich höchstens in Grenzsituationen, bei einigen Bereichen der Bevölkerung etwas ab; der Durchschnitt der Bevölkerung übernimmt simpel, was an Meinungen und Wertungen in seiner Umgebung vorhanden ist. Eine solche Position betont auch sehr stark, daß politische Bildung, politische Sozialisation im großen und ganzen ein Indoktrinationsprozeß ist. (...) Die pessimistisch-soziologische Position geht dann weiter davon aus, daß die Meinungsbildungsprozesse sehr stark eingebettet sind in soziale Beziehungsnetze, d.h. die Kinder übernehmen die Meinungen von ihren Eltern und in der Adoleszenz dann zunehmend die Meinungen ihrer Peers. Und dafür haben wir auch einige theoretische Ansätze, um zu erklären, warum bestimmte Kinder welche Meinungen übernehmen; ich denke z. B. an die Balance-Theorien, die ja die Konsistenzen zwischen Wertungen von Personen und der Übernahme von deren Meinungen zum Inhalt haben. Eine dritte Variante der soziologischen These ist die, daß gesagt wird, die politischen Meinungsmuster der jungen Leute sind lediglich Widerspiegelungen ihrer realen gesellschaftlichen und generationalen Situationen.

Was wird nun im Rahmen einer soziologischen Perspektive faktisch gemacht? Ich nenne ein Beispiel aus unseren eigenen Arbeiten: Es wird in gewissem Sinne der Prozeß der Meinungsbildung, des Erwachens des politischen Bewußtseins in allen möglichen Aspekten vermessen (...). Was denken die Kinder, welche Gruppen denken was, welche Wertungen finden wir und in welchem Maße wandeln sich diese Wertungen? Es gibt eine Reihe von soziologischen Aufgliederungsmöglichkeiten dieser Vermessungen, etwa in dem Sinne, daß Veränderungen im Laufe der Generationsentwicklung in der Nachkriegszeit untersucht werden (...). Wir

haben auch versucht, entwicklungspsychologische Vermessungen vorzunehmen: Wie entwickelt sich politisches Bewußtsein, oder: wie erwacht das politische Bewußtsein z. B. bei der Altersgruppe der 12- bis 16jährigen? Eine dritte wichtige Frage: Wie ist das politische Bewußtsein eingebettet in die Meinungen, die die Eltern haben, die die Peers haben und die die Lehrer haben?

Ich möchte beispielhaft einige Ergebnisse dieser Vermessungen, die wir selber vorgenommen haben, erwähnen (...): Wir haben bei 2000 Jugendlichen zwischen 12 und 16 Jahren, die wir 5 Jahre lang jedes Jahr getestet haben (...), folgende Beobachtungen gemacht:

- Das erwachende politische Bewußtsein, das zunehmende Interesse vom Ende der Kindheit bis in die Adoleszenz, ist im Kern ein Distanzierungsprozeß von den politischen Verhältnissen; eines der markantesten Merkmale in dieser Altersphase ist der zunehmende Vertrauensschwund, daß die Verhältnisse in unserer Gesellschaft gut geregelt seien.
- Die „Elite“ dieser Generation, d. h. die Gruppe mit den höchsten kognitiven Kompetenzen und dem ausgeprägtesten politischen Wissen denkt „grün“. (...) Die Krisendefinitionen, die Handlungsangebote der Grünen finden in dieser „Elite“ der heranwachsenden Generation (genauer bei denjenigen, die 1983 sechzehn Jahre alt geworden sind) die größte Zustimmung.
- Epochal gesehen, wenn wir also die Generation aus den 70er Jahren mit der Generation der 80er Jahre vergleichen (generationale Vermessung), finden wir eine zunehmende Reduktion der Bedeutung von Arbeit (...), eine Zunahme des Sicherheitsbedürfnisses, gerade was die Berufseinmündung angeht, und ein Einschrumpfen des Möglichkeitshorizontes, was die Vorstellungen angeht, was man in dieser Welt alles machen kann, wie offen sie auch für eigene Anstrengungen, für Mobilität im beruflichen Bereich ist.
- Im Bereich der Einbettung in Bezugsgruppen finden wir auch ein interessantes Ergebnis für diese Altersgruppe: das der geringen Bedeutung des Lehrers als Bezugsperson für politische Meinungsbildung. Die wichtigsten Gewährspersonen in politischen Fragen sind für diese Altersphase die eigenen Eltern (...).

Dies nur als einige Schlaglichter, wie im Rahmen der soziologischen Vermessungen des politischen Bewußtseins vorgegangen wird. Aus pädagogischer Perspektive ergeben sich hier natürlich bedeutsame Einschränkungen, insbesondere wenn man in der Tradition der Aufklärung steht, nach der ja selbständiges politisches Urteil sich darin ausdrückt, sich zuzutrauen, sich des eigenen Verstandes zu bedienen und nicht einfach Meinungsmuster und Wertorientierungen zu übernehmen.

Und da scheint mir die PIAGET-KOHLBERG-Tradition doch eine große Hilfe zu sein: als Entfaltung dieser KANTSchen Definition der Aufklärung. Wenngleich – und da sehe ich das große Problem – es für die empirische Forschung sehr schwer ist, Unterscheidungskriterien zu finden. Das ist die empirische Crux: Wie finde ich Entscheidungskriterien, wenn jemand „grüne“ Ansichten äußert; ist das tatsächlich der Ausdruck eines selbständigen kritischen Urteils oder betet er nur bestimmte Meinungen seiner Bezugspersonen nach?

Das ist das Problem, vor dem wir stehen, und wir haben auch einige Versuche angestellt, Kriterien zu finden, die unterschiedliche Auseinandersetzungsformen mit der jeweiligen historischen Wirklichkeit enthalten. Ich selber habe – abschließend – oft den Eindruck, daß die PIAGET-KOHLBERG-Tradition im Rahmen dessen steht, was MAX WEBER „Gesinnungsethik“ genannt hätte, also Konzentration auf die Elaboration von normativen Strukturen und

deren Begründung. Ich hätte in einigen Punkten das Bedürfnis, genauer zu erfahren, wo der Übergang zur Verantwortungsethik stattfindet – ein Übergang, der auch eine bestimmte Fähigkeit der Realitätseinschätzung und der Realitätsanalyse implizieren würde. Meine Frage an die Moralentwicklungsforschung ist die, wo sie systematisch den Stellenwert der Realitätsanalyse und der Analyse von politischen Verhältnissen als Teil der politischen Entwicklung sieht.

ULRICH FIEDLER (Universität Hamburg):

Herr Fiedler sprang dankenswerterweise sehr kurzfristig für den verhinderten Bernhard Claussen (Hamburg) ein und mußte unvorbereitet sprechen (Abschrift des Tonbandprotokolls):

Mein Arbeitsgebiet ist die Erforschung der Epistemologie kognitiver Prozesse bei Kindern. Meine erste Anmerkung liegt eher an der Oberfläche: In der Moraldiskussion hier ist die Altersstufenproblematik nicht angeklungen. Für mich bedeutet es eine doch wichtige Unterscheidung, ob man in der Pädagogik von Grundschulern spricht oder Schülern in der Förderstufe oder in der Oberstufe, ob man von Gymnasiasten spricht oder von Gesamtschülern, usw. (...) Meine erste wesentliche Einschränkung besteht darin, daß ich die Hauptthese KOHLBERGS angreifen möchte, nämlich die „n+1-Hypothese“, derzufolge man davon ausgehen kann, daß der Schüler sich auf einem bestimmten Niveau befindet und man ihm Dilemmata präsentiert, über die er sich – mit den passenden Argumenten – auf die nächsthöhere Stufe bringen kann.

(...) PIAGET teilt dieses – m.E. falsche – pädagogische Vorurteil nicht. Man darf nicht vergessen, daß bei Piaget die Phasen etwa 5, 6 oder 7 Jahre lang andauern, und in dieser Zeit bereitet sich in einer Art Latenz (...) die nächste Phase vor. Bei KOHLBERG sehe ich nicht, was das Potential der „Latenz“ ist, die sozusagen die nächste Phase zum Tragen bringt.

Es gibt dann ein paar konkrete Fragen, die auch gestern aufgetaucht sind, zur Struktur des Kindes. Man sieht in den Diskussionen nicht genau, wie das Konstitutionsproblem gelagert ist, wie also neues Verhalten zustande kommt, kognitiv, moralisch, wie immer. Dieses Konstitutionsproblem ist eng verbunden mit der entwicklungspsychologischen Fragestellung der Phasenverschiebung (décalage). Bei PIAGET scheint mir diese Frage zumindest vordergründig eindeutig gelöst zu sein: Es gibt einen deutlichen Übergang in der Kognition von den Präoperationen zu den konkreten Operationen, und von diesen zu den formalen Operationen. Dies erfolgt, so sagen einige, in einem dialektischen Prozeß, andere sagen, es erfolge durch synthetische Leistungen des Geistes, also durch reflektierende Abstraktion, indem beispielsweise der Übergang von den Präoperationen zu den konkreten Operationen eine Synthese von Teilen und Ganzem bedeutet und damit die Möglichkeit einer hierarchischen Begriffsbildung in allen Bereichen des Lebens. Der zweite Übergang ist charakterisiert durch eine Synthese von Reziprozität und Negation. Und hier scheint mir das Zentrum eines