

## Vorwort

In den letzten Jahren sind in Theorie und Praxis der Erziehung erhebliche Veränderungen eingetreten. Kennzeichnend dafür ist, daß Erziehung heute stärker in Interdependenz mit den Strukturen der Gesellschaft gesehen wird und Erziehungswissenschaft demzufolge als Gesellschaftswissenschaft begriffen wird. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit für die interdisziplinäre Behandlung zentraler Fragen der Erziehung. Zahlreiche Vorstellungen und Begriffe aus Sozialwissenschaften wie Soziologie, Psychologie, Ökonomie und aus der Philosophie haben im Bereich der Erziehung Verwendung gefunden. Auch die bislang in der Erziehung gebräuchlichen Begriffe erfuhren dadurch einen Bedeutungswandel. In dieser sich ändernden Terminologie der Erziehungswissenschaft drückt sich ihr neues Selbstverständnis aus. Es wird in wissenschaftstheoretischer Hinsicht vor allem durch die Auseinandersetzung mit dem kritischen Rationalismus, der Systemtheorie und der kritisch-marxistischen Theorie der Gesellschaft bestimmt. Dabei geht es um die Entwicklung eines Konzepts und die Realisierung einer auf Selbstbestimmung und Emanzipation zielenden Erziehung. Was darunter verstanden wird, ist durchaus kontrovers. Daher ist es nicht möglich, einen systematischen Rahmen zu entwerfen, der das Feld einer in der skizzierten Richtung sich artikulierenden Erziehungswissenschaft absteckt und eine lückenlose Begriffsauswahl für ein Wörterbuch ermöglicht.

Das »Wörterbuch der Erziehung« hat mehrere Funktionen: Es bietet eine Selbstdarstellung einer sich als Gesellschaftswissenschaft verstehenden Erziehungswissenschaft einschließlich der sie durchziehenden Kontroversen. Dabei konnte die historische Dimension nur insoweit berücksichtigt werden, als sie für das Verständnis der systematischen Zusammenhänge erforderlich war. Das Wörterbuch gibt ferner die Möglichkeit, sich in den verschiedenen Bereichen der Erziehung über den Stand der Diskussion zu orientieren, und versucht, durch eine entsprechende Behandlung einzelner Fragen neben der bloßen Information ein Problembewußtsein zu vermitteln. Schließlich beabsichtigt es, durch den diskursiven Charakter der Beiträge zur kritischen Auseinandersetzung mit den in den Artikeln angesprochenen Sachfragen anzuregen und zu einer Weiterbeschäftigung mit einzelnen Problemkomplexen zu motivieren. Dazu dienen auch die Literaturangaben, die einen Überblick über die aus der Sicht des Autors jeweils wichtigsten Publikationen zu einem Stichwort geben. Die unterschiedliche Länge der einzelnen Beiträge bedeutet keine Gewichtung und sagt nichts über die Komplexität der Begriffe aus; sie ergab sich aus der unterschiedlichen Darstellungsweise der Autoren. Neben der Funktion des Wörterbuchs als Nachschlagewerk für einzelne Begriffe bietet sich der Band auch zum kontinuierlichen Studium im Sinne einer diskursiven Einführung in die Erziehungswissenschaft an. Dabei werden die im Verhältnis der einzelnen Beiträge zueinander auftretenden wissenschaftstheoretischen und gesellschaftspolitischen Spannungen deutlich, die die erziehungswissenschaftliche Diskussion bestimmen.

Herzlich möchte ich Herwig Blankertz, Karl Frey, Wolfgang Klafki, Gerhard Priesemann und Annemarie Schaffernicht für den Rat und die Unterstützung danken, die sie mir bei der Entwicklung des Konzepts, der Gewinnung der Autoren und einzelnen redaktionellen Fragen gewährt haben. Ohne ihre Hilfe und die engagierte Mitarbeit der zahlreichen Autoren hätte dieser Band nicht in der vorliegenden Form erscheinen können.

*Christoph Wulf*



## **Abweichendes Verhalten**

I. Abweichendes Verhalten meint – zusammenfassend – alle Formen des gesellschaftlichen Normen nicht erfüllenden Verhaltens, also, umgangssprachlich und vorläufig benannt, Rebellion, Selbstmord, Extravaganz, Behinderungen, Leistungsversagen, Kriminalität. In seiner Neutralität sucht der Terminus die traditionelle Diskriminierung auffälligen Verhaltens ebenso zu unterlaufen wie die in älteren Begriffen liegende ideologische Belastung (Verwahrlosung, Gefährdung). In seiner Allgemeinheit zielt er jenseits der sich zunehmend als schwieriger erweisenden strengen Trennung zwischen traditionellen Klassifizierungen (Kriminalität/Krankheit; Krankheit/Verwahrlosung) auf Gemeinsamkeiten. Indem er sie im Kontext gesellschaftlicher Bedingtheit bestimmt, hebt er – gegenüber allen Versuchen, Verhaltensschwierigkeiten im Individuum zu begründen oder an ihm festzumachen, – ab auf Fragen der gesellschaftlichen Definition, Funktion und Produktion. (Damit ist das Problem der individuellen Faktoren im abweichenden Verhalten keineswegs entschieden, bleibt aber – analog etwa zur neueren Diskussion des Begabungsbegriffs – unberücksichtigt zugunsten der traditionellerweise vernachlässigten und zunehmend als relevant erkannten gesellschaftlichen Faktoren.)

II. Das allgemeine Wissen von der historischen Relativität der Norm aktualisiert sich in unserer Zeit als generelles Mißtrauen gegen Normalität, als Parteilichkeit für Außenseiter, für die von Normalen Unterdrückten. Tiefenpsychologische Interpretamente haben deutlich gemacht, wie sehr negative Normen dazu dienen, an Randgruppen die eigenen nicht erfüllten Sollvorstellungen einzuklagen, unbewältigte Probleme zu verdrängen, Schein-Schwierigkeiten und Sündenböcke zu produzieren. In ähnlicher Intention hebt das im Kontext der Interaktionstheorie entwickelte Stigmatisierungstheorem ab auf die nicht auseinanderzuidividierende wechselseitige Bedingtheit von normal und abweichend und problematisiert vor allem jene Institutionen, die durch ihren gesellschaftlichen Auftrag mit abweichendem Verhalten befaßt sind; z. B. Psychiatrie, Jugendhilfe, Schule, Justiz, Beratung; sie – so heißt es – arbeiten mit spezifischen Selektions- und Definitionsmechanismen (Verfertigen des Falles, der Amtskarriere) und komplizieren und schaffen sich so, stigmatisierend, die Aufgaben, für die sie eingerichtet worden sind.

Solche Problematisierung der Normalität und ihrer Agenten muß im gesellschaftlichen Kontext interpretiert werden. Dieses Postulat aber ist z. Z. schwierig einzulösen; die Vermittlung zwischen gesellschaftlichen Strukturen und konkreten Normen sind diffizil und sehr unterschiedlich in unterschiedlichen Lebensfeldern (Klasse, Schicht, Familie, Arbeit, Öffentlichkeit), unterschiedlich auch je nach dem, ob es sich um Normen handelt, deren Überschreiten als schuldhaft oder unverschuldet interpretiert wird (Kriminalität/Krankheit), die als zentral gelten (Arbeitsverhalten, Eigentumsdelikte) oder als peripher; gerade sie sind (siehe z. B. die Diskussion zur Entstehung des Haschverbots in Konkurrenz zum Alkoholverbot) geprägt durch die Eigenheiten verbandspolitischer und ideologischer Entwicklungen.

Die gegenwärtige Normunsicherheit läßt sich – unter solchen Vorbehalten – formulieren als Ausdruck der Legitimationskrise der derzeitigen Gesellschaft, einer Legitimationskrise, die ihren Grund hat in strukturellen Widersprüchen des Spätkapitalismus, vor allem im Widerspruch zwischen dem Selbstanspruch auf soziale Demokratie und struktureller Gewalt, also jenen Zwängen, die die Selbstrealisierung aller verhin-

dem. Legitimationskrise der Normen nötigt also zur Frage, inwieweit geltende Normen Repräsentant struktureller Gewalt sind – Repräsentant von Ungleichheit, Unterdrückung, Gleichgültigkeit, »technischen« Systemzwängen (Funktionsfähigkeit in Produktion und Öffentlichkeit, Planungsvermögen), inwieweit sie zwar Liberalisierungen signalisieren (z. B. im Sexualverhalten, im Abbau rigid autoritärer und positiver Verhaltensmuster), darin aber doch an die engen Grenzen der Stabilisierung des Status quo gebunden bleiben (eine nur therapeutische Orientierung bleibt individualisierend und damit für die Gesellschaft entlastend), inwieweit sie – schließlich – nur Ideologien und Projektionen bestärken, die vom Grundwiderspruch im Produktionssektor ablenken, indem sie ihn verdecken und Frustrationen auf Nebenprobleme ableiten.

III. So notwendig solche kritische Analyse des derzeit üblichen Normenrepertoires auch ist, so wäre es doch verkürzt und irrig, damit das Problem der Bestimmung abweichenden Verhaltens als erledigt anzusehen. Gesellschaft kann nicht ohne Normen, Normen können nicht ohne Negativnormen gedacht werden; nicht die Frage nach Negativnormen überhaupt kann zur Diskussion stehen, sondern nur die nach ihrer Legitimität. Legitim aber sind – im gerade skizzierten Gesellschaftsmodell – Normen, wenn sie bezogen sind auf die im Postulat der sozialen Demokratie intendierte Selbstrealisierung. Was z. Z. als abweichend definiert wird, kann Moment andersartiger, unter gegebenen Bedingungen durchaus sinnvoller Lebensform, Moment notwendiger Selbstbehauptung, Gegenschlag zu struktureller Gewalt und Potential zu ihrer Überwindung sein; es kann aber auch – diese Unterscheidung ist zwar im Konkreten schwierig, aber prinzipiell unverzichtbar – Indiz einer insuffizienten oder mißlungenen Lebensstrategie sein, Indiz also z. B. der Unfähigkeit, eigene und gesellschaftliche Ziele mit erfolversprechenden Mitteln zu realisieren, Indiz fehlender Triebbeherrschung, fehlender Selbst- und Realitätseinschätzung, Verhalten, das – mit Bernfeld geredet – individuell unglücklich und politisch ineffektiv ist.

Daß die an den beiden Legitimationsprinzipien ausgerichteten Definitionen abweichenden Verhaltens, die am Prinzip der strukturellen Gewalt und die am Prinzip der Selbstrealisierung orientierten nicht einfach entgegengesetzt sind, sondern sich im Konkreten überlappen und deshalb oft kaum voneinander abzuheben sind, charakterisieren Verlegenheit und Schwierigkeit der derzeitigen Praxis, das Nebeneinander von Unsicherheit, Revision der Normen und Solidarisierung mit den Unterdrückten.

IV. Unglücklich abweichendes Verhalten muß – dem hier zu verfolgenden interaktionistischen Ansatz gemäß – in jenem Kontext beschrieben werden, in dem Repräsentation und Ausbildung von Verhalten überhaupt beschrieben wird; defiziente Sozialisation z. B. ist keine eigene, sondern nur eine, oft auf gleiche Ziele ausgerichtete, aber unter spezifischen Bedingungen verlaufende Sozialisation.

Abweichendes Verhalten muß im Kontext seines Lebensfeldes verstanden werden, also im Kontext seiner materiellen Ressourcen, seiner spezifischen Ziele, Funktionen und Mittel, seiner Kommunikations- und Interpretationsmuster, seiner Lernvorgaben, Kränkungen und Provokationen, die zu Rückzug (Retardation, Apathie) oder gereizter Aggression führen. Beide Momente müssen gegeneinander betont werden: Die realen Bedingungen (Armut, Wohnung, Arbeitsbedingungen usw.) gegenüber einem psychologisierenden, eher auf Verhalten abhebenden Zugriff; die in Sprache und Selbst-

verständnis sich artikulierende Interpretation des Verhaltens (Erwartungen, Relevanzbereich der Erfahrung, Wertungen) gegenüber einer nur auf materielle Faktoren abhebenden Analyse. Daß Verhaltensdefinitionen auf das generelle Prinzip der Selbstrealisierung zu beziehen sind, ist evident. Die je eigene Erfahrung und die von ihr aus sich strukturierenden Relevanzbereiche aber sind Ausgangspunkt und Voraussetzung jeder Verhaltensdefinition (siehe dazu auch das allgemeine Lernmodell Freires und die neueren Arbeiten z. B. zur Lebensform innerhalb von Subkulturen über Blinde, Drogen, Rocker).

Abweichendes Verhalten kann nur innerhalb der Entwicklung von einzelnen und Gruppen im Kontext ihrer Biographie verstanden werden; die Erfahrungen in verschiedenen Lebensfeldern (vor allem auch – wie sich schon oben zeigte – in den offiziellen, in Schule, sozialpädagogischen Aktivitäten und in der Öffentlichkeit) neutralisieren, bestätigen, bestärken und verhärten sich gegeneinander und ergeben, im Teufelskreis von Reaktion und Gegenreaktion, von Ausweichen und Sich-Wehren die sich allmählich verdichtende Karriere abweichenden Verhaltens. Indem ein solches Karrieremodell die sich gegenseitig bedingenden Erfahrungen betont, liegt in ihm die Gefahr einer allzu bündig konstruierten biographischen (oder subkulturellen) Konsistenz, durch die die einzelnen stigmatisiert und in Interpretationsmuster hineingedrängt werden, die die weitere Entwicklung ihres Verhaltens prägt und einengt.

Gegen solche Verkürzung muß betont werden, daß abweichendes Verhalten immer auch im Kontext situationeller Zwänge gesehen werden muß, im Kontext also von Krankheit, Unfall, Gelegenheit, vor allem fehlender Gelegenheit, spezifischer Gruppenkonstellation.

Abweichendes Verhalten ist als funktional zu verstehen; es ist gerade auch dann, wenn es für andere unerträglich und unzugänglich ist, die unter gegebenen Bedingungen sich anbietende Lösung eines Konflikts (Theorie der Geisteskrankheiten, Goffmans Analyse der Selbstdarstellung mißlungener Identität). Es muß verstanden werden in bezug auf die in solchen Verzerrungen verborgenen Bedürfnisse und spezifischen Potenzen der Selbstrealisierung.

HANS THIERSCH

→ Aggression, Erziehungsnorm, Heimerziehung, Klasse – Schicht, Randständigkeit – Kriminalität – Verwahrlosung, Sozialisation, Sozialpädagogik.

#### LITERATUR

Becker, H. S.: Außenseiter. Frankfurt: Fischer 1973. = *Conditio Humana*. Bittner, G., Ch. Ertle, V. Schmid: Verhaltensgestörte Kinder. Kritik der Sonderschule und Sonderpädagogik. Stuttgart: Klett 1974. Brusten, M., K. Hurrelmann: Abweichendes Verhalten in der Schule. München: Juventa Verl. 1973. = Juventa Materialien. Bd 11. Cohen, S.: Images of deviance. London: Penguin 1971. Cohen, A. K.: Abweichung und Kontrolle. München: Juventa Verl. 1970. = Grundfragen d. Soziologie. Bd 7. Cressey, D. R., D. A. Ward: Delinquency and crime. New York: Harper & Row 1969. Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart u. Berlin: Kreuz-Verlag 1971. Goffman, E.: Stigma. Frankfurt: Suhrkamp 1972. Taylor, J. J., P. Walton, J. Young: The new criminology. London: Routledge and Paul 1973. Thiersch, H.: Gutachten: Forschungen im Bereich der Jugendhilfe: Abweichendes Verhalten – Definitionen und Stigmatisierungsprozesse. (Gutachten für die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates.)

## Ästhetische Erziehung

Ästhetische Erziehung wird in der Geschichte der Erziehung und heute wieder zunehmend als Oberbegriff für pädagogische Bemühungen im *generellen* Zusammenhang vor allem der auditiven und visuellen Kommunikation, sowie *speziell* im Zusammenhang mit den Inhaltsfeldern der Bildenden Kunst, der Musik, der Literatur und des Theaters verwandt. Musische Erziehung ist im Verhältnis dazu eine historisch bedingte und zeitgebundene Erscheinungsform der ästhetischen Erziehung vom Anfang bis zur Mitte dieses Jahrhunderts (vgl. Kluge 1973).

Aus dem *Konstruktcharakter* der Theorien zur ästhetischen Erziehung, insbesondere aber des *ästhetischen Verhaltens* resultiert, daß entsprechend den Zielen, Inhalten und Methoden immer wieder etwas anderes verstanden worden ist. Zum Verständnis der Merkmaldimensionen des Begriffs ästhetische Erziehung ist ein Rückgriff auf den *Entstehungszusammenhang* der Theorien zur ästhetischen Erziehung notwendig. Seit der Antike liegt allen Theorien die Frage nach der *Funktion der Künste* in der Gesellschaft zugrunde. Sie ist nur aus einem – weder immer bewußten noch stets explizierten – *vorausgehenden* Verständnis von *Gesellschaft* heraus zu beantworten. Über die sozioökonomische Perspektive hinaus und mit dieser zusammen gehen in die Antwort *erkenntnistheoretische* Positionen ein. Und umgekehrt wird die Antwort bedingt durch Hypothesen darüber, was *Kunst* – sowohl in Produktions- wie Rezeptionsprozessen – für wen und in wessen Interesse leisten kann und soll. Schließlich gibt es keine Theorie der ästhetischen Erziehung ohne Bezugnahme auf diejenige *Theorie der Erziehung*, in deren Kontext der ästhetischen Erziehung eine Funktion zugewiesen wird (Groothoff 1969; Otto 1969). Eine Theorie der ästhetischen Erziehung setzt also *gesellschaftstheoretisches, erkenntnistheoretisches, kunsttheoretisches* und *erziehungstheoretisches* Vorverständnis voraus, oder sie enthält – wie z. B. eine große Zahl der von den Fachdidaktiken entwickelten Ansätze – solche Prämissen als nicht hinterfragte Implikationen.

Erklärungen des Begriffs ästhetische Erziehung stoßen aus wissenschaftstheoretischen Gründen, insbesondere wegen der Inkonsistenz der oben genannten Prämissen, in der Regel auf Schwierigkeiten. Sie sind entweder zu vage oder verengen das Feld möglicher Prämissen in unstatthafter Weise schon bei der Dimensionierung des Begriffs.

Von Hentigs Hinweise lassen sich auf *Dimensionen* der ästhetischen Erziehung auslegen, in denen Möglichkeiten inhaltlicher, zielorientierter wie auch methodischer Entsprechung offenbar für alle Fächer des ästhetischen Bereichs mitgedacht sind. Ästhetische Erziehung wird – ähnlich wie Ästhetik schon bei A. G. Baumgarten – von *aisthesis* her begriffen und damit konsequent auf *Wahrnehmungsprozesse* und nicht auf werthaltige *Wahrnehmungsobjekte* (wie z. B. akzeptierte Kunstwerke) bezogen. Daraus folgt bei v. Hentig die Erweiterung des Gegenstandsfeldes über Kunstwerke hinaus auf alle Gegenstände der gestalteten Umwelt (Artefakte). Aufgabe solcher ästhetischen Erziehung ist die systematische Ausbildung der *Wahrnehmungsmöglichkeiten*, des *Wahrnehmungsgenusses* und der *Wahrnehmungskritik*, die Erfahrung der Variabilität der *Ausdrucks-, Aufnahme- und Genußmöglichkeiten*. Für alle ästhetischen Objekte gilt offenbar, was v. Hentig an der Kunst exemplifiziert, daß mit ihrer Herstellbarkeit wie mit ihren Wirkungen entdeckend *experimentiert* werden soll. Kunst soll auf diese Weise einerseits zu einem Medium *gesellschaftlicher* Kommunikation werden, andererseits zu einem Vehikel *individueller* Selbstbestätigung, Sensibilisierung und dadurch Ich-Stärkung (v. Hentig 1969; kritisch dazu: Matthies 1972; anders z. B. Ronge 1970). Nach

Kerbs hat ästhetische Erziehung eine *kritische*, eine *utopische* und eine *hedonistische* Funktion (Kerbs 1970). Das *kritische* Moment der ästhetischen Erziehung bezieht sich insbesondere auf die Manipulation mit ästhetischen Mitteln im privaten, ökonomischen und öffentlichen Bereich, insgesamt im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Der *utopische* Aspekt verweist insbesondere auf die Möglichkeiten kreativen Vorausdenkens, in denen sich Realitätsprinzip und Lustprinzip mischen. Die *hedonistische* Funktion knüpft sowohl an (reformpädagogische und weit ältere) Traditionen wie an zeitgenössische sub- und gegenkulturelle Strömungen in dem Versuch an, Momente des Sinnlichen, Dionysischen und Erotischen zu enttabuisieren und zu kultivieren. Bezugspunkte von Kerbs sind einerseits die Sozialisation des Jugendlichen durch die Kulturindustrie, andererseits die politische Emanzipation der Schüler und eine Form der erotischen Erziehung, die nicht die technische, sondern die soziale, ethische und die ästhetische Seite der Liebe betont (ähnlich Zimmer 1970; kritisch dazu: Matthies 1972). Wegen der kategorialen Unvereinbarkeit der vielfältigen Merkmale dessen, was ästhetische Erziehung anstrebt, zeigen die gegenwärtig zur Diskussion stehenden, im allgemeinen einzelfachlich orientierten Konzepte deutliche *Schwerpunkte* hinsichtlich der Betonung einzelner möglicher Intentionen der ästhetischen Erziehung. Für die sich mehr oder weniger *marxistisch* begründenden oder so interpretierten Konzepte wird ästhetische Erziehung identisch mit politischer Erziehung in dem Sinne, daß mit Marx – vereinfacht gesprochen – die Abschaffung des Privatkapitalismus notwendige Voraussetzung für die Emanzipation aller Sinne ist (Möller 1971, Ehmer 1971, Giffhorn 1972). Für die in der Regel stärker konkretisierten, an der *Kunst* – sei es als Wert- oder als Funktionsbegriff – orientierten Konzepte stehen Kriterien wie Sensibilität, Kreativität, Selbstbefreiung, Kunst als Ordnung, als Möglichkeit der Alternative im Mittelpunkt (Ronge 1970, Staguhn 1972, Pfennig 1970 mit je unterschiedlichen Schwerpunkten) – dies jedoch nicht wie bei Groothoff mit einem prinzipiell *politischen* Vorverständnis, sondern eher mit überhistorischem und immanentem Anspruch (Groothoff 1969). Mindestens das Postulat *soziale Bedingtheit und Wirksamkeit* von Kunst zu reflektieren, den Zusammenhang von gesellschaftlichen Bedingungen und Wirkungen ästhetischer Phänomene zu untersuchen, sowie wiederum den sozial bedingten *Zusammenhang von ästhetischer Produktion und Rezeption* zu analysieren, taucht auf bei Grüneisl u. a. (1973), Hartwig (1971), Ehmer (1971a), Möller (1971), Otto (1971). Alle diese theoretischen Skizzen lassen sich in drei große Gruppen unterteilen: Erstens Ansätze für einen Teilbereich der Didaktik der ästhetischen Erziehung, die von einer dezidierten und explizierten *politischen Vorentscheidung* ausgehen (Möller 1971, Ehmer 1971a + b, Giffhorn 1972, Matthies 1972); davon lassen sich zweitens diejenigen abheben, die von aufgewiesenen *Strukturmerkmalen* (Pfennig 1970) der ästhetischen Objekte oder von überhistorisch angenommenen *bildnerischen Kategorien* (Staguhn 1972) ausgehen oder auf informationstheoretischen Vorarbeiten aufbauen (Ronge 1970). Die Arbeiten von Grüneisl u. a. (1973), Hartwig (1971) und Zimmer (1970) haben drittens ein gemeinsames Merkmal in der Orientierung an gesellschaftlichen *Situationen* und den darin auftauchenden sozial relevanten ästhetischen Phänomenen. In allen diesen Entwurfsstücken überschneiden einander die auf Aufklärung (Rationalität), auf Sensibilisierung (Kreativität) und auf Veränderung bestehender Zustände (Antizipation und Utopie) zielenden Intentionen.

Zugleich werden in den genannten Vorschlägen mindestens zwei für die ästhetische Erziehung wesentliche Aspekte vernachlässigt, weil sie z. T. nicht im Erkenntnisinter-

esse der Autoren liegen. Zum einen wird der *interdisziplinäre* Charakter der ästhetischen Erziehung nicht hinreichend in die Institution hinein entfaltet, was letztlich zu einer ungewollten Stabilisierung des bestehenden, für die ästhetische Erziehung nicht einmal vorteilhaften und sachlich höchst fragwürdigen Fächerkanons der Schule führt (kritisch dazu Kraus 1972). Zum anderen werden aus der Tatsache, daß ästhetisches Verhalten nur als theoretisches *Konstrukt* zu begreifen ist, kaum Konsequenzen für die Organisation ästhetischer (Erziehungs)prozesse gezogen.

Ästhetische Objekte – mithin potentielle Objekte ästhetischer Erziehung – sind aufgrund von *Wahrnehmung* und auf Wahrnehmung hin konzipierte Realisationen. Der Prozeß der Wahrnehmung kann jedoch nicht abgelöst werden von der gleichzeitigen *Interpretation* des Wahrgenommenen durch den, der wahrnimmt und der seine Wahrnehmungen für andere wahrnehmbar macht, also ästhetisch realisiert. Ästhetische Objekte haben also *doppelten* Aufforderungscharakter: sie appellieren an den Betrachter, Hörer, Zuschauer, sowohl das *Wahrgenommene* als auch die unlösbar damit verbundene *Interpretation* zu entschlüsseln. Schmidt (1971) hat darauf hingewiesen, daß die *Interpretation*, in der die Bedeutung der ästhetischen Objekte erschlossen wird, kein anderer Vorgang ist als das Herantragen des je *individuellen oder gruppenspezifischen Kontextes* an das Objekt. Die Frage an ein Kunstwerk lautet daher: »Was bedeutet das für wen, wann und aufgrund welcher Interessen« (Schmidt 1971, 13). Damit korrespondiert Bourdieu (1970), wenn er die Entschlüsselung von Umweltobjekten als *bildungsabhängigen* Vorgang bezeichnet.

Die von Schmidt definierte *Polyfunktionalität* – d. h. Vielschichtigkeit, Mehrdeutigkeit – und *Polyvalenz* – d. h. Interpretationsspielraum für den Betrachter – erlaubt auch eine genauere Bestimmung der im ästhetischen Bereich möglichen *Lernleistungen*: Das Spezifikum ästhetischer Objekte ist, *alternative Interpretationsmodelle* bilden, deren *Bedingtheit* reflektieren und seine eigenen *Wahrnehmungskategorien* daran differenzieren zu können. Das setzt voraus, die *Konsumentenrolle* im ästhetischen Bereich ebenso aufzugeben wie alle Ansprüche von Kunstwerken als *moralische, sittliche* oder sonstwie *normative* Instanz zurückzuweisen. Die erkenntnis- und sinnkritische Haltung macht ästhetische Kommunikation zum *Paradigma sozialer Handlungsprozesse* (Schmidt 1971, 44). Hier entsteht der unmittelbare Zusammenhang aller überwiegend auf die Inhalte der ästhetischen Erziehung bezogenen Erörterungen mit der vorrangigen *Zieldiskussion*, die – bei unterschiedlichem Verständnis – dem *Emanzipationsbegriff* verpflichtet ist. Ebenso versteht sich vom Bezugspunkt sozialer Handlungsprozesse her das *interdisziplinäre* Moment der ästhetischen Erziehung.

### Offene Fragen

Wie werden – allgemein akzeptierte – Erziehungsziele *fachspezifisch* differenziert? Nach welchen *Kriterien* wird eine Auswahl aus dem überreichen Inhaltsangebot getroffen, das, bedingt durch einen sehr allgemeinen Ästhetikbegriff, eine Folge sowohl der interdisziplinären als auch der curricularen Orientierung an gesellschaftlichen Situationen und Prozessen ist, und inwieweit sind die Kriterien streng aus den *Prämissen* der jeweiligen Konzepte abgeleitet?

Wie können erworbene *Qualifikationen* – sei es an trivialem Material oder an Kunstobjekten – einerseits auf vielfältiges ästhetisches Material *transferiert* werden und inwieweit können andererseits fachspezifische Ziele wie Kreativität, Sensibilität, Wahrnehmungskritik usf. mit gesellschaftlich begründeten Zielvorstellungen *vermittelt* werden?



In welchem Verhältnis stehen *kontrollierbare* (kurzfristig erreichbare) Lernziele zu langfristig *angestrebten* Verhaltensänderungen, insbesondere im affektiven Bereich? Wie lassen sich die institutionell und administrativ bedingten Schwierigkeiten überwinden, die der Durchführung von interdisziplinären *Projekten* gegenwärtig entgegenstehen?

Welche Qualifikationen muß der *Lehrer* im Bereich der ästhetischen Erziehung besitzen und wie kann er sie erwerben, wenn die Selbstbegrenzung der ästhetischen Erziehung auf kunstimmanente Fragen überwunden werden soll? GUNTER OTTO

→ Anschauung, Kommunikation, Kreativität, Medien – (Didaktik).

#### LITERATUR

*Bourdieu, P.*: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt: Suhrkamp 1970. = Reihe Theorie. *Ehmer, H. K.* (Hrsg.): Visuelle Kommunikation. Köln: DuMont-Schauberg 1971. = DuMont aktuell. *Ehmer, H. K.*: Emanzipation durch Kunstunterricht. In: Kunst + Unterricht. H. 13, 1971 b, S. 1–4. *Giffhorn, H.*: Kritik der Kunstpädagogik. Köln: DuMont-Schauberg 1972. = DuMont aktuell. *Groothoff, H.-H.*: Ästhetische Erziehung. In: Ellwein, Th. (u. a.) (Hrsg.): Das Erziehen als gesellschaftliches Phänomen. Berlin: Rembrandt Verl. 1969, S. 211–226. = Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Bd 1. *Grüneisl, G.* (u. a.): Umwelt als Lernraum. Köln: DuMont-Schauberg 1973. = DuMont aktuell. *Hartwig, H.*: Visuelle Kommunikation. Methodologische Bemerkungen zur Ableitung von Lernzielen aus dem sozialen Bereich »Freie Zeit«. In: Ehmer, H. K. (Hrsg.): Visuelle Kommunikation. Köln: DuMont-Schauberg 1971, S. 334–339. *Hentig, H. v.*: Das Leben mit der Aisthesis. In: Lernziele der Gesamtschule. Stuttgart: Klett 1969, S. 29–32. = Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd 12. *Kerbs, D.*: Zum Begriff der ästhetischen Erziehung. In: Die Deutsche Schule. 62 (1970) 9, S. 562–570. *Kluge, N.* (Hrsg.): Vom Geist musischer Erziehung. Grundlegende und kritische Beiträge zu einem Erziehungsprinzip. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchges. 1973. = Wege der Forschung. Bd. 303. *Kraus, E.* (Hrsg.): Musik in Schule und Gesellschaft. Mainz: Schott 1972 (darin bes. die Beiträge von Matthies, S. 104–115; Otto, S. 148–155 und Rauhe, S. 116–147). *Matthies, K.*: Erkenntnis und Interesse in der Kunstdidaktik. Köln: DuMont-Schauberg 1972. = DuMont aktuell. *Möller, H. R.*: Gegen den Kunstunterricht. Ravensburg: Maier 1971. *Otto, G.*: Kunst und Erziehung im industriellen Zeitalter. In: Ellwein, Th. (u. a.) (Hrsg.): Das Erziehen als gesellschaftliches Phänomen. Berlin: Rembrandt Verl. 1969, S. 227–281. = Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Bd 1. *Otto, G.*: Veränderung im Kunstunterricht. In: Kunst + Unterricht. H. 11, 1971, S. 42–46. *Otto, G.*: Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Braunschweig: Westermann 1974. *Pfenning, R.*: Gegenwart der bildenden Kunst – Erziehung zum bildnerischen Denken. 4. Aufl. Oldenburg: Isensee 1970. *Ronge, H.*: Nachricht und Zeichen als Ansatz für den Kunstunterricht. In: Otto, G. (Hrsg.): Struktur und Funktion des Graphischen. Berlin: Rembrandt Verl. 1970, S. 109–181. = Handbuch der Kunst- und Werkerziehung. Bd IV/1. *Schmidt, S. J.*: Ästhetizität. München: Bayerischer Schulbuchverlag 1971. = Grundfragen der Literaturwissenschaft. 2. *Staguhn, K.*: Didaktik der Kunst-erziehung. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1972. *Zimmer, J.*: Hypothesen über die Funktion von Kunst und Kunstunterricht in einem revidierten Curriculum. In: Ästhetik und Kommunikation. 1 (1970) 1, S. 52–55.

## Aggression

Aggression wird in der psychologischen, psychoanalytischen und ethologischen Diskussion und der biologischen Anthropologie vorwiegend verstanden als Verhaltensweise eines (oder mehrerer) Menschen, deren Ziel ist, andere zu schädigen oder zu verletzen. Gemeinsam ist diesen Ansätzen, daß als Ausgangspunkt aggressiven Verhaltens das Subjekt erscheint. Unterschiedlich sind die Vorstellungen über das Entstehen aggressiven Verhaltens. Nach lerntheoretischem Dafürhalten wird aggressives Verhalten (wie alles) gelernt (Selg 1971, Lischke 1972): entweder durch Belohnung oder Bestrafung erworben oder durch Imitation einer Modellperson angeeignet. Die zunächst sehr einfachen und weniger der Komplexität menschlichen als der tierischen Verhaltens angemessenen experimentellen Modelle dieses Ansatzes wurden in jüngster Zeit erweitert, womit dieser von seiner Methode her naturwissenschaftliche Ansatz erste historische Momente (z. B. erworbene Modi der Erlebnisverarbeitung) aufgenommen hat (Schmidt-Mummendey/Schmidt 1971).

Ein anderer, wesentlich von Freud angeregter Ansatz zur Erklärung und insbesondere experimentellen Untersuchung aggressiven Verhaltens ist die in den 30er Jahren in Yale entwickelte Frustrations-Aggressions-Hypothese (Dollard u. a. 1970). Man ging von der Annahme aus, daß jedem aggressiven Verhalten eine Frustration (das Verhindern einer Bestrebung, etwas zu erreichen) vorangegangen sei und daß jede Frustration zu aggressivem Verhalten führen müsse. Dieser enge Zusammenhang hat sich allerdings nicht nachweisen lassen, da die psychischen Bearbeitungsformen von Frustrationen und auch die Vorstellungen darüber, was Frustration sei, höchst verschieden sind (Berkowitz 1969).

Sowohl der lerntheoretische Ansatz als auch die Frustrations-Aggressions-Hypothese verstehen sich als gesellschaftskritische Ansätze, weil die gesellschaftliche Organisation des Lernens und des zu Lernenden wie der gesellschaftliche Umgang mit menschlichen Bedürfnissen die entscheidenden Faktoren für das Entstehen aggressiven Handelns sind, also keine Naturkonstanten eingeführt werden, die sich nicht verändern lassen.

Demgegenüber war die ethologische Diskussion des Problems, die insbesondere an Konrad Lorenz (1964) anknüpfte, wie auch ein Teil der psychoanalytischen Diskussion in jüngster Zeit der Kritik ausgesetzt, da entweder eine spezifisch aggressive Energie, die (so Lorenz) im Zentralnervensystem ständig produziert werde, oder aber (so ein Aspekt der psychoanalytischen Diskussion) ein bis heute noch nicht lokalisierter Aggressionstrieb die Quelle aggressiven Verhaltens sein sollte (Mitscherlich 1969b), wobei allerdings das gesellschaftliche Triebchicksal bereits eine Rolle spielte (Mitscherlich 1969a). Schon beim Triebtheoretiker Freud (1930) läßt sich allerdings auch eine kulturelle Theorie aggressiven Verhaltens nachweisen: Die zunehmende Vergesellschaftung führe zu steigender Aggressionsbereitschaft. Die biologische Anthropologie (Hassenstein 1972) greift zur Erklärung individuellen und kollektiven Aggressionsverhaltens ebenfalls auf Faktoren der stammesgeschichtlichen Ausstattung des Menschen zurück.

Wenn auch eine Argumentation, die sich auf die unmittelbare Relevanz eines Moments erster Natur für menschliches Verhalten beruft, sich nicht halten läßt (Horn 1974), so bringt doch dieser biologisierende Ansatz gegenüber soziologistischen Modellen der Erklärung von Verhalten (wie dem der Rollentheorie) zur Geltung, daß menschliche Natur nicht ohne weiteres und nicht normalerweise in den gesellschaft-

lichen Formen ihrer Bearbeitung aufgeht. Konsequenz des naturalistischen Erklärungsmodells ist, daß die nun einmal vorhandene Aggressivität mittels gesellschaftlicher Kanalisierung so aufzufangen sei, daß sie keinen Schaden anrichten kann, während Lerntheorie und Frustrations-Aggressions-Hypothese die optimistische Annahme nahelegen, daß eine angemessene gesellschaftliche Organisation der primären und sekundären Sozialisation aggressives Verhalten tendenziell aus der Welt schaffen oder entschärfen könne.

Auf der Basis von Annahmen, die aus der Psychoanalyse weiterentwickelt wurden, läßt sich bereits eine gewisse, der Alltagssituation angemessene Komplexität der Erklärung aggressiven Verhaltens erreichen, wenn man davon ausgeht, daß Sozialisation gesellschaftlich organisierte und primärgruppenvermittelte Aneignung menschlicher, »eigner Natur« (Marx) ist. In diesem Modell (Lorenzer 1972) sind die in anderen Ansätzen getrennt berücksichtigten Momente »eigene Natur« und Gesellschaft miteinander vermittelt (Horn 1972). Trotzdem bleibt auch dieser Ansatz noch beim einzelnen Subjekt und seiner primären Sozialisation als maßgeblicher Genese von Verhalten stehen.

Arbeiten über kollektive Gewalt in der Nachfolge der klassischen Massenpsychologie (Kroner 1972) nehmen zwar in aller Regel sozialstrukturelle Momente in ihr Erklärungsmodell auf, sind jedoch zumeist in dem Sinne angelegt, daß kollektive Gewalt als kollektives abweichendes Verhalten interpretiert (Toch 1969) und damit die jeweils staatlich legalisierte Gewalt als einzig richtiges und mögliches *summum bonum* postuliert wird. Gegen diese Ideologisierung prägte Galtung (1969) den Begriff der »strukturellen Gewalt«, um hervorzuheben, daß die je realiter gegebenen gesellschaftlichen Strukturen menschliche Entfaltung und damit auch ihre Behinderung bestimmen. Deshalb muß das System staatlich organisierter Gewalt in die Analyse des individuellen und kollektiven Gewaltverhaltens mit einbezogen werden (Feagin/Hahn 1973; Narr 1973), um dessen politischen (und sei es blinden politischen) Gehalt sichtbar zu machen und es nicht explizit oder implizit nur als kriminell hinzustellen. Aus der Perspektive dieser Versuche, aggressives Verhalten systemtheoretisch zu erklären, erscheint aggressives Verhalten als Folge einer »Komplexitätskrise« (Gantzel 1972), und zwar sowohl für das System »Ich« als auch gesamtgesellschaftlich (Deutsch/Senghaas 1971; Horn 1973): Politik als Vermittlung zwischen unterschiedlichen Interessen wird in Form von Gewaltverhalten, Ausspielen von Macht zuungunsten des (gesellschaftlich, sozial, persönlich) Schwächeren gemacht. Erst diese Denkmodelle überwinden monokausale, insbesondere psychologisierende Ansätze zur Erklärung aggressiven Verhaltens wirklich.

Offen sind allerdings noch wichtige Fragenkomplexe: Wie ist das Gewicht der psychischen Strukturen, die sich in der Primärsozialisation bilden, gegenüber des jeweiligen Gewichts der aktuellen gesellschaftlichen Strukturen und Situationen zu beurteilen, die die Möglichkeit oder den Zwang zu aggressivem Verhalten beinhalten? Damit ist auch die Frage offen, wie das Verhältnis der anthropologischen, psychologischen und soziologischen Erklärungsmomente zueinander zu verstehen ist. Im Grunde ist nichtlegalisierter Massenmord in Kriegssituationen (Ich war gern in Vietnam . . ., 1972) ebenso einfach erklärlich wie absurd.

KLAUS HORN

→ Friedenserziehung, Gesellschaft, Konflikt.

## LITERATUR

- Berkowitz, L. (Hrsg.): Roots of aggression. A re-examination of the frustration-aggression-hypotheses. New York: Atherton Press 1969. Deutsch, K. W., D. Senghaas: Die brüchige Vernunft von Staaten. In: Senghaas (Hrsg.): Kritische Friedensforschung. Frankfurt: Suhrkamp 1971, S. 105–163. = edition suhrkamp. Bd 478.
- Dollard, J., L. W. Doob, N. E. Miller, O. H. Mowrer, R. S. Sears (u. a.): Frustration und aggression. Dt. Bearb. v. W. Dammschneider u. E. Mader. Weinheim: Beltz 1970 (Amer. Original 1939).
- Feagin, J. R. u. H. Hahn: Ghetto revolts. The politics of violence in American cities. New York: Macmillan 1973.
- Freud, S.: Das Unbehagen in der Kultur. In: Freud: Gesammelte Werke. Bd 14. London: Imago 1948, S. 419–506.
- Galtung, J.: Gewalt, Frieden, Friedensforschung. In: Senghaas, D. (Hrsg.): Kritische Friedensforschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971, S. 55–104. = edition suhrkamp Bd 478.
- Gantzel, K. J.: System und Akteur. Beiträge zur vergleichenden Kriegsursachenforschung. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverl. 1972.
- Hassenstein, B.: Das spezifisch Menschliche nach den Resultaten der Verhaltensforschung. In: Gadamer, H.-G. u. P. Vogler (Hrsg.): Neue Anthropologie. Bd 2: Biologische Anthropologie. München: Dt. Taschenbuch Verl.; Stuttgart: Thieme 1972, S. 60–97.
- Horn, K.: Gibt es einen Aggressionstrieb? Vortrag auf dem internen Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychotherapie und Tiefenpsychologie, Hamburg, 15. April 1972. Für den Druck überarbeitet in: Psyche. 26 (1972), S. 799–817.
- Horn, K.: Gesellschaftliche Produktion von Gewalt. Vorschläge zur politpsychologischen Untersuchung. In: Leviathan. 1 (1973) 3.
- Horn, K.: Die humanwissenschaftliche Relevanz der Ethologie im Lichte einer sozialwissenschaftlich verstandenen Psychoanalyse. In: Roth, G. (Hrsg.): Kritik der Verhaltensforschung. München: Beck 1974, S. 190–222. »Ich war gern in Vietnam« Leutnant Calley berichtet. Aufgezeichnet v. J. Sack. Nachw. v. K. Horn. Frankfurt/M.: Fischer 1972. = Fischer Taschenbücher. 988.
- Kroner, B.: Massenpsychologie und kollektives Verhalten. In: Handbuch der Psychologie Bd 7: Sozialpsychologie. Halbbd 2: Forschungsbereiche. Hrsg.: C. F. Graumann. Göttingen: Hogrefe 1972, S. 1433–1510.
- Lischke, G.: Aggression und Aggressionsbewältigung. Theorie und Praxis, Diagnose und Therapie. Unt. Mitarb. v. Vera Conze. Freiburg, München: Alber 1972.
- Lorenz, K.: Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression. 24. Aufl. Wien: Borotha-Schoeler 1969.
- Mitscherlich, A. (Hrsg.): Bis hierher und nicht weiter. Ist die menschliche Aggression unbefriedbar? München: Piper 1969.
- Mitscherlich, A.: Die Idee des Friedens und die menschliche Aggressivität. Vier Versuche. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1969.
- Narr, W. D.: Gewalt und Legitimität. In: Leviathan. 1 (1973), S. 7–42.
- Schmidt-Mummendey, A., H. D. Schmidt (Hrsg.): Aggressives Verhalten. Neue Ergebnisse der psychologischen Forschung. München: Juventa Verl. 1971.
- Selg, H. (Hrsg.): Zur Aggression verdammt? Psychologische Ansätze einer Friedensforschung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer 1971.
- Toch, H.: Violent men. An inquiry into the psychology of violence (1969). Middlesex: Penguin 1972.

## Anschauung

Seit Comenius wird der – zunächst in gesellschaftskritischer Absicht eingeleitete, durch seine Suche nach absoluten Bezugspunkten (z. B. göttliche Ordnung, Natur, Wesen des Menschen, Nation) faktisch restaurativ-reaktionäre – Prozeß der Rezeption erkenntnistheoretischer Ansätze in der Didaktik und deren unterrichtspraktisch-methodischer Ertrag für die Theorie der Lehre und des Lernens unter dem Begriff der *Anschauung* thematisiert.

I. Sobald für eine Gesellschaft, in der es institutionalisierte Formen des Unterrichts und der Schule gibt, die Legitimation und Aufklärung des Bestehenden vor der nachwachsenden Generation schwierig wird, artikuliert sich die Didaktik als Wissenschaft vom Unterricht und bildet in zumeist gesellschaftskritischer Absicht in eigentümlicher Auseinandersetzung mit den erkenntnistheoretischen Ansätzen der jeweiligen Herrschafts- und Gesellschaftsformen spezifische Theorien der unterrichtlichen Darstellung von Wirklichkeit aus.

Man kann zeigen, daß sich das gesellschaftskritische Interesse der Didaktik darin manifestiert, daß man den Nachwachsenden eine Erkenntnis, ein Wissen und vor allem ein Verfahren zur selbständigen Gewinnung von Erkenntnissen vermitteln will, mit denen sie sich zunehmend aus den Verstrickungen einer problematischen Sozialisationsgeschichte (»Individuallage«) befreien oder diese zumindest relativieren können auf der Folie dessen, was in der jeweiligen Zeit und historischen Epoche als erstrebenswerte Verhältnisse für den einzelnen und für die sozialen Gebilde gilt. Daher läßt sich in der Geschichte der Didaktik jeweils eine gewisse Affinität zu den erkenntnistheoretischen Positionen beobachten, derer sich jene gesellschaftlichen Gruppen zur eigenen Legitimation bedienen, die an einer Veränderung der Gesellschaft auf deren humanere Verfassung hin interessiert sind.

Zugleich läßt sich jedoch beobachten, daß sich jedesmal dort der gesellschaftliche Impetus in sein Gegenteil verkehrt, wo er unter dem Begriff der Anschauung seine Kritik in der Frage nach der ursprünglichen, unverstellten, reinen und damit kindgemäßen Form jener problematisch gewordenen Wirklichkeit formuliert und zugleich das Kind zum Korrelat seiner rückwärts gewandten Utopie stilisiert.

Gesellschaftskritik in ihrer didaktischen Fassung als Suche nach der vorgesellschaftlichen Ursprungssituation wird insofern restaurativ-reaktionär, als sie nicht zu sehen vermag, daß die als vermeintlicher Ursprungszustand proklamierten und verabsolutierten Verhältnisse einen unmittelbaren Rückgriff auf erkenntnistheoretische Konstrukte darstellen, die in historisch früheren Epochen zur Begründung und Rechtfertigung spezifischer Herrschaftsverhältnisse ausgebildet wurden.

Unter Berufung auf die unmittelbar gegebene Anschauung wurden so z. B. im Namen der göttlichen Ordnung, der Natur, eines ursprünglich-vorgeschiedlichen Wesens des Menschen oder der Gesellschaft didaktische Konzepte entwickelt und realisiert, die alle zusammen unter dem Verdacht stehen, ihre faktische Abhängigkeit von bestehenden oder gar überholten sozio-politökonomischen Strukturen nicht zu durchschauen und folglich über die Interessen und Zwänge, denen der Unterricht jeweils unterliegt, sowie über die tatsächlich vorhandenen Spielräume und Innovationschancen eines kritischen unterrichtlichen Handelns die Schüler und die Öffentlichkeit nicht oder nur unzureichend aufklären zu können.

II. Im folgenden soll skizziert werden, welche Arten der Erkenntnistheorie sich im Laufe der Geschichte in Abhängigkeit von sozio-politökonomischen Bedingungen herausgebildet haben und wie sich demzufolge das Problem einer Didaktik stellt, die unter dem Begriff der Anschauung auf solche erkenntnistheoretischen Positionen zurückgreift und sie als absolute Bezugspunkte für Lehre und Lernen dogmatisiert. Zweck dieser Darstellung ist die Erläuterung der allgemeinen These, daß eine Erforschung der Geschichte der Didaktik mit Mitteln der Wissens- und Herrschaftssoziologie dazu verhilft, aktuelle Formulierungen didaktischer Probleme und entsprechende

Lösungsvorschläge sowohl im historischen als auch im Kontext der aktuellen soziopolitischen Konstellation kritisch zu reflektieren auf die jeweils gesellschaftlich wie individuell gültigen Wert- und Normgefüge einschließlich deren Revisionsbedürftigkeit und -fähigkeit. Bezogen auf die gegenwärtige Situation der Didaktik soll diese allgemeine These dahingehend präzisiert werden, daß jeder Versuch eines Rückgangs auf angeblich »ursprüngliche« Darstellungen der Wirklichkeit, jeder naive Versuch, die Dinge »rein, unverstellt, richtig« etc. zeigen zu wollen, als absichtlicher oder unabsichtlicher Versuch einer Erziehung zur Unmündigkeit abgewiesen werden muß: Hinter den Zirkel von gesellschaftlichen Interessen und Bedürfnissen einerseits und darauf bezogenen Formen der Darstellung und Bewältigung gegenwärtiger Verhältnisse andererseits kann ein Unterricht nicht zurückgehen wollen, der sich an einem emanzipatorischen Anschauungsbegriff orientiert; in jedem Fall aber wird ein solcher Unterricht anstreben, dem Schüler dieses Zirkelverhältnis an zahlreichen Beispielen offenzulegen.

1. Gesellschaften, in denen die herrschenden Eliten ihre Legitimation entweder aus ihrem göttlichen Ursprung oder aus zentralen Funktionen in der Ausübung des Ritus herleiten (Priesterkasten, Gottkönige, Fürsten und Führer von Gottes Gnaden), begünstigen erkenntnistheoretische Positionen, von denen aus gerade jene Verfahren und Ergebnisse, die den Interessen der Herrschenden dienen, so erscheinen, als dienten sie allein dazu, die Dinge und Verhältnisse so zu offenbaren, wie sie dem Schöpferwillen Gottes genau entsprechen. Alle ungewohnten und unerwünschten Fragestellungen und Forschungsansätze werden als Ketzerei verfolgt.

2. In säkularisierten, gleichwohl hinsichtlich der Herrschaftsfunktionen stark hierarchisch gegliederten gesellschaftlichen Gebilden legitimieren sich die herrschenden Eliten als Glieder eines Funktionszusammenhangs von natürlicher Gesetzmäßigkeit. Was ihren Interessen förderlich ist und ihren Einfluß mehrt, wird als naturgemäß und als natürliche Lebensart ausgegeben. Dieser Form der Legitimation entspricht eine Erkenntnistheorie, die davon ausgeht, der Natur wohnen Gesetzmäßigkeiten inne, die man zu entdecken, durch behutsame Verfahren zu dechiffrieren und an denen man die privaten und öffentlichen Verhältnisse zu orientieren habe. Was im Kontext sozioökonomischer Bedingungen und Interessen als Hypothesen an die Natur hergetragen wird, wird dieser Natur als Gesetzmäßigkeit unterschoben. Damit sind die Interessen derer verschleiert, die jeweils Forschungen der einen oder anderen Art veranlassen.

Neben dem Sensualismus und dem Empirismus sind es vor allem der Positivismus der sog. Naturwissenschaften des 19. Jahrhunderts sowie jene die Kultur zur sozialen Natur reduzierenden Sozial- und Verhaltenswissenschaften des 20. Jahrhunderts, in denen diese Erkenntnistheorie einen zeitgemäßen und didaktisch relevanten Ausdruck gefunden hat.

Das didaktische Interesse an einem emanzipatorischen Unterricht, das sich zunächst in einem gesellschaftskritischen Protest gegen die Ausbeutung und die Entstellung der Natur und des Natürlichen durch jede Gesellschaft wendet, manifestiert sich in der Forderung der natürlichen Lehrart, die darauf zielt, die Dinge zu zeigen, wie sie sind. Als kritische, emanzipierende Anschauung will sich diese Lehrart durchsetzen gegen alle metaphysisch-mythologischen Deutungsversuche von Wirklichkeit. Dieser kritische Impetus verkehrt sich in dem Maße in sein Gegenteil, in dem er seinerseits die Natur zum absoluten, ursprünglichen und damit fraglosen Bezugspunkt seines ver-

meintlich kritischen Anschauungsbegriffs macht und mit der Vergöttlichung der Natur auf die erkenntnistheoretische Position eines romantischen, antikritischen Pantheismus zurückgreift. Seine profiliertesten Ausformungen findet dieser anschauliche Unterricht in Pestalozzis ABC der Anschauung und in Fröbels Spielgaben. Die Lehre Pestalozzis, wonach die Anschauung das Fundament jeder weiterführenden Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit darstellt, wird in der gegenwärtigen Diskussion insbesondere von Bruner in neuer Form vertreten. Ebenso kann man die Lerntheorie Gagnés als eine moderne didaktische Konzeption ausweisen, die von der Annahme einer fraglos vorhandenen natürlichen Lernstruktur ausgeht.

3. In dem Maße, in dem das von politischer und militärischer Macht ausgeschlossene und auf wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Einfluß sich zwangsläufig konzentrierende Bürgertum als gesellschaftlich bestimmende Elite aufkommt, gewinnen erkenntnistheoretische Positionen an Bedeutung, die das unternehmerische Subjekt, das handelnde Individuum zum letzten Bezugspunkt aller Erkenntnis von Wirklichkeit erklären. Aspekte der Philosophie der Aufklärung, überhöht durch die Philosophie des deutschen Idealismus, bilden den Kern dieses Legitimationsversuches der neu aufkommenden Elite.

Eine gesellschaftskritische, unter dem emanzipatorischen Postulat einer allgemeinen Menschenbildung arbeitende Didaktik, die derlei allgemeine Wesensbestimmungen des Menschen zur Folie ihrer Kritik und zum Ausgangspunkt ihrer Theoriebildungsversuche macht, stellt eine dritte, seit Herbart bis heute einflußreiche Variante solcher sich in ihr Gegenteil verkehrender Bemühungen dar. Die Faszination derartiger Fundierungsversuche ist nicht zuletzt darin begründet, daß sie jene Versuche zu integrieren vermögen, die die bessere Wirklichkeit im Willen Gottes oder in der Ordnung der Natur begründeten. Beide Ansätze lassen sich als besondere Sinnrichtungen darstellen, in denen sich die Sehnsucht des allgemein-menschlichen Wesens offenbart. Das Reaktionär-Restaurative einer solchen didaktischen Position besteht darin, daß unter dem Begriff der Anschauung der Rückgriff auf eine vermeintlich ungeschichtliche, schlechthin ewige Verfassung des Menschen vollzogen wird, was gleichbedeutend ist mit einem fraglosen Rückgriff auf erkenntnistheoretische Positionen, die in einem nachweislichen Zusammenhang mit der Philosophie des deutschen Idealismus stehen.

Das Problem eines anschaulichen Unterrichts stellt sich im Horizont solcher erkenntnistheoretischer Positionen in der Frage, wie man die Wirklichkeit im Unterricht darstellen kann als Produkt und Interpretation großer Individuen. Sehr konsequente didaktische Konkretionen eines so verstandenen anschaulichen Unterrichts sind einerseits die Konzeptionen zur Geschichtsdidaktik, die Geschichte als Ergebnis des Handelns großer Persönlichkeiten, und die Konzeptionen zur Naturlehre, die die Entwicklung und den Fortschritt der Wissenschaften als eine Addition von Entdeckungen und Erfindungen genialer Forscher auszugeben versuchen. Ebenso gehören in diesen Zusammenhang Konzeptionen eines Kunst-, Musik- und Literaturunterrichts, die ausschließlich die Leistungen großer Künstler als reinste Objektivation des menschlichen Geistes begreiflich machen wollen. Schließlich wäre zu prüfen, ob sich nicht sehr vieles von jenem anschaulichen Unterricht reformpädagogischer Provenienz, der sich um die Entfaltung und Stärkung der Kreativität, Spontaneität und der Selbsttätigkeit bemüht, auf diese großbürgerlich-liberalen Vorstellungen einer unterrichtlich zu bewirkenden Entfaltung der in jedem einzelnen Kinde wohnenden Anschauungskraft stützt.

Als eine Form der Vermittlung zwischen dem naturphilosophischen und dem subjektivistischen erkenntnistheoretischen Ansatz kann man die Diskussion um das Exemplarische und die kategoriale Bildung betrachten, die in der restaurativen Phase nach dem Zweiten Weltkrieg lange die didaktische Theoriebildung beeinflusste. Ausgehend von der schon bei Kant problematisierten Annahme, die subjektive Wahrnehmungsstruktur und die Struktur der objektiven Realität sei – jenseits aller Bedürfnisse und Interessen – nach identischen Kategorien verfaßt, wurde das Theorem der wechselseitigen Erschließung von Subjekt und Kultur formuliert. Anschaulicher Unterricht – aufgebaut nach den fünf Leitfragen der didaktischen Analyse – vollzieht sich an für derlei Kategorien oder Sinnrichtungen exemplarischen Inhalten.

4. Bedingt durch die mit der Industrialisierung sich ausdifferenzierende Klassengesellschaft und bedingt durch die beängstigenden sozialen, wirtschaftlichen, politischen und militärischen Folgen eines kolonialistisch-kapitalistischen Wirtschaftssystems gewinnt eine kritische Gesellschafts-, Wirtschafts-, Politik- und Wissenschaftstheorie zunehmenden Einfluß. Sie legt darauf an, jede Erkenntnistheorie prinzipiell zu relativieren auf die Interessen und Bedürfnisse derjenigen, die sie aufbringen bzw. an ihrem Bestand und Einfluß interessiert sind. Damit geht diese Theorie von der Annahme aus, daß jede Erkenntnis ihren Ursprung in den historisch-gesellschaftlichen Bedürfnissen und materiellen Bedingungen der gesellschaftlichen Gebilde hat, die sie hervorbringen und auf die sie rückbezogen bleibt. Das Interesse der kritischen Meta-Erkenntnistheorie richtet sich darauf, diesen Zusammenhang zwischen Bedingungen, Bedürfnissen und Interessen einerseits und theoretischen Aussagen und politischem Handeln andererseits aufzuklären, um sie damit einem gesellschaftlich-politischen Verfahren der öffentlichen Diskussion zugänglich zu machen.

Das didaktische Problem eines in diesem Verständnis anschaulichen Unterrichts artikuliert sich in der Frage nach einer Unterrichtstheorie, der es gelingt, diese Relationen zwischen materiellen Voraussetzungen, in ökonomischen Kategorien der Rentabilität darstellbaren Werten, durch historische Konstellationen bedingte und relativierte Interessen, Normen und Produkte im Unterricht so zu präsentieren, daß es nicht länger darum geht, von ihrem sozio-polit-ökonomischen Hintergrund isolierte Qualifikationen zu erwerben, die den Schülern das naive Bewußtsein eines »sicheren« Wissens, »richtiger« Normen und eines »optimalen« Verhaltens absichtlich oder unabsichtlich suggerieren. Ihre bislang konkreteste – wenn auch unterschiedlich akzentuierte – Ausformung hat diese Unterrichtstheorie um H. Blankertz, K. Giel, K. Ch. Lingelbach, H. Rauschenberger, H. Rumpf und W. Schulz gefunden.

III. Im ersten Teil des Artikels wurde versucht, vier Formen des didaktischen Verständnisses von Anschauung in Abhängigkeit von erkenntnistheoretischen Ansätzen zu fassen, die ihrerseits als Legitimationsmittel jeweils herrschender gesellschaftlicher Gruppen begriffen werden:

- a) Anschauung = didaktische Präsentation der Realität als Ausdruck göttlichen Willens (als Gottes Schöpfung in heilsgeschichtlicher Perspektive)
- b) Anschauung = Darstellung der Wirklichkeit als Natur
- c) Anschauung = Darstellung der Wirklichkeit als Produkt des in freien Individuen sich manifestierenden schöpferischen Geistes der Menschheit
- d) Anschauung = Darstellung der Realität als Ergebnis sozio-polit-ökonomischer strukturalistischer Tätigkeit, d. h. als eine in der Geschichte gesellschaftlicher Gebilde er-



zeugte und im Rahmen variabler und variierender Mittel, Interessen und Bedürfnisse künftig weiter zu verändernde Vorform eines Systems mit besserer sozialer Gerechtigkeit, das man durch aufklärerischen, öffentlich-institutionalisierten Diskurs, durch kritische Manipulation der bestehenden Teilsysteme und Institutionen sowie durch eine bewußtseinsverändernde, sich zugleich hinsichtlich ihrer Mittel, Inhalte und Ziele selbstkritisch vor den Schülern und vor der Öffentlichkeit legitimierende Erziehung verwirklichen kann.

Dieser Versuch sollte nicht nur die verschiedenen Formen des Gebrauchs dieses Begriffes in der Didaktik begrifflich machen; er wird angesichts der Tatsache wichtig, daß – bedingt durch die soziopolitische Stellung ganzer Klassen, Schichten und Gruppen und durch das daraus resultierende Selbst- und Weltverständnis, – die in der gegenwärtigen Gesellschaft bekannten Darstellungsformen und -muster nicht jedem einzelnen in gleichem Maß bekannt sind oder gar von jedem zweckentsprechend gebraucht werden können. Vielmehr ist davon auszugehen, daß die oben dargestellten Formen der Anschauung und damit Formen des Realitätsbezugs in der Sozialisation des einzelnen mit unterschiedlicher Akzentuierung und Bewertung trainiert worden sind und damit bewußt oder unbewußt die aktuelle Lernfähigkeit mehr oder weniger stark bestimmen.

Angesichts der Distanz, die zwischen didaktischen Konzepten auf der Basis eines kritischen, die sozio-polit-ökonomischen Verhältnisse qualifiziert thematisierenden Anschauungsbegriffs und den bei den Schülern sozialisationsbedingt vorhandenen Anschauungsformen und Erkenntnisdispositionen muß die Didaktik spezifische Unterrichtsarrangements entwickeln, in denen sie den Schülern bestimmter Herkunft Ausmaß und Struktur ihrer erkenntnismäßigen Verfassung im Gegenüber zum gesellschaftspolitisch begründeten, didaktischen Anspruch zeigen und Ansätze zur kollektiven und individuellen Aufarbeitung ihrer besonderen historischen Hypothek, ihrer erkenntnis- und bewußtseinsmäßigen »Individuallage« aufweisen kann. Damit ist ein noch weitgehend unbestelltes Feld der Kooperation zwischen Didaktik und einer unter sozialisationstheoretischen Fragestellungen arbeitenden, kritisch-empirischen Kulturwissenschaft in seinen Umrissen aufgezeigt.

Um die in diesem Zusammenhang offenen Probleme noch etwas näher zu kennzeichnen, könnte man sich in diesem Feld u. a. folgenden Fragestellungen und Untersuchungen zuwenden:

1. Man müßte die Anschauungsformen, die erkenntnis- und bewußtseinsmäßigen Standpunkte und die darauf funktionalisierten Darstellungsmittel identifizieren, die vor allem in benachteiligten Klassen, Schichten und Gruppen zur Erfassung spezifischer Realitätsdimensionen und Sachverhalte gebräuchlich und hinreichend bekannt sind. Diese Formen, Mittel und Muster müßte man (a) daraufhin untersuchen, wieviel sie schon jetzt tatsächlich zu einer kritischen Aufklärung der Einzelnen und ganzer Gruppen beitragen und wie man diesen Prozeß ggf. ausweiten und intensivieren könnte. Man müßte (b) prüfen, welche der gängigen Formen, Mittel und Muster aus ihren gegenwärtigen Funktionen herausgelöst und gewissermaßen »verfremdet«, mit aufklärerisch-kritischen Funktionen behaftet im Unterricht entsprechender Schüler auftauchen könnten. Erste Versuche mit Collagen geben zur Vermutung Anlaß, damit ein geeignetes Mittel zur Überwindung vorfindlicher starrer Anschauungsformen gefunden zu haben.

2. Man müßte Objekte aller Art (Bilder, Gegenstände, Texte, Skizzen, Karikaturen,

Tonstücke, Lieder, Filmsequenzen etc.) auf ihre unter kompensatorischen Interessen erforderliche Zitierfähigkeit und ihre didaktische Montierbarkeit auf typische Amalgame bestimmter erkenntnistheoretischer Positionen hin untersuchen und dabei prüfen, welche evokatorischen Wirkungen von ihnen ausgehen, wenn sie in einer oder in mehreren Dimensionen eine spontan einsichtige Affinität aufweisen zu Anschauungs- und Darstellungsformen, die bei Benachteiligten bekannt und gebräuchlich sind bzw. unmittelbar dekodiert werden können (vgl. dazu die Bemühungen von P. Freire und I. Illich).

3. Man müßte prüfen, welche Formen der didaktischen Verfremdung, Vorwegnahme, Provokation und Ironie auf welche bewußtseinsmäßige Konstitution zu welchem Zeitpunkt durchschnittlich welchen Einfluß nehmen und zu welchen curricularen Sequenzen man solche Lehrformen und Arrangements komponieren könnte, damit Wege entstünden zu einem »anschaulichen« Unterricht, der mehr an der Aufklärung der Chancen einer Veränderung des Bestehenden auf eine bessere Zukunft hin interessiert ist als an einer Sicherung des Status quo.

4. Es werden Untersuchungen im Grenzbereich zwischen Anthropologie, Soziologie und Didaktik erforderlich, in denen Struktur und Ausmaß der Formen wechselseitiger Beeinflussung von Sinnesorganisation, sensorischer Perzeption und Sozialisation so aufgeklärt werden können, daß »entlastetes« und »nicht entlastetes Sehen« (Gehlen/Plessner), Hören und Darstellen nicht länger bloße Phänomene einer philosophisch-anthropologischen Ästhesiologie bleiben, sondern für didaktisches Handeln mehr und mehr erschlossen und aufbereitet werden können. GOTTHILF GERHARD HILLER

→ Ästhetische Erziehung, Curriculum – Didaktik, Gesellschaft – Gesellschaftswissenschaft, Klasse – Schicht, Macht – Herrschaft, Medien (-Didaktik), Unterricht, Wissenschaftstheorie.

#### LITERATUR

Berger, P. L., Th. Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 2. Aufl. Frankfurt: S. Fischer 1971. Bönsch, M.: Grundphänomene im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1966. Bönsch, M.: Verlaufsgestalten und Aktionsstrukturen des Unterrichts. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsges. 1969. Bollnow, O. F.: Sprache und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer 1966. = Urban-Bücher. Bd 100. Brecht, B.: Kleines Organon für das Theater. In: Brecht: Ges. Werke. Bd 16. Frankfurt: Suhrkamp 1967. S. 669–708. Comenius, J. A.: Große Didaktik. Düsseldorf, München: Küpper 1954. Comenius, J. A.: Orbis sensualium pictus (1658). Osnabrück: Zeller 1964. Flüge, J.: Die Entfaltung der Anschauungskraft. Heidelberg: Quelle & Meyer 1963. = Anthropologie u. Erziehung. Bd 6. Giel, K.: Studien zu einer anthropologischen Didaktik. (Habil. Schr. Tübingen) unveröff. Grossner, C.: Verfall der Philosophie. Politik deutscher Philosophen. Reinbek: Wegner 1971. Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse (1968). Frankfurt: Suhrkamp 1973. Holzkamp, K.: Sinnliche Erkenntnis. Frankfurt: Athenäum 1973. = Psychol. Inst. d. FU Berlin: Texte zur kritischen Psychologie. Bd 1. Horkheimer, J.: Kritische Theorie. Bd 1.2. Frankfurt: Fischer 1968. Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 4. Aufl. Weinheim: Beltz 1964. Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz 1963. Lassen, H.: Beiträge zur Phänomenologie und Psychologie der Anschauung. Würzburg: Triltsch 1939. = Hamburger philos. Arbeiten. Bd 1. Loser, F.: Die Unterrichtsgrundsätze der Lebensnähe und der An-

schauung und ihr Beitrag für eine pädagogische Theorie des Lehrens und Lernens. In: *Bildung und Erziehung*. 22 (1969) 1, S. 14–31. Marx, K.: Die Deutsche Ideologie. In: Marx: Die Frühschriften. Stuttgart: Kröner 1968, S. 339–485. Memmert, W.: Erfahrung und Anschauung als Grundbegriffe einer Pädagogischen Anthropologie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 15 (1969) 6, S. 709–724. Memmert, W.: Die wissenschaftstheoretische Grundlegung einer pädagogischen Anschauungslehre. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*. 21 (1969) 9, S. 473–481. Pestalozzi, J. H.: Die Methode. Eine Denkschrift Pestalozzis. In: Pestalozzi: Sämtliche Werke. Bd 13. Berlin u. Leipzig: de Gruyter 1932, S. 101–117. Reidemeister, K.: Anschauung als Erkenntnisquelle. In: *Zeitschrift für Philosophische Forschung*. 1 (1946), S. 197–210. Schulz, W.: Philosophie in der veränderten Welt. Pfullingen: Neske 1972. Zocher, R.: Zur Erkenntnistheorie der empirischen Anschauung. In: *Zeitschrift für Philosophische Forschung*. 6 (1951/52), S. 543–565.

## Anthropologie

Anthropologie ist in der Erziehungswissenschaft bislang als »positive« Wissenschaft mit »normativem« Charakter bekannt. Die verschiedenen Ansätze einer »pädagogischen Anthropologie« oder einer »Anthropologie der Erziehung« sind durchaus als Orientierungshilfen für die pädagogische Praxis bzw. als Beiträge zu einer universalwissenschaftlichen Gesamtanthropologie konzipiert. Demgegenüber ist es an der Zeit, von einer Veränderung der anthropologischen Fragestellung Kenntnis zu nehmen, die während des letzten Jahrzehnts auf dem Feld verschiedener Humanwissenschaften zu verzeichnen war. Man könnte diese Veränderung kurz die »methodologische Wendung« der Anthropologie nennen, insofern die bisherige »Positivität« und »Normativität« auf eine Methode zurückgeführt werden konnten, die den historischen, kulturellen und sozialen Charakter des »Gegenstandes Mensch« systematisch unterschlägt und somit als Ausdruck einer kaum bewußten, nichtsdestoweniger ideologischen Voreingenommenheit für den Menschen als »Naturwesen« kritisiert werden muß. Die im Umkreis der Diskussion um »Marxismus und Psychoanalyse« ansetzende Anthropologie-Kritik geht deshalb notwendigerweise methodologisch vor. Als Vermittlung von Erkenntnis und Interesse reflektiert sie Ansatz, Fragerichtung, Vorgehensweise, Resultatverwertung usw. im Horizont eines gesellschaftlichen Kontextes, der Anthropologie in dieser oder jener Gestalt nötig hat. Anthropologie kann nun nicht mehr als jederzeit mögliche Wissenschaft gelten, sondern muß als eine »bürgerliche Wissenschaft« kat exochen angesehen werden, die sich allerdings durch Mißachtung keineswegs erübrigt.

Seit ihrer Erneuerung nach dem ersten Weltkrieg verstand sich die herkömmliche Anthropologie 1. als Situationsanalyse, 2. als Basiswissenschaft, 3. als Handlungstheorie, 4. als Ausdruckslehre. Dementsprechend sah sie sich vor vier Probleme gestellt: 1. die Stellung des Menschen in der Welt, seine »Natur« im Verhältnis zur außermenschlichen Natur präzise zu beschreiben; 2. eine Basis zu konstruieren, auf der sich die Resultate der verschiedenen Humanwissenschaften integrieren lassen; 3. praktikable Handlungsmaximen aufzustellen, um der fortschreitenden Diskrepanz von Theorie und Praxis entgegen zu steuern; 4. die vorliegenden Selbstinterpretationen des Menschen, die eine »Kultur« ausmachen, vor dem Hintergrund anderer Kulturen zu verstehen.

Man kann heute ohne Übertreibung feststellen, daß Anthropologie bisher in keiner der angegebenen Richtungen erfolgreich war. Entweder verlor sie wegen der Fülle ihrer Resultate die Übersicht und blieb eklektizistisch oder kündigte als eine forcierte Richtung den Zusammenhang mit den anderen auf. Ihre primäre, von ihr selbst festgehaltene Absicht einer Restauration des menschlichen Selbstverständnisses hat sie nicht erreichen können. Trotz aller Programme ergab sich weder eine »neue Sicherheit« des Individuums noch ein »gemeinsames Menschenbild«, weder eine »allgemeinverbindliche Ethik« noch eine akzeptable »Sinngebung« des menschlichen Lebens. Inzwischen hat sich unter dem Einfluß der angedeuteten methodologischen Wende der Verdacht verstärkt, daß dieses Scheitern, von mancher Seite für das Ende der Anthropologie überhaupt angesehen, nicht so sehr durch den Widerstand der »Sache« als vielmehr durch einen Kurzschluß in der anthropologischen Methode verursacht ist. Während nämlich die ersten drei Probleme durch den Fortgang der Forschung nur absichtslos verstellt wurden, stieß Anthropologie im vierten Problem auf eine offensichtlich unüberwindliche Grenze, die Anlaß für eine weitgehende Selbstkritik bot. Im Verfolgen des Sinnverstehens vorliegender historischer, kultureller und sozialer Selbstausslegungen entdeckte Anthropologie sich selbst als eine Weise solcher Explikation, die grundsätzlich keinen Sonderstatus in Anspruch nehmen kann. Das vierte Problem enthält das der Anthropologie selbst, insofern auch sie Ausdruck einer spezifischen »Kultur« ist.

Seitdem darf die prinzipiell problematische Grundstellung der anthropologischen Wissenschaften zu ihrem »Gegenstand« nicht mehr übergangen werden. Anthropologie muß Methodologie treiben, will sie nicht weiterhin ihrer Absicht zuwiderlaufende Wirkungen haben. Es bleibt ihr nichts anderes übrig, als den Standpunkt, den sie einnimmt, in einer »gründlichen« Reflexion zu relativieren. Die Anthropologie steht vor dem Problem, ein »Objekt« zu verstehen, das sich selbst versteht, bzw. schon immer verstanden hat und sieht sich nun in dieses Selbstverständnis als Moment eingelassen. Zweierlei dürfte damit unmöglich geworden sein oder jederzeit als Regreß in eine vermeidbare Kurzschlüssigkeit sichtbar gemacht werden können: eine »objektive«, d. h. gegen ihren subjektiven Ausgangspunkt rücksichtslose Humanwissenschaft und eine »schlüssige Theorie« des Menschen. Zwar sprach die herkömmliche Anthropologie oft vom »offenen Problem«, trug dieser ihrer Sache jedoch methodisch kaum Rechnung. Die Reflexion, die eine absolute, d. h. losgelöste Methode im Horizont der Anthropologie relativiert, muß die Unabschließbarkeit der humanwissenschaftlichen Begriffsbildung demonstrieren. Der Mensch als »offene Frage« erzwingt logisch die offene Fragestellung. Es kann keinen Begriff der menschlichen Identität, wohl aber den einer »anthropologischen Differenz« geben. Die methodologische Wendung der Anthropologie hat diese Differenz sachlich und methodisch, konkret und transzendental zum Thema. Im Begriff der »anthropologischen Differenz« kommt sowohl der Mensch, der sich in seinem Selbstverständnis selbst versteht (Struktur), als auch das Verhältnis von Natur und Geschichte, das eine Selbstkritik (Negation) der Anthropologie ermöglicht, zum Tragen. Eine Theorie der Differenz sieht sich auf das Spannungsfeld von strukturaler und negativer Anthropologie verwiesen, in dem die anfangs skizzierte »Normativität« und »Positivität« aufgehoben sind.

Die These, daß Anthropologie aufgrund ihres Sicherheitsstrebens und Bewältigenwollens als bürgerliche Wissenschaft schlechthin zu gelten habe, wird durch die angedeutete Relativierung bestätigt, wenn auch daran festgehalten werden muß, daß ihre

bisher ungelösten Probleme durch eine Kritik der Anthropologie nicht einfach entfallen. Auch dann, wenn man mit Marx annimmt, daß die menschliche »Natur« eine gesellschaftlich produzierte Natur sei, der Ausgangspunkt der Anthropologie, das menschliche Individuum mithin als Abstraktum entlarvt wird und höchstens als Endpunkt der Erkenntnis von Belang ist, blieb der konkrete Prozeß der gesellschaftlichen Produktion bzw. Reproduktion der individuellen Selbstverständnisse undeutlich. Die Struktur dieses Prozesses, seine vermeintlichen Zwangsläufigkeiten, die dazugehörenden sozialen und psychischen, ideellen und materiellen Mechanismen, aber auch seine offensichtlichen Brüche, Widersprüche und Ungereimtheiten individual- und sozialanthropologischer Art gilt es weiterhin zu erforschen. Die offenen Fragen einer »pädagogischen Anthropologie« bzw. einer »Anthropologie der Erziehung« sind in eine »kritische Theorie der Sozialisation« zu überführen. Dabei ist die Richtung der gesellschaftlichen Produktion in die einer Reduktion umzukehren, die das Problem der Anthropologie auf das Problem des konkreten Menschen zurückführt. Die kritische Reflexion aller wissenschaftlichen Verfahren in den Humanwissenschaften geht von geschichtswirklichen anthropologischen Theoremen aus und verfolgt ihre Genese bis zu dem Punkt, wo sich ihre Notwendigkeit für eine bestimmte Gesellschaft nachweisen läßt. Erst dann wird sich das Postulat, daß der Standpunkt der Anthropologie in ihr selbst Platz haben soll, erfüllen lassen.

DIETMAR KAMPER

→ Kultur – Zivilisation, Sozialisation, Theorie-Praxis-Verhältnis.

## LITERATUR

*Bollnow, O. F.*: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen: Neue deutsche Schule Verl. Ges. 1965. = Neue pädagogische Bemühungen. Bd 23.  
*Gadamer, H. G., P. Vogler*: Neue Anthropologie. Bd 1 ff. München: Dt. Taschenbuch Verl.; Stuttgart: Thieme 1972 ff. *Kamper, D.*: Neuere Ansätze zu einer pädagogischen Anthropologie. In: Ellwein, T., H.-H. Groothoff, H. Rauschenberger, H. Roth (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Bd 3. T. 1. Berlin: Rembrandt Verl. 1971, S. 101–145. *Kamper, D.*: Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologie-Kritik. München: Hanser 1973. = Reihe Hanser. 133.  
*Kilian, H.*: Das enteignete Bewußtsein. Neuwied, Berlin: Luchterhand 1971. = Soziologische Texte. Bd 74. *Langeveld, M. J.*: Studien zur Anthropologie des Kindes. 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer 1964. = Forschungen zur Pädagogik u. Anthropologie. Bd 1. *Lepenies, W. u. H. Nolte*: Kritik der Anthropologie. München: Hanser 1971. = Reihe Hanser. Bd 61. *Lepenies, W.*: Soziologische Anthropologie. München: Hanser 1971. = Reihe Hanser. Bd 80. *Loch, W.*: Die anthropologische Dimension der Pädagogik. Essen: Neue deutsche Schule Verl. Ges. 1963 = Neue pädagogische Bemühungen Bd 1.2. *Marquardt, O.*: Anthropologie. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1971, S. 362–374. *Roth, H.*: Pädagogische Anthropologie. Bd 1.2. Hannover: Schroedel 1966–1971. *Sonnemann, U.*: Negative Anthropologie. Vorstudien zur Sabotage des Schicksals. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1969.

## Antiautoritäre Erziehung

»Diederich Heßling war ein weiches Kind, das am liebsten träumte, sich vor allem fürchtete und viel an den Ohren litt.« Mit diesen Worten beginnt das wohl klassische Buch über den autoritären Charakter. Nicht zufällig läßt der Autor, Heinrich Mann, sein zeitgeschichtliches Porträt mit der Kindheit seiner Romanfigur, des staatstragenden Durchschnittsbürgers im Wilhelminischen Zeitalter vor dem Ersten Weltkrieg, beginnen. An Diederich Heßling, dem Repräsentanten der rücksichtslos aufstrebenden Bürgerklasse jener Zeit, die mit Kaiser, Gott und Vaterland auf den Lippen ihre Geschäfte machte, werden die Zusammenhänge zwischen kapitalistischem Gesellschaftssystem und autoritärer Persönlichkeitsstruktur deutlich. Heinrich Mann läßt keinen Zweifel daran, daß der machtanbetende Konformist, der sich nach oben duckt und nach unten tritt, das Produkt einer Erziehung ist, die das Kind schon früh an die Erfahrung von Ohnmacht, Minderwertigkeit und Schwäche gebunden hat. Prägende Lebenserfahrung war der angsteinflößende, unnahbare Vater, der idealisiert werden mußte, damit man ihn unterwürfig lieben konnte. Dies allerdings konnte er nur sein, weil die damalige Männergesellschaft – nach einer Feststellung von Caruso (1962, 75) ist der herrschende Typus jener Zeit zu definieren als ein Individuum männlichen Geschlechtes, im vorgeschrittenen Alter, weißer Rasse, bürgerlichen Standes – auch der Frau nur eine untergeordnete, ja dienende Rolle zuwies, die sie fast so ohnmächtig machte wie ihre Kinder (Mann 1918).

Für die Klasse des Industriebürgertums im neunzehnten Jahrhundert hatte diese Erziehungssituation ihren praktischen Sinn. Diese Klasse, die sich anschickte, die Märkte zu erobern, und die die Unterwerfung ganzer Völker mit »Naturgesetzen« rechtfertigte und als moralische Pflicht glorifizierte, mußte ein Interesse daran haben, ihren Nachwuchs zu »dressieren«, damit er die Kapitalanhäufung zum Lebensinhalt machte. In einer Gesellschaft des materiellen Mangels, in der auch die kapitalistischen Produktionsmittelbesitzer sich Konsumverzicht auferlegen mußten, um ihre Machtstellung zu behaupten, und in der Herrschaft über andere das einzige Mittel zur Sicherung ihrer Existenz sehen konnten, mußte sich zwangsläufig eine repressive Erziehung zur Härte gegen sich und andere durchsetzen. »Arbeitsmoral« und Disziplin, Leistungsprinzip und Konkurrenzstreben, im ökonomischen Bereich zu Kardinaltugenden geworden, wurden im Laufe der »industriellen Revolution« des Bürgertums zu Charaktermerkmalen, die schon früh im Kind verankert werden mußten.

Das Ergebnis ist ein Mensch, der die Macht anbetet, »gegen die man nichts machen kann« (Mann 1964, 358). Charakteristisch für ihn sind: starres Oben/Unten-Denken, Schicksalsgläubigkeit, ständige Aggressionsbereitschaft gegen »Schwächere«, Konkurrenzstreben, pedantische Ordnungsliebe, stereotype Vorurteile, Fetischisierung von Traditionen und Konventionen sowie der affektive Wunsch nach Bestrafung aller, die dagegen verstoßen.

Die ersten Untersuchungen über die »autoritäre Persönlichkeit« (vgl. Adorno et. al. 1950) sind im Gefolge der Demokratisierungs- und Emanzipationsbewegungen unseres Jahrhunderts entstanden; so zeigten vor allem Wilhelm Reich (1930) und Horkheimer/Fromm/Marcuse (1936) den Anteil der Familie und der in ihr stattfindenden Triebunterdrückung an der »Produktion gesellschaftlich erwünschter seelischer Strukturen« (Fromm) auf. Nach Caruso (1962, 25) »erliegt das Kind bereits in der Familie der neurotischen Trias von Angst, Aggressivität und Schuldgefühl«, und zwar »bevor es überhaupt mit der Sozietät in Berührung kommt«.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß dem autoritär erzogenen Menschen, der in unserer Gesellschaft noch immer den Maßstab für Normalität abgibt, eine wesentliche Eigenschaft der Autonomie fehlt: Subjekt zu sein, verantwortlich für sich und die anstehenden gesellschaftlichen Probleme; immer darauf bedacht, nicht aus der Rolle zu fallen, sich möglichst anzupassen, ist er der am meisten »entfremdete« (Marx 1844 passim), »außengeleitete« (Riesman 1957) und »eindimensionale« (Marcuse 1967) Mensch; im Grunde unpolitisch, weil er große Angst vor Konflikten hat (vgl. v. Freyhold 1971), ist er in gesellschaftlichen Krisensituationen für alle möglichen faschistischen Ideologien und Gewaltrezepte anfällig (vgl. Reich 1934). Ohne in Psychologismus zu verfallen, kann man sagen, daß der autoritäre Mensch mit seinen sadomasochistischen Grundeinstellungen verantwortlich ist für die Zementierung von Verhältnissen, unter denen er selbst leidet, ohne ein Bewußtsein davon zu haben. Wieviel gesellschaftliche Realität dem autoritären Syndrom noch immer zukommt, zeigt nicht zuletzt das Experiment, das 1960 von Stanley Milgram an der Yale-Universität durchgeführt und 1970 – repräsentativ für die männliche Bevölkerung der BRD zwischen 19 und 50 Jahren – am Münchner Max-Planck-Institut wiederholt wurde; in beiden Fällen waren rund 85 Prozent der getesteten Personen bereit, auf Befehl einer Autoritätsperson zu quälen, zu foltern und sogar zu töten, wobei 74 Prozent sich für ihr Tun nicht verantwortlich fühlten! (Vgl. Milgram 1966; Mantell 1972).

Erst vor diesem gesellschaftlichen Hintergrund wird die Tragweite einer Konzeption deutlich, wie sie der antiautoritär genannten »Gegenerziehung« zugrundeliegt. Worauf es ankommt, ist die Einsicht, daß überflüssige Herrschaft abgeschafft werden muß: »Für einen Teil der in der Studentenbewegung Engagierten war es . . . klar, daß die Verhältnisse nicht unabhängig von den Personen – und umgekehrt – verändert werden können; ohne das Problem der gesellschaftlichen Verhältnisse zu vernachlässigen, wollten sie versuchen, Sozialisationsbedingungen herzustellen, von denen man annehmen konnte, daß die Menschen psychisch unabhängiger werden. Mit der Erziehung, die zu größerer Selbstbestimmung, zur Unabhängigkeit von irrationaler Autorität führen, zu rationaler Kritik und politischem Handeln befähigen sollte, fing man bei sich selber an.« (Horn 1972, 30) Das heißt Kindererziehung und Erwachsenen-erziehung wird als dialektische Einheit begriffen; der Subjekt-Objekt-Charakter aller Autoritätsverhältnisse (der Erwachsene erzieht, das Kind wird erzogen) ist außer Kraft gesetzt. Ist für die vorherrschende autoritäre Erziehung die enge Bindung des Kindes an die Eltern typisch, die es als ihr Privateigentum betrachten, so geht die antiautoritäre Erziehung davon aus, daß jedes Kind ein Recht auf sich selbst, auf seine eigene Persönlichkeit und seine eigene Entwicklung hat. Sie baut auf die Möglichkeiten des Kinderkollektivs, in dem die Kinder viel demokratischer sich gegenseitig erziehen und lernen, soziale Konflikte zu lösen. Geht die autoritäre Erziehung im letzten von der Vorstellung aus, man müsse Kindern so früh wie möglich Grenzen setzen, da sie ja auch später im Leben nicht alles tun könnten, was sie wollten, und rechtzeitig lernen müßten, sich anzupassen und »einzuordnen«, so versucht die antiautoritäre Erziehung, der Entfaltung des Kindes so wenig wie möglich Grenzen zu setzen; ihr Erziehungsziel ist ja ein Mensch, der auch als Erwachsener Grenzen nicht einfach passiv hinnimmt, sondern sie auf ihre Notwendigkeit und die Möglichkeiten ihrer Veränderung hin überprüft. Zielt die autoritäre Erziehung also eigentlich auf den unmündigen Erwachsenen ab, so respektiert die antiautoritäre Erziehung bereits das Kind als mündig. Das Grundprinzip der autoritären Erziehung ist das kapita-

listische Fabrikssystem; das Grundprinzip der antiautoritären Erziehung heißt Selbstregulierung.

Was das heißt, hat A. S. Neill, Begründer und Leiter der britischen Summerhill-Schule, praktisch am besten verdeutlicht. In seiner 1921 gegründeten Schule wird kein Kind zum Lernen gezwungen; statt sich ein Leben lang an die Autorität zu binden, die ihm zu sagen hat, was es tun soll, kann es entdecken, was es selbst will; das Zusammenleben in der Schulgemeinschaft wird überwiegend von den Kindern geregelt, die sich in direkter Demokratie mit den auftretenden sozialen Konflikten befassen (vgl. Neill 1965). Allerdings ist Summerhill nur eine kleine repressionsfreie Insel innerhalb der autoritären Gesellschaft, gegen die Außenwelt ziemlich abgeschirmt und außerdem mehr die therapeutische Funktion erfüllend, den Schaden einer allzu autoritären Erziehung in früheren Jahren einigermaßen zu reparieren (Kinder unter 5 Jahren werden in Summerhill nicht aufgenommen, und einige kommen sogar erst mit 15 dorthin). Und hier schon wird deutlich, daß das ganze Konzept mit der Persönlichkeit des Erziehers steht und fällt: »Antiautoritäre Erziehung zu praktizieren, bedeutet, sich auf einen Lernprozeß einzulassen, der in erster Linie den erwachsenen Erzieher erfaßt und ihn zu seiner eigenen Umerziehung zwingt« (Saß 1972, 18); und das ist im Grunde nur demjenigen möglich, der am autoritären Erbe aus der eigenen Kindheit selbst nicht allzu schwer zu tragen hat. Häufig genug ist es die eigene psychische Problematik, die die Erwachsenen in der Praxis in Bedrängnis bringt. Gerade an der antiautoritären Kinderladen-Bewegung, die etwa 1967/68 als Teil der linken Studentenbewegung einsetzte, ist deutlich geworden, wie schwer die Verunsicherung der »chaotischen Phase« auszuhalten ist, die durch den Wegfall alter Begrenzungen entsteht und Voraussetzung für neues soziales Lernen ist (vgl. Przytulla 1972). Besonders die Notwendigkeit, vom Kinderladen her in die Familienerziehung und damit in den Tabubereich der »Privatsphäre« einzugreifen, hat in manchen Elternkollektiven unerträgliche Spannungen hervorgerufen. Viele Gruppen sind an ihrer eigenen Selbstüberforderung zugrunde gegangen, oder sie haben die aufbrechenden Konflikte allzu schnell auf die politische Ebene verschoben und damit verschleiert (vgl. Richter 1972; Saß 1972).

Das soll nicht heißen, daß die politische Selbstkritik, der sich die sozialistischen Initiatoren der antiautoritären Erziehung inzwischen unterzogen haben, ganz von der Hand zu weisen ist. Es stimmt, daß antiautoritäre Erziehung weitgehend das Privileg von »Bildungsbürgern« geblieben ist. Gerade Arbeiterkinder hätten es nötig, von dem autoritären Druck befreit zu werden, der sie schon früh auf ihre Rolle als »Lohnsklaven« abrichtet. Aber auch eine »Erziehung zum Klassenkampf«, wie sie der Bundesvorstand des SDS schon 1969 als Alternative zur antiautoritären Erziehung vorschlug, kann emanzipatorischen Ansprüchen nur genügen, wenn sie antiautoritär ist. Die Kausalität zwischen verinnerlichter Repression und politischer Apathie, wie sie erst kürzlich v. Freyhold nachgewiesen hat, ist sonst wohl schwerlich außer Kraft zu setzen.

HANS-WERNER SASS

→ Demokratie – Demokratisierung, Emanzipation, Familienerziehung, Gesellschaft, Klasse – Schicht, Macht – Herrschaft, Selbsttätigkeit, Sozialistische Erziehung, Studentenbewegung.



## LITERATUR

- Adorno, Th. W.* (u. a.): Der autoritäre Charakter, (1950). (Teilausg.). Bd 1. u. 2. Amsterdam: de Munter 1968–1969. *Berliner Kinderläden*: Antiautoritäre Erziehung und sozialistischer Kampf. Köln, Berlin: Kiepenheuer u. Witsch 1970. = Pocket. 17. *Bernfeld, S.*: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgew. Schriften. Hrsg. v. L. von Werder u. R. Wolff. Bd 1–3. Frankfurt/M.: März-Verl. 1969–1970. *Bott, Gerhard* (Hrsg.): Erziehung zum Ungehorsam: Kinderläden berichten aus der Praxis der antiautoritären Erziehung. Frankfurt/M.: März-Verl. 1970. *Breiteneicher, H. J.* (u. a.): Kinderläden: Revolution der Erziehung oder Erziehung zur Revolution? Reinbek: Rowohlt 1971. = rororo-Taschenbuch. Nr. 1340/41. *Caruso, I. A.*: Soziale Aspekte der Psychoanalyse. Stuttgart: Klett 1962. Erw. Neuausg.: Reinbek: Rowohlt 1972. = rororo-studium. 10. *Cläßen, J.*: Bibliographie zur antiautoritären Erziehung. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971. *Cläßen, J.* (Hrsg.): Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1973. *Dermitzel, R.*: Thesen zur antiautoritären Erziehung. In: Kursbuch, Nr. 17, 1969. *Freyhold, M. v.*: Autoritarismus und politische Apathie. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1971. = Frankfurter Beiträge zur Soziologie. 22. *Horkheimer, M., E. Fromm, H. Marcuse*: Studien über Autorität und Familie. Paris: Alcan 1936. = Schriften des Instituts für Sozialforschung. 5. *Horn, K.*: Bemerkungen zur gesellschaftlichen Situation der antiautoritären Erziehung. In: Horn: Psychoanalyse – Kritische Theorie des Subjekts. Frankfurt/M.: Roter Druckstock 1972. *Kommune 2*: Kindererziehung in der Kommune. In: Kursbuch. Nr. 17, 1969. *Kommune 2*: Versuch der Revolutionierung des bürgerlichen Individuums. Berlin: Oberbaumpresse 1969; Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1971. = pocket Nr. 27. *Mann, H.*: Der Untertan (1918). Roman. München: Dt. Taschenbuch Verl. 1964. = dtv-Taschenbücher. 256/257. *Mantell, D. M.*: Familie und Aggression. Zur Einübung von Gewalt und Gewaltlosigkeit. Frankfurt/M.: S. Fischer 1972. *Marcuse, H.*: Der ein-dimensionale Mensch. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1967. = Soziologische Texte. 40. *Marx, K.*: Nationalökonomie und Philosophie, (1844). In: Marx: Die Frühschriften. Stuttgart: Kröner 1964. *Milgram, St.*: Einige Bedingungen von Autoritätsgehorsam und seiner Verweigerung. In: Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie. 13 (1966), S. 433–463. *Neill, A. S.*: Erziehung in Summerhill. Das revolutionäre Beispiel einer freien Schule. München: Szczeny 1965; Taschenbuchausgabe u. d. Titel: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Reinbek: Rowohlt 1969. = rororo Sachbuch. 6707/6708. *Neill, A. S.*: Das Prinzip Summerhill. Reinbek: Rowohlt 1971. *Przytulla, H.*: Die Überwindung der antiautoritären Phase. Zum Verhalten Erwachsener in Gruppen. In: Saß, H.-W. (Hrsg.): Antiautoritäre Erziehung oder die Erziehung der Erzieher. Stuttgart: Metzler 1972, S. 146–163. *Reich, W.*: Geschlechtsreife, Enthaltsamkeit, Ehemoral. Eine Kritik der bürgerlichen Sexualreform. Wien: Münster-Verl. 1930. *Reich, W.*: Massenpsychologie des Faschismus. Kopenhagen: Verl. f. Sexualpolitik 1934. *Rossmann, M.* (u. a.): Summerhill, Pro und Contra. Reinbek: Rowohlt 1971. = rororo Sachbuch. 6704/6705. *Richter, H.-E.*: Die Gruppe: Hoffnung auf einen Weg, sich selbst und andere zu befreien. Reinbek: Rowohlt 1972. *Riesman, D.*: Die einsame Masse. Hamburg: Rowohlt 1958. = rowohlts deutsche enzyklopädie. 72/73. *Saß, H.-W.* (Hrsg.): Antiautoritäre Erziehung oder die Erziehung der Erzieher. Soziales Lernen in Erwachsenengruppen. Stuttgart: Metzler 1972. *Schmidt, W.*: Drei Aufsätze. Hrsg. vom Zentralrat der sozialistischen Kinderläden Westberlins. Berlin 1969. *Seifert, M.*: Antiautoritäre Erziehung im Vorschulalter. In: Neuer Rundbrief. (1970) 2. *Seifert, M.*: Antiautoritäre Erziehung. In: Fraiberg, S. H.: Das verstandene Kind. Hamburg: Hoffmann u. Campe 1969, S. 305–317. *Seifert, M.*: Nichtautoritäre Erziehung in der Schule. Der Lehrer zwischen Kindesinteresse und Elternerwartung. In: Vorgänge. 12 (1973) 3, S. 39–48. *Werder, L. v.*: Von der antiautoritären zur proletarischen Erziehung. Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag 1972.

## Arbeit

Wir wollen hier nicht die vielfältigen begrifflichen Definitionen von Arbeit resümieren und um die »richtigen« streiten. Zweifellos verschafft man sich aber dadurch einen Überblick, wenn man von den in ausführlicher Diskussion sichtbar gewordenen Merkmalsdimensionen des Arbeitsbegriffs ausgeht. So kann Arbeit als etwas Anstrengendes (im Gegensatz zu Erholung oder Muße) angesehen werden; oder als etwas Ernsthaftes (im Gegensatz zum Spiel); oder als etwas subjektiv bzw. objektiv Sinnvolles (wobei zu klären bleibt, worauf sich dieser Sinn bezieht); oder als eine wirtschaftliche Tätigkeit (im Gegensatz zum Hobby) (vgl. Luckmann/Sprondel 1972, 11).

Wenn wir uns auch relativ schnell über die Aufnahme der Merkmalsdimensionen »Anstrengung«, »Ernsthaftigkeit« und »wirtschaftliche Tätigkeit« in unseren Arbeitsbegriff einigen könnten, so wird die Auseinandersetzung sich mit großer Wahrscheinlichkeit an der »richtigen« Auslegung der individuellen und gesellschaftlichen Funktion der Arbeit entzünden. Je nachdem, ob in der Arbeit z. B. ein »Bildungselement« oder eine mechanisierte, repetitiv-monotone, fremdbestimmte Tätigkeit gesehen wird, wird das Urteil anders ausfallen. Solche Urteile beruhen nicht auf bloßer Beliebigkeit des Urteilenden, sondern lassen in aller Regel Rückschlüsse auf seine soziale Position zu. Vereinfachend läßt sich sagen, daß Angehörige der bürgerlichen Mittelschicht dazu neigen, ihre Arbeit zu idealisieren, darin ihren Lebenssinn zu sehen, jedenfalls die nicht-ökonomischen Aspekte der Arbeit hervorzuheben; Angehörige der Arbeiterklasse oder Unterschicht dagegen rücken die Arbeit vorwiegend unter den Aspekt der materiellen Existenzsicherung, als Quelle für ein jedoch grundsätzlich ungesichertes Arbeitseinkommen (vgl. hierzu die Äußerungen von Arbeitern bei Kern/Schumann 1970, 186/187).

Unabhängig von der unterschiedlichen und wechselnden Wertschätzung der Arbeit können wir aber dann von Arbeit sprechen, wenn ein Mensch so handelt, daß er dadurch unmittelbar in die natürliche oder gesellschaftliche Umwelt eingreift, daß sein Handeln also beobachtbare Folgen hat (Luckmann/Sprondel 1972, 11). Diese Definition kommt dem Arbeitsbegriff von Marx nahe, mit dem er eindrucksvoll die Bedeutung der Arbeit für die Konstituierung des Menschen wie der Gesellschaft erörtert. Marx fragt sich, ob es für den Menschen ein so typisches Kennzeichen gibt, daß es ihn allein auszeichnet, ihn gleichzeitig vom Tier unterscheidet. Er gibt folgende Antwort: »Sie (die Menschen) fangen an, sich von den Tieren zu unterscheiden, sobald sie anfangen ihre Lebensmittel zu produzieren, ein Schritt, der durch ihre körperliche Organisation bedingt ist« (MEGA I. 5, 10). In der Sprache der modernen Anthropologie hört sich das nicht wesentlich anders an. Im Anschluß an Scheler hat die Anthropologie klargelegt, daß der Mensch infolge seines Mangels an spezialisierten Organen und Instinkten in keine artbesondere natürliche Umwelt eingepaßt und infolgedessen darauf angewiesen ist, beliebige vorgefundene Naturumstände intelligent zu verändern (Gehlen 1957, 8). Doch auch Marx hat seine Theorie über den Menschen schon von Hegel übernommen.

»Das Große an der Hegelschen Phänomenologie (ist) ... , daß Hegel ... den gegenständlichen wahren, weil wirklichen Menschen als Resultat seiner eigenen Arbeit begreift.« (MEGA, I. 3, 16) Wir wollen dieses Zitat alltagssprachlich auslegen. Der Mensch arbeitet, um seine Bedürfnisse zu befriedigen. Er entwickelt Werkzeuge, die er im Produktionsprozeß anwendet, mit dem er im Kampf mit der Natur die Befriedigung seiner Bedürfnisse erstrebt. Die Produkte, die er dabei schafft, sind ein Spiegel-

bild seiner schöpferischen Fähigkeiten, in ihnen »vergegenständlicht« sich der Mensch. Durch die eigene Arbeit erfährt sich der Mensch »bewußt«, d. h. als ein aktives Wesen im Gegensatz zum passiven Gegenstand seiner Arbeit. In der Arbeit und ihren Gegenständen erlebt der Mensch sich selbst, gewinnt er Selbstbestätigung und Maßstäbe der Selbstbewertung. Doch die Welt der Objekte, die der Mensch schafft (Maschinen, technische und bürokratische Organisationen), unterwirft ihn selbst ihren Gesetzmäßigkeiten und Regeln. Der Mensch wird ein Objekt der Welt, die er selbst geschaffen hat. »Er ist sowohl Schöpfer als auch Produkt dieser Schöpfung« (Israel 1972, 55).

Daraus folgt, daß Arbeit dann ein wahrhaft menschenwürdiges Tun ist (vgl. zum Unterschied zwischen »Tun« und »Tätigkeit«, Marcuse 1968, 13 f.), wenn der Mensch seine Fähigkeiten in umfassender Weise ausdrücken kann, wenn die Arbeit nicht nur ein Mittel zum menschlichen Lebensunterhalt, also nicht nur instrumental ist, sondern mit dem Bewußtsein und Willen ihrer menschenstiftenden Funktion getan wird. Natürlich kann man die Frage stellen, *warum der Mensch seine Arbeitstätigkeit bewußt vollziehen und lenken soll, warum die Arbeit grundsätzlich das Medium der Selbstverwirklichung sein soll.* Wer das wie Marx postuliert, setzt erstrebenswerte Ziele, etwas, das sein soll. Solche Sollensforderungen nennen wir in der Wissenschaftssprache präskriptive Sätze. Sie sind normative Theorieelemente. Aber alle Theorien menschlicher Selbstverwirklichung setzen normative Begriffe voraus.

Der von Marx formulierte großgemeinte Arbeitsbegriff bedingt die Schärfe seiner Gesellschaftskritik. Denn das war offenbar: die Realität der Arbeit sah anders aus, war – so Marx – entfremdete Arbeit, und es gibt eine Reihe ernsthafter Argumente, die dafür sprechen, daß sich daran – gleich in welchem System – im Prinzip wenig geändert hat. Entfremdete Arbeit hat bei Marx zwei Dimensionen: sie ist »entäußerte« und »veräußerte« Arbeit. Zitieren wir Marx zur Entschlüsselung der ersten Dimension, der »Entäußerung« selbst: »Worin besteht nun die Entäußerung der Arbeit? . . . Daß die Arbeit dem Arbeiter äußerlich ist, d. h. nicht zu seinem Wesen gehört, . . . daß er sich daher in seiner Arbeit nicht bejaht, sondern verneint, nicht wohl, sondern unglücklich fühlt, keine freie physische und geistige Energie entwickelt, sondern seine Physis abkasteit und seinen Geist ruiniert. Der Arbeiter fühlt sich daher erst außer der Arbeit bei sich und in der Arbeit außer sich. Zu Hause ist er, wenn er nicht arbeitet, und wenn er arbeitet, ist er nicht zu Hause. Seine Arbeit ist daher nicht freiwillig, sondern gezwungen, Zwangsarbeit« (MEGA, I, 3, 85).

Damit aber wird der Mensch seiner eigenen Natur entfremdet. Wo liegt die Ursache dafür? Marx sieht sie im Privateigentum an Produktionsmitteln begründet: Denn die Eigentümer der Produktionsmittel, die aufgrund ihres Besitzmonopols den Produktionsprozeß kontrollieren, zwingen den Arbeiter zur entäußerten Arbeit, einer Arbeit, die nicht mehr ihren humanen Sinn erfüllt, sondern den Verwertungsbedingungen des Kapitals (Gewinn zu erbringen, Investitionen zu ermöglichen, sich zu akkumulieren) unterworfen ist. Das Privateigentum an Produktionsmitteln zwingt den Arbeiter aber auch, seine Arbeitskraft an den Kapitalisten zu »veräußern«. Die Veräußerung, so hat Marx einprägsam formuliert, sei die Praxis der Entäußerung. In der Tatsache, daß Menschen gezwungen sind, ihre Arbeitskraft zu verkaufen, um leben zu können, kommt zugleich der beherrschende Charakter der kapitalistischen Produktionsweise zum Vorschein: alles in Waren zu transformieren.

In seinem bekannten Kapitel »Der Fetischcharakter der Ware und sein Geheimnis« im

Kapital, Bd. I (MEW 23, 1969, 85) kennzeichnet Marx die damit verbundenen gesellschaftlichen Konsequenzen. In der vorkapitalistischen Gesellschaft gab es auch einen Austausch von Produkten, doch war er vom unmittelbaren Gebrauchswert der Güter bestimmt. Es wurde für den eigenen Verbrauch produziert, nur die Überschüsse wurden direkt ausgetauscht. Güter wurden also auf Basis ihres Gebrauchswerts von ihren Erzeugern getauscht. Diese Güter spiegelten die Geschicklichkeit ihrer Produzenten wider, sie traten sich beim Austausch unmittelbar gegenüber, menschliche Beziehungen wurden deutlich. Das ändert sich mit der kapitalistischen Produktionsweise grundsätzlich. Hier werden die Produkte nach anderen Gesetzen getauscht, sie werden durch das Herstellen einer Tauschbeziehung zu einem anderen Produkt auf einem anonymen Markt zur Ware. Die im Tauschwert quantifizierte *abstrakte* Beziehung dominiert das Bewußtsein der Individuen und verschleiert de facto die gesellschaftliche Beziehung zwischen ihren Produzenten (Israel 1972, 60); Beziehungen zwischen Menschen werden so zu Beziehungen zwischen Sachen (Marx 1971, 73 f; Lukács 1968, 170 f). Eine durch Arbeitsteilung und Privateigentum an Produktionsmitteln in ihrem Zusammenhang nahezu aufgelöste Gesellschaft wird lediglich durch Warenbeziehungen zusammengehalten.

Wichtig ist jetzt ein abschließender Gedanke, der auf dem engen Zusammenhang beruht, der für Marx zwischen dem Denken und der Entwicklung von Ideen (Bewußtsein) und dem Prozeß der materiellen Produktion besteht (MEGA, I, 5, 15). Das muß – denken wir an die Deformation der Arbeit und die daraus resultierenden verdinglichten gesellschaftlichen Beziehungen für das menschliche Selbstverständnis – problematische Folgen haben. Dennoch haben viele Lohnabhängige, die objektiv entfremdete Arbeit leisten, nicht unbedingt eine dem subjektiv entsprechende Erfahrung. Entweder haben sie sie überhaupt nicht oder sie halten die Umstände, unter denen sie leben und arbeiten, für »normal«, auch wenn sie diese Bedingungen als belastend erfahren. Spricht einiges für die Schlüssigkeit dieser Annahme, ist hiermit ein elementares pädagogisches Problem aufgeworfen, nämlich nicht naiv auf die aufklärerische Wirkung produktiver Arbeit vertrauen zu können.

Leider hat es die Erziehungswissenschaft lange Zeit versäumt, sich mit dem gleichermaßen philosophisch wie ökonomisch fundierten Arbeitsbegriff Marx' auseinanderzusetzen. Dieses wissenschaftssystematische Defizit wollen wir wenigstens andeutungsweise kennzeichnen. Arbeit wurde innerhalb der Erziehungstheorie nur dann zum Gegenstand, wenn sie in Bildungseinrichtungen als Teil des Curriculum eingegliedert werden mußte wie in der Berufsschule. Aber Arbeit in dem dargestellten Sinne, als menschlich wie gesellschaftlich konkrete Erscheinung, als Produktion einer ganzen Gesellschaft lag am Rande des erziehungstheoretischen Interesses (Mollenhauer 1972, 10). Dabei legen uns unsere Erörterungen jedoch die Frage nahe, ob denn nicht auch die Lernarbeit in der Schule als Moment des gesamtgesellschaftlichen Arbeitsprozesses begriffen werden muß, als gesellschaftlich notwendige Arbeit (Nyssen 1971, 24 f.). In den 20er Jahren unseres Jahrhunderts hat eine kleine Gruppe von Pädagogen das entschieden bejaht. »Alle Kinder . . . produzieren ihre Arbeitskraft. Sie lernen, um dereinst arbeiten zu können. Diese Lernarbeit . . . ist durchaus als gesellschaftlich notwendige Arbeit zu werten. Würde diese Arbeit nicht geleistet werden, so müßte unsere Produktion . . . schließlich zusammenbrechen . . . Die Kinder also leisten, in dem sie lernen, gesellschaftlich notwendige Arbeit . . .« (Kanitz 1925, 13).

Mit dieser politisch-ökonomischen Bestimmung des Lernens in der Schule wird die

Vorstellung einer pädagogischen Provinz mit Entschiedenheit zerstört, Lernen jenseits der idealistischen Formeln nüchtern in den realen Zusammenhang gesellschaftlicher Arbeit eingegliedert und den Kategorien zur Analyse der gesellschaftlichen Arbeit verfügbar gemacht. Unter den Bedingungen der entfremdeten Arbeit dient das Lernen in der Schule der Reproduktion der Ware Arbeitskraft und der normativen Absicherung dieses Vorgangs. Läge hierin das Axiom von Schule und Unterricht, dann müßte solche Erziehungsarbeit ideologisch genannt werden, die davon ausgeht, daß in der pädagogischen Kommunikation nichts mehr hinter dem Rücken von Schüler und Lehrer (Mollenhauer 1972, 169), von Eltern und Kindern geschehe, was diese Beziehung noch wesentlich beeinträchtigen könnte. Damit aber würden die gesellschaftlichen Bedingungen von Schule und Unterricht marginal gesetzt.

Dennoch können wir nicht übersehen, daß es neben ökonomischen »materiellen« Bedingungen auch andere gleichwertige Faktoren in der Erziehung gibt, denn »daß es Kinder und Erwachsene gibt, (ist) nicht nur Einbildung . . . , sondern Tatsache. Die Ohnmacht von Kindern gegenüber Erwachsenen ist, das behaupte ich, ein kapitalismusunabhängiges Phänomen, eine . . . Konstante aller Erziehung . . . Die Konsequenz daraus ist, daß Erziehung nicht vollständig den Verwertungsgesetzen des Kapitals subsumiert werden kann« (Nyssen 1971, 24/25). Noch freilich ließe sich eine materialistische Erziehungswissenschaft in ihrer Stringenz retten, wenn sich ein Zusammenhang von kommunikativem Handeln des einzelnen und den materiell bedingten Verkehrsformen der Gesellschaft herstellen ließe, wenn die Marxsche Theorie »interaktionistische« Elemente enthielte. Mollenhauer hat darauf hingewiesen, daß in dem Begriff der »Tauschabstraktion« eine Schlüsselkategorie vorliegt, die die notwendige Verbindung von Arbeit und Interaktion gewährleiste. Es müßte allerdings nachgewiesen werden, daß z. B. die Verkehrsform zwischen Kindern und Erwachsenen unmittelbar beeinflußt wäre von der generellen Verkehrsform der kapitalistischen Gesellschaft, eben abstrakten Tauschverhältnissen. Das Resultat, die verdinglichten Beziehungen der Menschen zueinander, verzerrte Interaktionsformen also, müßten sich auch in tendenziell verdinglichten Beziehungen zwischen den Erwachsenen und Kindern niederschlagen. Gewiß ließe sich so etwas konstruieren, jedoch würde sich ein solcher Entwurf einer materialistischen Erziehungswissenschaft durch eine beklemmende Enge auszeichnen, die mögliche Erfahrungsbreite der Erziehungswirklichkeit zugunsten einer auf logische Schlüssigkeit des Ansatzes bedachten Haltung aufopfern und aus diesem Zwang heraus die Erziehungsrealität überinterpretieren. Darin spiegelt sich freilich auch die Besonderheit des Marxschen Ansatzes wider, kommunikatives Handeln auf instrumentelles, Interaktion auf Arbeit zurückzuführen.

Der Vorschlag von Giesecke (1973, 47), die Marxsche Theorie – da sie durch die Schwäche gekennzeichnet sei, nicht alle Erziehungsphänomene auf den Begriff bringen zu können – theoretisch durch »bürgerliche« Einzelwissenschaften wie die Sozialisations- theorie zu komplettieren, wirft jedoch schwierige methodologische Probleme auf. Greifen wir z. B. auf eine psychoanalytisch fundierte Sozialisations- theorie zurück, so liegt einem solchen Ansatz ein der Marxschen Theorie entgegengesetztes Modell menschlicher Selbstverwirklichung zugrunde. Bei Freud etwa kann die menschliche Gesellschaft nur durch Triebverzicht existieren, die Kultur schafft für diesen Verzicht Ersatzmöglichkeiten. Zu den Ersatzmöglichkeiten gehört auch die Arbeit, die Freud – durchaus im Gegensatz zu Marx – im besten Falle als notwendiges Übel ansieht (Wyss 1969, 42). Schon hieran wird deutlich, daß die von Giesecke angedeutete theoretische Lücke sich

vorerst wohl nur durch »praktisches Probieren« schließen läßt. Um das von uns gekennzeichnete Dilemma zu überwinden, erscheint uns das von Habermas entwickelte Modell von »Arbeit und Interaktion« zur Erklärung gesellschaftlicher Prozesse geeignet (Habermas 1969). Habermas will mit der analytischen Trennung von Arbeit und Interaktion verdeutlichen, daß kommunikatives Handeln nicht auf instrumentales zurückgeführt werden kann. Denn die Menschen waren von Anfang an nicht nur auf instrumentales, zweckrationales Handeln, also auf technische Verfügung über die Natur, angewiesen, auch die lebenspraktische intersubjektive Verständigung (kommunikatives Handeln) gehört zu den Bedingungen, unter denen sich das menschliche *Selbstbewußtsein* ursprünglich herausbildet.

Eine auf diesem Ansatz aufbauende Erziehungswissenschaft hätte zumindest theoretisch die Möglichkeit, frei von starrer Fixierung auf die Arbeit und ihre gesellschaftliche Organisation Handlungschancen für die Emanzipation der Individuen im Bereich kommunikativen Handelns zu sehen und ihr Interesse an der humanen Kontrolle entfremdeter Arbeitsprozesse zu wecken. Ein monokausalistischer Ansatz – die Arbeit und die daran geknüpften Verkehrsformen bewirkten alles – würde das logischerweise ausschließen.

GERD NEUMANN

→ Arbeiterbildung, Berufsbildung – Berufliches Schulwesen, Bewußtsein, Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie, Gesellschaft, Gesellschaftswissenschaft, Handlung – Interaktion – Symbolischer Interaktionismus, Kommunikation, Materialismus, Politische Ökonomie, Polytechnische Bildung – Arbeitslehre, Qualifikation – Qualifikationsstruktur.

#### LITERATUR

- Deppe, F.: Das Bewußtsein der Arbeiter. Köln: Pahl-Rugenstein 1971. Dörschel, A.: Arbeitspädagogik. Berlin: Schmidt 1972. Gehlen, A.: Die Seele im technischen Zeitalter. Hamburg: Rowohlt 1957. = Rowohlts Dt. Enzyklopädie. Bd 53. Giesecke, H.: Erziehung gegen den Kapitalismus? In: Neue Sammlung. 13 (1973) 1, S. 42–61. Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als »Ideologie«. 3. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1969. = edition suhrkamp. Bd 287. Hörning, K. H. (Hrsg.): Der »neue« Arbeiter. Frankfurt/M.: Fischer 1971. = Fischer Bücherei. Bd 6502. Israel, J.: Der Begriff der Entfremdung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1972. = Rowohlts dt. Enzyklopädie. Bd 359. Jaeggi, U.: Kapital und Arbeit in der Bundesrepublik. Frankfurt/M.: Fischer 1973. Kaminsky, G.: Praktikum der Arbeitswissenschaft. München: Hanser 1971. Kanitz, O. F.: Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft. Jena: Urania Verl.-Ges. 1925. Kern, H., M. Schumann: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1970. Luckmann, T. u. W. M. Sprondel (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1972. = Neue wissenschaftliche Bibliothek. Bd 55. Lukács, G.: Geschichte und Klassenbewußtsein. Neuwied/Berlin: Luchterhand 1968. = Lukács: Werke. Bd 2,2. Marcuse, H.: Über die philosophischen Grundlagen des wirtschaftswissenschaftlichen Arbeitsbegriffs. In: Kultur und Gesellschaft. 2. 7. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1968. = edition suhrkamp. Bd 135. Marx, K.: Grundrisse der Kritik der bürgerlichen Ökonomie. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1971. Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa Verl. 1972. = Grundfragen d. Erziehungswissenschaft. Bd 1. Nyssen, F. (Hrsg.): Schulkritik als Kapitalismuskritik. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1971. = Paedagogica. Bd 9. Röhrs, H. (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Akadem. Verl.-Ges. 1967. Rosdolsky, R.: Zur Entstehungsgeschichte

des Marxschen »Kapital«. Bd 1.2. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1968. Szaniawski, I.: Die Humanisierung der Arbeit und die gesellschaftliche Funktion der Schule. 2. Aufl. Weinheim: Beltz 1972. Vonderach, G.: Industriearbeit und Lehrerbildung. Stuttgart: Enke 1972. = Sozialforschung u. Gesellschaftspolitik. 1. Wyss, D.: Marx und Freud. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1969. = Kleine Vandenhoeck-Reihe. Bd 309-311.

## Arbeiterbildung

Neuerdings ist die Arbeiterbildung als ganze, nicht etwa nur in der Form der gewerkschaftlichen Funktionärsbildung, bei der radikalen Linken in Mißkredit geraten; zwar handelt es sich nur um Teile dieser politischen Linken, aber diese Entwicklung ist um so bemerkenswerter, als die Formulierung des politischen Programms der Neuen Linken Ende der 50er und Anfang der 60er Jahre gerade auch durch neue strategische Konzepte der Arbeiterbildung bestimmt war. Sie sollte künftig von den Konflikterfahrungen des einzelnen Arbeiters im Betrieb, von seinen spezifischen Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen ausgehen, um diese in Bildungsprozesse einzubeziehen, die sich auf die Entwicklung von politischem Bewußtsein und schließlich Klassenbewußtsein richten.

Der zusammenfassende Ausdruck dieser Kritik an der Arbeiterbildung heißt *Schulung*. Weil es bei diesem Unterschied nicht um bloße Worte und Begriffe geht, sondern um die durch sie bezeichneten Sachverhalte, ist eine kurze Klärung nötig. Schulung wird im Unterschied zur Arbeiterbildung als eine direkte Transformation des Wissens in klassenbewußtes, revolutionäres Handeln verstanden; sie ist Aufforderung zum Klassenkampf, Agitation und Auflösung der bewußtseinshemmenden Einflüsse und Blockierungen der bürgerlichen Gesellschaft in einem. Sie geht von der Voraussetzung aus, daß die objektiven Interessen der Arbeiter, die ideologisch durch bürgerliche Ideologien und reformistische Illusionen überlagert sind, durch Vermittlung der richtigen Theorie und Strategie in direktem Zugriff sichtbar gemacht werden können, um dadurch die Bewegungsrichtung der Klassenkämpfe zu bestimmen. Schulung in diesem Sinne soll weltgeschichtliche Theorie, die Bewegungsgesetze des Kapitals ebenso wie die Prozesse sozialrevolutionärer Befreiung der Dritten Welt, mit den aktuellen Tageskämpfen der Arbeiterklasse *unmittelbar* vermitteln. Die Einwände, die von seiten der Vertreter der Schulungskonzepte gegen die Arbeiterbildung vorgebracht werden, lassen sich deshalb in drei Punkten zusammenfassen:

1. Arbeiterbildung in allen ihren bisherigen Formen sei nicht auf revolutionäre Praxis bezogen, sondern orientiere sich, wo sie im gewerkschaftlichen Bezugsrahmen betrieben wird, am Status quo der Gesellschaft und der bestehenden Massenorganisationen. Ihrer Praxis nach sei sie reformistisch, in ihrer Theorie notwendig revisionistisch.
2. Arbeiterbildung sei nicht auf kollektive Emanzipation, auf die Herausbildung von Klassenbewußtsein gerichtet, sondern orientiere sich an mehr oder minder individuellen Bedürfnissen und Bildungsinteressen. Dadurch erzeuge sie allenfalls individuelle Aufstiegsmotivationen in der bestehenden Gesellschaft, nicht dagegen das volle Bewußtsein der Entfremdung in dieser Gesellschaft. Greift man Fragestellungen der Geschichte der Arbeiterbewegung auf, so könnte man in diesem Zusammenhang davon sprechen, daß die soziale Frage durch die Bildungsfrage gelöst werden solle.
3. Arbeiterbildung trage deshalb zur Verschleierung der objektiven Situation der Klas-

se der Lohnarbeiter bei, weil sie sich nicht auf eine revolutionäre Organisation beziehe. Diese versteht sich als Alternative zu allen bestehenden Organisationen, weil sie den entschiedenen Willen des Proletariats ausdrückt, die kapitalistische Gesellschaftsordnung durch Klassenkampf und Revolution zu überwinden.

Dagegen ist zu sagen, daß bürgerliche Assoziationen mit dem Begriff der Arbeiterbildung, den es im übrigen, mit wechselnden Inhalten, seit Beginn der europäischen Arbeiterbewegung gibt, unbestreitbar vorhanden sind. In der Geschichte des Begriffs der Arbeiterbildung schlägt sich die Veränderung der realen Verhältnisse deutlich nieder. Es gibt keinen für alle Phasen der Arbeiterbewegung verbindlichen Begriff der Arbeiterbildung. In diesem Zusammenhang sind es ganz verschiedene Sachverhalte, wenn man die Arbeiterbildung bei der Entwicklung der Räte- und Betriebsrätebewegung, in der Entstehung der Arbeiterbewegung als Arbeiterbildungsvereine oder die gegenwärtig vorherrschende Funktionärsbildung betrachtet.

Ähnliches gilt auch für den Sachverhalt, den der Begriff der Schulung bezeichnet. In der Zweiten Internationale vor dem ersten Weltkrieg bedeutete Schulung wesentlich Parteischulung, die Vermittlung von Informationen, die wesentlich der Marxschen Theorie entnommen waren. Es handelte sich um Kaderbildung, und eine differenzierte und komplizierte Übersetzungsarbeit zwischen Erfahrungen, Konflikten und Interessen der Arbeiter auf der einen und der Marxschen Theorie auf der anderen Seite war nicht nötig. Schulung bedeutete *politische* Schulung in dem organisatorisch klar vorgezeichneten Rahmen der Sozialdemokratie – häufig allerdings vermischt mit gesellschaftlicher Elementarbildung, in die naturwissenschaftliche ebenso wie philosophische und gesellschaftswissenschaftliche Erkenntnisse eingingen. Arbeiterbildung, die sich innerhalb der Gewerkschaften vollzog, war nach dem ersten Weltkrieg, als die Gewerkschaften öffentlich garantierte Rechte erwarben und zu verteidigen hatten, wesentlich Funktionärsschulung. Schulung im strengsten Sinne kann es nur geben, wenn es möglich ist, von der Voraussetzung einer relativ geschlossenen und praktisch umsetzbaren Theorie auszugehen. Von dieser Voraussetzung kann heute keine Rede sein, am wenigsten bei jenen Gruppen, die gewerkschaftliche Bildungsarbeit als reines Instrument der Integration der Arbeiter in die bestehende Gesellschaft betrachten.

Um die Einwände der Vertreter linearer Schulungskonzepte gegen eine emanzipatorische Arbeiterbildung widerlegen zu können, soll im folgenden eine Konzeption der Arbeiterbildung entwickelt werden, die Bildung des Klassenbewußtseins als einen dialektischen Erfahrungsprozeß begreift. Dabei geht es nicht darum, diese Form der Arbeiterbildung gegen die Schulung abstrakt abzugrenzen, sondern nachzuweisen, daß alle rationellen Elemente der Schulungskonzeption nur dann sinnvoll verwendet und in die Praxis umgesetzt werden können, wenn sie mit einer langfristigen, im gewissen Sinne situationsunabhängigen Arbeiterbildung verknüpft sind. Die Arbeiter gewinnen – das ist nicht zu bestreiten – einen großen Teil ihrer Erfahrungen in aktuellen Klassenauseinandersetzungen; aber das darin gewonnene Bewußtsein bleibt abstrakt, wenn diese Auseinandersetzungen nicht gleichzeitig ihre gesamten Lebenszusammenhänge erfassen und verändern. So ist es nicht zufällig, daß nach spontanen, antibürokratischen Streiks, die eine erhöhte Militanz der Arbeiterschaft zeigen, häufig Resignation und Mutlosigkeit folgen. Gewerkschaftliche Arbeiterbildung ist deshalb auf die Totalität des Lebenszusammenhangs der Arbeiter gerichtet, selbst wenn sie bei den Betriebserfahrungen, bei den Konflikten im kapitalistischen Produktionsprozeß ansetzt. Diese emanzipatorische Form der Arbeiterbildung ist ihrem Inhalt nach auf die Erhö-



hung der politischen Artikulationsfähigkeit von Primärerfahrungen der Arbeiter gerichtet. Die bisher betriebene Funktionärsbildung kann den Anforderungen, die von seiten des industriellen Produktionsprozesses und der Lebenssituation an die Arbeiterbildung gestellt werden, immer weniger gerecht werden. Denn es ist von einem grundlegenden soziologischen Tatbestand in den fortgeschrittenen kapitalistischen Industrieländern auszugehen: die Bedürfnisse und Konflikte haben in der Regel die Basis physischer Dringlichkeit verloren; elementare, jedem Arbeiter relativ durchsichtige Interessenstrukturen bestimmen die psychische, geistige und soziale Situation des Arbeiters nicht mehr eindeutig. Aus dieser Situation, in der eine auf sozialrevolutionäre Emanzipation gerichtete politische Bildung zur unerläßlichen Voraussetzung selbst eines Minimums an gesellschaftlicher Orientierung der Menschen wird, kann nur eine grundlegende, praxisvermittelte Veränderung des Bildungsbegriffs und der Vermittlungsmethoden der Theorie herausführen. Wenn wir daran denken, daß Bildung in erster Linie etwas mit gesellschaftlicher Orientierung zu tun hat, so ist im Zeitalter des Überangebots und des raschen Veraltens von Informationen der Bildungsbegriff neu zu definieren.

Bildung kann weder als eine Art Selbstverwirklichung der Persönlichkeit verstanden werden – unter den entfremdeten Existenzbedingungen des Arbeiters wäre ein solcher Anspruch ohnehin reine Ideologie – noch als eine verständnisschwache, aber möglichst umfangreiche Aneignung zerfaserter Informationen. Bildung, die gleichzeitig zur Aktivierung des politischen Handelns und zur gesellschaftlichen Orientierung der Arbeiter beiträgt, kann heute nur noch darin bestehen, durch die Befähigung zur Verarbeitung, Gewichtung und Auswahl von Informationen den Erfolgshorizont des einzelnen zu erweitern.

Nur auf der Grundlage solcher Fähigkeiten lassen sich auch, wenigstens der Tendenz nach, jene in der akademischen Pädagogik heftig diskutierten Transferprobleme lösen: Die Übertragungschance der in einem spezifischen Wissensgebiet ausgebildeten kognitiven Fähigkeiten vergrößert sich nämlich in dem Maße, wie Bildung als Medium der Interpretation der eigenen Existenzbedingungen im Bezugsrahmen gesellschaftsverändernder Praxis verstanden wird. Einer Entspezialisierung der akademischen und beruflichen Ausbildung kommen Tendenzen in der Veränderung der industriellen Arbeitsformen entgegen. Immer mehr wird *technische Sensibilität*, im Unterschied zur individuell akkumulierten und handwerklich fundierten Erfahrung, vom Arbeiter der fortgeschrittenen Industriezweige verlangt.

Eine inhaltlich bestimmte Methode, die diese Tendenzen auf ihre soziologischen und politischen Konsequenzen zu bringen verspricht, ist die des *exemplarischen Lernens* (Negt 1971). Um Mißverständnisse zu vermeiden, ist von vornherein zu betonen, daß sie sich nicht auf Regeln bringen läßt, die man ein für allemal erlernen und auf beliebige Gegenstände anwenden könnte. Auch hat das exemplarische Lernen nichts mit der aus den angelsächsischen Ländern kommenden Fall-Methode zu tun. Das Vermögen der soziologischen Phantasie und der kritischen Informationsverarbeitung kann sich nur in der inhaltlichen Entfaltung des Erkenntnisgegenstandes selber bilden.

Der Hauptzweck des exemplarisch orientierten Unterrichts bestand zunächst darin, den durch die Einzelwissenschaften angehäuften und kaum noch zu bewältigenden Lehrstoff zu reduzieren. Die akademische Pädagogik hat das exemplarische Prinzip in seiner Bedeutung für die Stoffreduktion und für die Aufschlüsselung komplexer Zusammenhänge aus einem »prägnanten Punkt« heraus erkannt. Sie war aber weder

imstande, die Erziehungsziele aus historischen und gesellschaftlichen Aufgaben zu begreifen, noch die exemplarischen Themenbereiche durch Überwindung der verfestigten Arbeitsteilungen der Wissenschaften und ihrer traditionellen Gliederung in ihrem Zusammenhang neu zu formulieren. Die Anwendung des exemplarischen Lernens auf den Schulunterricht scheiterte, weil niemand im Ernst dazu bereit war, die humanistische Bildungsideologie aufzugeben und Bildung als einen kollektiven Lernprozeß zu verstehen, der die soziologische und politische Phantasie vergrößert und den einzelnen befähigt, selbständig zu lernen, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und neue Informationen im Kontext emanzipativer Prozesse in Handeln umzusetzen.

Was in der Schule und in den Einrichtungen der Arbeiterbildung immer drängender als unbewältigtes »Stoffelend« auftritt, ist freilich nur ein Ausschnitt aus dem größeren Problemzusammenhang des schnellen Wechsels und des Überangebots an isolierten, verfaserten Informationen in den Massenmedien. C. Wright Mills hat auf dieses Problem in aller Klarheit hingewiesen (1963, 46): »In diesem Zeitalter der Fakten herrscht die Information noch über ihre (der Menschen) Aufmerksamkeit, und ihre Fähigkeit, sie zu verarbeiten, wird unterdrückt. Sie bedürfen nicht nur der Übung des vernünftigen Denkens. Was sie brauchen und was sie selbst als unabdingbar empfinden, ist ein geistiges Vermögen, das ihnen hülfe, Informationen richtig zu benutzen und eine vernünftige, klare Übersicht über das Weltgeschehen und über sich selbst zu erlangen. Ich behaupte, daß Journalisten und Akademiker, die Künstler und ihr Publikum, Wissenschaftler und Verleger im Grunde das erwarten, was man als die Fähigkeit zu einem soziologischen Denken bezeichnen kann, das mit schöpferischer Phantasie begabt ist: Ich nenne es das soziologische Denkvermögen«.

Es mag sein, daß sich für den sozialtechnologisch versierten Praktiker sichere und eindeutige Kriterien für die Auswahl der Informationen aus den unmittelbaren institutionellen Aufgabenbereichen ergeben; sobald er jedoch Informationen aufnehmen und verarbeiten muß, die den Erfahrungsbereich des jeweiligen Arbeitsplatzes überschreiten, versagen derart einfache und pragmatische Gesichtspunkte; er ist auf soziologische Phantasie angewiesen. Mills hat sie als eine Fähigkeit beschrieben, »von einer Sicht zur anderen . . . von der politischen zur psychologischen, von der Untersuchung einer einzelnen Familie zur Einschätzung staatlicher Haushaltspläne« überzugehen und strukturelle Zusammenhänge zwischen individueller Lebensgeschichte, unmittelbaren Interessen, Wünschen, Hoffnungen und geschichtlichen Ereignissen zu erkennen.

Die Tendenz zur Verwissenschaftlichung der Produktionsprozesse verändert jedoch nicht nur den Umfang der zu verarbeitenden Informationen, sondern auch ihre Qualität. Die Umsetzung technisch hochspezialisierten, in Wissenschaftssprachen formalisierten und komprimierten Wissens in den durch vorausgegangene Erziehung und vorwissenschaftliche Erfahrung geprägten Verstehenshorizont handelnder Individuen wird selber zu einem wissenschaftlichen Problem. Dessen praktische Lösung ist entscheidend für die Existenzfähigkeit einer demokratischen Gesellschaftsordnung, denn von der Reduktion komplexer Informationen (z. B. naturwissenschaftlicher, ökonomischer und militärischer Art) auf wesentliche, alternativ formulierte politische Positionen hängt heute in letzter Instanz die Möglichkeit demokratischer Kontrollen administrativer und bürokratischer Entscheidungen ab. Die Ausbildung der Fähigkeit zur Übersetzung analytisch-wissenschaftlicher Sachverhalte in verschiedene Stufen anschaulicher, außerwissenschaftlicher Sprach- und Denkformen gehört zu den Haupt-

aufgaben des exemplarischen Lernens. Wenn das exemplarische Lernen als eine alternative Konzeption zu den bisherigen Formen der Bildungsarbeit vorgeschlagen wird, so entspringt das nicht zuletzt der Erfahrung, daß eine von soziologischen und politischen Bildungsprozessen abgetrennte Informationsvermittlung die bestehenden Herrschaftsverhältnisse der Gesellschaft ebenso zementiert wie die arbeitsteilig verdinglichte bürokratische Rationalität der Organisationen.

Die pädagogische Psychologie des Lernens hat nachgewiesen, daß die Effektivität von Lernprozessen in dem Maße steigt, wie individuelle Interessen in ihnen wirksam sind oder wenigstens mit ihnen in Verbindung gebracht werden können. Die exemplarische Reorganisation der Lehrfächer kann sich auf einen für die Arbeiter typischen, kollektiv bedingten Mechanismus der Reduktion gesellschaftlicher Erscheinungen auf Interessen stützen. Im Unterschied zu anderen gesellschaftlichen Gruppen oder Klassen, die dazu neigen, etwa Politik und Recht als von den Interessen abgetrennte Sonderbereiche zu behandeln, sind die Arbeiter fähig, selbst entfernte, der direkten Erfahrung entzogene Ereignisse und Zusammenhänge auf ihre unmittelbaren Interessen rückzubeziehen; gerade der Mangel einer solchen Fähigkeit behindert entscheidend die Wirksamkeit der allgemeinen politischen Bildung im Sozialkundeunterricht der Schulen.

Eine konkrete, dialektische Vermittlung zwischen Interessen, gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen, auf die bereits im Bewußtsein der Arbeiter eine Reihe von Vorstellungen hindeuten, und Erwartungen im Hinblick auf die Befreiung von der condition ouvrière, dem eigentlichen Zweck der Arbeiterbildung, ergibt sich zum Beispiel aus Themenbereichen, wie dem des Arbeitsrechts und dem der technischen Entwicklung: Beide können von den Arbeitern sowohl auf ihre Interessen wie auf den politischen Zustand der Gesellschaft bezogen werden.

Wie das Arbeitsrecht ist die Technik eine Vermittlungsebene zwischen individuellen Interessen und gesamtgesellschaftlichen Erscheinungen, zwischen Betrieb und Gesellschaft. Was den exemplarischen Bildungswert der Technik anbetrifft, so zeigen Untersuchungen, daß das Stichwort »technischer Fortschritt« bei den Arbeitern zahlreiche, die Situation des Arbeitsplatzes überschreitende Vorstellungen über Krieg, Arbeitsmarktlage, soziale Sicherheit, Arbeitslosigkeit usw. hervorruft. An sie müssen exemplarische Lernprozesse anknüpfen, damit der Arbeiter befähigt wird, die aus dem Thema »technischer Fortschritt« entwickelten allgemeineren soziologischen und politischen Zusammenhänge in die Erfahrungsdimension seiner unmittelbaren Interessen und Bedürfnisse zu übersetzen.

Ähnliches gilt für die Sphäre des Rechts. Aus einem einzelnen Arbeitsrechtsfall, der unmittelbare Interessen des Arbeiters berührt, soll über die soziologische Organisation der Arbeitsgerichte, die soziale Zusammensetzung und das Bewußtsein der Richter usw., das Bild der politischen Gesamtordnung entfaltet werden, die eine derartige Rechtssprechung und Gesetzgebung sanktioniert. Gesonderte Lehrgänge über die Verfassung, über politische Institutionen, Geschichte der Arbeiterbewegung sind im allgemeinen so abstrakt und unverbindlich, daß sie für gesellschaftliche Orientierungen und für politisches Handeln wertlos sind. Exemplarische Lernprozesse knüpfen an Konflikte, an »Fälle« an, deren Lösung und Verarbeitung für den einzelnen vitale Bedeutung hat; der einzelne Fall oder Konflikt gilt dabei jedoch als Ausdruck der Gesamtsituation des Arbeiters in einer kapitalistischen Klassengesellschaft.

Schon die nach exemplarischen Prinzipien organisierte Erörterung der Themenberei-

che »Arbeitsrecht« und »Technik« macht deutlich, daß die Bestimmung des exemplarischen Bildungswertes jedes einzelnen Faches von spezifischen inhaltlichen Analysen ausgehen muß: Konflikte, Interessen, kognitive und sprachliche Voraussetzungen müssen ebenso bekannt sein wie die Entwicklungstendenzen der Gesellschaft, aus denen die Erziehungsziele abgeleitet werden. Das gilt auch für andere gesellschaftliche Gruppen und Wissensbereiche.

Was den Geltungsbereich des durch exemplarisches Lernen revidierten Bildungsbegriffs betrifft, so ist er keineswegs auf die Arbeiterbildung zu beschränken; wenn er vor allem in diesem Rahmen erörtert wurde, so deshalb, weil die mit ihm verbundenen Probleme am deutlichsten in der Arbeiterbildung auftreten. Alle vorausgegangen Erörterungen über einen neuen Bildungsbegriff stehen freilich unter der einschränkenden Bedingung, daß der objektive, sozialökonomisch begründete Ausschluß von Bildung nicht durch bloße Bildung rückgängig gemacht werden kann.

OSKAR NEG/ADOLF BROCK

→ Arbeit, Beruf – Berufswahl, Berufsbildung – Berufliches Schulwesen, Bildung – Bildungstheorie, Curriculum – Didaktik, Dialektik, Erfahrung – Selbsterfahrung – Klassenanalyse, Erwachsenenbildung, Freizeit- und Konsumerziehung, Gesellschaft, Jugendarbeit, Macht – Herrschaft, Materialismus, Öffentlichkeit, Politische Bildung, Politische Ökonomie, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Theorie-Praxis-Verhältnis.

#### LITERATUR

*Brock, A.*: Gewerkschaften am Kreuzweg. Berlin 1973. *Brock, A.* (u. a.): Themenkreis Betrieb. Heft 1–4: 1. Industriearbeit und Herrschaft. 2. Der Konflikt um Lohn und Leistung. 3. Die Interessenvertretung der Arbeitnehmer im Betrieb. 4. Die Würde des Menschen in der Arbeitswelt. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1971. *Feidel-Mertz, H.* (Hrsg.): Zur Geschichte der Arbeiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1968. *Feidel-Mertz, H.*: Zur Ideologie der Arbeiterbildung, (1964). 2. Aufl. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1972. *Giesecke, H.*: Didaktik der politischen Bildung. 7. Aufl. München: Juventa Verl. 1972. *Jahn, R.*: Was heißt Arbeiterbildung? Freiburg: Lambertus-Verl. 1960. *Kofler, L.*: Der proletarische Bürger. Wien: Europa Verl. 1964. *Lukács, G.*: Geschichte und Klassenbewußtsein. Berlin: Malik-Verl. 1923. *Lukács, G.*: Zur Frage der Bildungsarbeit. In: Jugendinternationale. 2 (1921) 7, S. 181 f. *Meier, A.*: Proletarische Erwachsenenbildung. Hamburg: Spartakus-Verl. 1971. *Mills, C. W.*: Kritik der soziologischen Denkweise. Neuwied, Berlin: Luchterhand 1963. = Soziologische Texte. Bd 8. *Negt, O., A. Kluge*: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 639. *Negt, O.*: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1971.

#### Aufklärung

»Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbst verschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache

derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung».

Die berühmte Definition Kants, auf dem Höhepunkt der Aufklärungsepoche 1781 gegeben, verbindet den systematischen Aspekt mit dem historischen. Aufklärung wird gefaßt als die geschichtliche Bewegung, deren Inhalt die Autonomie des Menschen, das heißt Freiheit durch Selbstbestimmung ist. Aufklärung ist ebenso ein philosophischer Status (sei es des Individuums, sei es der Organisationsform der Gesellschaft) wie ein gesellschaftlicher Prozeß, in dem dieser Status erstrebt, erreicht und gesichert wird.

Kants Definition fundiert Aufklärung auf den Verstandesgebrauch des Individuums. Damit ist die Grenze des aufklärerischen Selbstverständnisses angegeben. Der einzelne wird unabhängig von den äußeren gesellschaftlichen Bedingungen seiner Freiheit oder Unfreiheit betrachtet, so als ob er jederzeit die reale Möglichkeit besäße, sich seines Verstandes zur Gewinnung voller Autonomie zu bedienen. Natürlich weiß Kant, wie zum Beispiel auch die französischen Enzyklopädisten, daß der rechte Verstandesgebrauch vor allem auch von der Ausbildung der Verstandesfähigkeiten wie von der Bereitstellung der Urteilsgründe bzw. des für sie maßgeblichen Wissens abhängt. So verbindet sich von Anfang an die Idee der Aufklärung mit der einer rationalen, auf Wissenschaften gegründeten Bildung, vorab Volksbildung, also mit einem erzieherischen Impetus, der die Geburt einer neuzeitlichen theoretischen Pädagogik im Aufklärungszeitalter bewirkte. Diderots Definition im fünften Band der »Enzyklopädie« zeigt deutlich, daß Aufklärung hier zunächst als ein Bildungsprinzip verstanden wird, das mit »Unterrichtetheit«, »Informiertheit« zusammenhängt (so heute noch, wenn Aufklärung etwa im Sinne von »Sexualaufklärung« verstanden wird). Diderot schreibt: »Aufgeklärt sagt man in bezug auf erworbene Kenntnisse, *klarblickend* in bezug auf natürliche Kenntnisse. Diese zwei Eigenschaften verhalten sich zueinander wie das Wissen zum Scharfsinn . . . Zwischen dem gebildeten und dem *aufgeklärten* Menschen besteht der folgende Unterschied: der Gebildete kennt die Dinge, der *Aufgeklärte* versteht auch, sie entsprechend anzuwenden; doch das Gemeinsame dabei ist, daß ihrem Verdienst immer erworbene Kenntnisse zugrunde liegen. Ohne Erziehung wären beide ganz gewöhnliche Menschen gewesen . . .«. Der erzieherische Charakter der Aufklärung, das Zusammenfallen von praktischer Philosophie und Pädagogik werden hier zum Programm, das das der »Enzyklopädie« ist. Daß Aufklärung als Erziehung zur Freiheit verstanden und zum moralisch-politischen Postulat gewendet wird, geht schon aus der frühen Leibniz-Aufzeichnung über die »natürlichen Gesellschaften« hervor, in der es heißt, es sei »der Herr schuldig, seines Knechtes Freiheit durch Erziehung zu befördern, so viel dem Knecht zu seiner Glückseligkeit nötig« (Leibniz 1965, 402).

Im theoretischen Ansatz bleibt hier verborgen, daß die Bedingung der Freiheit nicht allein in der Erziehung und Ausbildung des Individuums zum rechten Verstandesgebrauch liegen kann, sondern gesellschaftliche Voraussetzungen einschließt, die politisch erkämpft werden müssen. Praktisch ist diese politische Implikation jedoch von den Aufklärern mitgedacht worden, soweit diese die politische Philosophie und Staatstheorie der bürgerlichen Demokratie vorbereiteten und ausarbeiteten (z. B. Locke, Montesquieu, Jefferson, Paine). Der pädagogisch-politische Doppelanspruch der Aufklärung tritt insbesondere in der großen französischen Enzyklopädie deutlich zutage.

Der systematische Kern der Aufklärung, die Freiheit des Individuums als Autonomie durch Verstandesreflexion zu verwirklichen, nimmt in der historischen Gestalt sehr widersprüchliche Formen an, die zusammengesehen werden müssen, wenn die Aufklärung als die Periode der sich herausbildenden bürgerlichen Gesellschaft, ihre theoretischen Gehalte als die Ideologie des aufsteigenden Bürgertums begriffen werden sollen. Daraus ergeben sich charakteristische Schwierigkeiten bei der Beschreibung und Bestimmung des geschichtlichen Phänomens Aufklärung: dieses hat die Spannweite zwischen Rationalismus und Empirismus (Descartes–Locke), zwischen antimetaphysischem Skeptizismus und großen metaphysischen Systementwürfen (Bayle–Leibniz), zwischen Verstandesstrenge und Empfindsamkeit (Kant–Rousseau). Voltaire zeigt, wie in einer Person sich die Beziehung auf die höfische Lebenswelt des Feudalabsolutismus und die Vertretung bürgerlicher Klasseninteressen vereinigen ließen, Newton vermeinte, den mechanischen Materialismus der neuen Physik mit der Theologie in einem systematischen Ansatz verknüpfen zu können. Alle diese Widersprüche und sogar die mystische Religiosität eines Pascal unterstellen sich aber den Kriterien der Rationalität; sie gehen von der Voraussetzung aus, durch vernünftige Argumentation austragbar zu sein, in der Vernunft einen gemeinsamen Boden zu besitzen. Der Denkstil beugt sich der methodischen Forderung des Descartes, »clare et distincte« zu verfahren – und dies in einer Zeit, die in der bildenden Kunst und Literatur die Formenwelt des Hochbarock und später die des Rokoko hervorbrachte.

Diese Widersprüche können nur teilweise dadurch erklärt werden, daß man im 17. und 18. Jahrhundert die gedankliche Fassung der Probleme der heraufkommenden bürgerlichen Gesellschaft mit den Ausdrucksformen des niedergehenden Feudalismus im Widerstreit sieht; nicht nur, daß solche Klassifikationen zu allgemein sind, um die Besonderheit des historischen Gegenstandes abdecken zu können, vielmehr sind die zentralen Widersprüche der Aufklärung solche, die innerhalb der Denkfiguren der bürgerlichen Geisteswelt selbst auftreten und sich auch in späteren Stadien der bürgerlichen Gesellschaft wiederholen. So wird die Aufklärung zum Schoß, aus dem die theoretischen Problemstellungen und weltanschaulichen Einstellungen der Neuzeit entspringen: der von den mathematischen Naturwissenschaften geprägte Wirklichkeitsbegriff, die Einheit von naturwissenschaftlicher und technologischer Fragestellung, die Entdeckung der Geschichte als eines objektiven gesetzlichen Zusammenhangs (Vico, Herder) und der Naturgeschichte (Alexander von Humboldt), die Formulierung der Grundzüge der Dialektik (von Leibniz bis Hegel).

Diesem vielfältigen und widerspruchsvollen Syndrom gemeinsam ist die Ausgangsposition, die Welt für deduzierbar aus Vernunftprinzipien zu halten, letztlich also eine Homologie von struktureller Geordnetheit der Welt und struktureller Ordnung der Vernunft anzunehmen, die verdeckt auch den Beweis noch trägt, daß Weltwirklichkeit und Vernunft einander disparat seien (Nietzsche) – deshalb nämlich, weil dieser Beweisanspruch noch die rationale Deduzierbarkeit des Irrationalen voraussetzt. Hegels berüchtigter Satz aus der »Rechtsphilosophie«, daß alles Vernünftige wirklich und alles Wirkliche vernünftig sei, zielt genau diesen Sachverhalt an. Die ontologische Grundeinstellung der Aufklärung ist also – parallel zur Entfaltung der Produktivkräfte durch Technik und Wissenschaft, mithin zur fortschreitenden Kontrolle der Natur und des Stoffwechsels des Menschen mit der Natur – dem neuzeitlichen Denken gemeinsam und für es konstitutiv (und daß es sich dabei um eine wesentlich neue, durch einen tiefgreifenden historischen Bruch von den theonomen Denkformen

des christlichen Mittelalters abgehobene Welteinstellung handelt, hat Hans Blumenberg (1969) in seinem Werk »Die Legitimität der Neuzeit« überzeugend dargetan). Von Anfang an ist im Begriff der Aufklärung die Ambivalenz von »Vernünftigkeit des gesunden Menschenverstandes« und »Konstruktion aus Vernunftgründen« enthalten. Und letztere – das Programm des Rationalismus – kann eigentlich nichts anderes tun, als ausgehend vom gesunden Menschenverstand dessen Inkonsistenzen der Kritik zu unterwerfen und so eine zunehmend kohärentere, schlüssigere Systematik von Welt zu entwerfen. Je zwingender indessen das System ist, je größer seine Rationalität, um so zwanghafter tritt es den Menschen entgegen. Größere Rationalität geht einher mit größerer Allgemeinheit der Lehrsätze und Postulate – es werden »oberste Grundsätze« gesucht, die in der Art des kantischen »kategorischen Imperativs« gültig sein sollen, oder eine »erste Substanz«, aus der alle Erscheinungen als deren Modi abgeleitet werden können, wie Spinoza es *more geometrico* versuchte. Die Singularität des Faktischen, die unableitbare Einzelheit wird dabei aufgehoben, löst sich im allgemeinen auf (vgl. Bloch 1972, Erster Kurs). Demgegenüber dekretierte Adorno (1973, 19): »Philosophie hat, nach dem geschichtlichen Stande, ihr wahres Interesse dort, wo Hegel, einig mit der Tradition, sein Desinteresse bekundete: beim Begriffslosen, Einzelnen und Besonderen; bei dem, was seit Platon als vergänglich und unerheblich abgefertigt wurde und worauf Hegel das Etikett der faulen Existenz klebte ... Dringlich wird, für den Begriff, woran er nicht heranreicht, was sein Abstraktionsmechanismus ausscheidet, was nicht bereits Exemplar des Begriffs ist.« Diese Problemstellung klingt gegenaufklärerisch und wurzelt in jenen Erfahrungen, die Horkheimer und Adorno in der »Dialektik der Aufklärung« zum Gegenstand ihrer Reflexion gemacht haben. Dort hieß es, die Aufklärung habe »das Ziel verfolgt, von den Menschen die Furcht zu nehmen und sie als Herren einzusetzen ... Sie wollte die Mythen auflösen und Einbildung durch Wissen stürzen.« Jedoch, so meinen Horkheimer und Adorno zeigen zu können, bringe die Anwendung aufklärerischer Prinzipien neue Mythen hervor, solche nämlich, die in der Verkürzung der Rationalität auf instrumentelle Vernunft ihren Grund haben, welche es schließlich erlaubt, Aufklärung als »Volksaufklärung« zum Titel für das nationalsozialistische Propagandainstrumentarium zu machen. Die Wahrheit der Aufklärung würde dann auf Kritik zurückgeführt, mithin auf ein ihr je schon innewohnendes Moment, das sich nun als einzig legitimes, als Aufklärung der Aufklärung erweisen soll. Aufklärung mündet so bei Adorno in negative Dialektik. Dagegen versuchen Autoren wie Herbert Marcuse (1971) einen inhaltlich positiven Aufklärungsbegriff in der Freisetzung einer nicht mehr repressiven, die Triebstruktur entbindenden Kultur zu retten. Ein marxistischer Begriff von Aufklärung knüpft hingegen an den konstruktiven Gehalt der Hegelschen und Marxschen Theorie an; die Intention richtet sich auf eine rationale Ontologie, die das Historische als Einheit von Allgemeinem und Einzelnem, von Notwendigkeit und Kontingenz, von Vernunft und Widervernunft in einem offenen System faßt. HANS HEINZ HOLZ

→ Bildung – Bildungstheorie, Demokratie – Demokratisierung, Emanzipation, Kritische Theorie.

#### LITERATUR

Die Zahl der Veröffentlichungen zu Einzelfragen und -gestalten der Aufklärung ist unübersehbar. Hier werden eingangs unter I einige Selbstbestimmungen der Aufklä-

rungs-Zeit angegeben, unter II dann leicht zugängliche Schriften zum historischen Phänomen und sachlichen Problem der Aufklärung im allgemeinen und zur Einführung. Dort finden sich weitere Hinweise auf Publikationen zu Einzelthemen.

I. *D'Alembert*: Discours préliminaire de l'encyclopédie. Franz. u. deutsch. Hamburg: Meiner 1955. = Philosophische Bibliothek. Bd 242. *Diderot, D.*: Prospekt der Enzyklopädie, (1750). In: Diderot: Philosophische Schriften. Hrsg. v. Th. Lücke. Bd 1. Berlin: Aufbau Verl. 1961, S. 111 ff. *Kant, I.*: Beantwortung der Frage: Was heißt Aufklärung? In: Kant: Werke (Akademie-Ausgabe). Bd 8. Berlin: de Gruyter 1968, S. 35–42. *Mendelssohn, M.*: Über die Frage: Was heißt Aufklären? In: Berliner Monatsschrift. Sept. 1784.

II. *Adorno, Th. W.*: Negative Dialektik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1973. *Alff, W.*: Einige Themen der Aufklärung. In: Aufklärung. 2 (1953) 4–6, S. 242 ff. *Anacker, U.*: Natur und Intersubjektivität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1974. *Baruzzi, A.* (Hrsg.): Aufklärung und Materialismus im Frankreich des 18. Jahrhunderts. München: List 1968. *Bloch, E.*: Das Materialismusproblem. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1972. *Bollnow, O.*: Die Aufklärung und wir. In: Schola. 2 (1947) 2/3, S. 101–110. *Bürger, P.*: Studien zur französischen Frühaufklärung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 525. *Ewald, O.*: Französische Aufklärungsphilosophie. München: Reinhardt 1924. = Geschichte der Philosophie in Einzeldarstellungen. Bd 25. *Goldmann, L.*: Der christliche Bürger und die Aufklärung. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1968. *Groethuysen, B.*: Philosophie der französischen Revolution. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1971. *Hazard, P.*: Die Krise des europäischen Geistes. Hamburg: Hoffmann u. Campe 1939. *Holz, H. H.*: Herr und Knecht bei Leibniz und Hegel. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1969. *Horkheimer, M., Th. W. Adorno*: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a. M.: Fischer 1969. *Kofler, L.*: Zur Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1966. *Krauss, W., W. Mayer* (Hrsg.): Grundpositionen der französischen Aufklärung. Berlin: Rütten u. Loening 1955. (Mit ausführlicher Bibliographie). *Leibniz, G. W.*: Philosophische Schriften. Hrsg. v. H. H. Holz. Bd 1. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchges. 1965. *Marcuse, H.*: Triebstruktur und Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1971. = Bibliothek Suhrkamp. Bd 158. *Merker, N.*: L'illuminismo tedesco. Bari: Laterza 1963. *Peters, K., W. Schmidt, H. H. Holz*: Erkenntnisgewißheit und Deduktion. Berlin u. Neuwied: Luchterhand 1974. *Rilla, P.*: Lessing und sein Zeitalter. München: Beck 1973. *Sakmann, P.*: Die Denker und Kämpfer der englischen Aufklärung. Stuttgart: Frommann 1946. *Valjavec, R.*: Geschichte der abendländischen Aufklärung. Wien u. München: Herold 1961. *Voegelin, E.* (Hrsg.): Zwischen Revolution und Restauration. München: List 1968. *Wundt, M.*: Die deutsche Schulphilosophie im Zeitalter der Aufklärung. Tübingen: Mohr 1965.

## Begabung – Intelligenz

In alltagssprachlicher Verwendung haben die Bezeichnungen »Begabung«, »Intelligenz« o. ä. mehr oder weniger ausgeprägt die Bedeutung einer letzten Erklärung menschlicher Leistungsunterschiede durch Hineinverlegung des Ursprungs einer bestimmten Leistungsmöglichkeit »in« den Menschen, wobei die Auffassung von der Nichtrückführbarkeit der »Begabung« etc. auf andere empirische Bedingungen sich in Umschreibungen wie »angeboren«, »naturgegeben«, »gottgegeben«, »schicksalsbestimmt« ausdrückt. Dem Rückgriff auf eigene und fremde Hoch- oder Minderbegabung kommt sowohl in bezug auf Gruppen wie in bezug auf Einzelpersonen in vielfältigen Zusammenhängen Rechtfertigungsfunktion zu. Der jeweils eigene Platz auf der Stufenleiter menschlicher Entfaltungs- und Erfüllungsmöglichkeiten erscheint,