

reform. Amtliche Texte und Dokumente zur Bildungspolitik im Deutschland der Besatzungszonen, der Bundesrepublik und der Deutschen Demokratischen Republik. München: Goldmann 1969. = Goldmanns Gelbe Taschenbücher. Bd 2470/2471. *Kuhlmann, C.*: Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart: Klett 1970. *Robinson, S. B., H. Thomas*: Differenzierung im Sekundarschulwesen. Stuttgart: Klett 1968. *Robinson, S. B. u. a.* (Hrsg.): Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Bd 1. Stuttgart: Klett 1970 *Schul-Management*. Zeitschrift für Erneuerung und Demokratisierung im Bildungswesen durch Planung, Organisation. Kooperation. Braunschweig. 1 (1970) ff. *Schultze, W., Ch. Führ*: Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. 3. Aufl. Weinheim: Beltz 1973. *Seipp, P. u. a.* (Hrsg.): Schulrecht. Vorschriften f. Schule u. Schulverwaltung. Ergänzbare Sammlung schul- und prüfungsrechtlicher Entscheidungen. Losebl.-Ausg. Nach Ländern geordnet. Neuwied: Luchterhand. *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland* (Hrsg.): Kulturpolitik der Länder. Bonn: Bundes-Verl. 1952 ff. *Verband Deutscher Studendenschaften* (Hrsg.): Deutscher Hochschulführer. 45. Aufl. Bonn: Raabe 1970. *Wissenschaftsrat* (Hrsg.): Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. Bd 1. Empfehlungen. Bd 2. Anlagen. Bd 3. Statistische Unterlagen. Tübingen: Mohr 1970.

Chancengleichheit

Die Forderung nach Chancengleichheit ist eine Norm, ein Anspruch, der der Philosophie der bürgerlichen Aufklärung entstammt. Sie hat Eingang gefunden in die »Allgemeine Erklärung der Menschenrechte« der Vereinten Nationen und ist Bestandteil des Grundrechtskatalogs fast aller sozialstaatlichen Verfassungen. So heißt es beispielsweise im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland in Art. 3, Abs. 3: »Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.«

Die Forderung nach Gleichheit der Bildungschancen ist die bildungspolitische Konsequenz des allgemeinen Grundrechts auf Chancengleichheit. Sie ist als »Grundrecht auf Bildung für jedermann« zuerst in der Französischen Revolution artikuliert worden. Sie gelangte allerdings erst wieder zur handlungsrelevanten Aktualität, als in den 60er Jahren – durch Wachstumskrisen der Volkswirtschaft stimuliert – in der westlichen Welt empirische Untersuchungen über sogenannte Bildungsreserven diskutiert wurden, die nachwiesen, daß die Bildungschancen höchst ungleich verteilt sind und Schüler und Studenten durchaus entsprechend dem Geschlecht, der Abstammung, der Rasse usw. benachteiligt oder bevorzugt werden (OECD 1961 und 1967; Coleman-Report 1966; Postlethwaite 1967). Vor allem soziologisch orientierte Analysen belegten detailliert die Mechanismen der Auslese durch das Bildungssystem und zeigten die Barrieren auf, die einer Realisierung der Gleichheit der Bildungschancen im Wege stehen. Der Aufweis der Ungleichheit der Bildungschancen blieb nicht ohne Einfluß auf die Legitimationsprobleme der Bildungspolitik, die zunehmend Reformmaßnahmen zum Zwecke der Verbesserung der Chancengleichheit propagierte und z. T. auch einleitete, wie z. B. Ausbau der Vorschulerziehung, Abschaffung der punktuellen Auslese für die weiterführenden Schulen am Ende der Grundschulzeit, Gesamtschulen usw.

In der daraufhin einsetzenden Debatte um die Art und Angemessenheit der Reformmaßnahmen zeigte sich allerdings sehr bald, daß mit der Forderung nach mehr Chan-

cengleichheit völlig unterschiedliche Zielvorstellungen verbunden sind, hinter denen sich genauso unterschiedliche Gesellschaftsbilder verbergen. Idealtypisch stilisiert lassen sie sich zwei Positionen zuordnen: einer individualistisch-liberalen und einer sozialistischen.

Die *liberale* Position läßt sich vereinfacht skizzieren als ein Begriffsverständnis, das auf die Forderung nach Verbesserung der *Startchancen* hinausläuft, also auf die Verbesserung der Chancen des einzelnen als Konkurrent im Wettbewerb um Statusprivilegien, z. B. durch Ausgleich von Sozialisationsdefiziten, Angleichung der örtlichen und regionalen Versorgung mit Bildungseinrichtungen, gleichmäßige Ausstattung aller Bildungseinrichtungen mit Lehrpersonal und Sachmitteln usw. Chancengleichheit meint dann das Recht auf begabungsgemäße Bildung und individuelle Begabungsförderung (Nunner-Winkler 1971, 11 f) oder das »Bürgerrecht auf Bildung« (Dahrendorf 1965).

Die sozialistische Position kann sich auf eine Fülle empirischer Untersuchungen berufen (Jencks 1972), die nachweisen, daß mehr Chancengleichheit durch Mittel der Bildungspolitik nicht oder kaum zu verwirklichen ist, solange gesamtgesellschaftliche Ungleichheit herrscht – zumals sich belegen läßt, daß die Ungleichheit im Bildungswesen wesentlich eine Folge gesamtgesellschaftlicher Ungleichheit ist, die sich insbesondere über ungleiche »Chancen« am Arbeitsplatz vermittelt (Pearlin/Kohn 1966). Herbeiführung von mehr Startgerechtigkeit erweist sich mithin als »Herstellung von Wettbewerbsgleichheit unter *Ungleichen*«, die den »latente(n) Konflikt zwischen Privilegierten und Unterdrückten kanalisiert« (Hänsel/Ortmann 1971, 432). Realisierung von mehr Chancengleichheit im Sinne des liberalen Credo »Freie Bahn jedem Tüchtigen« (Tews 1916) bedeutet zwar mehr Förderung der »Tüchtigen«, nicht aber kollektive Emanzipation der vielen »Unterprivilegierten«. Es bedeutet zudem eine Verschärfung der Leistungskonkurrenz jedes gegen jeden, solange privilegierte Positionen knapp bleiben, nicht aber Verbesserung der »Lebensqualität« aller. Diese Kritik betont zudem, daß Leistungserbringung im wesentlichen auf kapitalistische Verwertungsinteressen bezogen bleibt und daß das Leistungsprinzip nicht nur als Norm fungiert, »die Gleichheit gewährleistet, sondern ebenso als Legitimationsprinzip, das gesellschaftliche Ungleichheit rechtfertigt; indem es den Anspruch auf soziale Gleichheit propagiert, engt es ihn ein. Es sanktioniert solche Formen der Ungleichheit, die durch individuelle Leistungen zustandegekommen sind. Insofern ist das Leistungsprinzip *auch* eine Norm der Ungleichheit.« (Offe 1970, 43 f).

Diese kritische Position mündet konsequenterweise in ein sozialistisches Verständnis von Chancengleichheit ein. Dieses geht davon aus, daß in einer kapitalistischen Gesellschaft nicht nur die »Unterprivilegierten« (diese allerdings in besonderem Maße), sondern auch Angestellte und Beamte ihre Bedürfnisse dem profitorientierten Verwertungszusammenhang unterordnen müssen und sich mithin nicht frei entfalten können, wie es der Art. 2 des Grundgesetzes verspricht. Chancengleichheit bedeutet deshalb Abbau aller Vorrechte und Benachteiligungen in der Gesellschaft und nicht nur schulische Kompensationsprogramme.

Weitgehend ungeklärt ist indes die Frage, inwieweit und unter welchen Bedingungen die Bildungspolitik wenigstens dazu *beitragen* kann, die Idee von Chancengleichheit im Sinne einer kollektiven Emanzipation aller durch solidarisches Handeln zu verwirklichen.

→ Bildungsreform – Bildungspolitik, Demokratie – Demokratisierung, Emanzipation, Gesamtschule, Klasse – Schicht, Macht – Herrschaft, Sozialisation, Vorschulerziehung.

LITERATUR

Coleman, J. S. (u. a.): Equality of educational opportunity. Washington: U. S. Department of Health, Education and Welfare. Office of Education. 1966. Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen 1965. Hänsel, D., H. Ortmann: Kompensatorische Vorschulerziehung und sozialer Aufstieg. In: Zeitschrift für Pädagogik. 17 (1971) 4, S. 431–452. Jencks, Ch. (u. a.): Chancengleichheit. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1973. Nunner-Winkler, G.: Chancengleichheit und individuelle Förderung. Eine Analyse der Ziele und Konsequenzen moderner Bildungspolitik. Stuttgart: Enke 1971. OECD (Hrsg.): Begabung und Bildungschancen (1961). Dt. hrsg. u. eingel. von H. P. Widmaier. Frankfurt/M.: Diesterweg 1967. OECD (Hrsg.): Weltproblem Chancengleichheit. Bildungsplanung als Gesellschaftspolitik. Dt. hrsg. u. eingel. von H. Thomas. Frankfurt/M.: Diesterweg 1970. Offe, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsorganisationen der industriellen Leistungsgesellschaft. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1970. Pearlin, L. J., M. L. Kohn: Social class, occupation, and parental values: A cross-national study. In: American Sociological Review. 31 (1966) 4, S. 466–479. Postlethwaite, T. N. (Hrsg.): IEA Leistungsmessung in der Schule. Eine internationale Untersuchung am Beispiel des Mathematikunterrichts. Frankfurt/M.: Diesterweg 1968. Rolff, H. G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1967. Tews, J.: Die deutsche Einheitsschule. Freie Bahn jedem Tüchtigen. Leipzig: Klinkhardt 1916.

Curriculum – Didaktik

I. Zur Terminologie

1. Die Fragen, für die sich seit dem 17. Jahrhundert (W. Ratke, J. A. Comenius), insbesondere aber im 19. Jahrhundert der Begriff »Didaktik« (bzw. »didaktisch«) einbürgerte, gehören seit der Antike zu den Kernproblemen des pädagogischen Denkens. Der Spannweite des griechischen Grundwortes *didaskhein* (lehren, unterrichten, lernen) und seinen Ableitungen (Lehre, Unterricht, Schule; lehrbar) entsprechend hat der Begriff bis heute zahlreiche engere oder weitere Definitionen erfahren. In der Mehrzahl der Fälle umfaßt er alle oder einige Fragen im Bereich der *Ziele und Inhalte*, der *Organisationsformen* bzw. *Methoden* und *Medien* des Lehrens und Lernens, und zwar gewöhnlich im Hinblick auf institutionalisiertes Lehren und Lernen in Schulen, Ausbildungsstätten (z. B. der betrieblichen, Lehrlingsausbildung) und weiteren Bildungseinrichtungen wie dem Kindergarten, der Erwachsenenbildung, dem Fernunterricht usw..

Der Begriff »Curriculum«, der ebenfalls bereits im 17. Jahrhundert im pädagogischen Zusammenhang benutzt wurde (D. Morhof) und der – in Anlehnung an die anglo-amerikanische Terminologie und einen sich international durchsetzenden Sprachgebrauch – in die Diskussion in der BRD seit 1967 zuerst durch S. B. Robinsohn eingeführt wurde, bezeichnet nicht einen inhaltlich oder methodisch vom Problemkreis der »Didaktik« abgrenzbaren Problemzusammenhang, sondern akzentuiert einen bestimm-

ten Aspekt, unter dem die bisher mit dem Terminus Didaktik behandelten Fragen gesehen werden: den Aspekt der konsequenten, mit wissenschaftlichen Hilfsmitteln durchgeführten oder mindestens unterstützten *Planung* und *Kontrolle*. Auch der Begriff Curriculum bzw. die Termini *Curriculumtheorie*, *-forschung*, *-entwicklung* werden in unterschiedlich weiter Bedeutung verwendet, z. T. nur für den Ziel- und Inhaltsbereich, z. T. für den Gesamtzusammenhang planbarer Faktoren, die systematischen Unterricht in Bildungsinstitutionen bestimmen, von der Festlegung allgemeiner und spezieller Zielsetzungen über die Auswahl von Themen und Inhalten und die ziel- und inhaltsadäquate Wahl der Unterrichtsorganisation, der Lehr- und Lernmethoden bis zu den Unterrichtsmedien sowie der Entwicklung lernzielorientierter Tests.

Die Begriffe Didaktik und Curriculum können als *Allgemeine Didaktik* bzw. *Allgemeine Curriculumtheorie* auf die generellen Probleme des Unterrichts oder als *Bereichs-* bzw. *Fachdidaktik* oder *Bereichs-* bzw. *Fachcurriculumtheorie* im Hinblick auf begrenztere Arbeitsbereiche, z. B. Fächergruppen (etwa »naturwissenschaftliche Fächer«) oder Einzeldisziplinen (z. B. Geschichte), verwendet werden.

Die einleitenden terminologischen Bemerkungen lassen erkennen, daß der Problembereich der »*Methodik*« bzw. »*Methodik*« von einem Teil der Definition der Begriffe »Didaktik« bzw. »Curriculum« mitumfaßt wird; in anderen Begriffsbestimmungen (»Didaktik i. e. S.« bzw. »Curriculum i. e. S.«) wird mindestens der enge Zusammenhang zur Methodenproblematik betont. In jedem Falle umschreiben »*Methodik*« bzw. »*Methodik*« einen Komplex von besonderen Problemen, so daß die Behandlung in einem speziellen Artikel gerechtfertigt ist.

2. Die wichtigsten Definitionen des Begriffs und der Aufgabe der Didaktik, denen z. T. Konzeptionen der Curriculumtheorie entsprechen, lassen sich unter den Gesichtspunkten des *Begriffsumfanges*, des leitenden Erkenntnisinteresses, des jeweiligen Verhältnisses von Theorie und Praxis und der vorwiegend verwendeten wissenschaftlichen Verfahren kennzeichnen.

Zunächst kann man unter dem Gesichtspunkt des *Begriffsumfanges* die wichtigsten derzeitigen Fassungen der Begriffe »Didaktik« bzw. »Curriculum« und »Curriculumtheorie« in folgenden Gruppen zusammenfassen, wobei die einzelnen Positionen innerhalb jeder Gruppe hinsichtlich ihrer wissenschaftstheoretischen Position z. T. durchaus unterschiedlich sind:

a) Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen in allen Formen und auf allen Stufen (J. Dolch, G. Hausmann).

b) Didaktik- bzw. Curriculumtheorie als Wissenschaft vom Lehren und Lernen in pädagogischen Institutionen bzw. als Wissenschaft vom Unterricht oder Unterrichtstheorie, also unter Einschluß der Methodik. Die wichtigsten gegenwärtigen Ansätze dieser Gruppe sind die sogenannte »Berliner Didaktik« (P. Heimann, W. Schulz, G. Otto u. a.; auch »lehrtheoretische«, früher »lerntheoretische Didaktik« genannt), die »systemtheoretische Didaktik« (E. König und H. Riedel), die »strukturtheoretische Didaktik« (W. H. Peterßen) und die »kommunikative Didaktik« (H.-H. Schäfer, K. Schaller).

c) Didaktik i. e. S. als *Theorie der Bildungsinhalte* und des Lehrplans (E. Weniger) bzw. als Theorie der Lehr- und Lernziele und der ihnen zuzuordnenden Inhalte (W. Klafki bis 1972) oder als *Theorie der Bildungskategorien* (J. Derbolav). Hier wird die Unterscheidung (nicht Trennung!) der Ziel- und Inhaltsprobleme von den Methoden und die Abhängigkeit der letzteren von Ziel- und Inhaltsentscheidungen betont.

(Satz vom »Primat der Didaktik i. e. S. im Verhältnis zur Methodik«). In der Curriculumtheorie gibt es eine Reihe von Ansätzen, die diesem engeren Didaktik-Begriff im wesentlichen entsprechen (z. B. bei Johnson/Illinois, tendenziell auch bei S. B. Robinsohn).

d) Die vierte Gruppe von Begriffsbestimmungen klammert alle Fragen der Lernzielbestimmung und der thematischen Auswahl als außerwissenschaftliche Vorentscheidungen oder als vermeintlich durch Anthropologie und Einzelwissenschaften beantwortet aus und reduziert Didaktik auf die Erforschung und Planung der Steuerung von Lehr- und Lernprozessen im Sinne kybernetischer Modellvorstellungen (»kybernetische Didaktik«: H. Frank, F. v. Cube) oder einer »Ökonomik der Vermittlung« (Th. Wilhelm). Im Sinne der vorher gekennzeichneten Begriffsbestimmungen handelt es sich hier also eigentlich um Methodentheorien.

II. Hauptaspekte des Problemzusammenhanges

Der im vorangehenden umrissene Problemzusammenhang der Didaktik bzw. der Curriculumtheorie läßt sich in drei Problemebenen (Entscheidungsebenen) und eine Realisierungsebene sowie in zwei Problemdimensionen gliedern; die Problemdimensionen verlaufen gleichsam senkrecht zu den Problemebenen und durch sie hindurch:

1. die Ebene grundsätzlicher didaktischer bzw. curricularer Zielentscheidungen (allgemeine Lernziele, aims) für ein Gesamt-, Bereichs- oder Fachcurriculum;
2. die Ebene der Entscheidungen über die den allgemeinen Lernzielen angemessenen Teillernziele (objectives), genauer: ein hierarchisches System von Teillernzielen und ihrer Vermittlung in bestimmten Lehr- und Lernbereichen (Fächern, fächerübergreifenden Disziplinen, Kursen, Projekten);
3. die Ebene der den Lernzielen (1. und 2. Ebene) zuzuordnenden Lerninhalte bzw. Bildungsinhalte (Aufgaben, Themen) und ggf. der Organisationsformen des Lehrens und Lernens sowie der Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln (Medien);
4. die Fragen der praktischen Einführung von Curricula (Richtlinien, Lehrplänen) in der Breite eines Schulwesens (Implementation bzw. Dissemination oder Diffusion = Verbreitung);
5. die Dimension der Evaluation, d. h. der wissenschaftlichen Überprüfung der Entscheidungsprozesse und der Verwirklichung eines Curriculums und/oder der Bereitstellung aller zur Entwicklung eines Curriculums benötigten wissenschaftlichen Daten;
6. die Dimension der Curriculumentwicklungsstrategie, d. h. der Festlegung der Instanzen und ihrer jeweiligen Entscheidungskompetenzen sowie die Institutionalisierung der Prozesse, die der Lösung der unter 1 bis 5 genannten Aufgaben dienen sollen.

Im Rahmen der Erläuterung der sechs Gesichtspunkte sollen jeweils Leistung und Problematik wichtiger Positionen der gegenwärtigen Didaktik bzw. Curriculumtheorie skizziert werden.

Zu 1. Die *geisteswissenschaftliche* bzw. *bildungstheoretische Didaktik*, die – in Fortführung ihrer Ansätze aus der Zeit vor 1933 – insbesondere in den durch E. Weniger und W. Flitner vertretenen und durch ihre Schüler z. T. fortgeführten, z. T. modifizierten Varianten das erste Jahrzehnt der didaktischen Diskussion in der BRD stark bestimmte, berücksichtigt die erste Problemebene dadurch, daß sie die Erforschung bildungstheoretischer Voraussetzungen didaktischer Entscheidungen in den Fragenkreis der Didaktik einschließt und ihre eigenen didaktischen Argumentatio-

nen und Entscheidungen durch einen geschichtlich verstandenen, gegenwarts- und zukunftsbezogenen Bildungsbegriff zu begründen versucht. Hingegen hat sich die »Berliner Didaktik« (*lehrtheoretische Didaktik*; P. Heimann, W. Schulz u. a.) in ihrer bis etwa 1971 vertretenen Form u. a. durch die Kritik an der Zentralstellung des Bildungsbegriffs von der bildungstheoretischen Didaktik abgesetzt. Indem sie sich jedoch einerseits am neopositivistischen Wissenschaftsideal wertvoller, analytischer Forschung orientierte, andererseits aber eine unverkennbar aufklärerische Intention verfolgte (Aufklärung des Lehrers über alle den Unterricht beeinflussenden Faktoren) und dem Praktiker Unterrichtsplanungshilfen zu bieten versuchte, geriet sie in einen nicht auflösbaren Widerspruch. W. Schulz hat seit 1972 eine Weiterentwicklung dieser Konzeption umrissen, die mit der Anerkennung des Emanzipationsprinzips als leitendem Erkenntnis- und Handlungsinteresse die frühere Selbstinterpretation aufgibt und damit die Dimension genereller Zielentscheidungen nicht nur im Sinne von untersuchbaren Voraussetzungen vorliegender didaktischer Positionen, sondern als normative, wissenschaftlich diskutierbare Dimension des eigenen Ansatzes anerkennt. – Der produktive Beitrag der *Curriculumtheorie* bzw. der unter diesem Begriff laufenden Diskussion zur Klärung der Probleme auf der Ebene grundsätzlicher Zielentscheidungen war zwifach: Einmal machte die Curriculumtheorie die Notwendigkeit und Möglichkeit deutlich, die Prozesse und die Instanzen, die auf dieser Problemebene (und entsprechend auf den weiter unten zu behandelnden) Entscheidungen treffen, zu erforschen, rational durchschaubar und kontrollierbar zu machen (vgl. unter »zu 6«); zum anderen wies sie auf die Notwendigkeit hin, Kriterien zu entwickeln für die Auswahl jener Personen, Gruppen und Institutionen, denen für die leitenden Zielvorstellungen neu zu entwickelnder Curricula Entscheidungskompetenz zugesprochen werden soll. Diese Kriterien sind letztlich immer auch politische, die folglich nur in der politischen, speziell schul- und kulturpolitischen Auseinandersetzung durchgesetzt werden können.

Vielfach ist faktisch jedoch auch in den curriculumtheoretischen Ansätzen bzw. in den von Curriculumtheoretikern vorgeschlagenen Verfahren für die Institutionalisierung von Entscheidungsprozessen gerade diese Problemebene übergangen oder unzulänglich reflektiert worden (so auch in den Beiträgen Robinsohns oder im LOT-Projekt K. H. Flechsigs). Gesellschaftstheoretische bzw. politisch-ökonomisch ansetzende Kritik hat demgegenüber (und zugleich im Hinblick auf die bildungstheoretische und die lehrtheoretische Didaktik) deutlich gemacht, daß Zielsetzungen auch und gerade auf dieser allgemeinsten Ebene (bildungstheoretische Kriterien, allgemeine Lernziele) zufolge der Bedingtheit pädagogischer Reflexionen und Leitvorstellungen durch gesamtgesellschaftliche Verhältnisse, Theorien oder Vorstellungen angemessen nur im Zusammenhang einer gesellschaftskritischen Reflexion begründet und diskutierbar gemacht werden können. Im Zuge dieser Kritik bzw. Selbstkritik zeigen sich nicht zuletzt bei Didaktikern bzw. Curriculumtheoretikern, die von der bildungstheoretischen Didaktik, der lehrtheoretischen Didaktik oder der Curriculumtheorie Robinsohns herkommen, seit einigen Jahren Ansätze zur Entwicklung einer gesellschaftskritisch vermittelten bildungs- und zieltheoretischen Begründung der Didaktik bzw. Curriculumtheorie und Curriculumentwicklung, meistens im Zusammenhang mit Auslegungen des Emanzipationsbegriffs. (J. Zimmer; die Arbeitsgruppe um H. Blankertz/Münster; die Hessische Curriculumkommission und die hessischen Rahmenrichtlinien-Gruppen; Schaller/Schäfer; Mollenhauer; Klafki; Schulz 1972 und andere). Besonders

häufig beziehen sich diese Autoren hinsichtlich der gesellschaftstheoretischen Argumentationen auf die *Kritische Theorie* der »Frankfurter Schule«.

Zu 2. und 3. Auf der zweiten und dritten Problemebene der didaktischen bzw. curricularen Diskussion geht es um die Konkretisierung und inhaltliche Bestimmung allgemeiner Lernziele bzw. allgemeiner Bildungsprinzipien (Bildungskategorien) durch Übersetzung in ein hierarchisch gestuftes System von Teillernzielen (objectives) und in thematische Auswahlentscheidungen, die von der Bestimmung umfassender Aufgabenbereiche für institutionalisierten Unterricht bzw. fächerübergreifende Disziplinen (z. B. gesellschaftskundlicher Unterricht, polytechnischer Unterricht, Fremdsprachenunterricht usw.) über die Abgrenzung von Einzelfächern und die Bestimmung ihrer Beziehungen, die Konzeption einzelner Themenbereiche, Lehrgänge, Projekteinheiten usw. bis zur Bestimmung von einzelnen »*Bildungsinhalten*« bzw. *Lernzielen* und *Curriculumelementen* reicht (zu vermittelnde bzw. zu erarbeitende Erkenntnisse, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen). Die bildungstheoretische Didaktik hatte die zweite und dritte Problemebene terminologisch nicht deutlich von der vorangehenden abgehoben, ihre Kernbegriffe »*Bildungsinhalt*« bzw. »*Bildungsgehalt*« oder »*Bildungskategorie*« meinten, im Gegensatz zu manchen z. Z. verbreiteten Fehldeutungen, immer zielorientierte Inhalte und die auf sie gerichteten Aneignungsprozesse der Lernenden. Die von dieser didaktischen Richtung geforderte und in Ansätzen begonnene »Strukturanalyse« (»*didaktische Analyse*«) von Zielen und Inhalten war daher nicht als objektivistische Gegenstandsanalyse (etwa für die Schule elementarisierter, vermeintlich »wertfreier« und »zielneutraler« Inhalte einer bestimmten Wissenschaft) gemeint, sondern eigentlich als Ermittlung der thematisch gebundenen Lernstruktur, die – als vom Schüler zu erarbeitende – ihm jeweils zur Entwicklung von Kategorien der Erkenntnis seiner gegenständlichen und sozialen Wirklichkeit und der Selbsterkenntnis bzw. von Erfahrungs-, Urteils-, Wertungs- und Einstellungskategorien verhelfen sollten (»*kategoriale Bildung*«). – Die bildungstheoretische Didaktik betonte in diesem Zusammenhang a) die *Geschichtlichkeit* aller inhaltlichen Entscheidungen (und das heißt zugleich die Notwendigkeit, vorliegende Lehrpläne historisch-kritisch auf ihre Voraussetzungen und ihre Zielvorstellungen zu untersuchen); b) den Tatbestand, daß Bildungsinhalte (bzw. Lernziele und Lerninhalte) nicht direkt aus Wissenschaften abgeleitet werden können, weil die Wissenschaften selbst auf ihre Funktionen für die Bewältigung individueller und gesellschaftlicher Aufgaben – als den Zielhorizont der Bildung – befragt werden müssen; c) die Vorläufigkeit aller Lehrplan- bzw. Richtlinien-Vorgaben, die weder dem Lehrer noch dem Schüler die eigene freie Entscheidung nehmen dürften.

Die *lehrtheoretische Didaktik* verstand sich – noch vor Einsetzen der Curriculum Diskussion – z. T. als Gegenposition zur bildungstheoretischen Didaktik; sie hat in diesem Sinne seit Anfang der 60er Jahre in der BRD lebhaften Widerhall in der didaktischen Theorie und Praxis gefunden. Diese didaktische Richtung zielt primär nicht auf Fragen der Lehrplan- bzw. Curriculumentwicklung, sondern auf Aufklärung des praktizierenden Lehrers über Unterricht bzw. auf die Entwicklung des didaktischen Bewußtseins im Lehrstudium. Sie will ein Instrumentarium zur Beschreibung und Analyse sowie zur Planung von Unterricht bereitstellen. Gegenüber der Konzentration der geisteswissenschaftlichen Didaktik auf die Problematik der Bildungsinhalte (einschließlich der Ziele, s. o.) betont sie die Notwendigkeit, den Gesamtzusammenhang der den Unterricht beeinflussenden Faktoren aufzuhellen. Zu diesem Zweck entwickelt sie

ein umfassendes Kategoriensystem und betont die wechselseitige Abhängigkeit (Interdependenz) aller Faktoren. Es werden sechs Grundkategorien in zwei Gruppen unterschieden: Vier Kategorien bezeichnen die grundlegenden, konstituierenden »Strukturmerkmale« bzw. »Entscheidungsfelder« des Unterrichts: 1. Pädagogische *Intentionen* oder Absichten, 2. *Thematik* des Unterrichts, 3. *Methoden* oder Verfahren, 4. *Medien* oder Mittel des Unterrichts (Schulbücher, Lehrprogramme, Filme, Arbeitsmittel, Sprachlabors usw.). – Die Entscheidungen, die der Lehrer hinsichtlich dieser vier Dimensionen und ihres Zusammenhanges zu fällen hat, hängen von zwei »Bedingungsfeldern« ab: 5. den *anthropogenen Voraussetzungen* (z. B. psychischer Entwicklungsstand der Schüler, Interessen von Lehrern und Schülern usw.) und 6. den »*sozio-kulturellen Voraussetzungen*«, die Schule, Lehrer und Schüler beeinflussen. Jede der sechs Dimensionen wird im einzelnen weiter aufgegliedert. – W. H. Peterßen hat die vier Entscheidungsfelder inzwischen in seiner »Didaktik als Strukturtheorie des Lehrens« (1973) durch zwei weitere ergänzt: Die »*Interaktion*«, d. h. die Frage nach den Vergesellschaftungsformen der am Lehr- und Lerngeschehen beteiligten Personen, und die »*Organisation*«, d. h. den institutionellen Rahmen, in dem sich das Lehr- und Lerngeschehen abspielt. – Der Ansatz W. Schulz' führte ihn bei der Ausarbeitung des Konzepts konsequenterweise zu einer Einordnung seines Unterrichtssystems in den größeren Zusammenhang einer *Theorie der Schule*.

Neben einer Reihe von kritischen Einwänden zu Details der lerntheoretischen Didaktik (z. B. unvermittelter Übergang von »Beschreibung« und »Analyse« zur »Planung« von Unterricht, schematische Aufgliederung der Dimension der Intentionalität in die »kognitive«, die »emotionale« und die »pragmatische Dimension«; mangelnde Einlösung des Interdependenz-Prinzips usw.) hat vor allem die oben erwähnte wissenschaftstheoretische Kritik an dem Widerspruch zwischen dem neopositivistischen Wertfreiheitsprinzip und dem kritischen Anspruch des Modells W. Schulz 1973 veranlaßt, eine Revision dieses Ansatzes im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen Unterrichtstheorie vorzunehmen.

Demgegenüber scheint die bisher erst in Teilen entwickelte »systemtheoretische Didaktik« E. Königs und H. Riedels einem »sozialtechnologischen« Unterrichtsverständnis verhaftet zu sein. Sie kritisiert die lehrtheoretische Didaktik dahingehend, daß sie bei der bloßen Kategorisierung von Unterrichtsphänomenen stehenbleibe. Sie selbst zielt dagegen darauf ab, die *gesetzmäßigen Beziehungen* zwischen allen am Unterrichtsgeschehen beteiligten Faktoren zu erforschen und sie als System erklärbar und damit planbar zu machen. Der Schüler kommt folglich in diesem Ansatz nur als ein nach vorgegebenen Zielsetzungen und methodischen Arrangements »Lernender« vor. In der *Curriculum-Diskussion* werden die zweite und dritte Problemebene als Frage nach den konkreten Lernzielen im Bereich von Erkenntnissen, Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und der ihnen zuzuordnenden Curriculuminhalte (»-elemente«) erörtert. Die meisten deutschen Beiträge theoretischer oder praktischer Art beziehen sich dabei mehr oder minder direkt auf das von S. B. Robinsohn und seinen Mitarbeitern entwickelte Modell: Ausgehend von der These, daß die Schule den Auftrag hat, junge Menschen zur Bewältigung von gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen zu befähigen, stellt sich die Curriculumforschung als wissenschaftliche Grundlage der Curriculumentwicklung zunächst die Aufgabe, die wesentlichen *Lebenssituationen* in einer mobilen, parlamentarisch-demokratisch verfaßten, zunehmend von angewandter Wissenschaft beeinflußten und notwendigerweise

bürokratisierten Industriegesellschaft zu analysieren, eine Aufgabe, die primär durch gesellschaftswissenschaftliche Disziplinen geleistet werden müßte (Situationsanalysen in verschiedenen Berufsbereichen, im Freizeitbereich, im öffentlichen bzw. politischen und im familiären Leben usw.). In einem zweiten Arbeitsschritt müßten dann, insbesondere unter Zuhilfenahme anthropologischer Wissenschaften (u. a. der Psychologie) die menschlichen *Qualifikationen* bestimmt werden, die zur Bewältigung der Lebenssituationen notwendig sind und deren Ausbildung die Schule anstreben müßte. Daß solche Qualifikationsbestimmungen nicht nur die Vorwegnahme zukünftiger Entwicklungen einschließen müßten, sondern Ziel- und Wertentscheidungen über die anzustrebende Gesellschaftsstruktur und über leitende Bildungsvorstellungen einschließen, ist in Robinsohns ursprünglichem Konzept nicht klar genug betont worden. – Der dritte Hauptschritt der Curriculumentwicklung besteht nach diesem Modell in der Bestimmung der Inhalte (*Elemente*), durch deren Aneignung jene Qualifikationen gewonnen werden können. Hier liegt nach Robinsohn das Hauptarbeitsfeld der Allgemeinen Didaktik, der Fachdidaktiken und der empirischen Unterrichtsforschung. Angesichts des großen und langfristigen wissenschaftlichen Aufwandes, den Situationsanalysen und Qualifikationsbestimmungen im Sinne dieses Modells erfordern würden, hat Robinsohn als einstweiligen Ersatz *Expertenbefragungen* bei den Vertretern wissenschaftlicher Disziplinen, bei den »Abnehmern« verschiedener gesellschaftlicher Bereiche, bei Lehrlingen, älteren Schülern usw. vorgeschlagen, um das gegenwärtig vorhandene Wissen und die z. Z. vorhandenen Vorstellungen über die zukünftige Entwicklung der gesellschaftlich und individuell relevanten Lebenswirklichkeit zu ermitteln. Aber auch dieser Vorschlag läßt die Frage nach einer Theorie ungelöst, die die Kriterien für die Gewichtung der durch wissenschaftliche Situationsanalysen oder Expertenbefragungen ermittelten Daten und Vorstellungen im Hinblick auf Lernzielbestimmungen für ein Curriculum entwickeln müßte.

Insbesondere auf dieses Problem zielen die Arbeiten der Gruppe um H. Blankertz, die in ihren Konzepten zur Entwicklung bestimmter Fachcurricula (Englisch, Pädagogik-Unterricht in der Sekundarstufe II, Arbeitslehre, Deutsch) den Zusammenhang zwischen der ersten und der zweiten und dritten Problemebene durch die Ausarbeitung von didaktischen »*Strukturgerüsten*« zu gewährleisten versuchen. Es sind dies Kategorien und Kriteriensysteme, die das betreffende Aufgabenfeld durch eine Kombination pädagogisch-politischer Zielsetzungen einerseits mit Strukturkenntnissen der einschlägigen Fachwissenschaften (für den Englischunterricht z. B. Anglistik und Linguistik) aufschlüsseln und andererseits zugleich Gesichtspunkte für die Auswahl konkreter Unterrichtsinhalte liefern. Insofern korrigiert das Modell der Blankertz-Gruppe einen in gewisser Hinsicht vergleichbaren Ansatz etlicher amerikanischer Fachcurricula neueren Datums und entsprechender deutscher Varianten, die dem von J. Bruner vertretenen didaktischen »*Strukturalismus*« folgen. Der Kerngedanke dieses Ansatzes besagt, daß sich Curriculumentwicklung für die Schule in einer zunehmend mehr verwissenschaftlichten Welt an den modernen Wissenschaften zu orientieren habe. Schulfächer werden als Elementarformen der Einführung in die Denkweisen bestimmter Wissenschaften verstanden; Curricula sollen sich an den »structures of disciplines« orientieren, wobei der Begriff »structure« auf das Gefüge der Grundkategorien einer wissenschaftlichen Disziplin und/oder auf ihre wichtigsten Methoden gerichtet sein kann (vgl. dazu die oben erwähnte Kritik der geisteswissenschaftlichen Didaktik an einem solchen »Szientismus«).

Ein zentrales Problem aller neueren Ansätze im Bereich der zweiten und dritten Problemebene ist die Frage der *Formulierung der Lernziele*. Im Anschluß an R. Mager dominierte zunächst vielfach das Prinzip, Lernziele müßten in Begriffen beobachtbaren Verhaltens unter Angabe eindeutiger Kriterien für das Erreicht- oder Nichterreichtsein des betreffenden Lernziels und der Bedingungen, unter denen das Lernziel angestrebt werden sollte, formuliert werden. Die Kritik hat deutlich gemacht, daß in diesem Ansatz a) die Forderung nach einer *Begründung* von Lernzielen fehlt, b) eine Beschränkung auf partielle Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten droht, während komplexere und nicht in direkt beobachtbarem Verhalten sich äußernde Ziele bzw. Qualifikationen (z. B. Kritikfähigkeit, selbständige Problemlösungsfähigkeit u. ä.) ausgeschaltet werden, c) das Moment des *Schülerinteresses* und der *Schülermitbestimmung* unberücksichtigt bleibt.

Als Hilfe für eine präzisere Lernzielformulierung und für die Entwicklung lernzielorientierter Tests werden seit einigen Jahren die von B. Bloom und Mitarbeitern entwickelten *Taxonomien* (bisher für die kognitiven und emotionalen Lernleistungen) diskutiert. Es handelt sich um formale, hierarchisch (d. h. nach wachsender Schwierigkeit) geordnete Kategorisierungssysteme (z. B. Kenntnis von Einzelheiten, von Begriffen, von Methoden; Verstehen von Symbolen für Beziehungen, z. B. $\succ, \succ, +, -$; Verstehen von Strukturen usw.). Die theoretische Zulänglichkeit und die praktische Verwendbarkeit der vorliegenden Taxonomien ist noch nicht hinreichend überprüft worden. Ihre Funktion dürfte kaum darin liegen, daß man sie dem Aufbau von Lernziel-Reihenfolgen zugrundelegen könnte, schon deshalb nicht, weil in ihnen Dimensionen getrennt werden, die im Lernprozeß gerade nicht isoliert werden dürfen (z. B. emotionale bzw. motivationale und kognitive Momente). Sie könnten aber eine Hilfe zur Strukturanalyse von Lernzielen bzw. Themen unter dem Gesichtspunkt der in ihnen enthaltenen Anforderungen an die Lernenden bieten.

Zu 4: *Implementation* (bzw. *Dissemination* oder *Diffusion*) bezeichnet alle Planungs- und Durchführungsmaßnahmen, Institutionen und Prozesse, die der Einführung eines entwickelten Curriculums in einem Schulsystem, auf bestimmten Schulstufen, in bestimmten Fächern usw. dienen. Die ursprünglich in den USA verbreitete Form, Curricula als möglichst detailliert festgelegte Lehr- und Lernmaterial-Systeme mit ausführlichen Lehrerhandbüchern, Schülerarbeitsbüchern, Filmen u. ä. (teaching-learning-packages), also als geschlossene Systeme möglichst »lehrer-sicher« (teacher-proof) auszuarbeiten, hat sich inzwischen als problematisch erwiesen: Lehrer und Schüler werden dadurch in die Rolle bloß ausführender, jeder Eigenentscheidung und Eigeninitiative beraubter Anweisungsempfänger gebracht und zugleich durch die Neuartigkeit eines umfangreichen Lehrsystems verunsichert und überfordert. Diese Erfahrung hat vielfach zum Aufbau von Lehrerfort- und weiterbildungsinstitutionen bzw. entsprechenden Einführungskursen für neue Curricula, regionalen Research and Development Centers (*Regionalen Zentren*), zur *Bildung von Lehrerarbeitersgemeinschaften* auf der Ebene der Einzelschule oder des Schulbezirks, in denen Lehrer sich auf die Übernahme und Realisierung neuer Curricula vorbereiten, zu Fernseh-Einführungskursen bzw. zu Kombinationen der vorher genannten Elemente geführt, z. T. auch zu einer gewissen Abkehr vom Modell der perfekt vorprogrammierten Curricula. Über solche Modifikationen hinaus gibt es jedoch eine prinzipielle Kritik an dem zugrundeliegenden Modell, das Curriculumentwicklung und Curriculumimplementation im wesentlichen zwei zeitlich klar voneinander geschiedenen Phasen und verschiedenen

Instanzen zuweist und die Mehrzahl der Lehrer erst in der Implementationsphase als Empfänger, Ausführende bzw. Anwendende einbezieht; sie hat zu dem Gegenkonzept der *schulnahen Curriculumentwicklung* und der *offenen Curricula* geführt.

Zu 5: Der Begriff der *Curriculumevaluation* kann in einem engeren und in einem weiteren Sinne verstanden werden. Im engeren Sinne meint er entweder a) die wissenschaftlich kontrollierte, unterrichtliche Erprobung von vorläufigen Curriculumentwürfen, Curriculumteilen, Medien usw. bereits während des Curriculumentwicklungsprozesses, so daß aus den Ergebnissen Konsequenzen für die Verbesserung des betreffenden Curriculums im weiteren Arbeitsprozeß gezogen werden können (formative Evaluation), oder aber b) die entsprechende Erprobung eines Curriculums nach Abschluß der Entwicklungsphase (summative Evaluation) einschließlich der Überprüfung des Implementationsprozesses (s. u.). Im weiteren Sinne, der in der BRD im Anschluß an einen verbreiteten anglo-amerikanischen Sprachgebrauch vor allem von Christoph Wulf vertreten wird, umfaßt der Begriff Evaluation *alle* wissenschaftlichen Erhebungen und Kontrollen im Laufe der Curriculumentwicklung, also z. B. auch Situationsanalysen, Expertenbefragungen über Gewichtung hypothetischer Lernziele usw. Instrumente der Evaluation können alle Formen empirisch-pädagogischer Forschung (Unterrichtsbeobachtung, Unterrichtsexperimente, lernzielorientierte Tests, Fragebogenerhebungen, Interviews, Gruppendiskussionen usw.) sein.

Zu 6: Die bildungstheoretische Didaktik E. Wenigers hatte die Frage der Prozesse und Instanzen der Lehrplanentwicklung nur auf einer sehr allgemeinen Ebene angesprochen. Sie verstand Lehrpläne als Resultate des Kampfes »geistiger Mächte«, deren Ansprüche durch die Erziehungswissenschaft am Kriterium der zukünftigen Mündigkeit des Schülers geprüft werden müßten, wobei dem Staat – verstanden als demokratischer Kultur- und Rechtsstaat – letztlich eine ausgleichende Entscheidungsfunktion zugesprochen wurde. Das bis vor wenigen Jahren und z. T. bis heute gängige Verfahren, Lehrpläne oder Richtlinien von Referenten der Kultusministerien in Zusammenarbeit mit »erfahrenen Schulpraktikern« und/oder, insbesondere seit 1945, Fachdidaktikern pädagogischer Hochschulen oder Universitäten entwickeln zu lassen und dann zur Probe oder in Form verbindlicher Erlasse zu veröffentlichen, ist erst im Zuge der Curriculumsdiskussion problematisiert worden. Robinsohn u. a. plädierten für ein differenziertes System von Institutionen und Prozessen, dessen Zentrum ein wissenschaftliches Curriculumforschungs- und -entwicklungsinstitut oder eine von den zuständigen kulturpolitischen Gremien berufene Kommission sein sollte. Diese Institution sollte den Diskussionsprozeß über die generellen Leitziele eines Curriculums, die sozialwissenschaftlichen Situationsanalysen bzw. Expertenbefragungen und deren Auswertung, die Lehrermitarbeit bei der Bestimmung der Curriculumelemente, die unterrichtliche Erprobung usw. durchführen bzw. initiieren und koordinieren. Wenn dieses (bisher nirgends realisierte) strategische Modell sich auch vom »Perfektionsmodell« etlicher amerikanischer Ansätze (s. o.) deutlich unterscheidet, so läßt es doch die Frage der breiten Beteiligung von Lehrern und Schülern im Curriculumentwicklungsprozeß unbeantwortet; letzteres gilt weitgehend auch für die zentral organisierte Lehrplanentwicklung in den sozialistischen Staaten.

Mehrere Momente haben seit einigen Jahren – insbesondere in England und in der BRD – bei Theoretikern und in einer Reihe konkreter Projekte zur Konzentration auf ein Gegenmodell zu den verschiedenen Varianten der »Curriculumreform von oben« geführt, nämlich zum Konzept »*schulnaher Curriculumentwicklung*« und zur Erarbei-

tung »offener Curricula« (H. Brügelmann; S. Gerbaulet u. a.; Kl. Giel und G. Hiller; Arbeitsgruppe Curriculum und Sozialwissenschaften am BTZ Wiesbaden, Marburger Grundschulprojekt; Hessische Regionale Zentren u. a.). Solche Ansätze stützen sich auf das bereits erwähnte, insbesondere in den USA beobachtete Scheitern der lehrer-sicheren, detailliert fixierten, geschlossenen Curricula bei der nachträglichen Einführung in die Schulen, auf den Gedanken der Demokratisierung im Sinne der Mitbestimmung an der Basis des Schulwesens, auf die durch Ergebnisse der Innovationsforschung gestützte Annahme, daß Selbständigkeit, Kritikfähigkeit und Kreativität des Lehrers entscheidende Faktoren für das Wirksamwerden curricularer Reformbestrebungen sind, und auf die Erkenntnis, daß die Realisierung von Curricula, die selbständige Übersetzung in konkrete Situationen und die Vermittlung mit den Interessen, Sozialisations- und Lernvoraussetzungen der betreffenden Schüler erfordert. Man zielt folglich in entsprechenden Projekten, die z. T. im Sinne der Handlungsforschung arbeiten, bzw. bei dem Vorschlag, *Regionale pädagogische Zentren* als Koordinierungs-, Beratungs-, Begleitforschungs- und Lehrerfortbildungsinstitutionen, die mit Lehrergruppen an den Schulen zusammenarbeiten, einzurichten, auf die Entwicklung von Curriculumteilstücken bzw. Unterrichtsmodellen oder Unterrichtseinheiten und -sequenzen, die als Beispiele und Anregungen gedacht sind und jeweils variable oder alternative Möglichkeiten thematischer Auswahl, der Unterrichtsorganisation und -methodik sowie des Medieneinsatzes vorsehen. Curriculumreform wird hier grundsätzlich als ständige, »rollende Reform« verstanden; Ausarbeitung und Implementation werden nicht als scharf unterschiedene und verschiedenen Institutionen zuzuweisende Phasen hintereinandergeschaltet, sondern in einem ständigen Rückkopplungsprozeß miteinander verbunden. – Allerdings besteht bei diesem schulnahen Ansatz die Gefahr, daß die prinzipiellen Probleme der wissenschaftlichen Erforschung und der Begründung genereller Lernzielentscheidungen, der Gliederung von Gesamtcurricula, der Erarbeitung von Forschungsmethoden im Zusammenhang der Curriculumentwicklung und -evaluation usw. unzulänglich reflektiert oder kurzschlüssig gelöst werden. Daher scheint es notwendig, in Zukunft ein differenziertes System der Curriculumentwicklung zu schaffen, in dem demokratisch legitimierte Forschungs- und Entwicklungsinstitutionen zur Bearbeitung *genereller* Curriculumprobleme und eine Vielzahl schulnaher Curriculumentwicklungszentren und -gruppen kooperieren. Erste Ansätze zum Aufbau eines solchen Systems enthielt der 1971 vorzeitig abgebrochene Versuch der sogenannten »Großen Hessischen Curriculumkommission«.

WOLFGANG KLAFKI

→ Bildung – Bildungstheorie, Erziehungsnormen, Erziehungswissenschaft, Evaluation, Handlungsforschung, Innovation, Kritische Theorie, Kybernetik und Pädagogik, Medien (-Didaktik), Methode, Mitbestimmung, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Unterricht.

LITERATUR

Achtenhagen, F., H. L. Meyer (Hrsg.): Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen. München: Kösel 1971. *Autorenkollektiv* (unter Leitung von Neuner, G.): Allgemeinbildung, Lehrplanwerk, Unterricht. Berlin: Volk und Wissen 1972. Becker, E., G. Jungblut: Strategien der Bildungsproduktion. Frankfurt: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 556. Blankertz, H. (Hrsg.): Curriculumforschung – Strategien, Strukturie-

rung, Konstruktion. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsges. 1971. = Neue pädagogische Bemühungen. Bd 46. *Blankertz, H.* (Hrsg.): Fachdidaktische Curriculumforschung. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsges. 1973. = Neue pädagogische Bemühungen Bd 57. *Blankertz, H.*: Theorien und Modelle der Didaktik. 7. Aufl. München: Juventa Verl. 1973. = Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd 6. *Bloom, B.* (Hrsg.): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 2. Aufl. Weinheim: Beltz 1973. = Beltz Studienbuch. Bd 35. *The changing school curriculum in Europe*. Braunschweig: Westermann 1971. = Paedagogica Europaea. Bd 6. *Curriculum research and development*. Report of a workshop for German and Dutch participants held under the auspice of the Netherlands Foundation for Educational Research. Den Haag: Staatsuitgeverij 1973. *Derbolav, J.*: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik. In: *Derbolav, J.*: Systematische Perspektiven der Pädagogik. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971, S. 66–93. *Derbolav, J.*: Kritik und Metakritik der kategorialen Didaktik. In: *Derbolav, J.*: Systematische Perspektiven der Pädagogik. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971, S. 93–123. *Deutscher Bildungsrat*: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung. Bonn: Bundesdr. 1974. *Dolch, J.*: Lehrplan des Abendlandes. Ratingen: Henn 1959. *Elbers, D.*: Curriculumreformen in den USA. Berlin: Max-Planck-Inst. f. Bildungsforschung 1973. = Studien und Berichte. Bd 28. *Frey, K.*: Theorien des Curriculums. Weinheim: Beltz 1971. *Frey, K.* (u. a.) (Hrsg.): Curriculum Handbuch. Bd. 1–3. München: Piper-Verl. 1975. *Gerbaulet, S.* (u. a.): Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren. Stuttgart: Klett 1972. = Bildungspolitische Initiativen. Bd. 2. *Gerner, B.* (Hrsg.): Das exemplarische Prinzip. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchges. 1963. = Wege der Forschung. Bd. 30. *Giel, K., G. G. Hiller*: Verfahren zur Konstruktion von Unterrichtsmodellen als Teilaspekt einer konkreten Curriculumreform. In: Zeitschrift für Pädagogik. 16 (1970) 6, S. 739–754. *Heimann, P., G. Otto, W. Schulz*: Unterricht, Analyse und Planung. 6. bearb. Aufl. Hannover: Schroedel 1972. = Auswahl. R. B. Bd 1–2. *Hesse, H. A., W. Manz*: Einführung in die Curriculumforschung. Stuttgart: Kohlhammer 1972. = Urban-Taschenbücher. Bd. 150. *Hiller, G. G.*: Konstruktive Didaktik. Düsseldorf: Schwann 1973. = Sprache und Lernen. Bd. 22. *Huhse, K.*: Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung. (USA, Schweden, England). Berlin: Institut für Bildungsforschung i. d. Max-Planck-Ges. 1968. = Studien und Berichte. Bd. 13. *Huisken, F.*: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München: List 1972. = List Taschenbücher der Wissenschaft. Bd. 1663. *Klafki, W.*: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 3./4. Aufl. Weinheim: Beltz 1964. = Göttinger Studien zur Pädagogik. N. F. Bd 6. *Klafki, W.*: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 8./9. Aufl. Weinheim: Beltz 1973. *Klafki, W., K. Ch. Lingelbach, H. W. Nicklas* (Hrsg.): Probleme der Curriculumentwicklung. 2. Aufl. Frankfurt: Diesterweg 1972. *Klingberg, L.*: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Berlin: Volk und Wissen 1972. *Kochan, D. C.* (Hrsg.): Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953–1969. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchges. 1970. = Wege der Forschung. Bd. 68. *König, E., H. Riedel*: Systemtheoretische Didaktik. Weinheim: Beltz 1973. *Krathwohl, D. R.* (u. a.): Handbook of educational objectives. 2: Affective domain. 5. ed. New York: McKay 1968. *Lenzen, D.*: Didaktik und Kommunikation. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer Taschenbuchverl. 1973. *Mager, R. F.*: Lernziele und Programmierter Unterricht. Weinheim: Beltz 1972. *Mager, R. F.*: Zielanalyse. Weinheim: Beltz 1973. *Meyer, H. L.*: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München: Kösel 1972. *Meyer, H. L.*: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer Taschenbuchverl. 1974. *Northemann, W., G. Otto* (Hrsg.): Geplante Information. Paul Heimanns didaktisches Konzept: Ansätze, Entwicklungen, Kritik. Weinheim: Beltz 1969. *Peterßen, W. H.*: Didaktik als

Strukturtheorie des Lehrens. Ratingen: Henn 1973. = Henns pädagogische Taschenbücher. Bd. 40. *Redaktion betrifft: erziehung* (Hrsg.): Curriculumdiskussion. Weinheim: Beltz 1973. *Robinson, S. B.*: Bildungsreform als Revision des Curriculum und: Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. 3. Aufl. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1971. *Robinson, S. B.* (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion. Düsseldorf: Schwann 1972. *Ruprecht, H., H. K. Beckmann, F. v. Cube, W. Schulz*: Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Hannover: Schroedel 1972. *Schaller, K., K.-H. Schäfer*: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. 2. Aufl. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1973. = Uni-Taschenbücher. Bd. 9. *Weniger, E.*: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. 9. Aufl. Weinheim: Beltz 1971. *Wulf, Ch.* (Hrsg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München: Piper 1972. *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim: Beltz. Themenhefte: Curriculumforschung und Curriculumentwicklung. 17 (1971) 1. Curriculum. Klassifikation – Evaluation. 17 (1971) 2. Offene Curricula. 19 (1973) 3. *Ziedmann, J.*: Curriculum-Konstruktion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1973.

Demokratie – Demokratisierung

Das Wort Demokratie ist seit dem fünften Jahrhundert nachweisbar und bedeutet positiv wie negativ die Herrschaft aller, des ganzen Volkes, der Vielen. Die griechische Demokratie hatte ihre ökonomische Basis in einem aufsteigenden, Handel treibenden Bürgertum. Geistig war sie mit dem neuen individualistisch-rationalen Denken verbunden, das an die Stelle alter Mythen und magischer Vorstellungen trat (Sterling, 30 ff). Der Perikleische Staat war keine volle Demokratie, sondern eine aristokratische Oligarchie, da die Aktivbürgerschaft sich auf die besitzende Klasse beschränkte und die Masse des Volkes von der politischen Willensbildung ausschloß. Gleichwohl demonstrierte die von Thukydides überlieferte Totenrede des Perikles wichtige demokratische Grundsätze: Gleichheit vor dem Gesetz, Aufstiegsmöglichkeiten nach dem Leistungsprinzip, gegenseitige Toleranz in Achtung vor dem geschriebenen Gesetz, Schutz der Schwächeren, Weltoffenheit der Polis und geistige Freiheit ihrer Bürger. Politik und Privatleben sind in der Person des Bürgers verbunden; die Politik ist eine Angelegenheit aller, gleich welcher Beschäftigung jeder nachgeht: »Wer für sein Hauswesen sorgt, achtet auch auf das Wohl des Staates. Während er seiner eigenen Arbeit nachgeht, bedenkt er auch die öffentlichen Angelegenheiten. Wir nennen einen Bürger, der sich darum nicht kümmert, zwar nicht faul, aber unnützlich. So erreichen wir die Fertigkeit, die Dinge zu beurteilen und durchzuführen. Die Aussprache darüber halten wir keineswegs für hinderlich oder unnötig; im Gegenteil: es bringt Schaden, wenn man sich über Geplantes nicht unterhält und es nicht berät« (Thukydides II, 40).

Erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts wird das Thema Demokratie politisch wieder aktuell, jetzt aber gleich in der vollen Exposition seiner modernen Spielarten und in seiner bis heute reichenden Problematik. Wurde Demokratie zunächst ausschließlich im Sinne der Identität von Herrschern und Beherrschten verstanden und in dieser direkten Form von vielen für »den letzten Schritt zu einer allgemeinen Barbarei und Verwilderung« gehalten: die Franzosen versuchen »in möglichst kürzester Zeit den ganzen Erdboden zu demokratisieren« (Wieland 1798 in: Art. D., 849), so bildete sich so-

wohl in Europa wie in den USA bald die politische Theorie der repräsentativen Demokratie. Kant und die Autoren des ›Federalist‹ bezeichneten diese gewaltenteilige Demokratie noch als Republik.

Die moderne Theorie der repräsentativen Demokratie hat Josef Schumpeter gegeben. Sein Modell der ›Führungsdemokratie‹ verlangt von den Wählern die akzeptierte Unterscheidung zwischen ihnen selbst und den von ihnen gewählten Politikern: »Sie dürfen diesen zwischen den Wahlen nicht allzu leicht das Vertrauen entziehen und müssen einsehen, daß, wenn sie einmal jemanden gewählt haben, die politische Tätigkeit seine Sache ist und nicht die ihre« (Schumpeter, 468). Wird in der Führungsdemokratie »der wirksame Bereich politischer Entscheidung nicht allzu weit ausgedehnt« (ebd. 463), so zielt die direkte Demokratie auf eine möglichst breite Basis politischer Partizipation. Kooperation aller Bürger soll politische Herrschaft ersetzen, in den Worten Rousseaus: Durch den Akt der Vergesellschaftung entsteht »ein sittlicher und gemeinschaftlicher Körper, der sich aus soviel Mitgliedern zusammensetzt, wie die Versammlung Stimmen hat, und der durch eben diesen Akt seine Einheit, sein gemeinschaftliches Ich, sein Leben und seinen Willen empfängt« (Rousseau I, 6). Das Volk selbst herrscht nach Maßgabe eines Willens, der durch die Verbindung aller seiner Bürger in Freiheit zustande kommt, der *volonté générale*. Dieser Wille formiert und formuliert die Einheit und Einmütigkeit aller Bürger und garantiert zugleich das Gemeinwohl. Die Stabilität des Staates hängt einzig von der sich stets erneuernden Zustimmung und Aktivität seiner Bürger ab.

Seither bestimmen diese beiden Demokratiemodelle die Diskussion, heute besonders die Demokratisierungsdiskussion, d. h. die Frage, ob über die Geltung demokratischer Methoden im staatlichen Bereich auch auf gesellschaftlichen Feldern sich demokratische Prinzipien durchsetzen sollen oder nicht. Versuche einer Grenzziehung zwischen dem staatlich-politischen und dem gesellschaftlich-privaten Bereich (so W. Hennis in: Greiffenhagen, *Demokratisierung*, 47–70) sind in dem Maße untauglich, in dem unser aller Leben durch Politik bestimmt ist. Freiheit kann deshalb nicht mehr allein im Sinne von Ausgrenzungsrechten gegenüber dem Staat verstanden werden, sondern wird durch staatliche Aktivität und Planung überhaupt erst effektiv. Selbstbestimmung ist nur möglich unter der Voraussetzung, daß ein demokratischer Staat Räume autonomer Entfaltung nicht nur freihält, sondern selber schafft. »Demokratie besteht nicht in ein paar Spielregeln, im engen politischen Bereich, in scheinbar friedvoller Stabilität. Demokratie besteht in der kontinuierlichen Geltung quer durch alle Bereiche, weil sie auf die gesellschaftlich ermöglichte, in Gesellschaft sich auswirkende Selbständigkeit aller angewiesen ist« (Narr, 252).

Gesichtspunkt für ein solches Verständnis der Demokratie als eines Prozesses bleibt der für die direkte Demokratie leitende Gesichtspunkt der Herrschaftsfreiheit. »Herrschaft ist das demokratisch Unselbstverständliche« (Narr, 251). Der von konservativen Demokratietheoretikern behauptete Widerspruch zwischen Freiheit und Gleichheit ist nicht zwingend, im Gegenteil: die demokratische Annahme einer prinzipiellen Gleichheit aller Menschen – im Hinblick auf ihre Vernunftstruktur ebenso wie angesichts ihrer Bedürfnisse – ist die einzig realistische Voraussetzung für eine freiheitliche Gesellschaft. So wenig die radikale Demokratie in ihrer totalitären Form (Talmon) mit ihrem Verzicht auf Freiheit das Gleichheitsideal verwirklicht, so wenig garantiert eine liberal-konservative Auffassung von Demokratie die Freiheit aller Bürger. Die radikal-demokratische Perspektive der ›Brüderlichkeit‹ und des ›Gemeinwohls‹

bleibt unverzichtbar, ebenso wie die liberal-demokratische Komponente der Rechtsstaatlichkeit und des Schutzes persönlicher Entfaltung. Wer meint, es sich leicht machen zu können, indem er behauptet, die beiden Demokratiemodelle stünden sich unversöhnlich gegenüber (Schelsky in: Greiffenhagen, *Demokratisierung*, 22) und sich für einen der beiden Aspekte entscheidet, verfehlt die Demokratie im ganzen. Demokratie erfordert beides: Vertrauen in die Möglichkeit des Menschen, gerechte gesellschaftliche Zustände zu schaffen – und das Mißtrauen in die Menschennatur, welche stets schwach genug ist, individuelle Vorteile und Machtpositionen sich auf Kosten anderer zu verschaffen. Deshalb gehören Gleichheit im Einfluß auf die politische Macht und Kontrolle dieser Macht durch möglichst viele sachkundige Bürger unlösbar zusammen. Rousseau und Montesquieu sind keine Gegensätze, sondern notwendige Komponenten der Demokratie, die deshalb die schwierigste politische Versuchsanordnung ist, weil ihre Staatsform eine ihr zugeordnete Gesellschaftsverfassung bedingt. Ohne ›Fundamentaldemokratisierung‹ (Krockow in: Greiffenhagen, *Demokratisierung*, 23) funktioniert die Demokratie nicht, sondern entwickelt sich am Ende zu einem autoritären Regime, das sich von den Regimen nicht unterscheidet, gegen welche demokratische Revolutionen sich einst erhoben.

Wenn als Maßstab für eine demokratische Gesellschaft ein möglichst hoher Grad politischer Partizipation gelten soll, stellt sich für jede ernsthafte Demokratietheorie die empirische Frage nach ihrer Realisationschance. R. Michels hat es als einer der ersten unternommen, Partizipationsmodelle auf ihre Realisierung hin zu prüfen – mit negativem Ausgang: »Mit zunehmender Organisation ist die Demokratie im Schwinden begriffen. Als Regel kann man aufstellen: Die Macht der Führer wächst im gleichen Maßstabe wie die Organisation. Der verschieden hohe Grad der Führermacht, den wir in den einzelnen Parteien und Gewerkschaften der verschiedenen Länder antreffen, wird außer durch ethnische und individuelle Gründe in der Hauptsache durch den verschieden hohen Grad ihrer organisatorischen Entwicklung bestimmt« (Michels in: Greiffenhagen, *Demokratisierung*, 113). Für seine These, daß, wer Organisation sagt, Tendenz zur Oligarchie mit meinen muß (ebd.), führt Michels eine Fülle von Gründen an. Einige von ihnen erwiesen sich als zeitbedingt, der Kern seiner These aber bleibt bis heute die schwierigste Barriere für alle Theorien und Strategien einer Demokratisierung. So scheint für F. Scharpf der empirische Befund politischer Apathie bei der großen Mehrheit der Bevölkerung in dem begrenzten Zeitbudget jedes Bürgers zu liegen. »Jeder von uns, auch der Berufspolitiker, hat darum gar keine andere Möglichkeit, als sich gegenüber der großen Mehrzahl politischer Entscheidungen apathisch zu verhalten und die Verantwortung dafür anderen zu überlassen« (Scharpf, 59). K. Horn sieht dagegen politische Apathie wesentlich als ein Klassenphänomen: lang ausgeübte Herrschaft hat die Tendenz, sich sozialpsychologisch unter Mitwirkung der Beherrschten selbst zu reproduzieren und zu potenzieren (Horn in: Greiffenhagen, *Demokratisierung*, 209–221). Solange das Gesellschaftsbild der Unterschichten in die Welt ›derer da oben‹ und ›uns hier unten‹ gespalten ist, kann man nicht erwarten, daß Beherrschte ihre Situation durchschauen und Strategien der Demokratisierung entwickeln. Für Unterschichten ist die Gesellschaft undurchsichtig und quasi naturwüchsig. Sie halten sich an das Augenscheinlich-Konkrete und haben nicht zu abstrahieren gelernt. Theoretische Fähigkeiten aber waren stets die wichtigste Voraussetzung für revolutionäre Prozesse. »Wenn Erziehung und Bildung eine politisierende Funktion haben sollen, dann müssen Erziehung und Bildung zunächst einmal selber politisiert

werden, damit die überkommenen Abhängigkeitsverhältnisse der Menschen wieder in Frage gestellt werden können« (Horn, 220). Der Zusammenhang zwischen Angst und Politik zeigt deutlich, in wie hohem Maße undemokratisch-heteronome Einstellungen in Identitätsverlust und mangelnder psychosozialer Reifung gründen. Untersuchungen über die Determinanten bei Wahlentscheidungen haben bewiesen, daß hierfür politische Überlegungen eine weniger wichtige Rolle spielen als der soziale Kontext, in dem die Wähler stehen.

Die konservative Weigerung, Demokratisierungsprozesse über den staatlichen Bereich hinaus als Konsequenz politischer Mündigkeit anzusehen, hat in Deutschland eine traditionelle Perspektive. Der Staat bedeutet in dieser Tradition eine neutrale, dem Interessenkampf gesellschaftlicher Kräfte enthobene Ordnungsmacht. Die unglückliche Kombination der verspäteten Nationbildung, gescheiterter bürgerlicher Revolutionen und einer in Deutschland spät einsetzenden Industrialisierung führte dazu, daß das deutsche Bürgertum bei einem politisch rückständigen Regime Zuflucht vor dem andrängenden Proletariat und seinen Demokratisierungswünschen fand. Die politische Entwicklung in Deutschland ist ein deutlicher Hinweis für die wichtige Unterscheidung zwischen Liberalismus und Demokratie. Der bürgerlich-liberale Staat diente als System konkurrierender Parteien der kapitalistischen Konkurrenzgesellschaft als politischer Rahmen. In dem Augenblick allerdings, in dem das Proletariat das allgemeine Stimmrecht, die Koalitionsfreiheit und eine substantiell gleiche Chance ökonomischen Gewinnstrebens verlangte, reagierte dieser Staat defensiv.

Erst der Sozialismus hat die volle Konsequenz aus der politischen Aufklärung gezogen, indem er die Gleichheit der Bedürfnisse voraussetzt und ihre gesellschaftliche Befriedigung als politisches Postulat aufstellt. Die soziale Demokratie fordert über die liberale Rechtsgleichheit hinaus die Gleichstellung in sozioökonomischer Hinsicht, und längst findet die sozialistische Verteilungsmaxime »Jedem nach seinen Bedürfnissen« auch in nichtkommunistischen sozialstaatlichen Demokratien Eingang. In der Bundesrepublik muß die Lehre vom Sozialstaat (Art. 20 und 28 GG) auf ihre Tauglichkeit geprüft werden, einer demokratischen Bedürfnisbefriedigung zu dienen. Wie immer man zu der Bestimmung unserer Gesellschaft als einer Klassengesellschaft stehen mag, fest steht, daß ohne ein verstärktes Sozialstaatsverständnis jede Demokratisierung auf der Strecke bleiben muß. Die Konzentration des Kapitals hat Formen angenommen, welche das liberale Konzept der freien Konkurrenz und des Pluralismus längst hinter sich gelassen haben, und der kapitalistische Charakter der Wirtschaft hat dazu geführt, daß 3 % der Steuerzahler inzwischen über nahezu die Hälfte des von der Vermögenssteuer erfaßten Vermögens verfügen. Liegt die Stärke des kapitalistischen Wirtschaftssystems in seiner Produktivkraft, so ist diese wiederum abhängig von den optimistischen Perspektiven unternehmerischer Entscheidungen. Unternehmerischer Optimismus aber ist abhängig von der Beurteilung der Gewinnchancen, die wiederum von der staatlichen Steuerpolitik abhängen. »Das entscheidende Problem liegt darin, daß dieser Wohlstand gleichsam modellimmanent zu einer ständigen Förderung der bestehenden Ungleichheiten vor allem in der Verteilung von Besitz- und Vermögenszuwachs zwingt« (Hartwich in: Greiffenhagen, Demokratisierung, 191). Die Produktivkraft der kapitalistischen Wirtschaft ermöglichte bisher großzügigere sozialpolitische Leistungen an alle Schichten der Bevölkerung, als es die sozialistischen Volksdemokratien gegenwärtig vermögen. Schwere Negativpunkte der »Plutodemokratie« (Duverger, 19) sind die Vernachlässigung aller nicht privatwirtschaftlich organisierten öffentli-

chen Aufgaben, insbesondere der allgemeinen Lebensbedingungen und des Bildungswesens.

MARTIN GREIFFENHAGEN

→ Emanzipation, Gesellschaft, Klasse–Schicht, Macht–Herrschaft, Mitbestimmung.

LITERATUR

Artikel *Demokratie*. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Hrsg. von Brunner, O., W. Conze, R. Koselleck. Bd 1, Stuttgart: Klett 1972, S. 821–899. *Duverger, M.*: Demokratie im technischen Zeitalter. Das Janusgesicht des Westens. München: Piper 1973. *Greiffenhagen, M.* (Hrsg.): Demokratisierung in Staat und Gesellschaft. München: Piper 1973. *Greiffenhagen, M.* (Hrsg.), Emanzipation. Hamburg: Hoffmann u. Campe 1973. *Macpherson, C. B.*: Drei Formen der Demokratie. Frankfurt a. M.: Europ. Verl. Anst. 1967. *Narr, W.-D., F. Naschold*: Theorie der Demokratie. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer 1971. *Probleme der Demokratie heute*. Opladen: Westdt. Verl. 1971. = Politische Vierteljahresschrift. Sonderh. 1970, 2. *Rousseau, J.-J.*: Du Contrat Social, (1762). Dt. Ausg.: Der Gesellschaftsvertrag oder Die Grundsätze des Staatsrechts. Stuttgart: Reclam 1972. = Reclam-Universal-Bibliothek. Bd 1769–1770. *Scharpf, F.*: Demokratietheorie zwischen Utopie und Anpassung. Konstanz: Univ. Verl. 1970. *Schumpeter, J. A.*: Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie. 2. Aufl. München: Lehnen 1950. *Sterling, E.*: Der unvollkommene Staat. Studien über Diktatur und Demokratie. Frankfurt a. M.: Europ. Verl. Anst. 1965. *Talmon, J. L.*: Die Ursprünge der totalitären Demokratie. Köln u. Opladen: Westdt. Verl. 1961. *Thukydides*: Der Peloponnesische Krieg. Bd 1.2. München: Deutscher Taschenbuch Verl. 1973. = dtv Taschenbücher. Bd 6019–6020. *Vilmar, F.*: Strategien der Demokratisierung. Darmstadt u. Neuwied: Luchterhand 1973.

Denken – Denkerziehung

In der Umgangssprache hat »Denken« einen breiten Fächer von Bedeutungen, von Denken im Sinne von »Sich erinnern« über »Glauben, Meinen« bis zu »Schlußfolgern«. Die Geschichte der Psychologie beginnt im Thema »Denken« mit einer Anknüpfung an Thesen von Aristoteles (*De anima*). Danach ist Denken eine Verbindung von Vorstellungen, d. h. wahrnehmungsähnlichen inneren Anschauungen, und das Studium des Denkens befaßt sich mit dem Inhalt dieser (bewußten) Vorstellungsprozesse. In Kritik dieser Auffassung zeigt die »Würzburger Schule«, daß Denken zum größten Teil unanschaulich und nicht bewußt ist, sowie unter dem Einfluß »determinierender Tendenzen« steht. Damit wird eine Orientierung auf dynamische Prozesse sichtbar. Diese Linie verstärken in der Folgezeit Funktionalismus (Denken als Anpassung und Problemlösung) und vor allem Behaviorismus, der mit tierpsychologischen Experimenten und Abkehr von Introspektion neue methodologische Maßstäbe setzt. Das Grundmodell des Behaviorismus, die Reiz-Reaktions-Verbindung implizierte jedoch, daß seine Anhänger sich vornehmlich mit Input-Output-Beziehungen beschäftigten, aber der zwischen diesen beiden Stationen befindliche Organismus »leer« blieb. Als Ergebnis fortlaufender Revision und Liberalisierung machen heutige neobehavioristische Autoren Gebrauch von »intervenierenden Variablen« und konzipieren die Vorgänge, die zwischen Reiz und Reaktion im Organismus stattfinden, als innere, vermittelnde Reize und Reaktionen. Diese terminologischen Präferenzen unterscheiden Neobehavio-

risten immer noch von kognitiven Theoretikern (z. B. Miller u. a. 1960) oder von neueren Ansätzen, Denken mit Hilfe von Computersimulation zu analysieren (Newell u. a. 1958).

Für eine diese verschiedenen Richtungen integrierende Definition des *gerichteten* Denkens (ungerichtetes, autistisches Denken, in Tagträumen und jeder Art freier Assoziation repräsentiert, ist nicht berücksichtigt) sind etwa folgende Elemente festzuhalten: Daß Denken stattgefunden hat, wird über das Kriterium einer manifesten Leistung oder eines Endverhaltens erfaßt. Diese Leistung stellt eine neue Verbindung von Klassen von Reizen und Reaktionen oder von kognitiven Elementen (Vorstellungen, Schemata, Begriffe, Strategien u. a.) dar. »Neu« besagt dabei, daß diese Verbindung nicht als Reflex oder Instinktmuster vorgegeben oder eine einfache Replikation einer bereits erlernten Verbindung ist. Andererseits kommt die neue Verknüpfung auf der Basis zahlreicher (mindestens zweier) bereits erlernter Verbindungen zustande, aus denen sie eben in einem Prozeß der Reorganisation der Elemente (»Umstrukturierung« in der Gestaltpsychologie) oder der Einwirkung innerer, vermittelnder Reize und Reaktionen hervorgeht (vgl. Gagné 1972; Problemlösen als komplexeste Lernart).

Gerichtetes Denken impliziert, im Unterschied zu ungerichtetem, autistischem Denken, daß die Übergänge von einer symbolisch repräsentierten Situation zur nächsten, also die Verknüpfung der »Vorstellungen«, durch logische oder empirische Gesetzmäßigkeiten geregelt sind (transformative symbolische Prozesse; Berlyne 1965). Auf diese Weise kommt eine Lösungskette zustande, an deren Ende eine realitätsgerechte Problemlösung steht. Ansätze für diese Konzipierung des Denkprozesses aus situativen und transformativen symbolischen Reaktionen finden sich etwa bei Setschenow und Piaget (Operation als verinnerlichte Handlung).

Es gibt verschiedene Vorschläge, den Gesamtprozeß des Problemlösens in qualitativ unterschiedlichen Phasen zu gliedern (Dewey, Wallas; Übersicht bei Graumann 1964). Faktoranalytische Techniken ergeben Fähigkeiten, die sich diesen Phasen zuordnen lassen (Guilford 1959, 1967). So entspricht ein Faktor »Problemsensibilität« der Vorbereitungs- und Definitionsphase, Flüssigkeits- und Flexibilitätsfaktoren sind der Einfalls- und Produktionsphase zuzuordnen, wobei die Komponente »Adaptive Flexibilität« mit Phänomenen der »Umstrukturierung« bzw. »Funktioneller Fixation«, wie sie von Gestaltpsychologen untersucht werden (Duncker 1963), verwandt ist. In der Phase der Verifikation oder Überprüfung der Folgen spielen Fähigkeiten eine Rolle, die im Guilford-Modell der Struktur des Intellekts vor allem als divergente Elaboration von Implikationen und Evaluation (von Einheiten, Klassen, Beziehungen usw.) identifiziert sind.

Die Entwicklung des Denkens läßt sich über die verschiedenen theoretischen und experimentellen Ansätze hinweg als eine Abfolge von Stadien kennzeichnen, die von handlungs- und umgangsbestimmten, stark affektiv besetzten »Schemata« über vorbegriffliche anschauliche Denkweisen zu Formen des Denkens fortschreitet, die sich aus der Bindung an konkrete Handlungen und Wahrnehmungen lösen, in denen die Sprache oder andere Symbolsysteme zunehmende Bedeutung erlangen, und die neben der Wirklichkeit die Möglichkeit zu konstruieren erlauben. Repräsentative Darstellungen der kognitiven Entwicklung, die durch zahlreiche empirische Belege gestützt sind, bieten Piaget (1948; vgl. auch Flavell 1963) und, von diesem angeregt, Bruner (1966). Kognitive Strukturen im Sinne Piaget's (z. B. Erhaltungsbegriffe, Transitivität u. a.) emergieren jedoch nicht naturwüchsig, sondern sind erfahrungsabhängig. Dabei ist

nicht jede Erfahrung geeignet, eine Entwicklung neuer Schemata zu fördern, sondern sie muß den existierenden Schemata im geringen Maße widersprechen, so daß eine erfolgreiche »Akkommodation« erreichbar erscheint.

Denkerziehung

In der pädagogischen Reformdiskussion des letzten Jahrzehnts wird – aus ökonomischen (qualifizierte Berufsanforderungen) wie aus ideologischen Gründen (individuelle Voraussetzungen der Demokratisierung; Emanzipation) – zunehmend die Entwicklung selbständigen und produktiven (kreativen) Denkens als dominantes Bildungsziel betont. Die Umsetzung dieses Ziels in eine wirksame Unterrichtspraxis dürfte eine ebenso komplexe wie langwierige Aufgabe sein.

In neueren Curriculumentwicklungen, zunächst in USA, zunehmend auch in anderen Ländern, sind Ansätze sichtbar, neben leitenden Ideen, Verfahren der Erkenntnisgewinnung zu vermitteln. Der lernende Schüler soll sich in Curricula dieser Art nicht prinzipiell, sondern nur dem Grade nach vom forschenden Wissenschaftler unterscheiden. »Indem man den Prozeß (der Kenntnisgewinnung) lehrt, stellt man am günstigsten das Lernen als ein dauerndes Bemühen dar. Mit Hilfe des Prozesses können wir Wissen nicht nur als ein Kompositum von Kenntnissen, sondern auch als ein System für das Lernen nutzen.« (Parker/Rubin 1966, I) Das naturwissenschaftliche Curriculum »Science, a process approach« (1963), das mit der Grundschule beginnt, klassifiziert z. B. die zu lehrenden Forschungsprozesse nach Beobachten, Erkennen und Anwenden von Zahlbeziehungen, Messen, Erkennen und Anwenden von Raum-Zeit-Beziehungen, Klassifizieren, Mitteilen, Schließen, Voraussagen. Für den politischen Unterricht haben Oliver u. a. (1966) ein Verfahren entwickelt, das zur selbständigen Analyse kontroverser politischer Probleme befähigen soll. Die Strategien, die in diesen Analysen anzuwenden sind, werden dem Schüler nicht beschrieben oder dargestellt, sondern in gezielter Führung kontroverser Diskussionen allmählich entwickelt. Gemeinsam ist den Curricula der gemeinten Art, daß sie »entdeckendes Lernen« verlangen, d. h. die Schüler mit Problemen konfrontieren, die selbständig, wenn auch nicht ohne Vorbereitung und Anleitung, zu lösen sind. Die Voraussetzungen entdeckenden Lernens formuliert Suchman (1961): »Der Lehrer muß seine traditionell direktive Haltung aufgeben und eine Umwelt herstellen, die auf die Suche des Schülers nach Information antworten kann. Der Lehrer muß darauf achten, daß die Bemühungen des Schülers um selbständiges Forschen Erfolg haben, daß er die Information erhält, die er braucht, daß er tatsächlich *selbst* neue Begriffe entdeckt. Der Lehrer kann dem Schüler helfen, indem er ausreichend strukturierte Probleme stellt . . . er kann ihn auch die Techniken des Datensammelns und -organisierens lehren, die sein Suchen gezielt und wirkungsvoll machen.« Wie zahlreiche Befunde aus der Evaluation neuer Curricula zeigen, werden reformierte Inhalte nicht ohne adäquates Lehrerverhalten wirksam. Das gilt verstärkt für den das tradierte Selbstverständnis des Lehrers tangierenden Versuch, Schüler vom Rezipieren zum produktiven Denken zu bringen (vgl. Torrance 1965). Entsprechend dürften Versuche (z. B. Hutchinson 1963), die globale Einstellung des Lehrers in der beschriebenen Richtung zu ändern, ehe denkfördernde Unterrichtsformen und -materialien eingeführt werden, erfolgreicher sein. Der Lehrereinfluß wird auch auf andere Weise wirksam: der Lehrer wirkt als *Modell* intellektuellen Verhaltens. »Originalität läßt sich besser als eine Form rollendefinierten Verhaltens, als eine Form instrumentellen Verhaltens konzipieren« (Levy 1968, 72). Von dieser

Komponente macht ein Lehrprogramm zur Steigerung des kreativen Problemlösens Gebrauch (Crutchfield u. a. 1966), in dem die wohlwollende Autoritätsfigur – halb Eltern, halb Lehrer – Onkel John zwei Kinder zum selbständigen Lösen von Detektivproblemen anregt.

Alle Trainingsprogramme für kreatives oder produktives Denken (in und außerhalb der Schule), die bislang bekannt wurden, scheinen in ihrem Erfolg von mehreren Bedingungen abhängig zu sein: daß sie kognitive Fähigkeiten verschiedener Arten und Niveaus vermitteln, daß sie über den Charakter kreativen oder produktiven Denkens informieren, und daß sie günstige Einstellungen gegenüber intellektueller Tätigkeit erzeugen (vgl. Johnson 1972, 324 ff.). Die Effekte der (gedruckten) Materialien und des Klimas, das der Lehrer schafft, lassen sich bisher kaum differenzieren.

Im Augenblick scheint noch wichtiger, darauf hinzuweisen, daß Bildungsinstitutionen produktives Denken und Kreativität behindern können: »Diese negative Wirkung ... ist am deutlichsten, wenn Prüfungen, Unterrichtsmaterialien und -verfahren mechanisches Lernen betonen und wenn die Ziele von Lehrern, Eltern und Schülern im wesentlichen auf die Überwindung der verschiedenen Prüfungshürden gerichtet sind« (Bloom 1969).

HELMUT SKOWRONEK

→ Curriculum – Didaktik, Kreativität, Lernen, Methode, Selbsttätigkeit, Unterricht.

LITERATUR

- Bartlett, F. C.: Thinking: an experimental and social study. London: Allen and Unwin 1958. Bergius, R.: Einleitung: Begriffe, Prinzipien, Methoden. In: Handbuch der Psychologie. Bd 1, Halbbd 2. Göttingen: Hogrefe 1964, S. 3–35. (Bibliogr.) Bergius, R.: Produktives Denken (Problemlösen). In: Handbuch der Psychologie, Bd 1, Halbbd 2. Göttingen: Hogrefe 1964, S. 519–565. (Bibliogr.) Berlyne, D. E.: Structure and direction in thinking. New York: Wiley 1965. Bloom, B. S.: Higher mental processes. In: Ebel, R. L. (Hrsg.): Encyclopedia of educational research. 4. ed. London: Collier-MacMillan 1969, S. 594–601. (Bibliogr.) Bruner, J. S., R. R. Oliver, P. M. Greenfield (u. a.): Studies in cognitive growth. New York: Harvard Univ. Pr. 1966. Crutchfield, R. S.: Creative thinking in children: its teaching and testing. In: Brim, O. G. (u. a.): Intelligence: perspectives 1965. New York: Harcourt 1966. Duncker, K.: Zur Psychologie des produktiven Denkens. Neudruck. Berlin, Göttingen, Heidelberg: Springer 1963. Flavell, J. H.: The developmental psychology of Jean Piaget. New York: Van Nostrand 1963. Graumann, C. F.: Phänomenologie und deskriptive Psychologie des Denkens. In: Handbuch der Psychologie. Bd 1, Halbbd 2. Göttingen: Hogrefe 1964, S. 493–518. (Bibliogr.) Guilford, J. P.: The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill 1967. Johnson, D. M.: A systematic introduction to the psychology of thinking. New York: Harper and Row 1972. Levy, L. H.: Originality as role-defined behavior. In: Journal of Personality and Social Psychology. 9 (1968), S. 72–78. Miller, G. A., E. Galanter, K. H. Pribram: Plans and the structure of behavior. New York: Holt 1960. Newell, A., J. Shaw, H. A. Simon: Elements of a theory of human problem solving. In: Psychological Review. 65 (1958), S. 151–166. Oliver, D. W., J. P. Shaver: Teaching public issues in the high school. Boston: Houghton 1966. Parker, J. C., L. J. Ruben: Process as content; curriculum design and the application of knowledge. Chicago: Rand McNally 1966. Piaget, J.: Psychologie der Intelligenz. Zürich: Rascher 1948. Skowronek, H.: Psychologische Grundlagen einer Didaktik der Denkerziehung. Hannover: Schroedel 1968. Wertheimer, M.: Produktives Denken. Frankfurt/M.: Kramer 1957.

Diagnostik

I. Einleitung

Aussagen über Eigenschaften der unterschiedlichsten Art werden in den Bereichen Bildung und Erziehung immer wieder notwendig. So geben Lehrer Beurteilungen ab während des Unterrichts, in Zeugnissen, bei Fragen der Begabten- oder Minderbegabtenförderung. Mitarbeiter in Einrichtungen öffentlicher Erziehung geben u. a. Urteile über die Erziehbarkeit von Jugendlichen ab. Schulpsychologen haben in der BRD vorwiegend die Aufgabe, bei Entscheidungen über Einschulung oder Wahl zwischen mehreren möglichen Bildungswegen Beurteilungen über die vor solchen Entscheidungen stehenden Schüler abzugeben. Solche Beurteilungen sind insgesamt von existenzieller Wichtigkeit für die Beurteilten. Sie entscheiden über den einzelnen Lebenslauf und verantworten die Angemessenheit einer Bildungs- und Berufslaufbahn. Fragt man nach dem Anspruch, mit dem derartige Beurteilungen abgegeben werden, so wird meistens die Maxime »Jeder nach seinen Fähigkeiten« assoziiert; mit anderen Worten: Beurteilungen zur Begründung von Bildungsentscheidungen werden allein im Interesse des Beurteilten gefällt. Real gesehen treffen jedoch die im Grundgesetz der BRD fixierten Rechte auf Ausbildung und auf freie Berufswahl auf die ökonomisch jeweils gegebene Bedarfslage in der Gesellschaft, auf die historisch geprägten und zum jeweiligen Zeitpunkt vorgegebenen Berufsbilder, auf die von diesen Berufsbildern mehr oder weniger abhängigen Bildungsinhalte der institutionellen Bildungseinrichtungen u. dgl. mehr.

Die Beurteilungen nehmen also eine bestimmte, von den verschiedenen gesellschaftlichen Bedingungen geprägte Norm zum Maßstab, die mit den Interessen des einzelnen nicht notwendig übereinstimmen muß. Denkt man an Berufseignungs-Beurteilungen, so wird in den selteneren Fällen der Beruf im Hinblick auf seine möglichen Entwicklungsangebote für den Probanden, in den häufigeren Fällen aber der Proband im Hinblick auf seine Leistungs- und Fähigkeitsangebote an den Arbeitsplatz beurteilt. Zusammengefaßt: Beurteilungen über Eigenschaften im Ausbildungs- und Erziehungsbereich zielen auf die optimale Anpassung eines und die optimale Verteilung der Menge der Beurteilten auf den politisch und ökonomisch vorgegebenen Bedarf in einer Gesellschaft.

Die Beurteilung von individuellen psychischen Eigenschaften zur Begründung von Ausbildungs- und Berufsentscheidungen ist für alle an dieser Entscheidung Interessierten von Wichtigkeit. So ist das Bemühen einzusehen, diese Beurteilungen nach Möglichkeit »richtig« zu treffen und Beurteilungsfehler zu vermeiden. Die verschiedenen Arbeiten innerhalb der Psychologie zu Fragen der Person-Beurteilung haben immer wieder die Fehlerhaftigkeit gerade solcher unkontrollierten subjektiven Beurteilungen herausgestellt, wie sie von Lehrern, Vorgesetzten u. ä. abgegeben werden (vgl. Guilford 1964, 139 ff.; Herrmann 1969, 665 ff.). Gerade diese Probleme der Genauigkeit und Gültigkeit von Person- und Eigenschaftsbeurteilungen versucht die psychologische Teildisziplin »Diagnostik« zu lösen.

II. Begriffsbestimmung

Die psychologische Diagnostik befaßt sich mit der Gewinnung von Aussagen über individuelle psychische Eigenschaften von Personen (s. Gutjahr 1971, 14). Sie wird nach Mehl (1969, zit. nach Gutjahr) definiert als »Theorie und Methodik psychologischer Verfahren und Prinzipien der Beschreibung, Messung und Ursachenklärung in-

dividueller Unterschiede im Bereich des menschlichen Leistens; Erlebens und Verhaltens«. Entsprechend der heute verbreiteten Auffassung von Psychologie als der Wissenschaft vom Verhalten befaßt sich die psychologische Diagnostik somit mit der Gewinnung von Aussagen über individuelle *Verhaltenseigenschaften*; Erlebnistatbestände werden über geäußerte Verhaltensweisen (z. B. schriftliche oder mündliche Äußerungen oder Handlungsweisen) erfaßt.

Wie aus der Definition schon hervorgeht, ist der Begriff der psychologischen Diagnostik abzuheben vom Begriff der medizinischen Diagnostik. Dort geht es vor allem darum, bestimmte Erscheinungen oder Symptome Krankheitsbildern zuzuordnen, oder zwischen noch Gesunden und schon Kranken zu differenzieren. Die psychologische Diagnostik beschäftigt sich dagegen mit dem gesamten Bereich individueller Merkmalsausprägungen und versucht hier jeweils individuelle oder Gruppenunterschiede zu beschreiben, zu messen und erklärend in einen Merkmalszusammenhang einzuordnen.

Diagnostische Verfahren müssen nun verschiedene Ansprüche erfüllen, damit sie die Fehler subjektiver und nicht explizit wissenschaftlich begründeter Beurteilungen vermeiden. Sie müssen objektiv, zuverlässig und gültig sein.

1. *Objektivität eines diagnostischen Verfahrens*: In eine Beurteilung in der Alltagssituation – etwa der Leistung eines Schülers durch den Lehrer – gehen z. B. Erwartungen des Lehrers dem einzelnen Schüler gegenüber mit ein. Sie verfälschen die der Beurteilung zugrunde liegende Beobachtung des jeweiligen Verhaltensausschnitts im Sinne dieser Erwartungen. Auf diese Weise kommen verschiedene Lehrer aufgrund des gleichen Verhaltens- oder Leistungsausschnittes zu recht divergierenden Beurteilungen des Schülers. Ebenso können z. B. Rechenleistungen zu unterschiedlichen Tageszeiten oder unter unterschiedlichen psychischen Bedingungen beobachtet werden, so daß es zu divergierenden Beurteilungen des beobachteten Leistungsausschnitts kommt. Um diese und ähnliche Fehler der unkontrollierten und subjektiven Beobachtung zu vermeiden, versucht man, die Beobachtung und die Interpretation der Beobachtung zu objektivieren. Objektivität eines diagnostischen Verfahrens liegt dann vor, wenn unterschiedliche Beobachter (z. B. Lehrer, Psychologen u. ä.) aus der Beobachtung eines bestimmten Verhaltensausschnitts (z. B. der Lösung von bestimmten Testaufgaben) dieselbe Schlußfolgerung ziehen, also zum gleichen Ergebnis kommen. Objektivität hängt natürlich von der gesamten Beobachtungs- oder Untersuchungssituation ab, von der Interaktion zwischen Beobachter und Beobachtetem, von der Art der möglichen Antworten, dem Spielraum zur Auswertung und Interpretation der Ergebnisse der Beobachtung. Alles, was zu einer Uniformierung der Untersuchungs- oder Beobachtungssituation beiträgt, erhöht die Objektivität dieser Untersuchung. Die Untersuchungssituation soll standardisiert sein, d. h. ihre Charakteristika wie Aufgaben, Untersucherverhalten u. ä. müssen von allen Probanden gleich erlebt werden können. Die Interpretation der Untersuchungsergebnisse muß so vorgegeben, d. h. ebenfalls standardisiert sein, daß verschiedene unabhängige Beurteiler zu möglichst übereinstimmenden Urteilen kommen (zu diesem Problem Näheres bei Michel 1964). Psychologische Untersuchungsmethoden können allerdings kaum wie uneingeschränkt objektive Verfahren funktionieren. Immer werden Variablen auftreten, die die Bedingungen der Untersuchungssituation störend beeinflussen, so daß der Rückschluß vom Verhalten in der Untersuchungssituation auf das entsprechende Verhalten in der Realsituation nicht mit der eigentlich angestrebten Sicherheit möglich wird (vgl. Sader/Keil 1966). Jedoch sind natürlich

auch mit den bisherigen Möglichkeiten die Vorteile einer so weit wie möglich objektiven Beobachtung gegenüber einer subjektiven nicht zu leugnen.

2. *Zuverlässigkeit oder Reliabilität eines diagnostischen Verfahrens*: Ein diagnostisches Verfahren, ein konstruierter Beobachtungsausschnitt soll dazu dienen, einen interpretierbaren Hinweis oder einen Indikator für unter definierbaren Bedingungen zu erwartendes Verhalten zu liefern. Dabei geht man davon aus, daß in bestimmten Bereichen Individuen auch über längere Zeiträume hinweg auf Vorgegebenes ähnliche Reaktionen zeigen, d. h. überdauernde Verhaltenstendenzen für eine bestimmte Situation angenommen werden können.

Die sich im Verhalten manifestierenden Merkmale der einzelnen Individuen sind als konstant oder stabil nachzuweisen. Die psychologische Untersuchungsmethode muß entsprechend ebenfalls stabil sein, um die Konstanz eines Merkmals abbilden zu können. Die Reliabilität eines Untersuchungsverfahrens ist Voraussetzung, um z. B. eintretende Verhaltens- oder Leistungsänderungen auf eine vorher angesetzte therapeutische oder pädagogische Behandlung zurückführen zu können. Veränderungen der Beobachtungsergebnisse können nur dann in diesem Sinne interpretiert werden, wenn unter sonst gleichen Bedingungen zwei verschiedene Beobachtungen mit derselben Methode zu verschiedenen Zeiten übereinstimmende Ergebnisse zeigen.

Wenn also dieselbe Gruppe von Individuen z. B. mit demselben Verfahren oder Beobachtungsraster zu zwei verschiedenen Zeitpunkten beobachtet wird, dann drückt das Ausmaß des Zusammenhangs der beiden Beobachtungsergebnisse das Ausmaß der zeitlichen Stabilität oder Reliabilität aus. Man kann dabei davon ausgehen, daß unter sonst konstanten Bedingungen das Ausmaß der Reliabilität der Beobachtung abnimmt, je größer das Zeitintervall zwischen beiden Beobachtungsdurchgängen ist. Andererseits muß vermieden werden, daß sich die beobachteten Personen an die erste Untersuchungssituation zu genau erinnern (evt. Lösungen von Aufgaben noch im Kopf haben etc.). Dies kann man vermeiden, wenn man die beiden Untersuchungssituationen leicht variiert (z. B. parallele Aufgabenserien verwendet u. dgl. mehr).

Das Beobachtungsverfahren sollte ebenfalls interne Konsistenz aufweisen. Eine Beobachtung erstreckt sich gewöhnlich über einen gewissen Zeitraum. Z. B. wird eine größere Anzahl von Verhaltensweisen der gleichen Verhaltenskategorie (z. B. Lösen von Gleichungen mit zwei Unbekannten) gefordert. Es kommt nun darauf an, daß die einzelnen Teile der Gesamtbeobachtung zu übereinstimmenden, also konsistenten Reaktionen führen. Das Ausmaß des Zusammenhangs zwischen zwei Untersuchungsteilen drückt also das Ausmaß der internen Konsistenz eines Untersuchungsverfahrens aus.

Das diagnostische Beobachtungsverfahren, das die oben geschilderten Voraussetzungen am ehesten verwirklicht, ist der psychologische *Test*. Oder anders ausgedrückt: Ein Test sollte auf jeden Fall die beschriebenen Voraussetzungen hinsichtlich Objektivität und Reliabilität besitzen. Gutjahr definiert den Test als standardisiertes Prüfverfahren folgendermaßen: »Ein Test ist ein Prüfverfahren, bei dem in standardisierten Situationen bestimmte Merkmale oder Eigenschaften von Personen erfaßt werden und dessen Resultat eine Einordnung der Personen in eine Klassifikation enthält, die an einer Gruppe vergleichbarer Personen gewonnen wurde«, und weiter: »Tests (standardisierte Prüfverfahren) erfassen also methodisch streng definierte Verhaltensmerkmale, die als Indikatoren für nicht unmittelbar erfäßbare Personeneigenschaften dienen...« (1971, 50).

3. Die *Gültigkeit oder Validität eines diagnostischen Verfahrens*: Ein diagnostisches Verfahren kann als Instrument noch so sehr den Anforderungen an Objektivität und Zuverlässigkeit genügen und dennoch wertlos sein, wenn es nicht die Verhaltensaussagen gestattet, die gerade verlangt werden. Ein Test ist nicht valide oder gültig, wenn er nicht das mißt, was er messen soll oder zu messen vorgibt. Es ist z. B. wichtig zu wissen, auf welcher Ebene das Testverhalten zu interpretieren ist (Hörmann 1964, 94): Gibt das Testergebnis tatsächlich das Verhalten in realen Lebenssituationen wieder oder beinhaltet das Ergebnis lediglich bestimmte Einstellungen zu dem gefragten Verhalten, die aber keineswegs wieder konsistent mit dem tatsächlichen Verhalten zu sein brauchen?, usw.

Um die Gültigkeit der Testergebnisse für das Testziel – nämlich Aufschluß über bestimmte Verhaltensweisen in bestimmten Situationen zu erhalten – zu bestimmen, bieten sich unterschiedliche Methoden an. Man spricht von verschiedenen Arten der Test-Validität. Im einfachsten Fall nimmt man Validität an, wenn die Testaufgaben inhaltlich mit dem gefragten Merkmal oder Verhalten Gemeinsamkeiten aufweisen. Man spricht dann von Inhaltsvalidität, wenn z. B. ein Test für Rechenleistung Rechenaufgaben enthält oder ein Test für das Merkmal Freundlichkeit Fragen über freundliches Verhalten enthält. Die Beziehung der Ergebnisse eines solchen Tests zu dem erfragten Alltagsverhalten ist dann jedoch nicht weiter geklärt.

Einen Schritt weiter führt die Bestimmung der Kriteriums-Validität eines Tests. Untersucht wird hier die Beziehung zwischen den Testergebnissen und sogenannten Außenkriterien für ein bestimmtes Verhalten. Ein Test wird dann valide, wenn eine hohe Übereinstimmung der Testergebnisse mit den gewählten Außenkriterien erreicht wird. Als derartige Außenkriterien dienen z. B. Lehrerurteile, Expertenbeurteilungen, psychiatrische Diagnosen usw. Ein Test zur Prüfung der Rechenfähigkeit (falls es eine derartige Fähigkeit gibt) ist also dann valide, wenn Testergebnisse und Lehrerurteil übereinstimmen.

Darüberhinaus gibt es in der psychologischen Forschung das Vorgehen der Konstrukt-Validierung. Man hypostasiert – geleitet von bestimmten theoretischen Annahmen – ein Netzwerk von miteinander in Beziehung stehenden Merkmalen und überprüft empirisch den angenommenen Zusammenhang mit Hilfe von entsprechend konstruierten Meßinstrumenten. Auf diese Weise werden simultan sowohl das Meßinstrument als auch das Konstrukt validiert. (Näheres zur Konstruktvalidierung z. B. bei Michel 1964, 56 ff. oder Mischel 1971, 123 ff).

III. *Schlußfolgerungen*

Setzt man einmal die optimale Objektivität und Reliabilität eines diagnostischen Instruments voraus, so dürfte trotzdem deutlich geworden sein, daß der Nutzen der Anwendung eines derartigen Instruments mit seiner Validität steht und fällt. Dies gilt zunächst einmal für den Grad der Übereinstimmung mit dem herangezogenen Außenkriterium. Aber auch unter der Bedingung einer sehr hohen Korrelation des Tests mit seinen Kriterien ist der Nutzen nicht zweifelsfrei, wenn das Kriterium nichts taugt.

Die Problematik der Validierungs-Kriterien für diagnostische Instrumente führt direkt zurück auf die eingangs behandelte Frage der Verwertung diagnostischer Arbeit oder der Funktion der Diagnostik im Bereich ihrer Anwendungsgebiete. Denn der diagnostisch Arbeitende kann seine Kriterien inhaltlich nicht mit Hilfe der Regeln diagnostischer Forschung begründen, sie werden vielmehr von der Bedarfslage in den ver-

schiedenen gesellschaftlichen Bereichen vorgegeben. Diagnostik ist dagegen einzig Technologie; sie liefert Handwerkszeug.

Die gegenwärtig in der BRD überwiegend verwendeten diagnostischen Verfahren sind auf Auswahl und Verteilung von Personen ausgerichtet. Sie orientieren sich jeweils am augenblicklichen Entwicklungs-, Begabungs-, Fähigkeitsstand. Sie untersuchen damit insgesamt die Effekte bisher stattgefundenen Lernprozesse und schließen, ausgehend von diesem Ist-Zustand, auf optimale Verwendungsmöglichkeit in der Gesellschaft. Bei einer derartigen Perspektive bleibt aber die Entwicklungsmöglichkeit eines Individuums im Hintergrund. Wenn Diagnostik nicht allein Auslese, sondern vor allem bildungs- und therapiegeleitet sein will, müßten »nicht nur die Effekte vorangegangenen Lernens untersucht, sondern der Lernprozeß selbst studiert werden...« (Guthke 1972, 88).

Gegenstand der diagnostischen Prüfung müßte der Prozeß der Veränderung von Merkmalen und Fähigkeiten unter gezielten pädagogischen oder therapeutischen Bemühungen sein. Derartige Gedanken finden sich bereits in den Arbeiten von Wygotsky (1964), der schon in den 20er und 30er Jahren im Gegenstand der Diagnostik weniger den gegenwärtigen Stand als vielmehr »die Zone der nächsten Entwicklung« gesehen hat.

Diagnostik mit einer solchen Perspektive käme sicherlich dem Prinzip der Einheit von Diagnose, Prognose und Behandlung entgegen. Sie könnte eher als bisher den Interessen und nicht der Verwertung des einzelnen dienen. AMÉLIE SCHMIDT-MUMMENDEY

→ Bildungsberatung, Empirie, Leistung-Schulleistung-Leistungsmessung, Schultests (s. Anhang), Verhalten.

LITERATUR

- Anastasi, A.: Psychological testing. 2. ed. New York: Macmillan 1961. Anastasi, A.: Individual differences. New York: Wiley 1965. Cronbach, L. J.: Essentials of psychological testing. 2. ed. New York: Harper 1964. Guilford J. P.: Persönlichkeit. Weinheim: Beltz 1964. Guthke, J.: Zur Diagnostik der intellektuellen Lernfähigkeit. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften 1972. Gutjahr, W.: Die Messung psychischer Eigenschaften. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften 1971. Hermann, T.: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung. Göttingen: Hogrefe 1969. Hörmann, H.: Theoretische Grundlagen der projektiven Tests. In: Heiss, R. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd 6.: Psychologische Diagnostik. Göttingen: Hogrefe 1964, S. 71 bis 112. Keil-Specht, H., S. Denzer: Möglichkeiten der Diagnostik aggressiven Verhaltens. In: Schmidt-Mummendey, A., H.-D. Schmidt (Hrsg.): Aggressives Verhalten. München: Juventa Verl. 1972, S. 189–208. Klix, F., W. Gutjahr, J. Mehl: Intelligenzdiagnostik. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften 1970. Lienert, G. A. Testaufbau und Testanalyse. 3. Aufl. Weinheim: Beltz 1969. Meili, R.: Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. 4. Aufl. Bern: Huber 1961. Michel, L.: Allgemeine Grundlagen psychometrischer Tests. In: Heiss, R. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd 6: Psychologische Diagnostik. Göttingen: Hogrefe 1964, S. 19–70. Mischel, W.: Introduction to personality. New York: Holt, Rinehart & Winston 1971. Sader, M., W. Keil: Bedingungskonstanz in der psychologischen Diagnostik. In: Archiv für die Gesamte Psychologie. 118 (1966) 3/4, S. 279–308. Wewetzer, K.-H.: Intelligenz und Intelligenzmessung. Ein kritischer Überblick über Theorie und Methodik. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1972. = Erträge der Forschung. Bd 11. Wygotsky, L. S.: Denken und Sprechen. Berlin: Akademie Verl. 1964.

Dialektik

Dialektik – von *dialogesthai* (gr.) unterreden – bezeichnet ursprünglich die Kunst der Gesprächsführung als dialogische Problementfaltung und ist somit einmal von der Rhetorik als sprachgewandter Darstellungs- und Überredungskunst und zum anderen von der Logik als denkgesetzlicher Beweis- und Widerlegungskunst unterschieden. In der Antike wurde diese Dialektik existentiell von Sokrates verkörpert. Platon hat sie dann zur umfassenden philosophischen Erkenntnismethode zur Schau der Ideen ausgeweitet, während Aristoteles in ihr lediglich eine Methode des Abwägens verschiedener Meinungen sieht und sie daher in den Vorhof des wissenschaftlichen Denkens verweist.

Mit Kants »Kritik der reinen Vernunft« beginnt das grundsätzlich dialektische Unternehmen der Selbstbegründung und Selbstrechtfertigung der Philosophie – der Selbstbegrenzung der Vernunft an sich selbst durch sich selbst. Dabei gerät die menschliche als endliche Vernunft zwangsläufig in einen dialektischen Widerspruch, denn einerseits weiß sie sich als theoretische Vernunft eingegrenzt auf die Erkenntnis des Wirklichen, wie es unserer Erfahrung *erscheint*, andererseits überschreitet sie als praktische Vernunft diese Grenze des theoretisch Bestimmbaren; sie steht praktisch in der Wirklichkeit *an sich*, in der sie nach Maßgabe des Sittengesetzes zu handeln hat. Den Widerspruch, in den die menschliche Vernunft hier gerät, vermag sie weder theoretisch zu lösen, noch kann sie sich ihm praktisch entziehen, da der Mensch nur über die Selbstklärung der Vernunft zu begründbarer Erkenntnis der Welt und zur bewußten Selbstverwirklichung in der Geschichte kommen kann (Primat der praktischen Vernunft).

Bei diesem Widerspruch glaubt der Deutsche Idealismus nicht stehenbleiben zu können, und so beginnen die fortschreitenden Versuche von Fichte, Schelling und Hegel, diesen Widerspruch der Vernunft dialektisch durch Vernunft aufzuheben. In Hegels System erlangt dieser Versuch seine abschließende und in sich geschlossene absolute Gestalt: Erst dort vermag die menschliche Vernunft den dialektischen Widerspruch dialektisch aufzuheben, wo sie in »bestimmter Negation« sich selbst als menschliche Vernunft »aufopfert« und sich und alles Wirkliche als Momente des »absoluten Geistes« begreift. Dialektik wird nun zur Bewegung des Werdens und Zu-sich-selber-Kommens des absoluten Geistes: in seinen Kategorien dialektischer Logik begreift er die Natur als seine »Entäußerung« und die Geschichte als seine »Bewußtwerdung«. Da die Philosophie der die Selbstverwirklichung des absoluten Geistes dialektisch einholende Nachvollzug dieser Selbstverwirklichung im dialektischen Zusichselberkommen ist, erscheint sie »als Gedanke der Welt . . . erst in der Zeit, nachdem die Wirklichkeit ihren Bildungsprozeß vollendet und sich fertig gemacht hat« (Hegel VII, 28). Hier nun setzt Marx' Kritik an, denn diese absolute Philosophie des Geistes umgreift die Welt nur in Gedanken und steht daher der wirklichen (materiellen) Wirklichkeit absolut bezugs- und tatenlos entgegen. Angesichts der elenden Verhältnisse in der wirklichen Welt kann die Philosophie sich nicht einfach mit der Bemerkung abkehren: »Wie sich die zeitlich empirische Gegenwart aus ihrem Zwiespalt herausfinde, wie sie sich gestalte, ist ihr zu überlassen und ist nicht die unmittelbare praktische Sache und Angelegenheit der Philosophie« (Hegel XVII, 344). Natürlich erkennt auch Marx, daß die Veränderung der bestehenden Verhältnisse in der Wirklichkeit Aufgaben stellt, »für deren Lösung es nur ein Mittel gibt: die Praxis« (I, 497), zugleich aber durchschaut er das grundsätzlich dialektische Verhältnis der Theorie zur Praxis, der Philo-

sophie zur Wirklichkeit, denn es kann sich die Philosophie nicht »verwirklichen . . ., ohne sich aufzuheben« und »nicht aufheben, ohne sich zu verwirklichen«.

Marx übernimmt die dialektische Methode von Hegel, übersetzt sie jedoch in ihren »wahren, weil wirklichen« Zusammenhang der menschlichen Geschichte. In der Geschichte vollzieht sich die tatsächliche Dialektik der Entstehungs- und Erzeugungsgeschichte des Menschen *zum* Menschen durch die menschliche Arbeit. In der warenproduzierenden und noch gesteigert in der kapitalistischen Gesellschaft schlägt die naturwüchsige »Erzeugung des Menschen durch die menschliche Arbeit« in politisch-ökonomische Verhältnisse um, die eine vollständige Negation und »Entfremdung des Menschen von dem Menschen« (I, 569) bedeuten und die daher eine Negation der Negation erforderlich machen: die revolutionäre Aufhebung der entfremdeten Verhältnisse, die die Voraussetzung schafft für die bewußte »Aneignung des menschlichen Wesens durch und für den Menschen« in einer »*menschlichen* Gesellschaft als dem Ziel der menschlichen Entwicklung« (I, 593/608).

In seinen späteren Schriften zur »Kritik der Politischen Ökonomie« hat Marx diesen Bezug zur Praxis nicht mehr so klar ausgesprochen und seine dialektische Theorie nicht mehr philosophisch begründet, sondern nur noch in umfassender Weise das Kapital als die materiale Logik der Negation und Entfremdung aufgedeckt. Dadurch konnte der Eindruck entstehen, als wäre nun Dialektik – in bloßer Umkehr der Bewegung des absoluten Geistes bei Hegel – ein absolut vorbestimmter Geschichtsprozeß, den die Theorie nur im »Naturgesetz seiner Bewegung« aufzudecken vermag, damit die Praxis sich in ihn einpasse. Insbesondere durch Engels Schriften zur »Dialektik der Natur« wurde dieser Eindruck verstärkt und somit die Weiche gestellt zur weltanschaulichen Dogmatisierung der Dialektik zu einem mechanistischen Weltgesetz. Dementgegen haben sich Georg Lukács, Karl Korsch, Antonio Gramsci, Ernst Bloch um eine philosophische Erneuerung der Marxschen Theorie aus ihrem Verhältnis zur Praxis bemüht. Wie der junge Marx selber unterstellen sie die dialektische Theorie der philosophischen Forderung der Selbstbegründung ihrer selbst, eine Aufgabe, die die Philosophie als dialektisch-materialistische nicht mehr in bloß transzendentaler Rückwendung auf sich selbst (Kant), sondern nur dort zu leisten vermag, wo sie sich im Primat der Praxis begreift, d. h. erkennt, daß sie als »geistige Arbeit« aus der menschlichen Praxis erwächst und daher immer auch auf die bewußte Gestaltung menschlicher Praxis bezogen sein muß.

Das Verhältnis der Philosophie zur Praxis ist im letzten doppelt bestimmt: einerseits ist es das Anliegen der Philosophie, die menschliche Praxis in all ihren Bezügen zu begreifen, sie vermag aber Praxis *als* Praxis dabei niemals theoretisch einzuholen; andererseits ist die Philosophie selber als geistige Arbeit notwendiges Vermittlungsmoment zur Bewußtwerdung und Gestaltung menschlicher Praxis und somit praktisch in diese miteinbezogen. Die dialektische Verwiesenheit von Theorie und Praxis konstituiert und ist zugleich selber das Totalexperiment menschlicher Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung. Nur wo sich die Philosophie in ihrer Dialektik zur Praxis begreift, kann sie ihre prinzipielle Negativität gegenüber der Praxis überwinden und positiv in »bestimmter Negation« über sich als bloße Theorie hinaus praktisch werden im Dienste der Vermenschlichung von Praxis. Alle gegenwärtigen Bemühungen um Dialektik – seien sie mehr durch Kant, Hegel oder mehr durch Marx geprägt – kreisen um die Konkretion dieses Zentralproblems des Verhältnisses der Theorie zur Praxis.

Dieses Problem steht auch im Mittelpunkt der philosophisch bestimmten *dialektischen Wissenschaftstheorie*, wie sie im Anschluß an Jürgen Habermas inzwischen in allen sozialwissenschaftlichen Disziplinen – zu denen auch die Erziehungswissenschaft zählt – diskutiert wird, denn in den Sozialwissenschaften geht es um die Praxis des Menschen, und zwar in dem Sinne, daß die Erkenntnis der menschlichen Praxis zugleich Relevanz hat für die Gestaltung der menschlichen Praxis. Da es Habermas dialektischer Wissenschaftstheorie als grundlegender »Gesellschaftstheorie« bzw. »Geschichtsphilosophie in praktischer Absicht« insbesondere um die Grundlegung der »systematischen Handlungswissenschaften« zu tun ist, und da sie inzwischen auch entscheidend auf die wissenschaftstheoretische Grundlagendiskussion der Pädagogik gewirkt hat, sei sie im folgenden in ihren wichtigsten Gesichtspunkten charakterisiert und schließlich dort kritisiert, wo sie dem selbst gestellten Problem einer Theorie der Praxis nicht mehr gerecht wird.

Wo sich, wie in den Sozialwissenschaften, der Mensch als Mensch in seinen menschlichen Bezügen thematisiert, sind »Erkenntnis und Interesse eins«. Die Sozialwissenschaften gründen daher im »emanzipatorischen erkenntnisleitenden Interesse« am fortschreitenden Bildungsprozeß des Menschen zum Menschen. Dieses ist auch bestimmend für die wissenschaftstheoretische Reflexion auf die Erkenntnisinteressen selber, denn sie dient der Selbstaufklärung des Menschen in den Bedingungen der Möglichkeit seiner »Selbstkonstituierung« (Habermas 1971 b, 37). Wo sich nun die Wissenschaftstheorie, wie hier als transzendente Selbstreflexion des Menschen versteht und zugleich dialektisch in den Bildungsprozeß des Menschen zum Menschen einbezogen weiß, kann sie den Anfang dieses Bildungsprozesses »nur anthropologisch aus den fortdauernden Bedingungen der Existenz vergesellschafteter Individuen ... rekonstruieren«, während sie das Ende nur in »formaler Antizipation« anvisieren kann (Habermas 1971 b, 308). Das emanzipatorische Erkenntnisinteresse zielt ab auf einen »herrschaftsfreien Dialog« oder »zwangsfreien Diskurs«, in dem sich die Beziehungen des Menschen zum Menschen als menschliche erfüllen; aber sie findet den Menschen immer schon vor in von Herrschaft und Unterdrückung verzerrten Beziehungen. Ihre Aufgabe ist daher die emanzipatorische Befreiung des Menschen zur Mündigkeit; diese kann prinzipiell nur auf zwei Ebenen geschehen: auf der des Individuums und auf der der Gesamtgesellschaft. Daher hat sich die systematische Wissenschaft vom Menschen – wie Habermas meint – bisher vor allem in zwei Gestalten ausgeprägt: in der von Freud begonnenen Psychoanalyse und in der von Marx begonnenen Ideologiekritik. Für beide ist die Selbstreflexion konstitutiv; in beiden geht es darum, die Verdrängungen und Entfremdungen im bisherigen Bildungsprozeß des Menschen aufzudecken und den Menschen dadurch zur Mündigkeit zu befreien. Sowohl in der Psychoanalyse als auch in der Ideologiekritik sind Theorie und Praxis der Emanzipationsbewegung eins, wobei jedoch unter Praxis nur die bewußtwerdende Befreiung des Menschen, die gelungene Selbstreflexion selber zu verstehen ist. Jene Praxis dagegen, mit der die emanzipierten Individuen verändernd in diese Wirklichkeit eingreifen, um ein menschlicheres Zusammenleben der Menschen aufzubauen, kann nach Habermas von dieser Theorie nicht vorweggenommen werden (Habermas 1971 a, 43).

Hier nun wird deutlich, daß Habermas der Dialektik der Theorie zur Praxis nicht voll gerecht zu werden vermag. Der Theorie kommt bei ihm nur die Aufgabe zu, die naturwüchsigen Verzerrungen, in die die menschliche Praxis geraten ist, bewußt zu ma-

chen und dadurch die Befreiung des Menschen aus ihnen und eine Rückkehr in die ursprüngliche Vernünftigkeit in die Wege zu leiten – insofern bezeichnet Habermas sie zu Recht als »Theorie der sozialen Evolution« (vgl. Schleiermacher). Damit aber wird die Bedeutung der Theorie für die Praxis nicht erkannt, es wird nicht gesehen, daß es keine Vernünftigkeit menschlicher Praxis ohne sie leitende Theorie gibt. Die Dialektik der Theorie zur Praxis erscheint hier nur in der halbierten und negativen Fassung, daß Theorie niemals die Praxis vorwegzubestimmen vermag, aber ohne die Einsicht, daß es vernünftige Praxis ohne sie anleitende Theorie nicht geben kann. Diese Konzeption des Theorie-Praxis-Verhältnisses hat linearisierende Folgen für alle Teile der dialektischen Wissenschaftstheorie, insbesondere aber für die Grundlegung der Sozialwissenschaften sofern sie als praktische Wissenschaften zu fassen sind. Denn das Entscheidende der praktischen Handlungswissenschaften ist ja gerade, daß sie Anleitung für Erfahrung und Entscheidung der in der Praxis Handelnden zur Veränderung dieser Praxis zu sein haben. Obwohl natürlich die praktischen Handlungswissenschaften Praxis als Praxis nicht theoretisch einholen können, gibt es andererseits keine Vermenschlichung der Praxis ohne eine aus ihr begründete und sie anleitende Theorie. In dieser Richtung muß insbesondere im Hinblick auf die Grundlegung der Pädagogik und Politik als praktische Wissenschaften an der Begründung dialektischer Wissenschaftstheorie weitergearbeitet werden.

WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK

→ Anthropologie, Dialektische Pädagogik, Gesellschaftswissenschaften, Humanität – Humanismus – Neuhumanismus, Kritische Theorie, Materialismus, Politische Ökonomie, Theorie-Praxis-Verhältnis, Wissenschaftstheorie.

LITERATUR

- Adorno, Th. W.*: Negative Dialektik. Frankfurt: Suhrkamp 1966. *Benner, D.*: Theorie und Praxis. Wien u. München: Oldenbourg 1966. *Bloch, E.*: Subjekt-Objekt. Frankfurt: Suhrkamp 1962. = Bloch: Gesamtausgabe. Bd 8. *Bubner, R.*: Dialektik und Wissenschaft. Frankfurt: Suhrkamp 1973. = edition suhrkamp. Bd 597. *Cohn, J.*: Theorie der Dialektik. Leipzig: Meiner 1923. *Gramsci, A.*: Philosophie der Praxis. Frankfurt: S. Fischer 1967. *Habermas, J.*: Erkenntnis und Interesse. 2. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp 1973. *Habermas, J.*: Theorie und Praxis. 4. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp 1971 a. = suhrkamp taschenbücher. Bd 9. *Habermas, J.*: Zur Logik der Sozialwissenschaften 2. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp 1971 b. = edition suhrkamp. Bd 481. *Hegel, G. W. F.*: Werke. Bd 1–20. Frankfurt: Suhrkamp 1969 ff. *Heintel, E.*: Die beiden Labyrinth der Philosophie. Systemtheoretische Betrachtungen zur Philosophie des abendländischen Denkens. Bd 1. Einleitung. Neopositivismus und Diamat. Wien u. München: Oldenbourg 1968. *Horkheimer, M., Th. W. Adorno*: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt: S. Fischer 1969. *Korsch, K.*: Marxismus und Philosophie. Frankfurt: Europ. Verl. Anst. 1967. *Kroner, R.*: Von Kant bis Hegel. Tübingen: Mohr 1961. *Lefèbvre, H.*: Der dialektische Materialismus. 2. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp 1967. = edition suhrkamp. Bd 160. *Liebrucks, B.*: Sprache und Bewußtsein. Bd 1–6. Frankfurt: Akad. Verl.-Ges. 1964 ff. *Litt, Th.*: Mensch und Welt. 2. Aufl. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1961. *Lukács, G.*: Geschichte und Klassenbewußtsein. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1971. = Sammlung Luchterhand. Bd 11. *Marcuse, H.*: Versuch über die Befreiung. 2. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp 1969. = edition suhrkamp. Bd 329. *Marković, M.*: Dialektik der Praxis. Frankfurt: Suhrkamp 1968. = edition suhrkamp. Bd 285. *Marx, K.*: Werke, Schriften, Briefe. Bd 1–6. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchges. 1962 ff. *Merleau-Ponty, M.*: Die Abenteuer der Dialektik. Frankfurt: Suhrkamp 1968. *Sartre, J.-P.*: Kritik der dialek-

tischen Vernunft. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1967. *Schleiermacher, F. E. D.: Dialektik.* Leipzig: Hinrichs 1942. *Schmied-Kowarzik, W.: Bruchstücke zur Dialektik der Philosophie.* Ratingen, Düsseldorf: Henn 1974. *Stiehler, G.: Der dialektische Widerspruch.* Berlin: Akademie Verl. 1966.

Dialektische Pädagogik

»Dialektische Pädagogik« meint keine besondere wissenschaftliche Richtung oder Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, sondern die wissenschaftstheoretische Begründungsproblematik der Pädagogik als einer praktischen Wissenschaft. Da sich die Pädagogik bereits sehr früh als praktische Wissenschaft verstand, deren Aussagen von der Praxis so gefaßt werden müssen, daß sie Bedeutung haben für die Praxis, hat sie sich nicht erst durch die neuerliche wissenschaftstheoretische Diskussion um die dialektische Fundierung der Sozialwissenschaften (Habermas), sondern schon seit altersher um eine dialektische Grundlegung bemüht. Die entscheidendsten, noch heute gültigen Problemstellungen dialektischer Pädagogik seien kurz in ihrer Systematik skizziert. Schleiermacher – der Begründer einer dialektischen Wissenschaftstheorie – entwickelt in seinen Vorlesungen zur »Theorie der Erziehung« eine polardialektische Heuristik in praktischer Absicht. In ihrer wissenschaftlichen Problemstellung ist die Theorie der Erziehung zwischen spekulativer Ethik und empirische Anthropologie eingespannt, ohne sich jedoch in ihrer auf die Praxis gerichteten Aufgabe aus der einen oder anderen ableiten zu können. Ihre dialektische Aufgabe besteht vielmehr darin: hineingestellt in eine ganz bestimmte geschichtlich gewordene und weiterwirkende Praxis, Anforderung und Gegebenheit dieser Praxis aufzudecken, um dadurch den Erzieher zur bewußten Fortentwicklung dieser Praxis anzuleiten. Sie selber vermag dabei nicht bis zu einer eindeutigen Bestimmtheit der konkreten Erziehungssituation fortzuschreiten – hierin liegt ihre prinzipielle Negativität gegenüber der Praxis –, sondern als Theorie hat sie ihr Wissen von der gegenwärtigen Erziehungswirklichkeit so in ihrer Dialektik sichtbar zu machen, daß es dadurch dem Erzieher in der Praxis möglich wird, die jeweils konkrete Situation in ihren je eigenen Anforderungen und Gegebenheiten erkennen und bewältigen zu können – hierin erfüllt sie ihre positive Funktion gegenüber der Praxis. Somit erweist sich das Verhältnis der Theorie zur Praxis als konstitutiv für die Pädagogik: die Theorie vermag nicht selber die Praxis vorwegzubestimmen oder verändernd in sie einzugreifen, sondern nur dort kann sie praktisch wirksam werden, wo sie bei denen, »welche die Praxis handhaben, allmählich freie Anerkennung« findet. Die Theorie von der und für die Praxis ist also immer über die freie Entscheidung und schöpferische Tat des in der Praxis Handelnden vermittelt.

Darin drückt sich jedoch nur die eine Seite der Dialektik der Theorie zur Praxis aus, denn die Frage, wie erzieherische Erfahrung und Entscheidung selber in den Prozeß der Erziehungspraxis dialektisch einbezogen sind, stellt Schleiermacher nicht, da er letztlich der Überzeugung ist, daß dort, wo die Theorie freie Anerkennung findet, »die Praxis sich von selbst ändere«, weil in ihr selber schon die »Kontinuität« zur Versittlichung der Menschheit liegt. Diese Hoffnung in eine ursprüngliche Evolution der »menschlichen Verhältnisse«, die in der Praxis selbst schon angelegt ist, und die die später hinzutretende Theorie nur dadurch befördern kann, daß sie sich »dem natür-

lich, sicher fortschreitenden Entwicklungsgang« einpaßt (I, 131 f), nimmt Schleiermachers Dialektik der Theorie zur Praxis ihre eigentliche Radikalität.

Gut hundert Jahre nach Schleiermacher kommt der sowjetische Pädagoge Anton Semjonowitsch Makarenko in einer Übertragung marxistischer Gedanken auf die Erziehungsproblematik zu einer Neufassung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der »Dialektik des pädagogischen Prozesses«. Zwar geht auch er vom Vorrang der Praxis gegenüber der Theorie aus, gelangt jedoch zu einem entgegengesetzten Resultat, denn die Praxis ist für ihn nicht ein »natürlich, sicher fortschreitender Entwicklungsgang«, sondern Erziehung ist ihm im Gegenteil die immer neu aufgegebenen aktive Einwirkung der Erzieher auf die Menschwerdung der Heranwachsenden; in seiner bewußten Gestaltung ist der Erziehungsprozeß daher mehr »dem Produktionsprozeß materieller Güter« vergleichbar als einem Evolutionsprozeß.

Die erzieherische Einwirkung auf die Menschwerdung des Heranwachsenden ist immer eingebettet in den Gesamtzusammenhang menschlicher Beziehungen in der Gesellschaft. Sich selbst überlassen oder gar durch bewußte Förderung der isolierten Persönlichkeitsentwicklung, wie in der »Erziehung der bürgerlichen Gesellschaft«, führt sie zu »defekten« Verhältnissen. Sozialistische Erziehung hat dagegen die defekten Verhaltensweisen des einzelnen Kindes durch »Explosion und Erschütterung« vor dem Kollektiv bloßzustellen und aufzuheben und durch bewußte Erziehung im und zum Kollektiv die Heranwachsenden zu »kommunistischem Verhalten«, d. h. zur Solidarität des Menschen mit dem Menschen zu führen. Um diese bewußte Führungsarbeit leisten zu können, muß die Pädagogik ihre wichtigste Aufgabe in der »Organisation eines kollektiven Erziehungsprozesses« sehen, in der Gestaltung eines Kollektivs der Heranwachsenden und in der Führung ihres gemeinsamen Fortschreitens. Sie kann aber nur dann die wissenschaftliche Planung und Gestaltung dieses kollektiven Erziehungsprozesses übernehmen, wenn sie ihre Entwürfe permanent in der Praxis erprobt, deren Ergebnisse an der Praxis kontrolliert und dadurch ihre Organisations- und Erziehungsmaßnahmen ständig vervollkommen. Pädagogik ist insofern in das von ihr »gelenkte Dauerexperiment« der Erziehung selber mit einbezogen – in dieser Verschränkung von Theorie und Praxis verwirklicht sich die »Dialektik des pädagogischen Prozesses«; Makarenkos Pädagogik kann daher als ein dialektisches Experimentieren in praktischer Absicht bezeichnet werden. Im Gegensatz zu Schleiermacher gelingt es ihm, die dialektische Einbezogenheit der pädagogischen Theorie in den Prozeß der erzieherischen Praxis zu thematisieren, aber er kommt eigentlich nirgends dazu, die Probleme der Erziehung in ihrer inhaltlichen Dialektik zu differenzieren und die Begrenztheit der Theorie gegenüber der je konkreten Praxis zu fassen. Dadurch gerät Makarenkos Dialektik in die zweideutige Nähe und »Analogie« zur technischen Verfeinerung eines Produktionsprozesses (I, 593/V, 500 f). Somit wird deutlich, daß Makarenkos Bestimmung der »Dialektik des pädagogischen Prozesses« keinen Ersatz, wohl aber eine notwendige Ergänzung zu Schleiermachers dialektischer »Theorie der Erziehung« darstellt.

In jüngster Zeit hat der brasilianische Pädagoge Paulo Freire in seiner »Pädagogik der Unterdrückten« die Dialektik der Erziehung um die Problematik des grundsätzlichen dialogischen Verhältnisses von Erzieher und Heranwachsenden erweitert. Er entgeht dadurch von vornherein den Vereinseitigungen, Erziehung als Evolutionsprozeß oder als Produktionsprozeß zu sehen. Für ihn wird Erziehung zum dialektischen Totalexperiment der Befreiung des Menschen zum Menschen, an dem Erzieher und Heran-

wachsende mit gleichem Einsatz beteiligt sein müssen. Hier kommt der absolut dialektische Charakter der Bestimmung des erzieherischen Handelns zum Ausdruck, der nicht mehr nur – wie bei Schleiermacher – in der heuristischen Bestimmung der Erziehungssituation liegt, die dem Erzieher eine je eigene »schöpferische Tat« abverlangt, sondern auch um die praktische Einbezogenheit aller erzieherischen Entscheidungen in das Experiment der Erziehungsarbeit selbst weiß, wobei Freire allerdings unter Experiment nicht mehr nur – wie Makarenko – die Verfeinerung der Erziehungsmittel versteht, sondern die dialogische Arbeit von Erzieher und Heranwachsenden an der Befreiung des Menschen zum Menschen (89 f).

Während es den bisher genannten Positionen um die dialektische Bestimmung der Erziehung im Hinblick auf die unmittelbare Erziehungsarbeit des Erziehers geht, versuchen die beiden folgenden Positionen die Bildung des Menschen zum Menschen in ihrer Totalität dialektisch zu bestimmen. Es handelt sich dabei einmal um die stärker an Hegel orientierten Versuche von Theodor Litt, Josef Derbolav, Franz Fischer das Werden des Heranwachsenden als einen dialektischen Auseinandersetzungsprozeß mit der Welt zu fassen und um die stärker von Marx her kommenden Versuche von Theodor W. Adorno, Heinz-Joachim Heydorn, Gernot Koneffke, Bildung aus dem gesellschaftlichen Zusammenhang und seiner geschichtlichen Entwicklung dialektisch zu begreifen. Ihre unterschiedlichen Problemstellungen seien an der Gegenüberstellung von Derbolav und Heydorn verdeutlicht.

Nach Derbolav vollzieht sich der Bildungsprozeß des Kindes zum Erwachsenen in dialektisch einander aufhebenden Reflexionsstufen bzw. Fragehorizonten. Die erste und ursprünglichste Stufe ist die des »anschaulich-praktischen Umgangs« des Kindes mit seiner nächsten Umwelt; sie wird ermöglicht durch den unmittelbaren »Handlungsdialog« der Eltern mit dem Kinde. Der geistige Horizont des »Anderen« ist hier die »Muttersprache«, in die das »Selbst« des Kindes hineinwächst und mit seiner nächsten Welt umzugehen lernt. Aber in dieser »Umgangsbefangenheit« kann das Kind nicht stehen bleiben, denn »die Selbstverwirklichung des Individuums hat zur notwendigen Voraussetzung, daß das Selbst alles bloß Unmittelbare von sich abstreift . . ., seine Erfahrungen in expliziertes Wissen« vergegenständlicht (1969, 132). Um sich die Welt geistig anzueignen, muß der Heranwachsende daher im »geführten Unterricht« lernen, vom Umgangsverständnis seiner Weltbezüge zu abstrahieren und sich mit den vor den Wissenschaften erschlossenen Gegenstandsbereichen sachlich und in »kritisch-distanzierender Reflexion« auseinanderzusetzen. Diese Reflexionsstufe, so notwendig sie für die Selbstverwirklichung des Individuums auch ist, kann jedoch nicht das Ziel des Bildungsgangs sein, denn in ihr vermag sich zwar das Individuum die Welt in all ihren Gegenstandsbereichen theoretisch anzueignen, zugleich entfremdet sie aber Mensch und Welt. Deshalb muß der Heranwachsende im letzten zu einer »Periagogé«, zu einer »bestimmten Negation« vom reinen Fachverstand weg zum »bestimmten Handlungssinn« geführt werden. In dieser letzten Reflexionsstufe, die den Heranwachsenden mit der praktischen Selbstbetroffenheit seines Handelnd-in-der-Weltseins konfrontiert, gelangt die Bildungsbewegung zu ihrem Ziel.

Diese dialektische Struktur der Bildung ist dem Heranwachsenden im Durchgang der Bewegung keineswegs bewußt, er ist jeweils immer in dem Horizont befangen, in den die Bildungsbewegung ihn gebracht hat; gerade darin liegt die »mäeutische« Aufgabe des Erziehers, den Heranwachsenden durch das Andere der Welt herauszufordern und zur nächsten Stufe zu führen und so einen Auseinandersetzungsprozeß von »Selbst

und Anderem« in die Wege zu leiten, der die Selbstverwirklichung des Heranwachsenden ermöglicht. Aufgabe der Erziehungswissenschaft als dialektischer Bildungstheorie ist es daher, im »theoretischen Nachvollzug« dem Erzieher die dialektische Struktur der Bildung aufzudecken und ihn dadurch praktisch auf die Selbstverwirklichung des Heranwachsenden zu verpflichten.

Dieser anthropologischen und geschichtslosen dialektischen Bestimmung des Bildungsgangs des Heranwachsenden zur Selbstverwirklichung tritt Heydorns dialektische Sinnbestimmung der Bildung aus und im geschichtlich-gesellschaftlichen Zusammenhang entschieden entgegen. Bildung intendiert seit der Selbstgewahrwerdung der menschlichen Vernunft die Befreiung des Menschen zum Menschen. In ihr erstet die eigentliche Gegenkraft zur Herrschaft, der Unterjochung des Menschen durch den Menschen. Heydorn geht es nun darum, im Verfolg der Geschichte der Auseinandersetzung von Bildung und Herrschaft, die Kategorien für eine »endgültige Negation« der Herrschaft zu gewinnen. Entscheidend für die theoretische Bewältigung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft erweisen sich dabei die Bildungskategorien, wie sie durch Aufklärung, Neuhumanismus und deren dialektische Aufhebung durch den Marxismus entwickelt worden sind. Aufklärung und Neuhumanismus sind getragen vom Glauben in die befreiende Kraft der Vernunft, aber sie unterschätzen beide die Möglichkeiten der Herrschaft: die Aufklärung hoffte, ohne Bezugnahme zur Herrschaft, auf die Befreiung des Menschen durch die Evolution der Vernunft, der Neuhumanismus stellt den Versuch dar, in bewußter Herrschaftsferne die Autonomie der Vernunft als Gegenkraft heranreifen zu lassen. In ihrer Mächtigkeit verkannt, ist es Herrschaft ein leichtes, Bildung in diesen Gestalten zu überwältigen und sich nutzbar zu machen. Herrschaft kann nicht allein durch kritischen Geist, sondern nur mit politischer Gewalt beseitigt werden. Dies ist es, was Marx erkennt. Seine politische Theorie der Emanzipation des Menschen zum Menschen impliziert auch eine Bildungstheorie. Ihr Ziel ist die allseitige Aneignung der menschlichen Kräfte durch und für den Menschen, die Befreiung des Menschen zur Selbstbestimmung in der Solidarität mit den Mitmenschen. Die Konturen dieser dialektischen Bildungstheorie, die zugleich eine Aufhebung der Anliegen von Aufklärung und Neuhumanismus bedeutet, sind durch Marx aufgewiesen, aber die Aufgabe der praktischen Beseitigung der Herrschaft steht noch bevor.

Der Marxismus ist – sofern er nicht zu Dogmatismus erstarrt – der mit Bewußtsein fortgeführte Befreiungskampf des Menschen gegen die immer sublimer werdenden Formen herrschaftlicher Verfügung des Menschen über den Menschen. Im Befreiungskampf des Menschen spielt Bildung, sofern sie sich als Teil der politischen Emanzipationsbewegung versteht, eine entscheidende Rolle. In diesem »Bündnis von Bildung und Revolution« kommt der pädagogischen Bildungsarbeit der Lehrer und Erzieher mit den Heranwachsenden eine durch politische Praxis nicht zu ersetzende, jedoch auf sie bezogene, vorbereitende und bewußtseinsverändernde Aufgabe zu. In der Zielfindung der Bildung als Parteinahme für die revolutionäre Befreiung des Menschen erfüllt sich der Durchstieg durch die Geschichte des Widerstreits von Bildung und Herrschaft. Hier nun verweist die historische Analyse dialektisch auf den geschichtlichen Auftrag, von dem her sie erfolgte, und bekennt sich somit selbst als parteinehmend.

Es ist leicht einsichtig, daß auch diese beiden dialektischen Bestimmungen der Totalität der Bildung als Weg und Ziel sich nicht ausschließen, sondern als Problemstellung

gen ergänzen, genauso wie sie die dialektische Bestimmung der unmittelbar praktischen Aufgabe der Erziehung nicht ersetzen können, sondern auf anderer Problemebene erneut aufnehmen und um die Sinnproblematik erweitern. Das aber führt zu der abschließenden Frage, wie diese verschiedenen Ansätze dialektischer Pädagogik selber dialektisch in ihrer Verschiedenheit und Ergänzungsbedürftigkeit begriffen werden können. Dies kann nur im Rückgriff auf die philosophische Diskussion um die Dialektik und das Problem des Verhältnisses der Theorie zur Praxis geschehen.

Dialektische Pädagogik kann sich nur dort dialektisch selber bestimmen, wo sie in ihrem Verhältnis zur Erziehung ihren dialektischen Gegenstand und ihre dialektische Methode zugleich erkennt und sich in diesem Verhältnis selber dialektisch zu explizieren vermag. Die Erziehung als menschliche Praxis bedarf ebenso sehr der Pädagogik als sie bestimmende Theorie, um sich als menschliche Praxis verwirklichen zu können, wie die Pädagogik als Theorie erzieherischer Praxis sich niemals in sich selbst genügen kann, da sie nur dadurch Theorie ist, daß sie Erziehung als menschliche Praxis aufklärt und vorantreibt – sie steht somit unabdingbar im Primat der Praxis. Pädagogik und Erziehung sind nur – im Kontext allen menschlichen Handelns – aus- und aufeinander bestimmbar als dialektische Momente des Totalexperimentes menschlicher Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung. Nur wo es der Pädagogik gelingt, sich selber in ihrem Verhältnis zur Erziehung als praktische Wissenschaft von der und für die Erziehung zu begründen und sich theoretisch wie praktisch in das dialektische Totalexperiment einzubeziehen, kann sie sich als dialektische Pädagogik dialektisch bestimmen und verwirklichen.

WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK

→ Aufklärung, Bildung – Bildungstheorie, Dialektik, Kollektiverziehung, Macht – Herrschaft, Materialismus, Sozialistische Erziehung, Theorie-Praxis-Verhältnis, Wissenschaftstheorie.

LITERATUR

- Adorno, Th. W.*: Theorie der Halbbildung. In: *Sociologica*. 2. Frankfurt: Europ. Verl. Anst. 1962. = Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Bd 10. *Benner, D., W. Schmied-Kowarzik*: Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik. Bd 1.2. Ratingen b. Düsseldorf: Henn 1967–1969. *Cohn, J.*: Vom Sinn der Erziehung. Paderborn: Schöningh 1970. = Schöninghs Sammlung pädagog. Schriften. Bd 60. *Derbolav, J.*: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. In: Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Bd 1. München: Ehrenwirth 1966, S. 119–158. *Derbolav, J.*: Systematische Perspektiven der Pädagogik. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971. *Fischer, F.*: Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften. Ratingen, Düsseldorf: Henn 1975. *Fischer, F.*: Die Erziehung des Gewissens. in: Geist der Erziehung. Kleine Bonner Festgabe f. Th. Litt. Bonn: Bouvier 1955, S. 147–188. *Flitner, W.*: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. 3. Aufl. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1963. = Pädagogische Forschungen. Bd 1. *Freire, P.*: Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart: Kreuz-Verl. 1971. *Gamm, H.-J.*: Kritische Schule. München: List 1970. *Guardini, R.*: Grundlegung der Bildungslehre. Würzburg: Werkbund-Verl. 1953. = Weltbild u. Erziehung. Bd 1. *Heydorn, H. J.*: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt: Europ. Verl. Anst. 1970. *Heydorn, H. J.*: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 535. *Hoffmann, E.*: Das dialektische Denken in der Pädagogik. Langensalza: Beltz 1929. = Göttinger Studien zur Pädagogik. H. 11. *Klafki, W.*: Dialektisches Denken in der Pädagogik. In: Denkformen und Forschungsmethoden der Erzie-

hungswissenschaft. Bd 1. München: Ehrenwirth 1966, S. 159–182. Koneffke, G.: Integration und Subversion. In: Das Argument. 54, 1969. Litt, Th.: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bochum: Kamp 1961. = Kamps pädagogische Taschenbücher. Blaue Reihe. Bd 3. Litt, Th.: Führen oder Wachsenlassen. 11. Aufl. Stuttgart: Klett 1964. = Erziehungswissenschaftl. Bücherei. Reihe 4. Makarenko, A. S.: Werke. Bd 1–7. Berlin: Volk u. Wissen 1956–1962. Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa Verl. 1972. = Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd 1. Schleiermacher, F. E. D.: Pädagogische Schriften. Bd 1.2. Düsseldorf u. München: Kuepper 1957. Schmied-Kowarzik, W.: Dialektische Pädagogik. München: Kösel 1974. Spaemann, R.: Dialektik und Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau. 15 (1961) 1, S. 21–36.

Differenzierung

Der Begriff Differenzierung entstammt der populärwissenschaftlichen Umgangssprache. Erst seit etwa zwei Jahrzehnten – im Zusammenhang mit der auflebenden bildungspolitischen Diskussion um die Gesamtschule im In- und Ausland – werden verschiedentlich exaktere Definitionen des Differenzierungsbegriffs auch in der deutschen pädagogischen Fachsprache versucht. Differenzierung bezeichnet danach im weitesten Sinne eine Reihe von Maßnahmen, die die Verbesserung der Schulwirklichkeit, insbesondere der didaktischen Effizienz durch gezielte Eingriffe in die Lerngruppenorganisation beabsichtigen. In dieser allgemeinen Bedeutung bezieht sich der Begriff durchaus auch auf solche traditionellen Organisationsmerkmale der Schule, deren Wert zunehmend angezweifelt wird, wie beispielsweise das Sortieren von Schülern nach verschiedenen, ihnen vermeintlich angemessenen Bildungswegen, sowie nach Alter, Geschlecht oder Konfession. Andererseits und hauptsächlich bezieht er sich dagegen auf mikrodidaktische Maßnahmen zur Auflockerung oder Auflösung des seit ca. zwei Jahrhunderten wesentlich unveränderten Jahrgangsklassenprinzips und zur Überwindung des aus dem Jahrgangsklassenprinzip hervorgegangenen üblichen Organisationsschemas von Schulunterricht: eine Klasse, ein Klassenzimmer, ein Klassenlehrer. Der Begriff Differenzierung findet also in verschiedenartigen pädagogischen Kontexten Anwendung, die zwischen den Polen »Organisation des Bildungswesens« einerseits und »Methodik des Unterrichts« andererseits angesiedelt sind; insofern ist Differenzierung ein Sammelbegriff, unter dem sich andere einschlägige pädagogische Begriffe subsumieren lassen, wie z. B. Selektion, Gruppierung, Individualisierung u. a. m. In der erziehungswissenschaftlichen Literatur gibt es bislang nur wenige *Systematisierungsversuche*, die das Problemfeld Differenzierung in seiner ganzen Breite abdecken; insbesondere fehlen theoretische Modelle, die eine erfahrungswissenschaftliche Erforschung der Differenzierungsproblematik fundieren könnten. Meist werden nur verschiedene Formen der Differenzierung in Anlehnung an nationale oder internationale Praktiken beschrieben, ohne den Aufweis systematischer Relationen zu versuchen. Wo dieser Versuch unternommen wird, werden die Relationen innerhalb des Problemfelds Differenzierung mitunter auf nur eine einzige Merkmalsdimension reduziert; so läßt sich z. B. aus der Bestandsaufnahme von Yates (1966) eine – wenn auch nicht konsequent durchgehaltene – Rubrizierung in geplante homogene Gruppierung, geplante heterogene Gruppierung und geplante flexible Gruppierung herauslesen. Bei anderen Autoren wird versucht, zwischen einer pädagogischen und einer

psychologischen Dimension der Differenzierung (Elmgren, Sjöstrand; beide in Elmgren m. fl. 1959) einer organisatorischen und einer pädagogischen Dimension der Differenzierung (Husén in: Elmgren m. fl. 1959, und Husén in: Boalt / Husén 1964) oder einer qualitativen und einer quantitativen Dimension der Differenzierung (Sjöstrand 1961) zu systematisieren. In der deutschen Literatur finden sich Darstellungen, die sich im wesentlichen nur mit der rein organisationsbezogenen Unterscheidung innere versus äußere Differenzierungen begnügen (zur Kritik vgl. Teschner 1971 a, 21 ff). Solche ein- oder zweidimensionalen (bipolaren) Systematisierungsversuche hat zuerst Dahllöf (1967) als erziehungswissenschaftlich unbrauchbar und bildungspolitisch gefährlich kritisiert, weil sie die Vielfalt organisatorischer und didaktischer Variablen, die jede Differenzierungsform determinieren, vernachlässigen und einseitige bildungspolitische Präferenzen aufgrund vermeintlicher erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse favorisieren. Dahllöf selbst schlägt deshalb vor, drei »Hauptvariablen« zu unterscheiden, denen jeweils mehrere Komponenten zugeordnet sind (Dahllöf 1967; deutsch in: Teschner 1971 b, 58 ff); die erste »Hauptvariable« beschreibt Quantität und Qualität des Fächerangebots, die zweite Organisation und Art der Lerngruppenbildung und die dritte die konkreten didaktisch-methodischen Maßnahmen der jeweiligen Differenzierungsformen.

In Auseinandersetzung mit Dahllöfs Vorschlag und in Weiterführung eines früheren Entwurfs (Teschner 1971 a, 24 ff) sollen im folgenden die Grundzüge eines *theoretischen Modells* der Differenzierung skizziert werden. Dabei scheint es zweckmäßig, älteren Systematisierungsversuchen durch eine Einteilung in zwei Variablengruppen Rechnung zu tragen, in je drei organisatorische und drei didaktische Variablen.

1. Organisation der Differenzierung (organisatorische Variablen)

1. *Fach- und Bereichsbezug der Gruppenbildung*: Zu unterscheiden sind a) fach- bzw. bereichsübergreifende Differenzierungsformen, z. B. die Differenzierung *nach* Schularten oder Schulzweigen (Gymnasium, Realschule, Hauptschule, Berufsschule, Fachschule, Sonderschule; naturwissenschaftliche, sprachliche, musische »Zweige«), oder *innerhalb* bestimmter Schularten (streaming; Niveauebenen nach Eignungs- und/oder Leistungskriterien); b) fach- bzw. bereichsgebundene Differenzierungsformen, z. B. Wahl- und Zuwahlkurse (Optionen), fachgebundene Niveaugruppierung (Setting), fachgebundene Extrakurse (Lift-, Förder-, Zusatz- u. ä. Kurse).

2. *Jahrgangs- und Klassenbezug der Gruppenbildung*: Zu unterscheiden sind a) jahrgangsgebundene Differenzierungsformen und b) jahrgangsübergreifende Differenzierungsformen; ferner c) Differenzierungsformen, die mehrere Grundgruppen (Klassen) umfassen (inter-class-grouping), d) Differenzierungsformen innerhalb einer Grundgruppe (intra-class-grouping) und e) absolute Individualisierung z. B. durch selbstinstruierendes Material.

3. *Art der Gruppierung*: Zu unterscheiden sind a) die geplante homogene Gruppierung – ungeachtet hier des Homogenitätskriteriums – (dazu gehören u. a. sowohl Sonderschulen und Sonderklassen wie auch Leistungs- oder Eignungskurse), b) die geplante heterogene Gruppierung (z. B. Gruppen mit bewußt leistungsheterogen zusammengesetzter Schülerschaft, aber auch absichtlich gemischte Klassen in zweisprachigen Gebieten) und c) die geplante flexible Gruppierung (z. B. beim Unterricht nach Art des schwedischen VGL-Systems – siehe Teschner in: Dechert 1972, 268 ff).

II. Didaktik der Differenzierung (didaktische Variablen)

1. *Differenzierungszweck*: Gemeint ist nicht, ob eine Differenzierungsmaßnahme eher didaktische oder eher sozialpädagogische oder andere Absichten verfolgt; vielmehr kann man für den Regelfall davon ausgehen, daß die primäre Absicht jeden Unterrichts und somit jeder Unterrichtsdifferenzierung didaktischer Art ist (»organisiertes Lernen«). Gemeint ist hingegen, welches besondere didaktische Förderungsanliegen einer Differenzierung zugrunde liegt. Es kann idealtypisch unterschieden werden zwischen a) egalisierender Differenzierung (kompensatorischer Typus) und b) profilierender Differenzierung (enrichment Typus). Beide Grundtypen möglicher Differenzierungszwecke stehen in gewisser Weise in einem antinomischen Verhältnis zueinander.

2. *Differenzierungskriterium*: Die Variable Differenzierungskriterium meint das Unterscheidungsmerkmal, nach dem eine Gruppenbildung bzw. eine Individualisierung erfolgt. Grundsätzlich ist eine sehr große Zahl recht verschiedener Differenzierungskriterien mit relativ geringer didaktischer Relevanz denkbar, wie Konfession, Geschlecht usf. Bestimmend für die erziehungswissenschaftliche Differenzierungsdiskussion waren und sind aber eher solche Kriterien, von denen man eine spezifische Funktion für den Lernerfolg in der Gruppe erwartet und die sich auf spezifische Weise in der didaktischen Planung berücksichtigen lassen. Im wesentlichen müssen drei verschiedene Kriteriengruppen unterschieden werden: a) Differenzierung nach *Eignungskriterien*, z. B. nach der Intelligenz oder der allgemeinen oder besonderen Begabung oder Fähigkeit (general or special ability or aptitude); b) nach *Einstellungskriterien*, z. B. nach der Motivation und dem Interesse (etwa bei Neigungs- und Hobbykursen); c) nach *Leistungskriterien* (achievement, attainment).

3. *Differenzierungsstrategie*: Diese Variable bezeichnet die konkreten, meist mikrodidaktischen Differenzierungsmaßnahmen. Zum einen ist zwischen a) Variationen im teleologischen Entscheidungsfeld (Ziele und Inhalte des Unterrichts) und b) Variationen im methodologischen Entscheidungsfeld (Methoden und Medien) zu unterscheiden. Eine andere Komponente dieser Variablen kann im Anschluß an Dahllöf (1967) Steuerung des Unterrichts genannt werden; zu unterscheiden ist zwischen c) lehrergesteuerter, d) schülergesteuerter und e) systemgesteuerter Differenzierung. Im konkreten Fall einer empirischen Untersuchung können noch weitere Komponenten relevant sein, die der Variablen Differenzierungsstrategie zuzurechnen wären, wie z. B. die Art des Zuweisungsverfahrens oder die Häufigkeit möglicher Korrekturen der Lerngruppenzugehörigkeit.

Die *Praxis der Differenzierung* in den Industrienationen ist seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges in rascher Entwicklung begriffen. Nachhaltige Wirkungen ergeben sich vor allem aus zwei Entwicklungstendenzen im Zuge der Bildungsreform: die Verlängerung der Primarschulzeit und die Integration oder zumindest Addition im Bereich der Sekundarschule. Eine frühzeitige Differenzierung nach Schularten und Schulzweigen wird aus politisch-ideologischen, bildungsökonomischen und sozialpädagogischen Gründen immer weniger für sinnvoll angesehen. Aus der Vielzahl von Argumenten für das Ersetzen vertikal gegliederter Schulformen durch Gesamtschulen haben drei ganz besonderen Einfluß auf die Differenzierungsproblematik: Zum einen fordern der rasche wissenschaftliche und technologische Wandel in Gegenwart und Zukunft und die scharfe internationale Wettbewerbssituation einen zunehmend größeren Bevölkerungsanteil sowohl spezialisierter wie potentiell vielseitiger Menschen mit qualifizier-

tem Schulabschluß; zum anderen gilt es als unbedingtes ethisches Gebot und als Kennzeichen moderner liberaler Demokratien, daß jeder Bürger, ungeachtet seiner nationalökonomischen Disponibilität, ein Anrecht auf die seinen Anlagen und Interessen gemäße Bildung habe; zum dritten bedürfen Effektivierung und Individualisierung zur Sicherung humaner Formen des Zusammenlebens eines Korrektivs, das sich vielleicht am ehesten mit den Stichworten soziale Toleranz und Altruismus umreißen läßt.

Gemäß diesen Forderungen lassen sich folgende, z. T. antagonistische *Aufgaben* der Differenzierung definieren:

1. *Steigerung der Effizienz des Unterrichts für möglichst viele Schüler in möglichst vielen Bereichen durch Differenzierung*: Der gegenwärtige Stand der Forschung scheint die vorsichtige Annahme zu rechtfertigen, daß gezielte Homogenisierungen von Lerngruppen nach didaktischen Kriterien bei lehrgangsartigen Fächern (Fachleistungskurse, setting) dazu beitragen können, den Unterricht effektiver zu machen. Durch Differenzierungsstrategien, die auf die Leistungshöhe bzw. das Leistungsprofil der Schüler relativ homogener Lerngruppen abgestimmt sind, soll eine optimale Förderung möglichst aller Schüler gesichert werden (Zusatzstoffe, Eingreifprogramme, Förderkurse). Mit noch größerer Wahrscheinlichkeit läßt sich von mikrodidaktischen Maßnahmen, insbesondere wenn sie andere Differenzierungsformen ergänzen, eine Verbesserung der didaktischen Effizienz erwarten. In Weiterentwicklung der klassischen Formen programmierter Unterweisung und unter systematischer Ausnutzung lernpsychologischer Befunde versuchen moderne unterrichtstechnologische Konzepte durch Methodenvariationen und flexiblen Medieneinsatz die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler auch innerhalb leistungs- und eignungsheterogener Lerngruppen angemessener zu berücksichtigen, als es im reinen Klassen- oder auch Gruppenunterricht möglich ist. Angenommen wird ferner, daß die Effizienz des Unterrichts bei medienzentrierten Formen der Individualisierung auch wegen der Reproduzierbarkeit und Multiplizierbarkeit der Systeme gesteigert werden kann. Äußerst umstritten ist hingegen, ob unterrichtstechnologische Differenzierungspraktiken nach Art kompletter Methoden-Medien-Systeme auch solchen Lernbedürfnissen angemessen Rechnung tragen, die sich nicht als skills operationalisieren lassen, ob nicht vor allem wichtige sozialpädagogische Unterrichtsintentionen vernachlässigt werden und ob die solchen Systemen immanente Rigidität nicht zu einem Hindernis für die Revision des Curriculum werden kann.

2. *Vermehrung von Spezialisierungsmöglichkeiten gemäß den Eignungen, Einstellungen und Leistungen der Schüler durch Differenzierung*: In den die Jahreskurse 7 bis 12 (oder 9 bis 12) umfassenden Comprehensive High Schools der USA, dem Land mit der längsten Differenzierungstradition, ist der Spezialisierungsaspekt zum strukturierenden Prinzip der Schulorganisation überhaupt geworden. In den weitaus meisten aller Lehrbereiche wählen die Schüler die von ihnen bevorzugten Kurse aus einem reichhaltigen Angebot selbst aus und erwerben das Abschlußdiplom nach einem Punktsystem (credits). Darüber hinaus sind Differenzierungen nach Intelligenzkriterien (ability grouping) und nach der mittleren Schulleistung (across the board grouping) üblich. Seit den letzten beiden Jahrzehnten wendet man das didaktische Interesse in verstärktem Maße auch den Extremgruppen zu, z. B. durch die Einrichtung von Spezialklassen und Spezialkursen für Hochbegabte einerseits und für intellektuell schwache Schüler andererseits. Die Oberstufe der schwedischen grundskola (Jahrgangsstu-

fen 7 bis 9) gestattet gewisse Spezialisierungen nach einem Zuwahlsystem und durch die Wahl anspruchsvoller und weniger anspruchsvoller Niveaueurse in manchen Fächern; diese Differenzierungen machen zwar nur einen geringen Teil des ansonsten für alle Schüler gemeinsamen Unterrichts aus, sie legen den Schüler aber doch bereits auf bestimmte weiterführende Linien der seit 1972 de jure integrierten neuen Gymnasialschule (gymnasieskola) fest. Die gymnasieskola selbst bietet 22 Linien an, für deren Besuch der Schüler optieren kann, sofern er die jeweiligen genau definierten Zugangsbedingungen erfüllt. Dem Spezialisierungsaspekt wird in den integrierten Gesamtschulen der BRD vor allem im Wahlpflichtunterricht und in speziellen Interessengruppen Rechnung getragen. Auch die neuen Studienstufen der Gymnasien sehen mehr Spezialisierungsmöglichkeiten vor als bisher.

3. *Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsangeboten und Abbau sozialer Diskriminierung durch Differenzierung:* Die Hauptkritik am traditionellen vertikal gegliederten Schulsystem in der BRD richtet sich weniger gegen die Selektion als gegen die Endgültigkeit dieser Selektion. Die mangelnde Durchlässigkeit des Systems versuchte und versucht man durch weitgehende Angleichung der Lehrpläne in verschiedenen Formen bereichsübergreifender Differenzierung zu beheben: im differenzierenden Mittelbau (in Niedersachsen von 1948 bis 1964), später in den Förder- und Orientierungsstufen (Jahrgangsstufen 5 und 6) sowie auch mit kooperativen oder additiven Gesamtschulen. Vergleichbare Einrichtungen sind z. B. die Beobachtungs- und Orientierungsjahre im französischen Schulwesen und die Brückenjahre im niederländischen Schulwesen. Alle diese Maßnahmen haben nach bisherigen Erfahrungen die Durchlässigkeit allerdings noch nicht in demselben Maße steigern können wie integrierte Sekundarschularten. Aber auch gegen fachübergreifende (streaming) und sogar fachspezifische (setting) Gruppierungsformen in Gesamtschulen wird immer wieder das Argument vorgebracht, sie seien nicht hinreichend durchlässig und reproduzierten de facto ein vertikal gegliedertes Schulsystem. Problematisch ist dieses Argument – ebenso wie die Gegenbehauptung – allerdings deshalb, weil Durchlässigkeit innerhalb einer Schulform an sich, d. h. das Tauschen von Rangplätzen im Rahmen eines Lerngruppensystems, noch keine Aussage über die didaktische Wirksamkeit dieses Systems gestattet (vgl. Teschner 1971 a, 72 ff. und 107 ff.). Weit gravierender ist dagegen die mit dem Berechtigungswesen eines mangelhaft durchlässigen Systems verbundene, empirisch vielfach belegte Diskriminierung bestimmter sozialer Schichten. Differenzierung kann auf verschiedene Weise zum Abbau dieser Diskriminierung beitragen: durch ein ausgewogenes Verhältnis von differenziert und undifferenziert unterrichteten Fächern (Kern-Kurs-System); durch Unterricht in geplanten flexiblen Gruppen bei sozial heterogener Zusammensetzung der Grundgruppe; durch besondere nicht isolierende Fördermaßnahmen für sozial Benachteiligte (z. B. nach dem Klinik-Prinzip; vgl. Teschner 1972, 92 ff.); durch weitgehende Objektivierung (Systemsteuerung) des Unterrichts. Ob es allerdings aussichtsreich und sinnvoll ist, die Überwindung der Korrelation von schulischen Karriere Merkmalen mit dem sozioökonomischen Status der Schüler zum dominanten Qualitätskriterium eines Schulsystems zu machen, bleibt zweifelhaft, wenn als Preis der Verzicht auf eigenverantwortliche Profilierungsmöglichkeiten und autoritärer Kollektivdruck befürchtet werden müssen. Die empirische Forschung zur Differenzierungsproblematik hat eine etwa fünfzigjährige Tradition. Ihre Resultate zu generalisieren, ist aus mehreren Gründen schwierig (vgl. Passow in Yates 1966, 161 ff.), hauptsächlich deshalb, weil die zahlreichen

untersuchten Differenzierungsmodelle erhebliche Strukturunterschiede aufweisen, besonders hinsichtlich der Differenzierungskriterien. Uneingeschränkte Präferenzen für bestimmte Differenzierungsformen, etwa für oder gegen homogene oder heterogene Leistungsdifferenzierung, lassen sich auf dem Hintergrund der vorliegenden empirischen Befunde wissenschaftlich nicht rechtfertigen. Der Hauptwert der vorliegenden Literaturberichte (u. a. Ekstrom 1961, Borg 1965, Passow 1966, Morgenstern 1966, Yates 1966, Dahllöf 1967, Malmquist 1968, Teschner 1971 a) liegt deshalb weniger in den als vage Trends erkennbaren Resultaten hinsichtlich der Überlegenheit bestimmter Differenzierungsformen, als vielmehr in einigen übereinstimmenden grundsätzlichen Erkenntnissen: daß jede Form der Differenzierung sinnlos ist, die sich auf organisatorische Manipulationen beschränkt und Differenzierungszweck, Differenzierungskriterium und Differenzierungsstrategie nicht operationalisiert; daß jede Form der Differenzierung um so wirksamer ist, je mehr sich die Lehrer, die sie praktizieren, mit ihr identifizieren; und daß sich schließlich erziehungsphilosophische Präjudizien und Präferenzen auch im Problemfeld Differenzierung nur selten von wissenschaftlichen Erkenntnissen beeindrucken lassen.

WOLFGANG-P. TESCHNER

→ Bildungspolitik – Bildungsreform, Bildungswesen, Chancengleichheit, Gesamtschule, Leistung – Schulleistung – Leistungsmessung, Medien (– Didaktik), Methode, Schule – Schultheorie, Unterricht, Unterrichtstechnologie.

LITERATUR

Boalt, G., T. Husén: Skolans sociologi. Stockholm: Almqvist & Wiksell 1964. (Gekürzte dt. Übers.: *Husén, T. u. G. Boalt*: Bildungsforschung und Schulreform in Schweden. Stuttgart: Klett 1968.) *Borg, W.*: Ability grouping in the public schools. A field study. In: The Journal of Experimental Education. 34 (1965) 2. *Correll, W.*: Unterrichtsdifferenzierung und Schulorganisation. Hannover: Schroedel 1969. *Dahllöf, U.*: Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Komparativa mål- och processanalyser av skolsystem I. Stockholm: Almqvist & Wiksell 1967. *Dechert, H.-W.* (Hrsg.): Team Teaching in der Schule. München: Piper 1972. = Erziehung in Wissenschaft u. Praxis Bd 17. *Ekstrom, R.*: Experimental studies of homogeneous grouping: A critical review. In: The School Review. 69 (1961) 2, S. 216–226. (Dt. Übers. In: Teschner, W.-P.: Differenzierung u. Individualisierung des Unterrichts. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1971, S. 64–72.) *Elmgren, J. m. fl.*: Skolan och differentieringen. Fyra professorer har ordet. Stockholm: Almqvist & Wiksell 1959. *Fischer, M. u. B. Michael*: Differenzierung im Schulunterricht. Weinheim: Beltz 1972. = Kleine pädagogische Texte. Bd 43. *Flehsig, K.-H. u. a.*: Die Steuerung und Steigerung der Lernleistung durch die Schule. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett 1969, S. 449–503. *Haller, H.-D.*: Differenzierung als Problem und Aufgabe der Unterrichtsorganisation. In: Die Deutsche Schule. 62 (1970) 2, S. 71–89. *Heckhausen, H.*: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett 1969, S. 193–228. *Malmquist, E.*: Studieprestationer och elevanpassning i högstadielklasser med olika typer av differentiering – en jämförande studie. In: Forskningsrapporter från Statens Försöksskola i Linköping. Nr. 5. Falköping: SÖ-förlaget 1968, S. 8–13; gekürzte dt. Übers. in Teschner, W.-P. (Hrsg.): Differenzierung u. Individualisierung des Unterrichts. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1971, S. 72–79. *Morgenstern, A.* (Hrsg.): Grouping in the elementary school. New York: Pitman Publ. Co. 1966. *Passow, A.*: The maze of research on ability grouping. In: Yates, A. (Hrsg.): Grouping in education. New York: Wiley 1966, S. 161–169. *Sjöstrand, W.*: Skolberedningen och differentieringsfrågan. Stock-

holm: Natur och Kultur 1961. *Teschner, W.-P.*: Was leisten Leistungskurse? Stuttgart: Klett 1971 (a). *Teschner, W.-P.* (Hrsg.): Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1971 (b). = Paedagogica. Bd 10 *Teschner, W.-P.*: Pädagogische Innovation in Schweden. Eine Fallstudie über die Region Malmö. Stuttgart: Klett 1972. *Thomas, H.*: Probleme der Differenzierung in Gesamtschulen im internationalen Vergleich. In: Lernziele der Gesamtschule. Stuttgart: Klett 1969, S. 91–120. = Gutachten u. Studien der Bildungskommission Bd 12. *Yates, A.* (Hrsg.): Grouping in education. New York: Wiley 1966. (Dt. Übers.: Lerngruppen und Differenzierung. Weinheim: Beltz 1972.)

Emanzipation

Emanzipation ist heute ein zentraler Begriff der Sozialwissenschaften (vgl. Greiffenhagen 1973), der besonders im Umfeld der Erziehung starke Verbreitung gefunden hat, ohne daß es schon gelungen wäre, ihn genügend zu präzisieren. Im folgenden soll nach einem kurzen historischen Rückblick der Versuch gemacht werden, einige Aspekte der Verwendung des Begriffs in der Erziehungswissenschaft zu verdeutlichen. In der römischen Antike bedeutete »emancipatio« die Freisprechung des Sohnes vom Vater, d. h. seine Entlassung aus der väterlichen Gewalt (Fischer 1971, 8; 1972, 82). Im neunzehnten Jahrhundert wird der Begriff im Zusammenhang mit der Befreiung der Negersklaven, der Emanzipation der Juden und der Frauen zu einem politischen Kampfwort. Emanzipation meint dabei in einem ganz allgemeinen Sinn die »Aufhebung menschlicher Fremdbestimmung« durch spezifische »Veränderungen gesellschaftlicher Bedingungen« (vgl. Lempert 1973). Eine solche Bestimmung bedarf einer Konkretisierung und Differenzierung. In gewisser Hinsicht kann das Werk von Marx als der erste historische Versuch der Explikation von »Emanzipation« gesehen werden. So heißt es bei Marx (1971) z. B.:

»Es genügte keineswegs zu untersuchen: Wer soll emanzipieren? Wer soll emanzipiert werden? Die Kritik hatte ein Drittes zu tun. Sie mußte fragen: Von welcher Art der Emanzipation handelt es sich? Welche Bedingungen sind im Wesen der verlangten Emanzipation begründet?...« Die Frage nach der »Art der Emanzipation« versucht Marx durch eine Unterscheidung zwischen politischer und menschlicher Emanzipation zu präzisieren. In dem von ihm thematisierten Kontext wird unter politischer Emanzipation die des Staates von der Religion angesprochen, die aber noch nicht »die widerspruchslose Weise menschlicher Emanzipation« ist. Politische Emanzipation, in der der Mensch sich als Staatsbürger befreit, ist für Marx bereits ein erheblicher Fortschritt, da hier politische Unfreiheit aufgehoben wird. Jedoch bedarf es auch einer Aufhebung der »Entmenschung«, für die Marx unter anderem die »künstlich produzierte Armut« und die entfremdete Arbeit verantwortlich macht, auf deren Beseitigung das Proletariat hinzuwirken habe. Um die »Entmenschung« vollends aufzuheben, bedarf es der Abschaffung des Privateigentums: »Die Aufhebung des Privateigentums ist daher die vollständige Emanzipation aller menschlichen Sinne und Eigenschaften.« Wie Hesse (in Greiffenhagen 1973, 249) zu Recht gesehen hat, wird Emanzipation bei Marx »einerseits formal-abstrakt, andererseits historisch-konkret bestimmt. Denn einerseits läßt sich mit Marx »Emanzipation« bestimmen als Negation der »Entmenschung«, ihr Ziel als Rückführung der Verhältnisse auf »den Menschen selbst«, ihr Träger als jeder Stand, jede Klasse, jede »Sphäre«, worin alle Mängel der Gesellschaft