

Hogrefe 1972, S. 1865–1890. Kruse, L.: Gruppen und Gruppenzugehörigkeit. In: Handbuch der Psychologie. Bd 7,2. Göttingen: Hogrefe 1972, S. 1539–1593. Lewin, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgew. theoretische Schriften. Hrsg. v. D. Cartwright. Bern u. Stuttgart: Huber 1963. Luft, J.: Einführung in die Gruppendynamik. Stuttgart: Klett 1971. Lutz, M., W. Ronellenfitsch: Gruppendynamisches Training in der Lehrerbildung. Ulm: Süddt. Verl. Ges. 1971. Mills, Th. M.: Soziologie der Gruppe. München: Juventa Verl. 1969. = Grundfragen d. Soziologie. Bd 10. Newcomb, Th. M.: Sozialpsychologie. Meisenheim am Glan: Hain 1959. Prior, H. (Hrsg.): Gruppendynamik in der Seminararbeit. Reflexionen und Materialien aus einem Seminar. Hamburg: Arbeitskreis f. Hochschuldidaktik 1970. = Blickpunkt Hochschuldidaktik. 11. Reiwald, P.: Vom Geist der Massen. Handbuch der Massenpsychologie. 3. Aufl. Zürich: Pan-Verl. 1948. Rice, A. K.: Führung und Gruppe. Stuttgart: Klett 1971. Richter, H. E.: Lernziel Solidarität. Reinbek: Rowohlt 1974. Rosenwald, G. C.: Zum Objektivierungsproblem in der Gruppenpsychologie, (1972). In: Horn, K. (Hrsg.): Gruppendynamik u. d. »subjektive Faktor«. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973, S. 394–441. Scharmann, Th.: Leistungsorientierte Gruppen. In: Handbuch der Psychologie. Bd 7,2. Göttingen: Hogrefe 1972, S. 1790–1864. Schmidbauer, W.: Sensitivitätstraining und analytische Gruppendynamik. München: Piper 1973. Slater, Ph. E.: Mikrokosmos. Eine Studie über Gruppendynamik. Frankfurt/M.: S. Fischer 1970. *Soziologische Exkurse: Nach Vorträgen und Diskussionen für Sozialforschung*. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1956. = Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Bd 4. Spangenberg, K.: Chancen der Gruppenpädagogik. Gruppendynamische Modelle für Erziehung und Unterricht. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1969. Verba, S.: Small groups and political behavior. A study of leadership. Princeton, N. J.: Princeton Univ. Pr. 1961. White, R. K., R. O. Lippitt: Autocracy and democracy. An experimental inquiry. New York: Harper and Row 1960.

Handlung – Interaktion – Symbolischer Interaktionismus

In seiner Arbeit »Theorien zum Erziehungsprozeß« hat K. Mollenhauer versucht, Dimensionen des pädagogischen Feldes zu bestimmen und zwar mit der Absicht, Erziehung als »kommunikatives Handeln« zu begreifen. Er unterscheidet drei Merkmale:

1. das pädagogische Feld sei *sinn-konstituierend*: Damit ist gemeint, daß der Educandus noch nicht voll handlungsfähig sei; er ist noch nicht in der Lage, Erfordernisse aufzubringen, die das spätere Rollenhandeln nötig macht. Spontaneität sei deshalb nicht nur eine Randbedingung sozialer Interaktion, sie sei vielmehr Definitionselement pädagogischer Prozesse überhaupt. Folgende Überlegung ist dafür maßgebend: es existiere eine Diskrepanz zwischen noch nicht festgestellten Eigenschaften und Bedürfnisinterpretationen seitens der Kinder und Jugendlichen und den sich durch Festgelegtheit auszeichnenden gesellschaftlichen Erwartungen. In dem Maße, wie die beiden Bereiche voneinander abweichen und nicht unmittelbar zur Deckung kommen, dennoch aber im Rahmen von Sozialisationsprozessen in Annäherung gebracht werden müßten, sei Spontaneität integrales, nämlich systematisch erzeugtes Moment pädagogischer Interaktionen. Es entsteht, als realer Zwang – nicht etwa primär als Wunsch von Erziehern, in beschränktem Maße »Spielraum für sinnkonstituierende Interaktionen«.

2. das pädagogische Feld sei *sinn-tradierend*: Der Spielraum und damit die Möglichkeit der Sinnkonstitution existieren nur partiell: sie stellen relative Möglichkeiten dar. Kindliche Handlungsunsicherheit und Unfertigkeit treffen auf feste Institutionen,

d. h. Normensysteme, die das Merkmal der Festgelegtheit durchsetzen. Die Instanzen der Gesellschaft verlängern sich in das pädagogische Feld qua Elternrollen, Erzieherrollen. Das Kind selbst wird sozial definiert und veranlaßt, sein Handeln von den Normen vorgegebener Schülerrollen z. B. abhängig zu machen. Der Zusammenhang von Gesellschaft und Erziehung als ein Verhältnis, das dafür sorgt, daß Sinn tradiert wird, erweist sich auch darin, daß lizenziert wird, was pädagogisches Problem sein kann. Es existieren typische Annahmen und Empfehlungen darüber, wie Probleme gelöst werden und welche Mittel in Anspruch genommen werden können.

3. das pädagogische Feld sei *sinn-erschließend*: Die Ausbildung der Identität ist abhängig von gesellschaftlichen Sinnstrukturen. Der Educandus muß in die Normen- und Sinnsysteme der Gesellschaft, die soziokulturell variabel sind, eingeführt werden. Diese müssen argumentativ vermittelt werden. Von der Fähigkeit der Individuen, an den gesellschaftlichen Handlungszusammenhängen teilzunehmen, die sich an spezifischen Wertsystemen orientieren, ist die soziale Kompetenz der Heranwachsenden abhängig, gegebenenfalls auch die Möglichkeit, sich in Distanz zur Gesellschaft zu begeben (Mollenhauer 1974, 30–31).

Mollenhauer schließt eine Bemerkung an: Mit dem Versuch, das pädagogische Feld als Sinnzusammenhang zu begreifen, dürfe nicht unterstellt werden, daß in diesem Bereich auch die entscheidenden Instanzen lägen, die Sinn produzieren könnten. Der Charakter des Feldes sei erst dann angemessen erkannt, wenn die allgemeinen gesellschaftlichen Bedingungen, die ein spezifisch historisches Stadium markieren, in Rechnung gestellt würden. Andererseits müsse aber daran festgehalten werden, daß strukturelle Bedingungen, bezogen auf soziales Handeln, immer nur in vermittelter Form zur Geltung kämen: in alltäglichen Konstellationen, in Gruppenszenen, in ständig variierenden Situationen. Sie gehen, und dies ist zu berücksichtigen, durch die Eigenperspektive der Handelnden hindurch.

Der genannte Versuch knüpft an Entwürfe des symbolischen Interaktionismus an, zum anderen an Versuche, »Interaktion« als gattungsspezifische Eigenschaft des Menschen auf transzendentallogischer Ebene zu begreifen. J. Habermas formuliert in diesem Zusammenhang ein Programm der »Institutionalisierung von Diskursen« und K. O. Apel den »Entwurf einer Wissenschaftslehre in erkenntnisanthropologischer Sicht«. In der amerikanischen Soziologie gilt G. H. Mead als Begründer der Schule des symbolischen Interaktionismus. Vorbereitende Überlegungen finden sich bei Ch. H. Cooley, J. Dewey, J. M. Baldwin. Auf Mead berufen sich vor allem E. Goffman und A. Strauss, deren Arbeiten höheren Bekanntheitsgrad erreichten. Zu nennen wären im weiteren H. Garfinkel, H. Blumer, A. M. Rose, H. Sacks und T. Shibusani. Arbeiten zur sozialen Lebenswelt und zum Alltagswissen, die P. L. Berger/Th. Luckmann, H. Blumer und A. Cicourel vorlegten, beziehen sich ebenfalls auf Mead, im gleichen Maße aber auch auf phänomenologische Grundlagenarbeiten E. Husserls und A. Schütz'. Von Husserl werden das Konzept der »Lebenswelt« sowie wichtige Einsichten zur »Intentionalität« des Handelns übernommen. Schütz gibt wichtige Anregungen darüber, wie sich die soziale Lebenswelt nach der Eigenperspektive des Individuums organisiert, das unterschiedliche Relevanzbereiche unterscheidet und davon Handeln abhängig macht. Für den Fragenkomplex ist auch eine kulturhistorische Arbeit, Cassirers »Philosophie der symbolischen Formen«, wichtig. Zu erwähnen sind Bestrebungen, die genannten Ansätze zu systematisieren und auf eine allgemeine methodologische Basis zu stellen. Th. P. Wilson hebt das »interpretative Paradigma« kritisch

von dem »normativen Paradigma« sozialwissenschaftlichen Erklärens ab. Eine »reflexive Soziologie« (Steinert) macht sich das interpretative Paradigma in Opposition zur etablierten Soziologie zu eigen; eine »kritische Soziologie« versucht zumindest wichtige Elemente davon in ihre Überlegungen einzubeziehen. Auch die neuen Ansätze der »Ethnomethodologie«, der »Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens« teilen zentrale Annahmen des symbolischen Interaktionismus (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973). Inwieweit sie aber in der Lage sein werden, ein eigenes wissenschaftstheoretisches Profil auszubilden oder vielmehr plausibel zu machen, steht noch dahin. Zentrale Gedanken des Interaktionismus sind allerdings schon in verschiedenen philosophischen Systemen vorgebracht worden, oft mit dem Vorteil, allgemeine Zusammenhänge besser zur Darstellung zu bringen. Habermas greift im Rahmen der Unterscheidung von Arbeit und Interaktion, die für eine »Gesellschaftstheorie in praktischer Absicht« wichtig wird, auf die Jenenser Realphilosophie Hegels zurück. Wichtige Einsichten, die später zur Etablierung des »interpretativen Paradigmas« führen, finden sich auch bei Dilthey und, allerdings für eine spezifische Form verzerrter Kommunikation, bei Freud. Insbesondere A. Lorenzer hat versucht, das Verhältnis »Symbol, Interaktion und Praxis« als ein bislang nicht befriedigend gelöstes Problem der Psychoanalyse zu reformulieren. Affinität zu den Annahmen des symbolischen Interaktionismus weisen auch Ansätze zur generativen Grammatik und die Sprechakttheorie Searles auf. Genannt werden können die psychiatrischen Befunde von Cooper, Laing, Th. Szasz, ebenfalls die soziolinguistischen Arbeiten Bernsteins, Oevermanns und Roeders.

Man kann gewisse Bedenken haben, die Entwürfe des symbolischen Interaktionismus im engeren Sinne, d. h. die Arbeiten der Chicagoer Schule, die auf Mead direkt zurückgehen und die gemeinhin auf einer mehr sozialpsychologischen Ebene arbeiten, mit den grundlagentheoretischen Reflexionen in einen engen Zusammenhang zu bringen. Andererseits, da der Bestand an Gemeinsamkeiten nicht zu klein ist, erscheint es nützlich, die Ansätze zusammen zu diskutieren, selbst wenn sie auf verschiedenen Ebenen argumentieren. Auf diese Weise, indem deutlich wird, daß noch Verbindungsglieder fehlen, kann gezeigt werden, wo die Aufgaben künftiger Forschung liegen.

Mollenhauer weist auf den für die Erziehungswissenschaft zentralen Begriff der Situation hin. Nach ihm bemesse sich die Möglichkeit der Arbeit von Pädagogen und zwar praktisch wie theoretisch. Die Gestaltung von Situationen sei das, dessen der Pädagoge am ehesten mächtig sei. Fehler, die er machen könne, seien in erster Linie Fehler in der Beurteilung, Strukturierung oder Veränderung von Situationen (Mollenhauer 1974, 115). Die Erwägung markiert einen einfachen, wenngleich wichtigen Aspekt. Der Pädagoge ist darauf angewiesen, daß die Struktur des Praxisfeldes, mit dem er sich auseinandersetzen muß, im theoretischen System erhalten bleibt. Die Verallgemeinerungen müssen so beschaffen sein, daß ihre Beziehung zum Gegenstandsbereich plausibel bleibt. Darüber hinaus gibt es aber systematische Gründe. Mead hat dies in seinen Arbeiten eindrucksvoll gezeigt. In der Struktur des Praxisfeldes ist die Struktur allgemeiner menschlicher Kommunikation enthalten. Handeln erfolgt auf der Basis der Kommunikation mittels signifikanter Anderer. Die Unsicherheit, von der das pädagogische Feld geprägt ist, hat ihre Entsprechung in den allgemeinen Voraussetzungen sozialen Handelns. Mead stellt dies anhand von grundlagentheoretischen Erwägungen klar, die aus der Auseinandersetzung mit dem Beha-

viorismus seiner Zeit hervorgehen. Allerdings besteht auch hier Gemeinsamkeit auf verschiedenen Ebenen. Vermieden werden muß, die Meadschen Bestimmungen sofort als reale Kategorien arbeiten zu lassen, wie es gelegentlich geschieht. Immerhin kann deutlich gemacht werden, daß Pädagogen nicht nur qua Amt befähigt sein müssen, Situationen beurteilen zu können; sie haben dazu einige wissenschaftstheoretische Handhabe. Kommunikation mittels signifikanter Symbole unterscheidet sich prinzipiell von Formen natürlicher Kommunikation, wie sie für Tiere charakteristisch ist. Tiere, unmittelbar dem Triebdiktat unterliegend und auf bestimmte Auslöserreize der Umwelt reagierend, haben keine Wahlmöglichkeit: sie verhalten sich in vorgesehener Weise. Menschliche Symbole hingegen, gleichsam »künstlich« erzeugt, tragen Bedeutungen. Durch Symbolisation werden neue Objekte geschaffen, die vorher nicht bestanden. Individuen werden handlungsfertig, indem sie, im Rahmen der »exzentrischen Positionalität« (Plessner), die Möglichkeit durchführen, zwischen Antriebsstoß und Handlung sprachliche Symbole zu schieben. Auf diese Weise wird das Triebdiktat partiell durchbrochen. Die Individuen sind in die Lage versetzt, von sich selbst Abstand zu nehmen und sich zum Gegenstand eigener Betrachtung zu machen. Gleiches kann mit den Interaktionspartnern durchgeführt werden. Sie sind nicht nur physisch vorhanden, etwa als vorgesehene Auslöseinstanz im Funktionsplan tierischer Gesellschaften. Sie werden mit Attributen einer spezifischen Identität überzogen, die symbolisch geschaffen wird: nur als Identitäten sind die Individuen wirklich und sozial erheblich. Auf diese Weise zu Interaktionspartnern gemacht, werden sie zu etwas, was sie von Natur aus nicht sind. Bedeutung wird vom Kommunikator zum Empfänger übertragen. Von mehreren Interaktionspartnern geteilt, wird sie zur sozialen Bedeutung, indem der Kommunikator in der Lage ist, zu antizipieren, wie seine Intention von dem signifikanten Anderen aufgenommen wird. Die Vielzahl von Interaktionen, ihre Aufeinanderfolge und Verschränktheit stellen Bedeutungen in der Form von Normen und Wertsystemen fest: sie werden routinisiert. Wichtig ist, daß sie, in interaktiven Prozessen erzeugt, immer wieder neu gelernt werden müssen und nicht durch Natur vorgegeben sind. Mead zeichnet ingenios nach, wie sich Identität auf der Basis von Interaktionen bildet. Die Individuen bilden die Sozialstruktur gleichsam in sich selber ab, in dem Maße wie dies geschieht, werden sie handlungskompetent. Geist, von dem er in Anlehnung an philosophische Traditionen spricht, ist danach nicht, wie etwa in idealistischer Perspektive, Emanation eines spezifischen Vermögens der Individuen, sondern Ausdruck der Gesellschaft, die, in der vermittelten Form signifikanter Anderer, in die Individuen eingeht. Das Individuum bildet, formal betrachtet, so viele Selbst aus, wie es Rollen zu spielen genötigt ist, d. h. Bezugsgruppen angehört. Die verschiedenen Rollen, die den Differenzierungsgrad der betreffenden Gesellschaft repräsentieren, werden durch die Instanz des »me« in eine bestimmte Hierarchie der Persönlichkeit gebracht. In der Perspektive Meads kann sich das Individuum zu dem »me« als Ausdruck der gesellschaftlichen Anforderungen, noch einmal in Distanz begeben und darüber reflektieren: die Fähigkeit wird dem Vermögen des »I« geschuldet.

Der Wert Meadscher Einsichten liegt nicht sosehr in der Terminologie, die gelegentlich spitzfindig, bisweilen sehr zeitgebunden oder auch widersprüchlich ist; er liegt vielmehr darin, eine systematische Begründung für die Notwendigkeit eines »interpretativen Paradigmas« geliefert zu haben. Dies darf allerdings nicht so verstanden werden, wie es gelegentlich den Anschein hat, daß Implikate des normativen Para-

digmas ersatzlos eliminiert werden könnten. Die Möglichkeit allgemeiner Aussagen, die Situationen nicht berücksichtigen, hat ihre Entsprechung darin, daß Individuen nicht immer, vielleicht nur selten, befähigt waren/sind, als Subjekte zu handeln. Formen des idealen Diskurses und Möglichkeiten wünschbarer Interaktionen finden ihre Grenzen in strukturellen Faktoren der Kommunikationsverzerrung. An folgendem ist aber festzuhalten: das Individuum ist nicht nur Veranstalter von bestimmten Handlungen, die qua bestimmter Persönlichkeitsmerkmale ein für allemal festgelegt sind. Es kann sich selbst als Veranstalter erleben und auf diese Weise auf die eigene Handlung, bevor sie objektiviert ist, einwirken: durch Umorientierung, Aufmerksamkeitsverschiebung oder Antizipation. Am Beispiel des Spiels macht Mead deutlich, wie aus der Vorstellung des »signifikanten Anderen« die des »generalisierten Anderen« entsteht. Mit der Ausbildung dieser Fähigkeit erst wird soziale Kompetenz im eigentlichen Sinne erworben. Kindliche Spiele auf einer frühen Stufe zeichnen sich durch Imitation von Erwachsenenrollen aus. Sie werden aufgrund ihrer Faktizität, ihrer Sichtbarkeit und Machtausstattung als gleichsam natürlich übernommen. Anhand der Einzelrollen, die sich derart »naturhaft« aufdrängen, entwickelt das Kind die Fähigkeit zur Vorstellung, einmal es selbst und doch ein anderer sein zu können. Es spielt beispielsweise, Vater, Mutter, Kaufmann oder Lokomotivführer zu sein. Eine höhere Qualität des Spiels, Mead spricht von Wettkampf, wird erreicht, wenn das Kind lernt, die Regeln eines Spiels zu verstehen und anzuwenden. Handeln wird nicht mehr von vorgegebenen Rollen abhängig gemacht, auf die es mehr oder weniger zufällig stößt. Die Regelbeherrschung beinhaltet Möglichkeiten zunehmender Verfügbarkeit sozialer Realität: sie ermächtigt das Kind, eine Vielzahl von Situationen und Konstellationen sowie Rollen zu beherrschen. Die Vorstellungen sind nicht mehr unmittelbar kontextgebunden. Situationen können antizipiert werden, ohne eine unmittelbare Realitätsstütze haben zu müssen. Das Kind ist nicht mehr nur in der Lage, sich vorzustellen, es selbst oder ein anderer zu sein, es kann den Interaktionspartnern die gleiche Leistung zumuten und damit das System eines allgemeinen Zusammenhangs der Interaktionsprozesse konstruieren – als Vorstellung von Gesellschaft. Kindliche Realitätsstrenge wird abgelöst durch ein Verständnis der sozialen Umwelt. Dies muß kein spezifisch bewußter Vorgang sein: die Kompetenz des Interaktionspartners spielt sich gewissermaßen auch hinter seinem Rücken ein: er ist in dem Maße in der Lage, den Zusammenhang einer Vielzahl von Rollen, Normen und Anforderungen zu begreifen oder auch quasinatürlich vorauszusetzen, als er immer auch selbst gezwungen ist, eben die Regeln anzuwenden, von denen er die eigenen Identität empfangt. Prinzipiell besteht keine Möglichkeit, nicht zu kommunizieren, dies gilt selbst für Versuche der Kommunikationsverweigerung bei Schizophrenen (P. Watzlawick u. a. 1969).

Interaktionsprozesse sind ein spezifischer Gegenstandsbereich. Handeln ist abhängig von Bedeutungen, die, von den Individuen geteilt, intersubjektive Gültigkeit besitzen: nur auf diese Weise kommt es zustande. Die Beziehung von Subjekt und Objekt ist dadurch gekennzeichnet, daß das erkennende Subjekt damit rechnen muß, daß das Objekt, indem es Subjekt wird, jederzeit auf sich selbst einwirken kann und damit den Objektstatus verändert. In Interaktionsprozessen gestaltet das Objekt der Betrachtung selbst eine spezifische Subjekt-Objekt-Beziehung. Für die Erziehungswissenschaft gewinnt diese Erkenntnis besondere Bedeutung: sie muß nicht nur damit rechnen, daß sich die Gegenstände ihres Gegenstandsbereiches so verhalten, sie muß auch auf sie in der Absicht einwirken, daß sie sich idealerweise immer so verhalten sollten. Die Be-

dingungen menschlicher Interaktion machen besondere Leistungen des Erklärungssystems erforderlich; es muß geschmeidig sein, um der Besonderheit des Gegenstandes gerecht zu werden. Th. P. Wilson macht klar, daß dies mit dem normativen Paradigma etwa der Soziologie, das nach dem Muster naturwissenschaftlicher Erklärung gebildet ist, nur begrenzt möglich sei. Die Absicht, möglichst allgemeine Sätze zu bilden, die unabhängig von Raum und Zeit sind, entfernt sich weitgehend von den konkreten Merkmalen situativer Gegebenheiten. Den Momenten der Situation wird kein größerer Erklärungswert eingeräumt. Damit stellt sich die Frage, inwieweit soziale Realität, als ein spezifischer Gegenstandsbereich, nicht verfehlt wird. Das interpretative Paradigma versucht das Manko des normativen wettzumachen. Folgerichtig ist, daß das Prinzip der Situationsdefinition, das W. I. Thomas schon vor geraumer Zeit entwickelte und das besagt, daß Situationen real seien, wenn sie als solche von den Individuen angesehen würden, eine zentrale Rolle spielt. In dem Entwurf wird die Eigenperspektive der Handelnden angezielt, nämlich als Fähigkeit, die Elemente der Wirklichkeit je anders zu selektieren, zu ordnen und davon Handeln abhängig zu machen. In Interaktionsprozessen und Situationen können Symbole »real« gemacht werden, die noch nicht als festgelegte im Begriff der Persönlichkeitsstruktur bindend enthalten sind oder zumindest nicht aus dieser zwingend vorausgesagt werden können. Auch das vergesellschaftete Individuum weiß nicht immer, indem es mit Situationen konfrontiert wird, was es selbst in der Situation sein wird. Oder es kann, indem es sich den Sachverhalt, in Situationen aufzutreten, klarmacht, suggerieren, etwas anderes zu sein als es ist. Goffman und Strauss zeigen in mehreren Arbeiten, wie wichtig ein Eingehen auf Elemente der Situation ist, um soziales Handeln angemessen zu begreifen. Goffman unterscheidet persönliche Identität von sozialer Identität. Persönliche Identität bildet sich im Rahmen einer besonderen Lebensgeschichte oder Biographie: sie integriert unverwechselbare Erlebnisse, die in der Vorstellung nur dem Individuum gehören. Persönliche Identität als Vorgang der Individuation in Gesellschaft ist Ergebnis symbolisch zusammengefaßter Definitionen von Situationen im Sinne des interpretativen Paradigmas. Soziale Identität hingegen, mit der persönlichen eng verbunden, repräsentiert die Anforderungen, die verschiedene Bezugsgruppen an das Individuum stellen/stellen. Ihm korrespondiert die historisch variable Möglichkeit von Gesellschaft, vielfältige Situationen, die bewältigt werden müssen, zu generieren. Im Begriff der persönlichen Identität, als Ergebnis aneinandergebundener Situationsdefinitionen und als Vermögen des Individuums, partiell »spontan«, d. h. nicht planbar zu sein, sind die realen Entsprechungen des interpretativen Paradigmas enthalten. Gleichzeitig umfaßt er die Bedingungen der Möglichkeit für die Gestaltung neuer Situationen. Um den spezifischen Charakter der Dimensionen von Interaktion zu verdeutlichen, vergleicht Goffman Interaktionsmuster mit dem Geschehen auf der Theaterbühne (Goffman 1969). Ähnlich wie die Szenen von der schauspielerischen Leistung sei der Charakter von sozialen Situationen von der Möglichkeit der Handelnden abhängig, ihr Selbst in verschiedenen Formen darzustellen. Der Glaube an die eigene Rolle kann variieren, ebenfalls der Grad der psychophysischen Beteiligung. Indem der Handelnde Abstand von sich selbst nehmen kann, ist er auch in der Lage, Symbole, die er nur scheinbar annimmt, für sich arbeiten zu lassen. Antizipiert wird dabei, daß sie, auf der Basis von Intersubjektivität, in einer bestimmten Weise verstanden werden, gegebenenfalls auch falsch, was immer noch Intersubjektivität voraussetzt. Handelnde können, indem sie wissen, daß sie in Situatio-

nen agieren, ihre Rolle unterschiedlich dramatisch gestalten. Sie sind befähigt, ihr Erscheinen zu inszenieren, sie können es darauf anlegen, ihre Rolle zu idealisieren. Zu den Merkmalen von Situationen, die sich je spezifisch anders ergeben, gehören auch mimische und körperliche Zeichensysteme, d. h. bezogen auf die Interaktionspartner: die Handelnden können Formen der Ausdruckskontrolle, eigene wie auch die der anderen, in ihr Aufmerksamkeitsfeld einbeziehen.

Die Güte der Arbeiten des symbolischen Interaktionismus bemißt sich danach, inwieweit – und zwar gemäß den Einsichten des interpretativen Paradigmas – die Situationen der sozialen Lebenswelt in den Darstellungen des theoretischen Systems erhalten bleiben. Kein Zufall ist deshalb, daß die Arbeiten der Interaktionisten außerordentlich reich mit Beispielen versehen sind. Sie sind im buchstäblichen Sinn Bestandteil der Methode. Daß damit die Reichweite der Aussagen außerordentlich begrenzt wird, ist evident. Eindrucksvolle Belegstücke für die Wichtigkeit interpretativer Beschäftigung mit sozialer Realität sind extreme Situationen, d. h. Interaktionsschicksale, die aus Prozessen des Alltags herausfallen. B. G. Glaser und A. Strauss behandelten beispielsweise das Problem, wie Krankenhauspatienten, darüber hinaus andere Beteiligte: das Krankenhauspersonal, der Arzt, die Angehörigen, die Situation des bevorstehenden Todes definieren. Dabei kamen außerordentlich komplexe Interaktionsstrukturen zutage. Goffman griff das Problem sozialer Stigmatisierung auf (Goffman 1967). Bestimmte Zusammenhänge erschließen sich nur interpretativ, z. B. die Art, wie Situationen, die durch Schockinterpretationen bestimmt sind, in »normale Interaktion« überführt werden. Derartige Arbeiten haben auch einen systematischen Wert. Die Fallbeispiele von Stigmatisierten, die Goffman anführt, d. h. soziale Schicksale von Krüppeln, Blinden, Prostituierten, Kriminellen etc., sind Ergebnis allgemeingewordener Situationsdefinitionen der Lebensgeschichte. Mit ihnen kann überprägnant gezeigt werden, was im Normalfall von Interaktion ebenfalls, nur weniger eklatant, der Fall ist, nämlich, wie sich gemäß der Interaktionen, die eingegangen werden, Identitäten aufbauen: im Falle der Stigmatisierten gemäß der Art des Leidens, das spezifische Situationen evoziert.

Der symbolische Interaktionismus mit seiner angestrebten Nähe zu konkreten Situationen ist der ausgeprägte Versuch, menschliches Verhalten als sinngeleitetes Handeln zu begreifen. Er kann damit in den näheren Zusammenhang allgemeiner Handlungstheorien gerückt werden, die sich prinzipiell von Verhaltenstheorien unterscheiden, wie sie in Ethologie und Sozialpsychologie ausgebildet wurden. Es müssen aber die Grenzen des Ansatzes gesehen werden. Arbeiten des symbolischen Interaktionismus sind keine expliziten Beiträge zu einer Handlungstheorie im engeren Sinne. Sie setzen die Möglichkeit einer Handlungstheorie voraus, ohne über diese selbst zu reflektieren, bzw. liefern nur Theoriebruchstücke. Der Interaktionismus ist der radikalste Ausdruck der unmittelbaren Notwendigkeit praktischen Arbeitens in Situationen – so wie sie für die Erziehungswissenschaft relevant wird – allerdings um den Preis des Verzichts auf befriedigende theoretische Arbeit in systematischer Hinsicht. Die Explikationen bleiben, dem selbstgewählten Vorsatz entsprechend, zu dicht an den Situationen, um als Beiträge zu einer allgemeinen Handlungstheorie gelten zu können.

Handlungstheorien, die in gewisser Weise die Möglichkeiten des Interaktionismus begründen, sind in einem anderen Feld zu suchen. Der Versuch, soziales Handeln im Zusammenhang mit dem Sinnbegriff einzuführen, liegt methodisch ausgefeilt in M.

Webers verstehender Soziologie vor. Von ihm führt, um zumindest einen Traditionsstrang zu benennen, der Weg zu Parsons' Versuch einer allgemeinen Theorie sozialen Handelns und zu dem Unterfangen N. Luhmanns, Probleme des Funktionierens sozialer Systeme von der Ebene der Handlungstheorie auf die der Systemtheorie zu transponieren: Handlungsrationaliät wird in Systemrationalität überführt. Damit geht eine Verschiebung der Bedeutung der Kausalkategorie einher: »Der Systembegriff dient uns mithin als Deutungsgrundlage für die Kausalkategorie, nicht umgekehrt die Kausalkategorie als Erklärungsgrundlage für den Systembestand« (Luhmann 1973, 195). Einsichten des Interaktionismus bleiben in beiden Entwürfen partiell erhalten – in modifizierter Form und mit anderem Stellenwert. Parsons macht, in Analogie zu biologischen Modellvorstellungen, die Beziehung Handelnder–Situation zum zentralen Bezugsrahmen seines theoretischen Gebäudes. Sie gibt ihm die Möglichkeit, die *pattern variables* zu formulieren. Der Vorstellung von Interaktion, wie sie Mead begriff, kommt bei Parsons wie bei Luhmann eine entscheidende Bedeutung zu. Bei beiden finden sich nahezu identische Aussagen zum Verhältnis von ego und alter, zur Perspektivität, über den Charakter von Erwartungsstrukturen und den Zusammenhang von Erwartungen, die auf Erwartungen basieren. Die Dimension menschlicher Interaktion mit ihrer partiellen Nichtfestangelegtheit bleibt allerdings nicht – wie etwa bei Goffman und Strauss – ein spezifisch beschränktes Interessengebiet, das gegen andere Ansätze verteidigt wird. Daß Interaktionsabläufe so beschaffen sind, wird als Handhabe dafür genommen, daß Systembildung notwendig sei. Luhmann formuliert die Einsichten des Interaktionismus um: Interaktion sei außerordentlich komplex und kontingent. Sie ist komplex, weil sie eine ungeahnte Fülle von Möglichkeiten beinhaltet, die nicht alle als Handlungen realisiert werden können – sie bleiben aber dennoch potentiell vorhanden. Sie ist kontingent, weil Erwartungen tendenziell immer enttäuscht werden können. Bereits die einfache Wahrnehmung, als hypothetische Möglichkeit, wäre schon kontingent, Interaktion aber bedeute doppelte Kontingenz (soziale Kontingenz): die Tatsache, daß sie auf der Basis außerordentlich vieler Perspektiven zustandekommt, steigert das Verständigungsrisiko und die Enttäuschungsgefahr.

In den genannten Ansätzen erscheint Sinn als Grundbegriff der Handlungstheorie. Nach M. Weber erfolgt Handeln stets nach subjektiv vermeintem Sinn. Der Zweck, den das handelnde Individuum seinem Handeln voranstellt, kann nicht außer Acht gelassen werden, wenn Handlungsabläufe analysiert werden sollen. Der Beobachter kann ihn sich nur über den Umweg aneignen, die Perspektive der Handelnden zu berücksichtigen. Parsons übernimmt die Prämisse, daß Handeln nur über den Zweck, zu dem sich das Individuum versteht, erschlossen werden kann. Als mögliche Objekte der Situationsdefinition, die in der Beziehung Handelnder–Situation relevant werden, unterscheidet er – in gewisser Weise als Systematisierung all dessen, was die Interaktionisten an Variationsmöglichkeiten zusammentragen – physische und raum-zeitliche Objekte, die nicht mit dem Akteur interagieren. Darüber hinaus werden kulturelle Objekte (Normen, Ideen, die soziokulturell tradiert werden) und soziale Objekte (Interaktionspartner) bedeutsam. Mittels des Bezugsrahmens Handelnder–Situation soll die Eigenperspektive der Handelnden berücksichtigt werden. Dies kann allerdings im Rahmen einer allgemeinen Handlungstheorie nur bis zu einem gewissen Grad geschehen. Die Interpretation sozialen Handelns sei, so Parsons, zu einer Dualität des Vorgehens verpflichtet: neben der subjektiven Perspektive müßten objektive Gegebenheiten in

Rechnung gestellt werden; zum »subjective point of view« gesellt sich die Notwendigkeit eines »objective point of view«. Das Bewußtsein der Individuen und ihr Vermögen, dem eigenen Handeln Motive zuzurechnen, reichen nicht aus, um die Bedingungen des komplizierten Funktionierens sozialer Systeme zu klären. Subjektiv vermeinter Sinn wird gespeist durch den Sinn, den das soziale System zur Verfügung stellt. Die Möglichkeit, Handeln nach Sinn zu dirigieren, ist Anlaß für die Systemtheorie, die Funktion von Sinn generell zu analysieren, und das heißt, ihn der Verfügbarkeit der Individuen zu entziehen, wenn es um Systemprobleme geht – und diese werden entscheidend. Der Versuch, beide Momente zu berücksichtigen, die Perspektive der Handelnden und die funktionalen Notwendigkeiten des Systems, führt Parsons zur Unterscheidung von drei Teilsystemen: sozialem System, Persönlichkeitssystem und kulturellem System (später auch System des Organismus). Zum Begriff des Handelns gelangt man über die Rolle, die, gewissermaßen als Schnittpunkt dieser Bereiche, Handeln jeweils situationspezifisch organisiert und dabei dennoch Rücksicht auf Systembedürfnisse nimmt.

Parsons' Versuch ist ambivalent: einer traditionellen Handlungstheorie wird teilweise gefolgt, obwohl sie durch den systemtheoretischen Ansatz zunehmend beschränkt wird. Luhmann kritisiert die Auffassung der Handlungsrationalität, die er einem alteuropäischen Denken zurechnet, sehr viel radikaler. Handlungsrationalität, so sein Vorschlag, müsse in Systemrationalität aufgelöst werden, nur so werde die Komplexität sozialer Systeme angemessen berücksichtigt. Handlungsanalyse und Systemanalyse widersprechen sich allerdings nicht: Systeme bestehen aus Handlungen. Luhmann propagiert den Typus einer systemtheoretischen Handlungstheorie. Probleme als Systemprobleme zu begreifen, bietet viele Vorteile. Die objektive Situation eines Systems mit einer spezifischen Umweltlage sei außerordentlich komplex: sie kann als solche nicht bewältigt werden. Sie muß, damit Handeln überhaupt möglich wird, umgearbeitet werden. Die objektive Situation wird in eine subjektive umgemünzt: die Handlungsrationalität, d. h. der Sachverhalt, daß Handeln perspektivisch gebunden ist und nur in Situationen zustandekommt, tritt in den Dienst der Systemrationalität, die sie veranlaßt. Handeln gemäß der älteren Handlungstheorie arbeitet als Systemmechanismus. Auf diese Weise kann erst zureichend erklärt werden, warum Handelnde vermeinen, sie würden nur aus ihren Gründen handeln, ohne daß sie doch den Zusammenhang der verschiedenen Handlungssysteme auch nur annähernd träfen. Gleiches gelte für die Erklärungskompetenz älterer Handlungstheorien. Der Unterschied von Handlungsrationalität und Systemrationalität wird von Luhmann am Zweckbegriff klargemacht, auf den Weber noch in völligem Vertrauen setzte. Handlungszwecke seien »subjektive Vorstellungen künftiger Wirkungen«, sie wären Erwartungen, nicht Ereignisse. Sie würden eine abstrahierende ausgewählte Wirkung anzielen, nicht aber eine konkrete Situation (Luhmann 1973, 189–190). Es kann von der Unterfunktion des Zweckprinzips gesprochen werden. Die Tatsache, daß Zwecke sich in der sozialen Realität nicht umstandslos einlösen lassen, daß Interaktion ständig Überraschung bereite und daß Erwartungen enttäuscht werden können, ist eine Veranstaltung des sozialen Systems selbst – sie wird systemtheoretisch verständlich. Was unter dem Gesichtspunkt einer klassischen Theorie zweckrationalen Handelns als Mangel erscheint – Mangel deshalb, weil sich die Phänomene der Erklärung nicht fügen, wie es das interpretative Paradigma klarmacht –, wird in anderer Hinsicht plausibel. Zwecke, wie sie die traditionelle Handlungstheorie vorsieht und davon abhängig gemachte Hand-

lungsverläufe werden der sozialen Komplexität prinzipiell nicht gerecht. Der Zweck kann unterspezifiziert oder überspezifiziert sein. Was in der Einzelkonstellation auch der Fall sein mag, wichtig ist die Erkenntnis, daß eine Ausbalancierung des Systems gerade erst mit Hilfe von sekundären, der Zweckstruktur nur locker angepaßten Entscheidungsmaßstäben möglich wird. Das Problem der relativen Unausgemachtheit von Interaktionen ist, unter dem Titel der Subjektivierung, für Luhmann eine spezifische Funktion sozialer Systeme, ähnlich wie die Mechanismen der Institutionalisierung, Umweltdifferenzierung, Innendifferenzierung.

J. Habermas hat an verschiedenen Stellen versucht, eine systematische Begründung für den Zusammenhang von »sprachlicher Symbolisierung, Arbeit und Interaktion« zu liefern. Seine These zur Jenenser Realphilosophie lautet: Der Zusammenhang von Sprache, Arbeit und sittlichem Verhältnis sei dort noch als produktiv begriffen worden. Erst in dem späteren Hauptwerk wäre dieses Merkmal verlorengegangen. Die drei Bereiche, d. h. ihr dialektisches Verhältnis zueinander, hätten in der ersten Konzeption den Begriff des Geistes bestimmt. Sie macht dann der Vorstellung Platz, daß der Geist in der absoluten Bewegung seiner selbst zu sich komme: die drei Bereiche sind zunehmend nur noch Stationen, nämlich Gelegenheiten des Geistes, sich zu manifestieren, er findet in ihnen nur noch Anlässe, nicht aber konstitutive Momente für die eigene Existenz. Bezieht man die Einsichten der Realphilosophie auf die Diskussion zum Zusammenhang von Interaktion und Gesellschaft, so drängen sich verschiedene Parallelen zu Mead auf, die hier, bis auf eine Andeutung, nicht weiter verfolgt werden können. Hegel argumentiert folgendermaßen: Identität entstehe nicht durch das Vermögen eines isolierten Ich, das sich, in eigener Autonomie, auf sich selbst bezieht. Zur Identitätsbildung sind die Vermittlungsprozesse der kommunikativen Einigung von Interaktionspartnern von entscheidender Bedeutung. »Erst auf der Basis wechselseitiger Anerkennung bildet sich Selbstbewußtsein . . .« (Habermas 1968, 13). Das Ich wird im Rahmen seiner Lebensgeschichte einmal zu einem besonderen gemacht, wie es andererseits, durch das gleiche Medium bewirkt, im Allgemeinen aufgehoben ist. – Auch Dilthey gibt für die Bestimmung des Verhältnisses von persönlicher und sozialer Identität wichtige Hinweise. Zugleich finden sich bei ihm bereits zahlreiche Erkenntnisse des späteren Lebensweltentwurfs, wie ihn Husserl, Schütz und dann Berger/Luckmann thematisieren. Für Dilthey ist der Erlebnisbegriff von zentraler Bedeutung. Er muß nicht notwendigerweise im Rahmen einer traditionellen Art der Aneignung verstanden werden, wie sie geisteswissenschaftliche Pädagogik und Lebensphilosophie über lange Zeit betrieben. Neu gelesen, stecken zahlreiche Bestimmungen des interpretativen Paradigmas in Diltheys Ausführungen. Habermas interpretiert den Begriff des Erlebnisses wie folgt: »Ein Erlebnis ist nicht ein subjektives Bewußtwerden zugrundeliegender organischer Zustände, sondern auf *Intentionen* bezogen und immer durch einen Akt des *Sinnverstehens* vermittelt« (Habermas 1973, 187). Damit nimmt Dilthey Einsichten Meads zum Unterschied von natürlicher Kommunikation und Kommunikation mittels signifikanter Symbole vorweg. Sozial geschaffene Symbole, die sich in Interaktionen härten und bewähren, trennen sich vom Organismus und empfangen auf diese Weise ihre Leistungsfähigkeit für die sozialen Systeme. In moderner Terminologie: die Bedeutungen, die zustandekommen und die sich lebensweltlich festsetzen, sind nie privat, sie haben zur Bedingung ihrer Möglichkeiten intersubjektive Geltung. Die soziale Lebenswelt ist die Instanz, die Sinnmaterial für die einzelnen Lebensgeschichten zur Verfügung stellt. Das Verhältnis

von pädagogischem Feld und allgemeinen Sinnstrukturen, wie es Mollenhauer für die Belange der Erziehungswissenschaft herausarbeitet, kann nunmehr folgendermaßen bestimmt werden: die Identität der Individuen baut auf einer Reihe typischer Situationsdefinitionen des Individuums auf, die den Tatbestand der Biographie ausmachen. Die je einzelnen Situationsdefinitionen erscheinen als ein »Aggregatwissen zweiter Stufe«. Dies ist abhängig von den kumulierten Inhalten des Alltagswissens, das, als »Aggregatwissen erster Stufe« (Schütze, Meinefeld, Springer, Weymann 2, 1973, 467), immer schon vorhanden, d. h. sedimentiert (Berger/Luckmann), die Situationsdefinitionen speist. Bewußtsein, das, nach Mead, sich aus Interaktionen erhebt, ist immer intentional. Damit ergibt sich die Frage, worauf es gerichtet ist. Wird die Eigenperspektive der Handelnden berücksichtigt und als Moment der Realität begriffen, dann ist es offensichtlich nicht auf allgemeine Sätze gerichtet. Es wendet sich an vordefinierte Symbole der Alltagswelt in Situationen des »hier und jetzt«. Alltagswelt wirkt als eine spezifische Wirklichkeitsanordnung, die die Elemente möglicher Erfahrung, seien es physische Objekte, tägliche Probleme, Routineangelegenheiten, Kontakte, nach bestimmten Rezepten und typischen Meinungen organisiert. Handeln in der sozialen Lebenswelt heißt, beides zu tun: die Regeln, nach denen die Alltagswelt strukturiert ist, anzuwenden, wie auch einzelne Elemente dieser »konstruierten« Welt als immer schon interpretierte aufzugreifen. Sie sind in bestimmte Interpretations-schemata eingebunden. Berger/Luckmann verweisen darauf, daß Wirklichkeit auf diese Weise konstruiert wird – sie ist wirklich nur durch Symbole. Nur über diesen Umweg kann Realität angeeignet werden. Zu den wichtigsten Deutungssystemen gehört die Sprache. Sie bezeichnet nicht nur die Gegenstände und macht sie auf diese Weise verfügbar, sie ist immer auch mit Aufforderungen verbunden, wie die bezeichneten Gegenstände und Objekte in verschiedenen Situationen einzuschätzen und zu behandeln seien.

Der Zusammenhang von sozialer Lebenswelt und je spezifischen Situationsdefinitionen, die auf sie als ein Inventar allgemeiner Regeln zurückgreifen, läßt sich durch eine Theorie der Umgangssprache, wie sie in Anfängen vorliegt, zur Darstellung bringen. Ihre spezifische Leistung, so Habermas, und dies ist bereits bei Dilthey angelegt und wird, speziell auf Sprache bezogen, durch Wittgensteins Theorie des Sprachspiels weitergeführt, besteht darin, drei Klassen von Lebensäußerungen in der alltäglichen Lebenspraxis zu integrieren. Bedeutungen der Symbole sind nicht starr, sie erwerben ihren spezifischen Gehalt, den sie auch wieder abstreifen oder abändern können, indem sie bei Prozessen der Realitätsbewältigungen, d. h. Praxis, mit anderen Ausdrucksformen zusammengeschlossen sind und sich an ihnen orientieren. Verständigung durch sprachliche Symbole wird kontrolliert durch die faktischen Ereignisse und Handlungen. Leibnahe Expressionen im Sinne extravverbaler Kommunikation oder Form einer Körpersprache stehen ebenfalls immer, wenngleich ein anderes Medium mit anderen Grundlagen darstellend, in Beziehung zu den sprachlichen Bedeutungen und machen diese fest. Sie dementieren oder bestätigen deren Inhalt – sie können sich nicht außerhalb des allgemeinen Bedeutungskreises halten. Auch in diesem Fall ist die Unmöglichkeit gegeben, nicht zu kommunizieren, im vorliegenden Fall: aus dem Integrationszusammenhang des Alltagswissens auszubrechen. Erkenntnisse über die Bedingungen und Leistungen von Umgangssprache stellen einen Begründungsrahmen her für die eigenständige Bedeutung von sozialen Situationen und Situationsdefinitionen gegenüber Ansprüchen des normativen Paradigmas. Der Fall

liegt ähnlich wie bei der natürlichen Sprache, die gegenüber einer reinen die Möglichkeit beinhaltet, Bedeutungsveränderungen aus sich selbst zu entwickeln: als Ergebnis der Verschiebung der Elemente der drei aufeinanderweisenden Klassen von Lebensäußerungen. Für die Dimension sozialen Handelns heißt dies: Handeln vermag in Situationen sich selbst zum Gegenstand zu erheben. Bedeutungen können innerhalb der Situation noch, die sie vorgängig definierten, abgewandelt werden, was impliziert, daß Handeln auf eine neue Grundlage gestellt ist im Moment der Handlung selbst. Sie ist in der Situation, die an ihr gleichsam arbeitet, zu einem anderen Handeln geworden. Dies tritt in Gegensatz zur Erklärung, daß sie, berücksichtige man nur die Persönlichkeitsstruktur und die sozialen Erwartungen etwa im Sinne der Rollentheorie, immer schon fertig sei. Die Komplexität der Alltagswelt und die Vielzahl möglicher Elemente, die thematisiert werden können in unübersehbaren Situationen, geben Anlaß zur Annahme, daß die Unsicherheit oder partielle Nichtfestgelegtheit sozialer Interaktionen Regelfall ist. Die Elemente der Situation, die als Symbole in verschiedenen Situationen je andere Gegenstände werden, darüber hinaus die Möglichkeit, daß Normen unterschiedlich aktualisiert werden, und dann der Sachverhalt, daß die Ich-Identität der Handelnden in formal gleichen Situationen unterschiedlich beteiligt sein kann – all dies sind Merkmale, die durch abstrakte Erklärungsmodelle nicht eingeholt werden können. Der Hinweis Mollenhauers, daß insbesondere der Pädagoge darauf angewiesen sei, seine Entscheidungen von Elementen der Situation abhängig zu machen, findet hier seine Triftigkeit, es betrifft aber, wie deutlich wurde, nicht nur ihn allein. Situationen stellen dergestalt den »kleinsten Referenzrahmen für Analysen« dar und treten auf als »deskriptive Einheiten für Sozialisationsprozesse«.

Einen Sonderfall des »interpretativen Paradigmas« stellt die Psychoanalyse dar, wenngleich die fundamentale Differenz, daß psychoanalytische Symbole sehr viel enger auf biologische Funktionen bezogen sind, wie Lorenzer klarmacht, nicht vernachlässigt werden darf. »Infantile Lebensgeschichte ist gerade als Entwicklung von Symbolen *auch* »Naturgeschichte««. »(Das) Symbol steht im psychoanalytischen Verstande zwischen Naturentwicklung und Geschichte – beide vermittelnd« (Lorenzer 1971, 38). Die »allgemeinen Interpretationen« der Psychoanalyse sind, dies kann im Rahmen einer Metapsychologie klargelegt werden, an die Dimensionen der Umgangssprache unmittelbar gebunden. Diese wiederum hängen von Interaktionen ab, die in der Vergangenheit stattfanden. Die »allgemeinen Interpretationen«, die eine Verständigung zwischen Arzt und Patient ermöglichen, müssen, um den Preis des Verständlichseins und Plausibelbleibens, woran die Therapiemöglichkeit hängt, die Struktur der sozialen Lebenswelt erhalten. Nur auf diese Weise kann die Genese der Symptome dechiffriert werden, die aus verzerrter Kommunikation rührt. Indem die Lebensgeschichte des Individuums Objekt der Betrachtung wird, bleiben die Erklärungsversuche notwendig narrativ. Narrative Darstellung heißt, daß Individuennamen genannt werden, im weiteren Einzelereignisse, Einzelsituationen. Das Individuum muß sich in der eigenen Lebensgeschichte wiederfinden – als besonderen Ausdruck der allgemeinen Lebenswelt.

Das Programm einer Weiterentwicklung einmal der allgemeinen Interaktionsansätze und zum anderen der Entwürfe des symbolischen Interaktionismus, das F. Schütze, W. Meinefeld, W. Springer und A. Weymann vorlegen, zeigt eine Vielzahl offener Fragen, die noch bestehen. Die Autoren unterscheiden acht Klassen von Bestimmungen, von denen die Handlungsperformanz abhängig sei. Zu berücksichtigen sind: 1.

interaktions- und systemlogische Basisregeln des Handelns, 2. die grundlegende Kognitions-, Sprach- und Interaktionskompetenz (im Sinne biologischer Anlagen), 3. materielle Bestände als Ressourcen des Handelns (Verfügbarkeit von Geld, Gewaltmitteln, Kommunikationskanälen etc.), 4. biologische und psychische Bestände als Ressourcen des Handelns (bestimmter Gesundheitszustand, soziohistorisch sich wandelnde psychische und körperliche Kapazitäten) 5. Interessenkonstellationen der Interaktionspartner und gesellschaftlichen Gruppen, 6. der alltagsweltliche Wissensbestand institutionalisierter normativer Verhaltenserwartungen (Rollenmuster, symbolische Codes, die den Alltagswissensbestand formal aufbauen, linguistische Codes), 7. der versachlichte sozialstrukturelle Rahmen des Handelns als wechselseitig konstitutive Konjunktion zwischen Beständen (Punkte 3 und 5), Interessenkonstellationen (5) und normativen Verhaltenserwartungen (6) und schließlich 8. die subjektiven Sinnorientierungen des Handelns, die aus drei Geschichtsdimensionen gespeist werden: der Lebens-, Interaktions- und Überlieferungsgeschichte.

Bedenkt man, daß die Verbindungslinien bisher kaum in einem der genannten Punkte durchgezogen wurden, so kann das Programm gegenwärtig auch als Kritik verstanden werden, sowohl am symbolischen Interaktionismus im engeren Sinne als auch an den systematischen Versuchen, Arbeit und Interaktion prinzipiell zu unterscheiden. Zumindest für die Schule des Interaktionismus gilt, daß, sollte das Programm einmal realisiert sein, das Resultat nicht mehr auf die spezifische Kompetenz dieses Ansatzes zurückzuführen ist. Wohl aber könnte behauptet werden, daß in den strukturellen Verhältnissen, die analysiert sind, Sachverhalte, auf die die Chicagoer Schule aufmerksam machte, einbezogen wurden. Dies will heißen, von den systematischen Anstrengungen, die sich im Rahmen einer Gesellschaftstheorie bewegen, wird auf Dauer mehr zu erhoffen sein.

VOLKER RITNER

→ Erfahrung, Kommunikation, Rolle, Sozialisation, Sprache.

LITERATUR

- Apel, K.-O.*: Zientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik. Entwurf einer Wissenschaftslehre in erkenntnisanthropologischer Sicht. In: Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt: Suhrkamp 1971. = Theorie-Diskussion. *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen* (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 1. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie und 2. Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens. Reinbek: Rowohlt 1973. = *rororo-studium*. 54/55. *Berger, P. L., Th. Luckmann*: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt: Fischer 1970. = *Condition Humana*. *Cassirer, E.*: Philosophie der symbolischen Formen. Bd 1-3. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchges. 1953. *Coser, R. C.*: Role distance, sociological ambivalence, and transitional status. In: *The American Journal of Sociology*. 72 (1966) 2, S. 173-187. *Coutu, W.*: Role-playing vs. role-taking. An appeal for clarification. In: *American Sociological Review*. 16 (1951) 2, S. 182-187. *Denzin, N. K.*: Symbolic interactionism and ethnomethodology: A proposed synthesis. In: *American Sociological Review*. 34 (1969) 6, S. 922-934. *Dilthey, W.*: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt: Suhrkamp 1970. = Theorie. *Falk, G., H. Steinert*: Über den Soziologen als Konstrukteur von Wirklichkeit, das Wesen der sozialen Realität, die Definition sozialer Situationen und die Strategie ihrer Bewältigung. In: Steinert (Hrsg.): *Symbolische Interaktion*. Stuttgart: Klett 1973, S. 13-45. = *Konzepte der Humanwissenschaften*. *Glaser, B. G., A. Strauss*:

Temporal aspects of dying as a non-scheduled status-passage. In: *The American Journal of Sociology*. 71 (1965) 1, S. 48–59. Goffman, E.: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt: Suhrkamp 1967. Goffman, E.: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper 1969. Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt: Suhrkamp 1968. = edition suhrkamp. 287. Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt: Suhrkamp 1973. = Suhrkamp Taschenbücher. Wissenschaft. 1. Habermas, J.: Kultur und Kritik. Frankfurt: Suhrkamp 1973. = Suhrkamp Taschenbücher. 125. Haferkamp, H.: Soziologie als Handlungstheorie. Düsseldorf: Bertelsmann 1972. = Studienbücher zur Sozialwissenschaft. 2. Helle, H. J.: Symbolbegriff und Handlungstheorie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 20 (1968) 1, S. 17–37. Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Klett 1969. Lorenzer, A.: Symbol, Interaktion und Praxis. In: *Psychoanalyse als Sozialwissenschaft*. 2. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp 1971. S. 9–59. = edition suhrkamp. 454. Luhmann, N.: Zweckbegriff und Systemrationalität. Frankfurt: Suhrkamp 1973. = Suhrkamp Taschenbücher Wissenschaft. Bd 12. Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung. Opladen: Westdeutscher Verlag 1971. Mead, G. H.: Philosophie der Sozialität. Frankfurt: Suhrkamp 1969. Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp 1973. = Suhrkamp Taschenbücher. Wissenschaft. 28. Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa Verl. 1974. = Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 1. Parsons, T., E. A. Shils (Hrsg.): *Toward a general theory of action*. New York, Evanston: Harper & Row 1965. Parsons, T.: Soziologische Theorie. Neuwied und Berlin: Luchterhand 1964. = Soziologische Texte. 15. Prewo, R., J. Ritsert, E. Stracke: Systemtheoretische Ansätze in der Soziologie. Eine kritische Analyse. Reinbek: Rowohlt 1973. = *rororo studium*. 38. Rose, A. M.: Systematische Zusammenfassung der Theorie der symbolischen Interaktion. In: Hartmann (Hrsg.): *Moderne amerikanische Soziologie*. Stuttgart: Enke 1973, S. 219–231. = dtv, wissenschaftliche Reihe 4131. Schütz, A.: Das Problem der Relevanz. Frankfurt: Suhrkamp 1971. Schütze, F., W. Meinefeld, W. Springer, A. Weymann: Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens. In: *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. 2. Reinbek: Rowohlt 1973, S. 433–495. Steinert, H. (Hrsg.): *Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie*. Stuttgart: Klett 1973. = Konzepte der Humanwissenschaften. Stevens, E.: *Sociality and act in George Herbert Mead*. In: *Social Research*. (1967) 4, S. 613–631. Strauss, A.: Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität. Frankfurt: Suhrkamp 1968. Thomas, W. I.: *Person und Sozialverhalten*. Neuwied und Berlin: Luchterhand 1965. = Soziologische Texte. 26. Watzlawick, P., J. H. Beavin, D. P. Jackson: *Menschliche Kommunikation*. Bern: Huber 1969. Wilson, Th. P.: Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. 1. Reinbek: Rowohlt 1973, S. 54–79. Winch, P.: *Die Idee der Sozialwissenschaft und ihr Verhältnis zur Philosophie*. Frankfurt: Suhrkamp 1966.

Handlungsforschung

Handlungsforschung, in Anlehnung an den aus dem Angloamerikanischen stammenden Terminus »action research« auch »Aktionsforschung« oder »aktivierende Sozialforschung« genannt, bezeichnet einen relativ jungen Ansatz gesellschaftswissenschaftlicher bzw. erziehungswissenschaftlicher Forschung, der sich zunächst durch drei allgemeine Merkmale kennzeichnen läßt:

Erstens: »Handlungsforschung ist in ihrem Erkenntnisinteresse und damit ihren Fragestellungen von Anfang an auf gesellschaftliche bzw. auf pädagogische Praxis bezo-

gen, sie will der Lösung gesellschaftlicher bzw. praktisch-pädagogischer Probleme dienen«.

Zweitens: »Handlungsforschung vollzieht sich in direktem Zusammenhang mit den jeweiligen praktischen Lösungsversuchen, denen sie dienen will; sie greift *als* Forschung unmittelbar – und nicht erst *nach* vollzogenem Forschungsprozeß als sog. ›Anwendung‹ der Forschungsergebnisse – in die Praxis mit ein, und sie muß sich daher für Rückwirkungen aus dieser von ihr selbst mitbeeinflussten Praxis auf die Fragestellungen und die Forschungsmethoden *im Forschungsprozeß selbst* – und nicht erst in der abschließenden Auswertungsphase im Hinblick auf *zukünftige* Forschung – offenhalten«.

Drittens: »Handlungsforschung hebt in irgendeinem Grade bewußt und gezielt die Scheidung zwischen Forschern auf der einen und Praktikern in dem betreffenden Aktionsfeld – in unserem Falle: den pädagogischen Praktikern . . . – auf der anderen Seite auf zugunsten eines möglichst direkten Zusammenwirkens von Forschern und Praktikern im Handlungs- und Forschungsprozeß« (Klafki 1973, 488).

Pädagogische Handlungsforschung ist also Innovationsforschung, Forschung im Zusammenhang mit und zum Zwecke von Reformen im Erziehungs- und Bildungswesen.

Aus den oben genannten Merkmalen folgt, daß Handlungsforschung in wichtigen Punkten von Prinzipien, die bisher für empirische Forschung in den Sozialwissenschaften als generell verbindlich betrachtet wurden, abweicht: (Insbesondere hebt sie das für »klassische« empirische Forschung leitende Prinzip auf, daß die forschenden Personen, die von ihnen verfolgten Fragestellungen und die verwendeten Methoden die zu erforschenden »Gegenstände« bzw. »Forschungsobjekte« (Institutionen; Personen, ihre Einstellungen und Verhaltensweisen; Vorgänge usw.) während des Forschungsprozesses nicht verändern dürfen. Allerdings wirft diese Aufhebung der klaren Trennung von »Forschung« und »Forschungsobjekten« die schwierige Frage auf, wie Handlungsforschung intersubjektiv nachprüfbar Ergebnisse erbringen kann; dieses Problem ist in der bisherigen Theorie der Handlungsforschung noch keineswegs gelöst.

Action research wurde, soweit sich das bisher übersehen läßt, zunächst innerhalb der amerikanischen und englischen Sozialforschung seit den 40er Jahren betrieben, und zwar vor allem im Zusammenhang mit Vorhaben, die sich auf Veränderungen von Institutionen und Organisationen bzw. der in ihnen tätigen Menschen richtete, z. B. unter der Zielsetzung, das Betriebsklima und die Kooperation in einem Industriebetrieb zum Zwecke höherer Produktionsleistung zu verbessern (Rapoport 1972; Clark 1972). Action research war (und ist) also keineswegs grundsätzlich mit kritischer, etwa gesellschaftskritischer Reflexion über die Ziele, denen sie dienstbar gemacht wird, verbunden.

Auch im Bereich der pädagogischen Forschung stammen die ersten action research-Projekte aus den USA. Ein entscheidender Impuls ging von der sozialpsychologischen Schule Kurt Lewins aus, der 1946 den Begriff »action research« prägte. Lewin und seine Schüler haben Projekte zur Veränderung des sozialen Klimas in Schulen und anderen pädagogischen Institutionen, vor allem zur Entwicklung eines demokratischen bzw. sozial-integrativen Erziehungs- und Unterrichtsstils von Lehrern, durchgeführt (Fox, Lippitt 1964; Fox, Luszki, Schmuck 1966; Schmuck, Chesler, Lippitt 1966). Ein zweiter Ansatz zur pädagogischen action research ergab sich im Zusammenhang der Curriculumreform und -implementation (Taba, Noel 1957; Taba 1962).

In der BRD wurden die ersten Projekte mit Ansätzen zur Handlungsforschung Ende der 60er Jahre in der Sozialpädagogik durchgeführt (Bittner, Flitner), z. Z. dominieren Schulforschungsprojekte, insbesondere Projekte schulnaher Curriculumentwicklung. Das 1972 veröffentlichte umfassende Programm schulnaher Curriculumentwicklung in Regionalen pädagogischen Zentren (Gerbaulet u. a. 1972) kommt, soweit es Forschungsprobleme betrifft, dem methodologischen Typus der Handlungsforschung mindestens sehr nahe.

Für die jüngeren Handlungsforschungsprojekte in der Bundesrepublik (vgl. Bildungstechnologisches Zentrum Wiesbaden 1973; Klafki 1973) und für die erst seit 1972 einsetzende methodologische Diskussion ist es charakteristisch, daß sie fast durchgehend mit einem entschieden gesellschaftskritischen, d. h. hier: auf Demokratisierung der Gesellschaft sowie individuelle und kollektive Emanzipation gerichteten Erkenntnis- und Handlungsinteresse verknüpft sind.

In der noch in den Anfängen stehenden methodologischen Diskussion über Probleme der Handlungsforschung zeichnen sich bisher folgende Schwerpunkte ab:

1. Handlungsforschung zielt u. a. darauf ab, alle an ihr Beteiligten, die Forscher wie die pädagogischen Praktiker und die Schüler bzw. die zu Erziehenden, ggf. Eltern und weitere Bezugsgruppen in einen Innovations- und damit einen komplexen Lernprozeß zu versetzen. Daraus folgt für die Wahl von Forschungsinstrumenten: Sie dürfen nur eingesetzt werden, wenn sie den angestrebten Innovationsvorgang nicht zu behindern drohen. Das kann aber durchaus der Fall sein, wenn z. B. der Einsatz eines Fragebogens bei Lehrern oder Eltern oder eines Tests bei Schülern Folgen – etwa emotionale Sperren gegenüber dem Forschungsteam, Isolierung des Einzelschülers in einem auf soziale Kooperation abhebenden Projekt usw. – haben könnte, die den Innovationsprozeß hemmen könnten. Da Forschungsinstrumente bisher größtenteils nicht unter solchen Gesichtspunkten entwickelt wurden, muß Handlungsforschung z. T. auf ihren Einsatz und damit bisweilen auf Informationen verzichten, die an sich wünschenswert wären, aber – jedenfalls z. Z. – nur um den Preis der Störung von Prozessen gewonnen werden können, die durch Handlungsforschung gefördert werden sollen.

2. In der Handlungsforschung wirkt die zu verändernde bzw. sich verändernde Praxis auf den ursprünglichen Forschungsansatz, auf Fragestellungen und Hypothesen und die Auswahl der Forschungsinstrumente zurück. Das bedeutet, daß sowohl das Innovationskonzept als auch die Forschungshypothesen zu Beginn eines Handlungsforschungsprojektes meistens nur rahmenhaft umschrieben und erst im Laufe der Durchführung schrittweise präzisiert, ggf. aber auch erheblich verändert werden können. Daraus erwächst die Schwierigkeit, eine hinreichende Kontinuität sowohl des Innovationsplanes wie des Forschungsplanes zu gewährleisten.

3. Da Innovationsprozesse im pädagogischen Bereich gewöhnlich von einer Anzahl von Faktoren beeinflußt werden, muß Handlungsforschung die zu untersuchende und zu verändernde Praxis als komplexes *Feld* betrachten und daher auch relativ komplexe Forschungsstrategien entwickeln; sie kann also die Fülle der Faktoren nicht beliebig auf eine oder sehr wenige Variablen reduzieren. Ebenso wenig kann sie, wie es für klassische empirische Forschung charakteristisch und legitim ist, über längere Zeit praktisch wesentliche Variablen »konstant halten«, d. h. bewußt unverändert lassen, um andere Variablen isoliert beobachten oder systematisch experimentell variieren zu können. Wieweit dennoch Reduktionen vorgenommen werden müssen, um überhaupt zu überprüfaren Aussagen über Innovationsprozesse und -möglichkeiten kom-

men zu können, und wieweit sie zu rechtfertigen sind, ohne die angestrebten Innovationsziele zu gefährden, ist eine methodologisch bisher ungelöste Frage.

4. Für Handlungsforschung unter emanzipatorischen Leitgesichtspunkten ist es wesentlich, daß sie nicht Zielsetzungen der Innovation und wissenschaftliche Fragestellungen »von außen« an die Praxis herantragen will, sondern die Ziele möglichst weitgehend zusammen mit den Praktikern und aus den Bedingungen des jeweiligen Praxisfeldes heraus entwickelt und dementsprechend ihre wissenschaftlichen Fragestellungen formuliert. Das setzt einmal voraus, daß sie das Selbstverständnis der im Praxisfeld interagierenden Personen, ihre Sichtweise der Probleme, ihre Intentionen und Schwierigkeiten *hermeneutisch* aufzuschlüsseln versucht (»Lebensweltanalyse«); z. a. ist es notwendig, Kommunikationsbedingungen zwischen »Forschern« und »Praktikern« zu schaffen, die ggf. unterschiedlichen Ausgangspositionen und Perspektiven miteinander zu vermitteln und eine gemeinsame Sprache zu finden, in der man angst- und herrschaftsfrei miteinander »Diskurse« (Habermas), d. h. kritisch argumentierenden Problemerkörterung führen kann.

5. Sofern Handlungsforschung einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse folgt, muß sie anstreben, die im Untersuchungsfeld handelnden Personen (z. B. Lehrer und Schüler) auch gegenüber den Forschern aus der Rolle bloßer Untersuchungsobjekte zu befreien, sie vielmehr der Forschung gegenüber im Prinzip als gleichberechtigte, kritische Partner anzuerkennen bzw. sie zu solcher Gleichberechtigung schrittweise zu befähigen. Das bedeutet, daß Handlungsforschung den »Erforschten« von Anfang an erstens möglichst weitgehenden Einblick in die Ziele und Voraussetzungen der Forschung vermitteln, ihnen zweitens Mitbestimmungsmöglichkeiten über Forschungsziele und Verfahren eröffnen und ihnen drittens, soweit irgend möglich, Chancen zum Mitvollzug der Forschung geben muß. Die Verwirklichung dieser Grundsätze hat sich jedoch in allen bisher durchgeführten Handlungsforschungsprojekten, auch im Hinblick auf professionelle Erzieher, als äußerst schwierig erwiesen, weil die pädagogischen Praktiker durch ihre konkreten Aufgaben, gerade bei Reformprojekten, aufs stärkste in Anspruch genommen werden und daher meistens nur bedingt in der Lage sind, sich forschungsmethodische Kenntnisse, die ihnen in ihrer Ausbildung gewöhnlich kaum vermittelt worden sind, innerhalb des Projektablaufs zu erarbeiten.

6. Das Prinzip, fixierte Rollenzuschreibungen (hier »Forscher«, dort »Praktiker«) weitgehend zu lockern, schließt eine pragmatische und flexible Aufgabendifferenzierung zwischen verschiedenen Personen oder Personengruppen auch innerhalb von Handlungsforschungsprojekten nicht aus; andernfalls würde man alle Beteiligten ständig überfordern und die Erreichung sowohl der Innovations- als auch der Forschungsziele gefährden. Z. B. setzt die Ermittlung der tatsächlichen Verhaltensweisen von Lehrern im Unterricht, um ihnen Selbstkontrolle und ggf. Änderung zu ermöglichen, voraus, daß bestimmte Mitglieder eines Projektteams mindestens zeitweilig von praktischer Mitverantwortung entlastet und auf »distanzierte« Beobachtung spezialisiert sind. Jedoch müssen solche Aufgabendifferenzierungen jederzeit zum Gegenstand kritischer Diskussion zwischen allen Beteiligten werden können.

7. Die Forschungsinstrumente, z. B. Fragebogen, Interviews, Tests, Beobachtungsverfahren u. ä., gewinnen in der Handlungsforschung – jedenfalls z. T. – einen gegenüber der klassischen empirischen Forschung neuen Sinn: Sie sollen, soweit möglich, zu Hilfen für die Selbstaufklärung, Selbstkontrolle und Selbststeuerung der in dem betreffenden Praxisfeld tätigen Personen werden. Z. B. kann eine Lehrer- oder Schülergrup-

pe das Verfahren der Tonband- oder Video-Aufnahme des Unterrichts und entsprechende Auswertungsmethoden zum Zwecke der Analyse, Bewertung und Veränderung des eigenen Unterrichts erlernen.

8. Dem gleichen Ziele dient die möglichst kurzfristige Rückmeldung von Zwischenergebnissen der Forschung an die pädagogischen Praktiker – auch dies ist ein Vorgehen, das von den Regeln klassischer empirisch-pädagogischer Forschung abweicht. Jedoch steht die Entwicklung von Verfahren kurzfristiger Auswertung von Forschungsergebnissen und einer für die Praktiker hilfreichen Form der Aufbereitung und Darstellung noch ganz in den Anfängen.

9. Gerade das hohe, gewöhnlich zugleich pädagogische und politische Engagement auf seiten der Forscher und Praktiker in Handlungsforschungsprojekten, ihre Innovationserwartungen, die methodischen Schwierigkeiten, die Komplexheit des Feldes u. ä. führen nach den bisherigen Erfahrungen häufig zu gruppodynamischen Problemen innerhalb der Forschergruppen und in ihrem Verhältnis zu den Praktikern. Dieser Aspekt muß daher bewußt und gezielt in der Arbeitsplanung und im Arbeitsprozeß entsprechender Projekte berücksichtigt werden.

10. Große Bedeutung können in Handlungsforschungsprojekten einerseits nicht beabsichtigte Nebenwirkungen (z. B. Spannungen in einem Kollegium durch unbeabsichtigte Polarisierung der in einem Projekt mitarbeitenden und der übrigen Lehrer) und andererseits schwer kalkulierbare Einwirkungen bzw. Reaktionen von Außengruppen (z. B. Elterngruppen, zuständige Verwaltungsinstanzen, politische Organisationen usw.) gewinnen. Beide Faktoren sind im allgemeinen vermutlich um so gewichtiger, je anspruchsvoller die geplanten oder realisierten Zielsetzungen und Veränderungen der betreffenden Praxis im Verhältnis zum bisherigen Zustand sind.

Handlungsforschung kann nicht als prinzipielle Alternative gegenüber »klassischer« empirischer Forschung betrachtet werden, erstere behält für zahlreiche Fragestellungen der Erziehungswissenschaft ihre unverzichtbare Bedeutung, z. T. auch innerhalb von Handlungsforschungsprojekten, z. B. bei der Erhebung sozialstatistischer Daten über Erzieher, Jugendliche, Eltern usw. Wo es aber um die Ermöglichung und die Erforschung von pädagogischen Innovationen geht, deren Sinn darin besteht, daß sie von den in der pädagogischen Praxis Tätigen oder den von ihr Betroffenen selbst getragen und realisiert werden, da dürfte Handlungsforschung sich als der angemessene Ansatz erweisen; insofern ist für die Zukunft eine starke Entwicklung über die bisher vorliegenden ersten Ansätze hinaus zu erwarten.

WOLFGANG KLAFKI

→ Bildungsforschung, Empirie, Evaluation, Innovation, Schulversuch, Unterrichtsforschung.

LITERATUR

Bildungstechnologisches Zentrum Wiesbaden: Beiträge zur Bildungstechnologie. 1 (1973) 3. (Darin vor allem die Aufsätze von Heinze, Th.; Mollenhauer, K.; Stickelmann, B.; Bonn, P.; Zehrfeld, K.; Dräger, H.; Müller, E.; Zinnecker, J.; Schulte, H.) *Bildungstechnologisches Zentrum Wiesbaden*, Arbeitsgruppe Curriculum und Sozialwissenschaften: Projekt I. Untersuchung und Entwicklung einer lehrerbezogenen Strategie für Curriculuminnovation und emanzipatorischen Medieneinsatz. Projektheft 6 (hektographiert): Müller, E., B. Stickelmann, J. Zinnecker: Ansätze zu einer Theorie aktivierender Sozial- und Schulforschung. Wiesbaden: Bildungstechnologisches Zen-

trum 1972. *Bittner, G., A. Flitner*: Aufgaben und Methodik sozialpädagogischer Untersuchungen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 15 (1969) 1, S. 63–74. *Clark, P. A.*: Action research and organisational change. London, New York: Harper and Row 1972. *Corey, St. M.*: Action research to improve school practices. New York: Columbia Univ., Teachers College Pr. 1953. *Fox, R. S., R. Lippitt*: The innovation of classroom mental health practices. In: Miles, M. (Hrsg.): Innovation in education. New York: Columbia Univ., Teachers College Pr. 1964, S. 271–297. *Fox, R. S., M. B. Luszki, R. Schmuck*: Diagnosing classroom learning environments. Chicago: Science Research Associates 1966. *Schmuck, R., M. Chester, R. Lippitt*: Problem solving to improve classroom learning. Chicago: Science Research Associates 1966. *Fuchs, W.*: Empirische Sozialforschung als politische Aktion. In: Soziale Welt. 21 (1970) 1, S. 1 bis 17. *Gerbaulet, S.* (u. a.): Schulnahe Curriculumentwicklung. Stuttgart: Klett 1972. *Haag, F.* (u. a.) (Hrsg.): Aktionsforschung. München: Juventa Verl. 1972. *Hübner, P.*: Aufgaben und Stellung versuchsbegleitender Forschung bei Gesamtschulversuchen. In: Frommberger, H. (u. a.) (Hrsg.): Gesamtschule – Wege zur Verwirklichung. Braunschweig: Westermann 1969, S. 148–154. *Klafki, W.*: Handlungsforschung im Schulfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19 (1973) 4, S. 487–516. *Lewin, K.*: Tatforschung und Minoritätenprobleme. In: Lewin: Die Lösung sozialer Konflikte. 3. Aufl. Bad Nauheim: Christian Verl. 1968, S. 278–304. *Nagel, K., U. Preuss-Lausitz, W. Hopf*: Erwartungen der Gesamtschulen an wissenschaftliche Begleitung und Beratung. In: Gesamtschulen – Informationsdienst. 3 (1970) 3, S. 35–45. *Rapoport, R. N.*: Drei Probleme der Aktionsforschung. In: Gruppendynamik. 3 (1972) 1, S. 44–61. *Taba, H., E. Noel*: Action research. Washington: Remington Bros. 1957. *Taba, H.*: Curriculum development. 3. ed. New York (usw.): Harcourt, Brace and World 1970, bes. 4: Strategy for changing a curriculum, S. 446–493.

Heimerziehung

Wenn die Erziehung oder Versorgung von Kindern und Jugendlichen in der Familie nicht gesichert ist, kann Heimerziehung subsidiär an deren Stelle treten. Der Heimaufenthalt kann sowohl durch die Initiative der Eltern zustande kommen (beispielsweise ›Freiwillige Erziehungshilfe [FEH]‹, wenn die »Entwicklung gefährdet oder geschädigt« ist) wie auch aufgrund staatlicher Interventionen durch Anordnung der Fürsorgeerziehung (FE), wenn ein Kind oder Jugendlicher »zu verwahrlosen droht oder verwahrlost ist« (Jugendwohlfahrtsgesetz v. 11. 8. 61). Im Laufe ihrer Geschichte war die Heimerziehung häufig Gegenstand der Kritik, die bis zur Forderung der Schließung aller Heime reichte. Marksteine der öffentlichen Kritik waren der ›Waisenhausstreit‹ (Ende des 18. Jhds.), der Kampf der Arbeiterbewegung gegen die bürgerliche Fürsorgeerziehung der 20er und beginnenden 30er Jahre und die Kritik der Studentenbewegung 1968/69. Insofern Heimerziehung immer wieder in Frage gestellt wurde, muß eine Darstellung dieser Institution auch die Kritik entsprechend berücksichtigen.

Während die Alternativvorstellungen z. Z. des Waisenhausstreites noch im wesentlichen rückwärts gewandt waren, wobei die Familienerziehung der Agrargesellschaft restauriert werden sollte, ohne daß man die gesellschaftliche Entwicklung durch die beginnende Industrialisierung wahrnahm, konnte sich die Arbeiterbewegung auf dem Hintergrund einer entwickelteren kapitalistisch-industriellen Gesellschaft klarer artikulieren. Sie kritisierte vor allem den ›Abwehrcharakter‹, den die Methoden der Heim-

erziehung für die unmittelbar Betroffenen wie auch vor allem für die von Heimerziehung bedrohten habe, da somit die Arbeiterjugend insgesamt im bürgerlichen Sinne diszipliniert werde. Die Heimerziehungskampagne der Studentenbewegung knüpfte an die Forderungen und Analysen der Arbeiterbewegung teilweise an und praktizierte darüber hinaus selbstverwaltete Jugendwohnkollektive, in denen pädagogische und politische Arbeit verbunden werden sollte.

Die Kritik an der Heimerziehung wird auf drei Ebenen geführt:

a) *Human-engagierte Kritik*: Diese bezieht sich auf die nachgewiesenermaßen ungünstigen Entwicklungsbedingungen der Kinder und Jugendlichen im Heim, auf den repressiven Erziehungsstil vieler Erzieher und – besonders im Waisenhausstreit – auf die schlechten medizinischen und hygienischen Verhältnisse sowie die hohe Kindersterblichkeit.

b) *Effizienzkritik*: Im Mittelpunkt dieser Argumentationsweise steht die Diskrepanz zwischen angestrebtem Ziel der Heimerziehung, nämlich die Beseitigung von abweichendem Verhalten (insbesondere im Arbeits-, Legalitäts- und Sozialverhalten) und dem geringen tatsächlich erreichten Erfolg. Die hohe Rückfallquote ehemaliger Heimzöglinge wird als Alarmsignal betrachtet, das die Methoden der Heimerziehung in Frage stelle. Bei der Forderung nach angemesseneren Methoden wird allerdings die Integration in eine Gesellschaft, die in den meisten Fällen als letztlich verursachend für die Verwahrlosungserscheinungen angesehen werden muß, nicht problematisiert.

c) *Sozialistische Kritik*: Da der größte Teil der Kinder und Jugendlichen in Heimerziehung aus der Arbeiterschaft stammt, wird die Institution der Heimerziehung (bzw. Fürsorgeerziehung) als bürgerliches Disziplinierungsinstrument gegenüber dem Proletariat angesehen. Ihr Strafcharakter wirke über die unmittelbar Betroffenen weit hinaus. Es wird ferner darauf hingewiesen, daß es der Heimerziehung nicht gelingt, die Heranwachsenden in ihre Klasse zu integrieren, vielmehr würden die Betroffenen während und nach der Heimerziehung weiter deklassiert und glitten ins Lumpenproletariat ab.

Diese drei Ebenen der Kritik schließen einander nicht aus. Sowohl eine Erziehung, die nur die Integration zum Ziel hat, wie auch gerade proletarische Erziehung führen zum Kampf um Verbesserungen der Lebens- und Entwicklungsbedingungen im Heim. Andererseits kann proletarische Erziehung nicht darauf verzichten, die Jugendlichen in die Lage zu versetzen, ihre Arbeitskraft zu verkaufen, d. h. für eine Berufsarbeit zu qualifizieren (und zu disziplinieren) und verfolgt insofern integrative Ziele. Sie läßt es jedoch hierbei nicht bewenden, sondern strebt auf der Grundlage der durch die Integration erreichten Solidarität sozialistische Ziele an.

Welches sind nun im einzelnen die Vorwürfe, die gegen die Heimerziehung erhoben werden?

1. Zunächst ist die Gefahr des Hospitalismus zu nennen. Durch die in der Massenpflege eingeschränkten Möglichkeiten der Kontaktnahme zu erwachsenen Bezugspersonen, die den Kindern emotionale Zuwendung, soziale Stimulation und Entwicklungsanreize bieten könnten, bleiben Heimkinder überdurchschnittlich häufig in ihrer Entwicklung zurück. Das Hospitalismussyndrom ist zusätzlich charakterisiert durch Kontaktarmut, Kontaktverweigerung der Kinder, Depressionen, Furchtsamkeit, Nahrungsverweigerung, Schlaflosigkeit, stereotype Bewegungen sowie Verlangsamung von Bewegungen und Reizbeantwortung. Je jünger die Kinder z. Z. der Heimeinweisung sind, und je länger die Heimzeit dauert, desto stärker sind die Schäden. Nur durch

eine erhebliche Vermehrung der Planstellen für qualifizierte Erzieherinnen und Erzieher und durch Arbeitsbedingungen, die die Fluktuation eindämmen könnten, wäre diesen Gefahren zu begegnen.

2. Die soziale und regionale Isolation vieler Heime und ihrer Bewohner verstärkt diesen Prozeß. Bis in die jüngste Zeit wurden Erziehungsheime vielfach auf dem Lande oder an der Peripherie großer Städte gebaut, obwohl die hinter einer solchen Standortwahl stehende Theorie der ›Pädagogischen Provinz‹ längst als überwunden gelten muß. Dennoch wird der Alltag im Heim oft in diesem Sinne geprägt: geringe Kontakte zur Außenwelt, insbesondere Einschränkung der Schul- und Berufswahlmöglichkeiten, Einschränkung einer differenzierten Rollenübernahme, Desorientierung in der Öffentlichkeit (Verkehr, Behörden, Veranstaltungen, Einkäufe etc.) und daraus resultierende Angst vor der Entlassung.

3. Auch die anstaltsartig überorganisierte Struktur vieler Heime erschwert – neben Isolation und hospitalisierenden Versorgungsmängeln – den Prozeß des Selbständigwerdens und der Wiedereingliederung in die Gesellschaft nach der Entlassung. Daher wird bisweilen die völlige Auflösung der Großheime und statt dessen die Einrichtung kleiner überschaubarer Heime oder die Unterbringung in Pflegefamilien gefordert. Hinter diesen Forderungen steht die Betonung des Familienprinzips, das bereits in den vergangenen Jahren in vielen Heimen mit familiengegliederten Gruppen zum Tragen kam. Gegenüber dem unpersönlichen Massenbetrieb in den Großheimen stellt dies zweifellos einen Fortschritt dar, allerdings wird durch den alleinigen Rekurs auf das Familienmodell die Chance nicht wahrgenommen, in der Kollektiverziehung neue Formen der sozialen Beziehungen, der Kommunikation und der Selbstbestimmung zu praktizieren, wie dies etwa in Jugendwohnkollektiven möglich sein könnte.

4. Weiter wird der durch die Heimdifferenzierung häufige Heimwechsel kritisiert. Jeder Wechsel von einem Heim in ein anderes bedeutet Verlust der Bezugspersonen, der Freunde, bisweilen auch der Geschwister. Eine harmonische Entwicklung wird so wiederholt unterbrochen. Auf der andern Seite muß Heimerziehung auch spezifische Hilfen für die unterschiedlichsten Bedürfnisse und Entwicklungsdefizite anbieten, so daß auch einige Gründe für eine gewisse Differenzierung sprechen. Daher ist erstens zu fragen, ob die traditionelle Differenzierung nach Alter und Geschlecht erzieherisch sinnvoll ist, und ferner ist nach organisatorischen Lösungen zu suchen, die Differenzierung bei pädagogischer Kontinuität gewährleisten. Dies könnte durch Differenzierung innerhalb größerer Heime oder durch Kooperation (Verbundsystem) kleiner Heime geschehen.

5. Es wird ferner häufig darauf hingewiesen, daß es nicht genügend erzieherische Hilfen im Vorfeld der Heimerziehung gibt, also z. B. Tagesstätten oder therapeutische Tagesheime, beratende Erziehungsunterstützung für die Familie oder kurzfristige und kurzzeitige Unterbringungsmöglichkeiten für Jugendliche bei aktuellen Konflikten im Elternhaus. Der einseitige Ausbau der stationären Heimerziehung gegenüber ambulanten Hilfen ist einerseits historisch bedingt (aus der Waisen- und Rettungshausbewegung) und ist ferner auf die derzeitige Regelung der Übernahme von Kosten zurückzuführen: Fürsorgeerziehung und Freiwillige Erziehungshilfe (die meist als Heimerziehung durchgeführt werden) werden von den Bundesländern finanziert, während Jugendzentren, Beratungsstellen und andere Formen der ambulanten Hilfe zu Lasten der Gemeinden gehen, soweit sich keine privaten Träger finden. Diese jedoch investieren lieber in Heime, da sie von den Landesjugendämtern den Pflegesatz voll ersetzt

bekommen. Die Jugendämter wiederum, die über die Form der Hilfeleistung meist zu entscheiden haben, versuchen – als kommunale Behörde – häufig die Gemeindekasse zu entlasten. Dadurch entsteht die paradoxe Situation, daß einerseits zwar Kinder und Jugendliche in Heime eingewiesen werden, denen auch mit weniger ›totalen‹ Maßnahmen zu helfen wäre, und daß andererseits stets Heimplätze fehlen.

Ähnlich gravierend wie der Mangel im Vorfeld der Heimerziehung ist auch das weitgehende Fehlen einer nachgehenden Unterstützung (Arbeitsplatzbeschaffung, Wohnheimbau, Weiterbildungsmöglichkeiten etc.), wofür im wesentlichen die gleichen Ursachen gelten. (Bei der bevorstehenden Reform des Jugendhilferechts wird eine Änderung dieser Regelungen angestrebt.)

6. Ein weiterer schwerwiegender Einwand bezieht sich auf Qualifikation und Arbeitsbedingungen der Erzieher. Selten wird in Frage gestellt, daß die Erziehung von beispielsweise verhaltungsgestörten Kindern oder Jugendlichen eine stark beanspruchende und schwierige Aufgabe ist, vor der der pädagogische Hausmannsverstand meist versagt. Wenn Vergleiche zur Arbeit des Lehrers gezogen werden, wird meist betont, daß der Beruf des Heimerziehers mindestens ebenso schwierige pädagogische Aufgaben stellt. Dennoch ist die Ausbildung des Heimerziehers – sofern er überhaupt eine Ausbildung hat – weniger gründlich als die des Lehrers, seine Bezahlung wesentlich schlechter und seine Arbeitszeitregelung ungünstiger. Die fast allgemein zu beobachtende Überforderung und Unterbewertung der Erzieher führt zu Verunsicherung oder Resignation und hoher Fluktuation. Besonders wenn der Erzieher auf seine Verunsicherung mit autoritärem und repressivem Erziehungsstil reagiert, wird der ohnehin schwierige Sozialisationsprozeß im Heim weiter in Frage gestellt.

Es wäre anzustreben, bei den Erziehern eine fundierte Aus- und Weiterbildung an einer integrierten Gesamthochschule vorauszusetzen (bzw. durch Beurlaubung zu ermöglichen). Ferner sollte gewährleistet sein, daß den Erziehern, besonders zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn, Hilfe und Beratung bei der Bewältigung schwieriger pädagogischer Fragen, bei der Verarbeitung von Frustrationen oder bei Spannungen im Kollegium – also Anleitung zur Selbstkontrolle – tatsächlich angeboten wird und nicht, wie seit Jahren, als allseitig anerkannte aber unrealisierte Forderung nach Supervision bestehen.

7. Ein selten formulierter aber ernstzunehmender Vorwurf bezieht sich auf die Arbeitsbelastung der Jugendlichen im Heim. Die grundsätzlich richtige Überlegung, Jugendliche auch in Ausbildung (z. B. Lehre) und Arbeitsverhalten den Erfordernissen des Arbeitsmarktes anzupassen, damit sie ihre Reproduktion sichern können, wird in der Heimerziehung einseitig überbetont. Der Alltag im Heim ist mit dem 8-Stdn.-Arbeitstag und ›Freizeitbeschäftigung‹ (Fußball, Fernsehen, Basteln, Handarbeit etc.) praktisch ausgefüllt. Für pädagogische und therapeutische Gruppen- oder Einzelarbeit bleibt so gut wie keine Zeit. In vielen Fällen wäre dies jedoch Voraussetzung, um einerseits kontinuierliche Arbeitsleistungen zu erbringen und andererseits die Anpassung an das ›Tempo der Arbeitswelt‹, d. h. der rentablen Nutzung von Arbeitskräften, kritisch vollziehen zu können. (Die Überbetonung des Arbeitsverhaltens läßt sich bis in die Waisenhäuser und Industrieschulen der Manufakturperiode verfolgen.)

8. Umstritten ist die Frage, ob die gesetzlich abgesicherte Vorrangigkeit der privaten Initiativen auf dem Gebiet der Jugendhilfe (Subsidiaritätsprinzip) für eine emanzipatorische pädagogische Arbeit von Vorteil ist. Dieses Prinzip wird mit Grundsätzen der katholischen Soziallehre und/oder mit der Abwehr gegen mögliche totalitäre staat-

liche Übergriffe in die Erziehung begründet bzw. als Widerspiegelung der ›pluralistischen‹ Gesellschaft auf dem Gebiet der Ersatzerziehung betrachtet. Das Subsidiaritätsprinzip führte dazu, daß fast 80 % der Erziehungsheime in den Händen der freien Wohlfahrtsverbände liegen, und davon gehört wiederum der größte Teil kirchlichen Trägern (hauptsächlich Diakonisches Werk und Caritas). Diese Überrepräsentation der Kirchen und damit der religiösen Erziehung entspricht jedoch kaum der gesellschaftlichen Realität. Abgesehen von einigen Ausnahmen werden damit Erziehungsziele und Erziehungsstil durch Grundsätze geprägt, die nicht selten im Widerspruch zur Entwicklung zu einer kritischen, ausgewogenen, sexualbejahenden Persönlichkeit stehen.

Ob man aus dem Vorausgegangenen die Schlußfolgerung ziehen sollte, die Institution Heimerziehung pauschal abzuschaffen, ist fraglich. Obwohl nicht damit zu rechnen ist, daß Heimerziehung unter den bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen ihren Strafcharakter ablegen könnte, der für die Eingliederung der heranwachsenden Generation in den Arbeitsprozeß eine wichtige Disziplinierungsfunktion hat (Arbeitsbummelei ist einer der Haupteinweisungsgründe), wäre es vorschnell, deshalb alle Heime auflösen zu wollen, solange für fortschrittlichere Alternativen nicht die Voraussetzungen geschaffen sind. So würde beispielsweise die Ausbreitung selbstverwalteter und an Emanzipation orientierter Jugendwohnkollektive eher eine Veränderung der Gesellschaft voraussetzen als diese einleiten. Insofern wird sich der kritisch engagierte Sozialpädagoge für jede Verbesserung auf dem Gebiet der Heimerziehung einsetzen, ohne die globaleren gesellschaftlichen Zusammenhänge aus dem Auge zu verlieren, sondern diese in sein Engagement mit einbeziehen.

HILDEGARD MÜLLER-KOHLBERG

Abweichendes Verhalten, Familienerziehung, Klasse – Schicht, Kollektiverziehung, Randständigkeit – Kriminalität – Verwahrlosung, Sozialerziehung – soziales Lernen, Sozialisation, Sozialpädagogik.

LITERATUR

Autorenkollektiv: Gefesselte Jugend. Fürsorgeerziehung im Kapitalismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. = edition suhrkamp. 514. *Autorenkollektiv*: Kommunehäuser für Jugendliche. Berlin (West). 1970. *Bericht über die Lage der Jugend und die Bestrebungen auf dem Gebiet der Jugendhilfe*. 2. Bericht. Bundestagsdrucksache V/2453. Bonn 1968. 3. Bericht. Bundestagsdrucksache VI/3170. Bonn 1972. *Beverfoerde-Werries, A. Freiin v. Elverfeld gt. von*: Die Fürsorgeerziehung in Deutschland und den Niederlanden. Ein Vergleich. Münster: Aschendorff 1966. *Brosch, P.*: Fürsorgeerziehung. Heimterror und Gegenwehr. Frankfurt/M.: Fischer 1971. = Fischer-Bücherei. 1234. *Döwe, E., B. Jurgeleit* (Hrsg.): Sozialisation statt Strafe. Berlin: Rossa Verl. 1971. *Eckensberger, D.*: Sozialisationsbedingungen der öffentlichen Erziehung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. = edition suhrkamp. 466. *Gothe, L., R. Kippe*: Ausschuß. Protokolle und Berichte aus der Arbeit mit entflohenen Fürsorgezöglingen. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1970. = Pocket. 18. *Liebel, M.* (Hrsg.): Jugendwohnkollektive. München: Juventa Verl. 1972. *Müller-Kohlenberg, H.*: Das Berufsbild des Heimerziehers. Weinheim u. Basel: Beltz 1972. *Rexroth, T.*: Fürsorgeerziehung. In: Wörterbuch kritische Erziehung. 3. Aufl. Starnberg: Raith 1972. S. 104–107. *Trost, F.* (Hrsg.): Handbuch der Heimerziehung. Frankfurt/M., Berlin, Bonn: Diesterweg 1952–

1966. *Zuchthäuser der Fürsorge*. Hrsg. v. d. Heilpädagogischen Aktionsgemeinschaft. Marburg 1970.

Zeitschriften: Materialien zur Heimerziehung. Hrsg. v. d. Internationalen Gesellschaft für Heimerziehung. Frankfurt/M. 1972 ff. *Berliner Heimerzieher Zeitschrift* (hez).

Hermeneutik

»Hermeneutik« (gräzisierung Neubildung des 17. Jahrhunderts, die insbesondere in der protestantischen Theologie an die Stelle des humanistisch-lateinischen Ausdrucks »ars interpretandi« trat) bezeichnet ursprünglich die (Lehre von der) Kunst der *Auslegung* von Texten.

Eine solche *Kunstlehre* hatte sich bereits in hellenistischer Zeit im engen Zusammenhang mit den übrigen Kunstlehren von der Rede (»Grammatik«, »Rhetorik«, »Dialektik« als »artes sermonicales«, später als »Trivium« im mittelalterlichen Bildungssystem der »septem artes liberales«) herausgebildet, nachdem zuvor schon Platon die Vortrags-Kunst der Rhapsoden »Hermeneutiké techné« genannt und diese Kunst als solche bloßer Herolde von den kritischen Kunstlehren, die über wahr und falsch urteilen, unterschieden (Epinomis, 975 c), und nachdem Aristoteles im 1. Teil des »Organon« von der Aussage als Auslegung des Seienden (»Peri hermeneias«, »De interpretatione«) gehandelt hatte. Als Kunst der Dichter- und Mythenauslegung, welche den Sinn dieser überlieferten Bildungsgüter mit einem philosophisch – insbesondere ethisch – aufgeklärten Bewußtsein in Einklang zu bringen hatte (Umdeutung anstößiger Stellen!) entwickelte die hellenistische Hermeneutik die sog. »allegorische« Methode. Als »Lehre vom vielfachen Schrift-Sinn« wurde dieser Typus von Hermeneutik auch von den jüdischen, christlichen und islamischen Theologen übernommen und auf die »Heilige Schrift« angewandt. (Für die hermeneutische Tradition sind besonders wichtig: Philo von Alexandrien, Origenes und Augustinus.) Dabei zwang der weltgeschichtliche Sinn- und Wahrheitsanspruch der Bibel und im Falle des Christentums die Notwendigkeit, das Alte Testament aus der Sicht des Neuen Testaments zu interpretieren, zum erstenmal dazu, auf den geschichtlichen Ort des Textes und des Interpretieren zu reflektieren. Als drittes Anwendungsgebiet der Hermeneutik mit eigener Tradition ist die Interpretation des corpus iuris in der Jurisprudenz zu verzeichnen.

Ihre theoretische Vertiefung hat die Hermeneutik in der Folgezeit immer dann erfahren, wenn das Verhältnis zur *Tradition* in eine Krise geriet und die Frage nach der richtigen *Auslegung* des Sinns überlieferter Texte ins Bewußtsein trat. Das geschah nach der Entstehung der »Allegorese« und der Ausbildung der hermeneutisch relevanten scholastischen Term-Logik und »Spekulativen Grammatik« vor allem in der Zeit des *Humanismus* und der Reformation. Die Abwendung von der unhistorisch-spekulativen »Allegorese«, die humanistisch-philologische Ausbildung der grammatischen Interpretation und die Ersetzung der *Autorität* der *Tradition* durch die *Autorität* der »Heiligen Schrift«, die zur Forderung einer *Auslegung* der Bibel aus ihrem eigenen Text-Zusammenhang führte, brachte eine bedeutende methodologische Verschärfung der hermeneutischen Fragestellung mit sich, so daß W. Dilthey hier erst »die endliche Konstituierung der Hermeneutik« ansetzen wollte (Dilthey 1924, 323 ff.). U. a. wurde in der Forderung, das Ganze der Schrift aus den Einzelstellen und diese

umgekehrt im Lichte des Ganzen zu interpretieren, eine Vorform des methodischen Prinzips des »Hermeneutischen Zirkels« zur Geltung gebracht; durch die mit der Abwehr des katholischen Traditions-Prinzips verbundene Formel »scriptura sui interpres« wurde freilich auch eine Verschleierung des Subjekt-Problems der Hermeneutik (der Geschichtlichkeit des Interpreten bzw. der Interpretations-Gemeinschaft) fixiert, und in der mystischen Tradition lebte das spekulative Motiv der hellenistischen Allegorese in der Unterscheidung zwischen »Geist« und »Buchstabe« fort (von Jakob Boehme bis zu Ernst Bloch!).

Die Wende zur philosophischen Hermeneutik wurde – nach den Anstößen der Aufklärung – durch den Theologen und Philosophen Schleiermacher eingeleitet. Durch seinen – später durch Wittgenstein und Gadamer freilich als unhaltbar erwiesenen – monadologisch-psychologischen Grundsatz, daß, streng genommen, nicht das *Verstehen*, sondern das Nichtverstehen von Lebensäußerungen anderer Menschen als das Selbstverständliche vorauszusetzen sei (vgl. Gadamer 1960, 172 f.), hat er gewissermaßen den kartesischen Zweifel in die praktisch engagierte Kunstlehre der Hermeneutik hineingetragen und so den Weg für eine von den dogmatischen und pragmatischen Bindungen der Theologie gelöste, hermeneutische Reflexion auf die Bedingungen der Möglichkeit des *Verstehens* frei gemacht. Schleiermacher definierte die Hermeneutik als »Kunstlehre des Verstehens«, die »von der einfachen Tatsache des Verstehens ausgehend aus der Natur der Sprache und aus den Grundbedingungen des Verhältnisses zwischen dem Redenden und dem Vernehmenden ihre Regeln in geschlossenem Zusammenhang entwickelt«. Später sah er gemäß seinem monadologischen Ansatz den erkenntnistheoretisch entscheidenden Aspekt der Hermeneutik im psychologischen Verstehen als der »divinatorischen« Umkehrung des Aktes geistiger Produktion. Da dieser beim Autor zum Teil unbewußt erfolgt, kommt es darauf an, die Rede bzw. den Text »zuerst ebenso gut und dann besser zu verstehen als ihr Urheber«.

W. Dilthey hat Schleiermachers Konzeption einer universalen Hermeneutik aufgenommen und hat darüberhinaus unter der Herausforderung der induktiven Logik der sog. »moral sciences« von J. St. Mill und in Anknüpfung an J. G. Droysens »Historik« das *Verstehen* im Sinne der Hermeneutik zum Grundbegriff einer Erkenntnistheorie der Geisteswissenschaften oder »Kritik der Historischen Vernunft« deklariert – im Unterschied zum »Erklären« aus Gesetzes-Hypothesen, wie sie in den Naturwissenschaften von außen an den Gegenstand (die Natur als »Kulisse« der erlebbaren Welt) herangetragen werden (»Einleitung in die Geisteswissenschaften«, 1883, und »Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie«, 1894). Zum Verständnis dieser bis heute umstrittenen, wissenschaftstheoretischen Grundunterscheidung hat man davon auszugehen, daß die methodische Etablierung der erklärenden Naturwissenschaft zu Beginn der Neuzeit u. a. durch den Verzicht auf das *Verstehen* der Natur im Sinne der Hermeneutik und durch die bis heute für die intersubjektive Geltung der wissenschaftlichen Erkenntnis grundlegende Trennung zwischen Subjekt und Objekt der Erkenntnis ermöglicht wurde. Während alle naturwissenschaftlich orientierten Wissenschaftstheorien an dieser Trennung mit gutem Grund festgehalten haben (Kant in der »Kritik der reinen Vernunft« ebenso wie der induktivistische »Empirismus«, »Positivismus«, »Logische Positivismus« und »Kritische Realismus«), sahen sich alle geisteswissenschaftlich orientierten Wissenschaftstheorien gezwungen, diese Trennung in einem methodologisch relevanten Sinn aufzuheben: zuerst der Sache nach G. B. Vico in seiner »Neuen Wissenschaft« durch die Einsicht, daß wir Menschen die geschichtlich-ge-

sellschaftliche Welt der Kultur – einschließlich der Wissenschaften selbst – deshalb *verstehen* können, weil wir sie, im Gegensatz zur Natur, selbst gemacht haben (Karl Marx hat dies später dahin ergänzt, daß wir sie erst dann recht verstehen werden, wenn wir sie wirklich machen können und umgekehrt), Hegel durch seine dialektische Aufhebung der Subjekt-Objekt-Trennung, dergemäß der subjektiv verstehende Geist im Anderen (im »objektiven Geist« der Werke und Institutionen) bei sich selbst sein kann. Dilthey nahm (besonders im Spätwerk) alle diese Motive auf und verknüpfte sie mit dem von Herder und Schleiermacher übernommenen psychologischen Gesichtspunkt der »Einführung« bzw. des »Nacherlebens« des produktiven Lebens, das sich in den Werken, Handlungen und Institutionen der »geschichtlich gesellschaftlichen Welt« zum »Ausdruck« bringt. Entsprechend dem Grundsatz einer zukunfts-offenen Philosophie des »Lebens« und einer Hermeneutik als Methodologie des empirisch-historischen Verstehens mußte bei Dilthey die Dialektik der verstehenden Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt, die bei Hegel, unter der spekulativen Voraussetzung der erkennbaren Wahrheit des Ganzen, zum geschlossenen Kreis der Heimkehr des Geistes aus seinen »Entäußerungen« sich vollenden sollte, in die methodologische Denkfigur des offenen »hermeneutischen Zirkels« der wechselseitigen Voraussetzung und Korrektur der subjektiven und objektiven Voraussetzungen des Verstehens sich transformieren: »Das Verstehen setzt ein Erleben voraus, und das Erlebnis wird erst zu einer Lebenserfahrung dadurch, daß das Verstehen aus der Enge und Subjektivität des Erlebens hinausführt in die Region des Ganzen und des Allgemeinen. Und weiter fordert das Verstehen der einzelnen Persönlichkeit zu seiner Vollendung das systematische Wissen, wie andererseits wieder das systematische Wissen abhängig ist von dem lebendigen Erfassen der einzelnen Lebenseinheit« (Ges. Schr. VII, 143). »So entsteht in der geisteswissenschaftlichen Arbeit an jedem Punkte derselben und zu jeder Zeit eine Zirkulation von Erleben, Verstehen und Repräsentation der geistigen Welt in allgemeinen Begriffen« (a. a. O. 145, vgl. 52 u. 234). Das nacherlebende Einfühlen in den Lebensausdruck ist bei Dilthey als Moment der hermeneutischen Sinnlichkeit in den methodologischen Zusammenhang der hermeneutischen Begriffsbildung im Sinne des Hermeneutischen Zirkels der Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt verwoben. (Damit ist Kants Synthesis von Sinnlichkeit und Begriff zu vergleichen, die den einfühlbaren »Sinn-Ausdruck« eines Subjekt-Objekts gerade nicht kennt, sondern die Begriffsbildung nur auf die subjektive »Empfindung« von Sinnesdaten bzw. auf die subjektiven Formen »reiner Anschauung« bezieht.)

Der psychologisierende Aspekt der Diltheyschen Hermeneutik brachte es indessen mit sich, daß später – in der *neopositivistischen* Konzeption der »Einheitswissenschaft« (O. Neurath, C. G. Hempel, Th. Abel) – das Motiv der »Einführung« (»Empathy«) aus dem Kontext der hermeneutischen Methodologie gelöst und als bloß heuristisch-psychologisches Hilfsmittel ohne methodologische Relevanz in den wissenschaftstheoretischen Kontext einer nomologischen Verhaltens-»Erklärung« eingesetzt wurde, deren Rechtfertigung als wissenschaftliche Erkenntnis durch »Beobachtung« (d. h. unter Aufrechterhaltung der Subjekt-Objekt-Trennung) erfolgen soll. Eine Korrektur dieser szientistischen Reduktion der Funktion des hermeneutischen Verstehens erfolgte in der sprachanalytischen Philosophie im Gefolge der »Sprachspiel«-Konzeption des späten Wittgenstein: Die Frage danach, wie wir erkennen, daß Menschen einer »Regel« folgen (P. Winch), zwang zur scharfen Unterscheidung zwischen Gesetzes-Tatsachen im Sinne der Naturwissenschaft und »institutionalen« oder »Regel-Tatsachen« (J. R.

Searle) und zu der Einsicht, daß in den Sozialwissenschaften nicht erst die Beantwortung der »Warum«-Frage, sondern zuvor schon die für bloße Deskription erforderliche Beantwortung der »Was«-Frage ein *Regel-Verstehen* voraussetzt, das seine Richtigkeit prinzipiell durch Partizipation an dem vermeintlich nur beobachteten Sprachspiel muß ausweisen können. Dadurch wurde es möglich, das in der Aufhebung der Subjekt-Objekt-Trennung liegende methodologische Unterscheidungskriterium der Hermeneutik dahingehend zu präzisieren, daß es in den Geistes- und Sozialwissenschaften, und nur in diesen, prinzipiell möglich sein muß, zwischen Subjekt und Objekt der Erkenntnis die Einheit eines Sprachspiels herzustellen. (Dies entspricht auch der Einsicht des »Symbolischen Interaktionismus« von G. H. Mead, wonach die »Reziprozität« des Selbst-Verstehens und des Sichhineinversetzens in die Situation des Anderen (bzw. der Gruppe als des »verallgemeinerten Anderen«), die sich im Rollenhandeln zeigt, sowohl Voraussetzung wie Ergebnis der Sprache ist.)

Neben der neuartigen Problematik des Verstehens von »institutionalen Tatsachen« regelgeleiteten Handelns wurde auch das »zweckrationale Verstehen« (Max Weber) in seinem prinzipiellen Unterschied (als »good reason essay«) zur Kausal-Erklärung wiederentdeckt (W. Dray, G. H. von Wright). Während eine nomologische Reduktion der durch hermeneutisches *Verstehen* vermittelten »historischen Erklärung« prinzipiell unmöglich ist, kann eine quasinomologische Umstilisierung des zweckrationalen *Verstehens* im Sinne der »Motiv-Erklärung« in den ahistorischen »empirisch-analytischen« Sozialwissenschaften insofern vorgenommen werden, als verstehbare Handlungs-Maximen unter Abstraktion von historisch-sozialen Voraussetzungen als Quasi-Gesetze, verstehbare Ziele und Situationseinschätzungen als »volitional-kognitiver Komplex« an Stelle von Ursachen als Anfangs- oder Randbedingungen des »Explans« eingesetzt werden können. Die hermeneutischen Voraussetzungen solcher quasi-nomologischen Erklärungen werden aber sofort sichtbar, wenn das pragmatisch richtige *Verstehen* der Verhaltensmotivationen im Regel-Kontext einer gemeinsamen Lebensform nicht mehr selbstverständlich ist. Der späte Dilthey hat diesem Umstand insofern Rechnung getragen, als er zwischen *pragmatischem Verstehen* und kunstmäßigem *hermeneutischen Verstehen* unterschied. Das erstere wird in einer »gemeinsamen Sphäre« der Lebenspraxis als selbstverständlich vorausgesetzt. Das letztere – und damit historische Geistes-Wissenschaften – entsteht erst dann, wenn das erstere, z. B. bei der Traditionsvermittlung, in eine Krise gerät (Ges. Schr. VII, 68 ff.). Hier wird es denn auch erforderlich, die hermeneutische Sinnlichkeit der »Einfühlung« im Kontext der hermeneutischen Begriffsbildung an den »Ausdruck« verfremdeter »Regel-Tatsachen« heranzutragen, um diese aufzuschließen und mit der eigenen Lebensform zu vermitteln.

Die sprachanalytische Radikalisierung der Verstehensproblematik im Sinne einer Analyse des *Regel-Verstehens*, welche mit dem späten Wittgenstein die »Verwobenheit« der Regeln des Sprachgebrauchs, des leibhaften Ausdrucks, der Lebenspraxis und der Weltinterpretation (u. a. als Bedingung der Möglichkeit der Spracherlernung und des – damit »verwobenen« – Sozialisationsprozesses) unterstellt, hat ihr Gegenstück in der »existenzial-ontologischen« bzw. »fundamental-ontologischen« Radikalisierung der Hermeneutik bei Heidegger. Hier geht es nicht mehr primär um eine wissenschaftstheoretische Problematik, da das *Verstehen* jetzt als die Weise menschlichen In-der-Welt-seins (als im »Entwurf« der Daseinsmöglichkeiten – im »Zu-sein-Verstehen« – immer schon mitgängige Welterschließung) begriffen wird, die aller wissenschaftli-

chen Erkenntnis als Welt-»Vorverständnis« immer schon vorausliegt. Da jedoch der »Hermeneutische Zirkel« der Methodologie der »Geisteswissenschaften« ersichtlich in dem entsprechenden »Zirkel« der Daseins-Hermeneutik (zwischen Seins-Verständnis und geschichtlich bedingtem menschlichem Daseins-Verständnis) seine Grundlage hat, während der »Hermeneutischen Zirkel« in der Naturwissenschaft durch Abtrennung der theoretischen Hypothesenbildung vom Hintergrund des Welt-Vorverständnisses methodologisch stillgestellt wird (nur in Krisen der »Normal Science« wird der »Hermeneutische Zirkel« auch für die Naturwissenschaften metatheoretisch relevant), so liegt der wissenschaftstheoretische Ertrag der Daseins-Hermeneutik doch in einer transzendentalphilosophischen Vertiefung des Selbstverständnisses der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik: in der Einsicht nämlich, daß deren hermeneutische Methodologie nicht aus der vermeintlichen Konkurrenz des *Verstehens* zum nomologischen Erklären in der Ebene objektsprachlicher Theoriebildung, sondern primär aus der Dimension einer metatheoretischen Verständigung über das – sprachlich und geschichtlich bedingte – Welt-»Vorverständnis«, einschließlich des Weltvorverständnisses der erklärenden Naturwissenschaften, zu begreifen ist.

Dieser Gesichtspunkt, der bei Gadamer im Sinne eines nicht methodologischen, aber erkenntnistheoretischen und ontologischen Universalitätsanspruchs und Wahrheitsprimats der Hermeneutik entfaltet ist, konvergiert weitgehend mit der *transzendental-pragmatischen* Metaproblematik der Sprachkonstruktion bzw. Rekonstruktion der analytischen Wissenschaftslogik, in der die geschichtlich geprägte Umgangs- bzw. Bildungssprache als aktuell letzte Metasprache in der Verständigung der Wissenschaftler fungiert. Von hier aus ergibt sich heute das Programm einer modernen Rekonstruktion jenes Systems der »artes sermoneales«, in dessen Zusammenhang auch die Kunstlehre der Hermeneutik ursprünglich entstand (s. oben), auf der Linie einer sukzessiven Rückgängigmachung von Abstraktionen etwa in der Reihenfolge: Grammatik, logische Syntax und Semantik, dialogische Logik, formale Pragmatik und Transzendentalpragmatik, transzendente Hermeneutik (in der die geschichtlichen Tiefendimensionen der Gesprächs-Situation, von der in der *Pragmatik* noch abstrahiert werden muß, reflektiert wird). Erkenntnisanthropologisch gesehen, entspricht der Perspektive einer transzendentalen Hermeneutik die Komplementaritätsbeziehung zwischen dem szientifisch-technologischen Erkenntnisinteresse an Verfügungswissen in einer stabilisierten Subjekt-Objekt-Relation (auch im problematischen Sinne einer Sozial- und Erziehungs-Technologie) und dem dabei notwendigerweise schon vorausgesetzten Erkenntnisinteresse an einer auf politisch-moralische »Praxis« bezogenen Sinn-Verständigung, die ebenfalls wissenschaftlich – z. B. durch hermeneutische Sprach- und Geschichts-Rekonstruktion, einschließlich Wissenschafts- und Technologiegeschichte – zu vermitteln ist.

In den letzten Jahren hat die im Gefolge Heideggers und Wittgensteins entwickelte Konzeption einer transzendentalen Hermeneutik sich in zweifacher Hinsicht als revisionsbedürftig erwiesen:

1. Einmal stellte sich angesichts der Heideggerschen Zurücknahme der Daseins-Hermeneutik in eine dem »Seins-Geschick« hörige Rekonstruktion der »Seinsgeschichte« und angesichts der Gadamerschen Beschränkung der Hermeneutik auf die methodologisch neutrale Strukturanalyse der »Traditionsvermittlung« qua »Horizont-Verschmelzung«, die einerseits einen definitiven Fortschritt des Verstehens leugnet zugunsten der Feststellung des »Immer nur anders Verstehens«, andererseits den Wahr-

heitsprimat des »Interpretandum« (der klassischen Texte u. d. h. der sprachlichen Überlieferung) behauptet, die Frage nach der normativen Verbindlichkeit (Wahrheitsgeltung) und dem möglichen Fortschritt des hermeneutischen Verstehens. Dieselbe Frage stellt sich auch angesichts der Wittgensteinianischen Relativierung der Sinngeltung des Verstehens auf möglicherweise paradigmatisch inkommensurable Sprachspiel-Horizonte (P. Winch, Th. Kuhn, P. Feyerabend). Die Antwort auf diese Frage könnte zunächst einmal in der Einsicht gesucht werden, daß als transzendentes Subjekt des hermeneutischen Verstehens weder ein »Bewußtsein überhaupt« (Kant) noch eine an naturwüchsig entstandene Sprachspiel-Horizonte und Lebensformen gebundene Gemeinschaft, sondern die allererst herzustellen ideale »Interpretationsgemeinschaft« (Ch. S. Peirce, J. Royce) kontrafaktisch antizipiert und als regulative Idee vorausgesetzt wird. Schon darin wäre die Einsicht impliziert, daß der hermeneutische Fortschritt kein rein theoretisches Problem, sondern auch ein praktisches Problem der zu verändernden Gesellschaft darstellt. Da »Vorurteile« im Sinne des heuristischen »Vorverständnisses« für das hermeneutische Verstehen unentbehrlich sind, so käme es darauf an, die Qualität der »existenzialen Vorstruktur des Verstehens« (Heidegger) insgesamt langfristig zu verbessern, was in der Tat schon zu den Postulaten der hermeneutischen Bildungsidee des Humanismus gehörte.

2. Die Reflexion auf die in den transzendentalen Voraussetzungen der Hermeneutik enthaltene Differenz zwischen der realen und der idealen Kommunikations-Gemeinschaft führt aber zugleich darauf, daß die hermeneutische Aneignung des Sinns der sprachlichen Überlieferung bzw. des überlieferten Sinns der überkommenen sozialen Lebensformen aufgrund eines heuristisch vorausgesetzten möglichen Einverständnisses mit dem autoritativen Wahrheitsgehalt der Tradition nicht hinreicht, um den hermeneutischen Fortschritt zu ermöglichen. Transzendente Hermeneutik sieht sich vielmehr auf eine dialektische Vermittlung der hermeneutischen Methode durch *ideologiekritisches* Hinterfragen des sprachlich überlieferten Selbstverständnisses der Gesellschaft angewiesen. Methodologisch bedeutet dies, daß das hermeneutische Verstehen, das einerseits als heuristische Vermittlung historischer Erklärung erforderlich ist, nunmehr sich selbst durch quasi-naturalistische sozialgeschichtliche – z. B. ökonomische – Erklärungen zwanghaft-kausaler Prozesse vermittelt. Ein spezielles Modell dieses Verfahrens, das selbst noch der sozialhistorischen Vermittlung bedarf, liefert die vielfach sogenannte »tiefenhermeneutische« Methode der Psychoanalyse.

KARL-OTTO APEL

→ Erziehungswissenschaft, Handlung – Interaktion – Symbolischer Interaktionismus, Historisch-systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft, Ideologie – Ideologiekritik, Sprache, Wissenschaftstheorie.

LITERATUR

Bücher: *Apel, K.-O.*: Transformation der Philosophie. Bd 1.2. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973. *Betti, E.*: Allgemeine Auslegungslehre als Methodik der Geisteswissenschaften. Tübingen: Mohr 1967. *Bubner, R. u. a.* (Hrsg.): Hermeneutik und Dialektik. Bd 1.2. Tübingen: Mohr 1970. *Dilthey, W.*: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Neu hrsg. u. eingel. v. M. Riedel. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1970. *Fuchs, E.*: Hermeneutik. 4. Aufl. Tübingen: Mohr 1970. *Gadamer, H. G.*: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philos. Hermeneutik. 2. Aufl. Tübingen: Mohr 1965. *Habermas, J.*: Zur Logik der Sozialwissenschaften. (1967). Frankfurt: Suhrkamp

1970. *Habermas, J.*: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1968. = Suhrkamp taschenbuch wissenschaft. 1. *Habermas, J., D. Henrich, J. Taubes* (Hrsg.): Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. *Lipps, H.*: Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik. Frankfurt/M.: Klostermann 1938. *Pöggeler, O.* (Hrsg.): Hermeneutische Philosophie. München: Nymphenburger Verlagshandl. 1972. *Ricoeur, P.*: Die Interpretation. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1969. *Rothacker, E.*: Logik und Systematik der Geisteswissenschaften. Bonn: Bouvier 1947; unveränd. Nachdr.: München: Oldenbourg 1965. *Sandkühler, H. J.*: Marxismus. Praxis und Geschichtsbewußtsein. Fragen einer dialekt. u. historisch-material. Hermeneutik. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973. *Schleiermacher, F. D. E.*: Hermeneutik. Neu hrsg. u. eingel. v. H. Kimmeler. Heidelberg: Winter 1959. = Abh. d. Heidelberger Akad. d. Wiss. Philos.-histor. Klasse. Jg. 1959, Abh. 2. *Wach, J.*: Das Verstehen. Grundzüge einer Geschichte der hermeneut. Theorie im 19. Jahrhundert. Bd 1-3. Tübingen: Mohr 1926.
- Bibliographie: Henrichs, N.*: Bibliographie der Hermeneutik und ihrer Anwendungsbereiche seit Schleiermacher. Düsseldorf: Philosophia Verl. 1968.
- Aufsätze in Zeitschriften und Sammelwerken: Apel, K. O.*: Heideggers Radikalisierung der Hermeneutik und die Frage nach dem Sinnkriterium der Sprache. In: Lotetz, O., W. Stoltz (Hrsg.): Die hermeneutische Frage in der Theologie. Freiburg: Herder 1968. (Auch in: Transformation der Philosophie. Bd 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1973.) *Apel, K. O.*: Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik. In: Wiener Jahrbuch für Philosophie. 1 (1968), S. 15-45. (Auch in: Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1970. = Theorie. Auch in: Transformation der Philosophie. Bd 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1973.) *Apel, K. O.*: Szientismus oder Transzendente Hermeneutik? In: Hermeneutik und Dialektik. Bd 1. Tübingen: Mohr 1970, S. 105-144. (Auch in: Transformation der Philosophie. Bd 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1973.) *Apel, K. O.*: Das Verstehen: Eine Problemgeschichte als Begriffsgeschichte. In: Archiv für Begriffsgeschichte. 1 (1955), S. 142-199. *Apel, K. O.*: Wittgenstein und das Problem des hermeneutischen Verstehens. In: Zeitschrift für Theologie und Kirche. 63 (1966), S. 49-87. *Dilthey, W.*: Die Entstehung der Hermeneutik. In: Dilthey: Gesammelte Schriften. Bd 5. Leipzig, Berlin: Teubner 1924, S. 317-338. *Ebeling, G.*: »Hermeneutik«. In: Die Religion in Geschichte und Gegenwart. Bd 3. 3. Aufl. Tübingen: Mohr 1959, S. 242-262. *Funke, G.*: Möglichkeit und Grenze des hermeneutischen Ansatzes für die Grundlegung der Pädagogik. In: Pädagogik als Wissenschaft. H. 4, 1966, S. 58-79. *Habermas, J.*: Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. In: Hermeneutik und Dialektik. Bd 1. Tübingen: Mohr 1970, S. 73-104. (Auch in: Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1970. = Theorie.) *Zeitschrift: Cultural Hermeneutics*. Dordrecht. 1 (1973) ff.

Historisch-systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft

I. Zur Fragestellung

Mit dem Wandel der philosophisch-historisch-hermeneutischen Pädagogik zur Erziehungswissenschaft als erfahrungswissenschaftlich orientierter Sozialwissenschaft hat gegenwärtig eine folgenreiche Verschiebung der Frage nach dem Sinn und der Funktion historischer Forschung in der Erziehungswissenschaft eingesetzt. War noch bis vor wenigen Jahren die Historische Pädagogik Kernstück der Erziehungswissenschaft, bedürfen heute nach der »realistischen Wendung« der Pädagogik (Roth) historische Fragen einer eigenen Rechtfertigung und historische Forschung einer neuen Zielsetzung.

Einerseits verliert die Historische Pädagogik in diesem Veränderungsprozeß des er-

ziehungswissenschaftlichen Selbstverständnisses ihre traditionellen Gegenstände einer pädagogischen *Ideengeschichte* (der klassischen Denker und Systeme), einer *Problemgeschichte* als Ausweis eines konsistenten hermeneutischen Horizonts »des« pädagogischen Gedankens in der Geschichte der Neuzeit (Leser), einer (eher narrativen) *Institutionengeschichte* der (äußeren) Verfassung und Einrichtung pädagogischer Institutionen. Die *Wissenschaftsgeschichte* der Erziehungswissenschaft ist über einen ersten, von Max Weber bestimmten Versuch Lochners nicht hinausgekommen.

Andererseits geben die Problemstellungen einer mehr technischen Erziehungswissenschaft vom Lehren, Lernen und Unterrichten, vom Führen und Beraten, vom Planen, Konstruieren (von Unterricht, Schulen usw.) und Evaluieren von Verhaltens- und Lernleistungen offenbar keinen unmittelbaren Hinweis auf die geschichtlich-gesellschaftliche Vermitteltheit des eigenen Unterfangens, das sich einer ahistorisch-technischen (Zweck-Mittel-)Rationalität verpflichtet weiß. Erziehungs- und Unterrichtsgeschichte sinkt so zur scheinbar irrelevanten *Vergangenheitsgeschichte* ab. Gegenwärtiges erzieherisches und unterrichtliches Handeln wird als technisch verfügbar aus dem Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft herausgelöst, in dem bisher Erziehung und (Aus-)Bildung der nachwachsenden Generation verstanden wurde als Eröffnung einer Zukunft, die in der Gegenwart als *Vorgeschichte* unter den Bedingungen einer wirkenden Vergangenheit entspringt. In diesem Enthistorisierungsprozeß wird Geschichte »sinnlos«, der konkrete Geschichtsverlauf hinsichtlich seiner Wirkungen und seines Sinnes »blind«; Zukunft wird entweder beliebig, weil unbegriffen, oder ideologisch »stillgestellt«. Der »Verlust« der Geschichte erzeugt das »Ende« der Geschichte.

Das Verständnis der Erziehungswissenschaft als einer *Sozialwissenschaft* zwingt jedoch zur Explikation der konkreten sozialen Voraussetzungen und Folgen des Erziehens, Unterrichtens und Ausbildens im Kontext umfassenderer gesellschaftlicher Systeme, d. h. es zwingt zur Restitution der sozialgeschichtlichen und vergleichenden Perspektive bei der Analyse von Sozialisationsprozessen, die *als solche* nur in einem konkreten, historisch explizierbaren Kontext sozialen Wandels (vgl. Dreitzel, König, Moore, Ogburn, Sorokin, Tjaden, Zapf) verständlich werden. Dieses Programm, etwa in der historisch-vergleichenden Anthropologie weitgehend aufgearbeitet, wäre für eine Erziehungs- als Sozialgeschichte erst zu erfüllen. Zugleich würde ein grundlegender Beitrag zur Explikation der sozialen Funktionen der Ziele und Normen erzieherischen Handelns und seiner institutionellen Bedingungen und Möglichkeiten geleistet.

II. Neue Aspekte und Ziele

Damit ist freilich eher ein Desiderat beschrieben als der erreichte erziehungswissenschaftliche Reflexions- und Forschungsstand. Insofern sich die Erziehungswissenschaft im expliziten Sinne in eine erziehungswissenschaftliche Theorie sozialen Handelns verwandelt, steht sie mit ihrer überkommenen, vornehmlich geistesgeschichtlich orientierten Historiographie gewissermaßen vor einer »unbewältigten Vergangenheit«, innerhalb derer sie Erziehung und (Berufs-)Ausbildung als Faktoren sozialen Wandels neu zu interpretieren genötigt ist, gleichgültig ob diese als Agens oder Resultat dieses Wandels begriffen werden mögen. Über die Vermittlung der Kategorie »Sozialer Wandel« gewinnt die Historische Pädagogik ihr Problemfeld einer pädagogischen *Handlungswissenschaft* und ihre Funktion als Medium empirischer sozialwissenschaftlicher Forschung zurück. Nicht daß der Mensch (aus-)gebildet, mündig usw. werden

könne und solle i. S. eines abstrakten Postulats von Aufklärung, Mündigkeit und Emanzipation ist dann die entscheidende Frage. Vielmehr sind Sinn und Funktion dieser Postulate als regulativer Prinzipien erzieherischen Handelns daran zu explizieren, *wie* unter den *konkreten* Bedingungen der jeweiligen Umstände und Zielsetzungen Erziehung und (Aus-)Bildung verliefen; *welche* Normen faktisch im politischen, sittlichen usw. Verhalten befolgt wurden, *warum* diese und nicht andere Veränderungen in der Lebenswelt erstrebt, *welche* Vorstellungen von Emanzipation in gesellschaftskritischer Absicht assimiliert und *welche* Formen von Entfremdung hingenommen wurden; *was* auf diese Bildungsprozesse entscheidenden Einfluß ausüben konnte: an welchen Lernerfahrungen und Lebenssituationen in Kindheit und Jugend welche Verhaltensweisen eingeübt wurden, wie die Funktion der Institutionen (Familie, Schule, Jugendgruppe, Betrieb usw.) und »Inhalte« einzuschätzen ist usw.; kurzum: *was* die Identität des Menschen subjektiv und objektiv *wie* und mit welchen Konsequenzen für die Zeit des Erwachsenseins prägte. *Historische Pädagogik fragt so nach den faktischen Bedingungen von Sozialisationsprozessen im Hinblick auf die »Bestimmung des Menschen«.* Sie zielt auf die Rekonstruktion des historischen Subjekts hinsichtlich seiner Zukunft, erfragt in kritischer Absicht das Selbstverständnis und die soziale Funktion der Erziehungswissenschaft, des Erziehers, der Sozialisationsinstanzen bzw. der pädagogischen Institutionen i. w. S., analysiert die faktischen und ideellen Bedingungen der Personagenese unter den Bedingungen der Zeit. Sie tut dies nicht lediglich in einem bildungsphilosophisch-emphatischen Sinne oder dem der »Kritischen Theorie«, sondern in konkreter *politisch-pädagogischer Absicht* der Verbesserung der Lebenswelt der jungen Generation als partieller Veränderung der pädagogisch relevanten oder bedingten gesellschaftlichen Strukturen und Faktoren. Historische Forschung richtet sich demnach auf die Frage, welche Rolle Erziehungs- und (Aus-)Bildungsprozesse im sozialen Wandel spielen und ob dieser Prozeß – zumindest der pädagogischen Intention nach – als *Progreß* nicht nur interpretiert, sondern auch faktisch beeinflussbar ist. Über familiäre Sozialisation etwa, über schulisches Lernen, »mündiges« Verhalten in der Gesellschaft läßt sich in pädagogisch-praktischer Absicht zulänglich nicht abstrakt »kritisch«-soziologisch, politisch-ökonomisch oder i. S. »positiver« Faktizitäten reden, sondern nur (historisch) konkret angesichts der besonderen Möglichkeiten und Bedürfnisse des jeweiligen Educanden in *seiner* familialen, schulischen, sozialen Lage und ihres gesellschaftlichen Umfeldes, die als *veränderungsfähig* und *-bedürftig* gesehen werden. Insofern bedeutet sozialer Wandel sowohl *allgemeine Bedingung* als auch *Ziel* erzieherischen Handelns, das auf den Abbau sozialer Ungerechtigkeit und Benachteiligung als faktischer Bedingung der Möglichkeit von Emanzipation und Mündigkeit abzielt.

III. Arbeitsfelder einer Sozialgeschichte der Erziehung und des Bildungswesens

Auf der Grundlage eines solchen erkenntnisleitenden Interesses müssen Tradition und Bedeutung der pädagogischen Ideen und Normen, der Institutionen und ihrer Theorie, der erzieherischen bzw. unterrichtlichen Handlungsverläufe samt ihrer sozialen Begründung und Funktion *als Sozialgeschichte* neu befragt werden: aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive sind historische »Konstellationsanalysen« (Conze) neu zu konzipieren, ist der spezifische Beitrag der Erziehung zur Genese unserer Gegenwart und Zukunft zu bestimmen und vor allem in praktischer Absicht (sozial-)psychologisch, soziologisch usw., i. w. S. familien-, schul-, berufs-, sozialpädagogisch usw.

auszulegen. Diese Aufgabenstellung verweist auf eine Fülle nicht aufgearbeiteter Probleme der Historischen Pädagogik als historischer Sozialisationsforschung:

1. Eine *Strukturgeschichte der technisch-industriellen Welt* (Conze), genauer: der bürgerlichen Gesellschaft mit ihrer kapitalistischen Wirtschaftsverfassung und der zugehörigen Sozialordnung, ist unter dem Aspekt einer *pädagogischen Wirkungsgeschichte* kaum in Umrissen konzipiert. Das bedeutet nichts anderes als das Fehlen einer *erziehungswissenschaftlichen* Theorie sozialen Wandels. Ihre Ausarbeitung wäre eine der vornehmsten Aufgaben einer sozialgeschichtlich orientierten Historischen Pädagogik; sie erweise damit zugleich ihre praktisch politisch-pädagogische Dimension.

Die in dieser Richtung arbeitende historisch-erziehungswissenschaftliche Forschung untersucht die ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen, ideellen Voraussetzungen und Abhängigkeiten des Erziehungssystems im Ganzen und der in ihm (in Familie, Schule, Betrieb, Hochschule usw.) sich vollziehenden Sozialisationsprozesse i. w. S. Diese Forschung kann sowohl system-(gesellschaftstheoretisch-)orientiert erfolgen (makrosoziologisch) als auch individual-(person-, gruppen-)orientiert (mikrosoziologisch, sozial- und entwicklungspsychologisch) oder institutionenorientiert (soziale Funktion der Gliederung des allgemeinbildenden Schulwesens, des »dualen Systems« allgemeiner und beruflicher Bildung, des gestuften tertiären Hochschulsystems, des Berechtigungs- und Laufbahnwesens usw.). Desiderat ist eine historische politische Ökonomie des Bildungswesens bzw. eine historische Soziologie, Sozialpsychologie und Anthropologie der Erziehung und (Aus-)Bildung.

Forschungslogisch könnte sich ein solches Vorhaben etwa an Max Webers Abgrenzungen sozialwissenschaftlicher Fragestellungen orientieren: a) Analyse von Institutionen und sozialem Handeln, bei denen von bewußten pädagogischen Zielsetzungen auszugehen ist; b) Analyse von Normen und Zielen, Institutionen, Handlungsverläufen usw., denen primär pädagogische Bedeutung zugeschrieben wird; c) pädagogisch bedingte und relevante Erscheinungen.

2. Da diese erziehungswissenschaftliche Theorie sozialen Wandels nicht nur über eine Geschichte der pädagogischen Ideen (Autonomie, Bildung, Emanzipation, Chancenverbesserung usw.) entfaltet werden kann, müssen neue Quellen erschlossen und neue Interpretationsverfahren entwickelt werden, die (aufgrund interdisziplinärer Ansätze) eine materiale Bestimmung der pädagogisch relevanten oder bedingten Aspekte sozialen Wandels erlauben. In sozialgeschichtlich-ideologiekritischer Absicht ist zu fragen, *wie* Normen und Ziele der Erziehung und (Aus-)Bildung aufgrund *welcher* institutioneller Bedingungen und *welcher* Handlungsverläufe (z. B. Unterrichtsarrangements, Erziehungsstile in Familie und Schule, Sanktionsformen, Leistungsbewertung, Motivationsförderung und -hemmung usw.) von der nachwachsenden Generation assimiliert wurden. Desiderat ist eine Sozialgeschichte z. B. von Lehrplänen und Lehr- und Lernmaterialien, Kinder- und Jugendbüchern, der Umgangsformen von Eltern, Lehrern und Kindern/Jugendlichen usw. Dazu gehören die normativen und institutionellen Aspekte der Lehrerausbildung, der Schulverwaltungs- und -aufsichtssysteme, der jugendlichen und familialen Subkulturen usw. und in deren Horizont eine soziologische und sozialpsychologische Analyse pädagogischer Theorien und Institutionen i. e. S.

3. Gerade unter pädagogischen Gesichtspunkten ist damit ein zentrales Problem sozialen Wandels selbst ins Auge zu fassen: *der Ablöseprozeß der Generationen*. Die Ausarbeitung der im angedeuteten Sinne verstandenen Sozialgeschichte der Kindheit

und Jugend, der Familie und Schule usw., der Erforschung der strukturellen Zusammenhänge partieller Modernisierung (einzelner sozialer Systeme), der Mobilität, Integrierung heterogener Funktionen im Sozialsystem usw. mit denen der Familienstruktur, der Schul- und Berufsausbildungsorganisation, deren curricularen Inhalten, der Legitimation erzieherischer Normen, des sozialpolitischen Bewußtseins usw. wird für die Theorie sozialen Wandels *konstitutiv* und bedeutet nicht nur ihren *Anwendungsbereich*.

4. Damit ergibt sich, daß – neben den bereits erarbeiteten ideengeschichtlichen Aspekten – insonderheit diejenigen Phänomene sozioökonomisch-kulturellen Wandels einer erziehungswissenschaftlich-sozialgeschichtlichen Untersuchung unterzogen werden sollten, die als Aspekte der Probleme pädagogischen Handelns zugleich für sozialen Wandel konstitutiv sind und diesen Wandel kategorial beschreiben: z. B. in einer statischen/geschlossenen bzw. dynamischen/offenen Gesellschaft die Prozesse von Anpassung/Integrierung; Entfaltung, Differenzierung, Mobilität und Modernisierung, von Schichtung und Klassenbildung; Demokratisierung, Chancenverbesserung, Politisierung, Emanzipation und Partizipation; allgemein: der Entstehung und Veränderung der sozialen Lage der Menschen und der mit ihnen gegebenen politisch-moralischen Haltungen (vgl. Ogburn, Sorokin, Fürstenberg, Neuloh). Eine in dieser Hinsicht zu leistende historische Analyse des Erziehungs- und Ausbildungssystems als Reproduktionssphäre der Gesellschaft ist bis auf Ansätze (vor allem in der DDR) der Kinderarbeit und Industrieschulbewegung, der Arbeiterbildung und Berufspädagogik nicht konzipiert und sieht sich z. B. für Bereiche der Jugendarbeit/-pflege, der sozialpädagogischen Einrichtungen, der Rolle der Frau im Zusammenhang mit der »socialen Frage« des 19. Jahrhunderts, der Entstehung von Dissozialität und Kriminalität usw. noch mannigfachen ungelösten Quellenproblemen gegenüber.

5. Eine so verstandene Historische Pädagogik als historische Sozialisationsforschung knüpft an diejenigen Fragestellungen an, die derzeit in der erziehungswissenschaftlichen Sozialisationsforschung bzw. der Soziologie der Schule, der Familie usw. entfaltet sind und deren empirisches Material selbst im strengen Sinne ja bereits geschichtlich geprägt ist. Die hier entspringenden methodologischen Probleme einer historischen Soziologie (z. B. bei Ariès) und Psychologie (van den Berg, Erikson), der Tragfähigkeit z. B. tiefenpsychologischer Interpretationsmodelle (Erikson) sind bisher erst ansatzweise diskutiert worden (z. B. Hunt).

6. Ebenso fehlt bisher eine kritische Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft, in der die gesellschaftliche Funktion ihrer wissenschaftlichen Theorien und Forschungsansätze ebenso zu analysieren wäre wie deren konkrete soziale und politische Konsequenzen (vor allem in der Bildungspolitik und Schulreform). Analog zur Wissenschaft und ihren Vertretern gilt dies für die Lehrer und ihre Verbände, Träger sozialpädagogischer Einrichtungen, die auf Bildungsplanung und -politik Einfluß nehmenden Personen, Gruppen, Verbände, Parteien usw.

7. Schließlich sind die historiographischen Probleme einer Sozialgeschichte der Erziehung und des Bildungswesens einer Lösung näherzubringen. Unter den aufgeführten Gesichtspunkten bleiben die gängigen »Geschichten der Pädagogik« und Quellensammlungen unzulänglich. Die Schwierigkeit besteht in der Integration unterschiedlicher Aspekte, deren Gesamtheit erst die Realität vergangener Sozialisationsprozesse im Kontext sozialer, ökonomisch-technischer, ideell-kultureller, institutioneller Strukturveränderungen ansatzweise zu verdeutlichen vermag.

Insofern spiegelt der Stand historischer Forschung in der Erziehungswissenschaft den derzeitigen Prozeß der Spezialisierung erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen; die notwendige Synthese stellt eine besondere Aufgabe und Chance der Historischen Pädagogik dar. Sie hat die Relativierung des jeweils ›aktuellen‹ Problembewußtseins zu leisten, damit aber zugleich die Explikation und Einordnung innovationsorientierter Entwürfe für die sich stets wandelnde Konzeption von Erziehung, Unterricht, Beratung und Bildungspolitik in den umfassenderen Horizont der auf Aufklärung und Mündigkeit abzielenden Gattungsgeschichte des Menschen. ULRICH HERRMANN

→ Bildungssoziologie, Dialektische Pädagogik, Erziehung – Erzieher – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie, Erziehungsnormen, Erziehungswissenschaft, Politische Ökonomie, Soziale Mobilität, Sozialer Wandel, Sozialisation.

LITERATUR

I. *Zur Problembestimmung*: Groothoff, H.-H.: Historische Pädagogik. In: Groothoff, H.-H. (Hrsg.): Pädagogik. Frankfurt: Fischer 1964, S. 119–129. = Fischer-Lexikon. Bd 36. Bokelmann, H.: Die Bedeutung der »Geschichte der Pädagogik« im hermeneutischen Verständnis. Bochum: Kamp 1969, S. 63–92. = Vierteljahrsschr. f. wiss. Päd. Erg.-H. N. F. H. 10. Nicolin, F.: Geschichte der Pädagogik. In: Speck, J., G. Wehle (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd 1. München: Kösel 1970, S. 493–516 (mit Bibliographie). Groothoff, H.-H.: Historische Pädagogik. In: Groothoff, H.-H., M. Stallmann (Hrsg.): Neues pädagogisches Lexikon. 5. Aufl. Stuttgart, Berlin: Kreuz-Verl. 1971, S. 832–835. Holmes, B.: The contribution of history to a science of education. In: Nash, P. (Hrsg.): History and education. New York: Random 1970, S. 308–331. Bokelmann, H.: Wozu taugen historische Erkenntnisse? In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule. 68 (1972), S. 898–922.

II. *Bibliographien*: Heimpel, H., H. Geuss (Hrsg.): Dahlmann-Waitz: Quellenkunde der deutschen Geschichte. Bd 2. Lfg. 17, Abschnitt 44: Bildung und Erziehung. 10. Aufl. Stuttgart: Hiersemann 1970. *Index Gandensis*, später: *Index Bibliographicus* (laufende Bibliographie zur Historischen Pädagogik). In: Paedagogica Historica. Gent 1 (1961) ff.

III. *Biographiensammlungen*: Kleinert, H. u. a. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik in drei Bänden. Bern: Francke 1952. Biographien. Bd 3, S. 19–496. Rach, A.: Biographien zur deutschen Erziehungsgeschichte. Weinheim: Beltz 1968.

IV. *Zeitschriften*: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Jg. 1–20, Berlin 1891–1910; fortges. u. d. T.: Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Jg. 1–28, Berlin 1911–1938. History of Education Journal. 1–14. Ann Arbor, Mich. 1949–1960; fortges. u. d. T.: History of Education Quarterly. Pittsburgh 1 (1961) ff. Paedagogica Historica. Gent 1 (1961) ff. Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte. Berlin (DDR). 1 (1961) ff. History of Education Society Bulletin. Leicester. 1 (1968) ff. Journal of Interdisciplinary History. Cambridge, Mass. 1 (1970) ff. History of Education. Newton Abbot. 1 (1972) ff.

V. *Text- und Quellensammlungen*: Vgl. Dahlmann-Waitz. Eine Übersicht über die Bände der älteren Ausgaben gibt: Moog, W.: Geschichte der Pädagogik. Bd 2. 8. Aufl. Ratingen: Henn, Hannover: Zickfeld 1967, S. 1–6. Unter sozialgeschichtlichen Aspekten ist wichtig: Alt, R. (Hrsg.): Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte. Bd 1.2. 2. Aufl. Berlin (DDR): Volk u. Wissen 1966–1971. Zur Neukonzeption historischer Jugendforschung sei exemplarisch verwiesen auf: Bremner, R. H. (Hrsg.): Children and youth in America. A documentary history. Bd 1.2.3. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Pr. 1970 ff.

VI. *Ausgewählte Monographien zur Sozialgeschichte der Erziehung und des Unter-*

richts sowie der Ideen und Institutionen: Ariès, Ph.: L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime. Paris: Plon 1960; dt. Übers. München 1975. Berg, J. H. v. d.: Metabletica. Über die Wandlung des Menschen. Grundlinien einer historischen Psychologie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1960. Evetts, J.: The sociology of educational ideas. London, Boston: Routledge & Kegan Paul 1973. Heydorn, H. J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1970. Hornstein, W.: Vom »jungen Herrn« zum »hoffnungsvollen Jüngling«. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1965. Hunt, D.: Parents and children in history. The psychology of family life in early modern France. New York, London: Basic Books 1970. Pindbeck, J., M. Hewitt: Children in English society. Bd 1.2. London: Routledge & Kegan Paul 1969–1973. Ringer, F. K.: The decline of the German mandarins. The German academic community 1890–1933. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Pr. 1969. Roeder, P. M.: Erziehung und Gesellschaft. Weinheim, Berlin: Beltz 1968. Roessler, W.: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart: Kohlhammer 1961. Sanderson, M.: The universities and British industry. 1850–1970. London: Routledge & Kegan Paul 1972. Schenda, R.: Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe 1770–1910. Frankfurt: Klostermann 1970. Scherpner, H.: Geschichte der Jugendfürsorge. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1967. Stratmann, K.: Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen: Henn 1967. Vaughan, M., M. S. Archer: Social conflict and educational change in England and France 1789–1848. Cambridge: Cambridge Univ. Pr. 1971.

VII. *Historiographische Probleme: Flitner, A., W. Hornstein: Kindheit und Jugendalter in geschichtlicher Betrachtung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 10 (1964), S. 311 bis 339. Flitner, A., W. Hornstein: Neue Literatur zur Geschichte des Kindes- und Jugendalters. In: Zeitschrift für Pädagogik. 11 (1965), S. 66–85. Schaller, K., H.-H. Schäfer (Hrsg.): Bildungsmodelle und Geschichtlichkeit. Hamburg: Leibniz 1967 (darin: Bibliographie für das Studium der Geschichte der Pädagogik, S. 257–268). Lemm, W.: Einige Probleme bei der Anwendung abstrakter Methoden zur Erforschung von Gesetzen der Geschichte der Erziehung. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte. 7 (1967), S. 183–218. Butts, R. F.: Civilizationbuilding and the modernization process: A framework for the reinterpretation of the history of education. In: History of Education Quarterly. 7 (1967), S. 147–174. König, H.: Pädagogik – Geschichte der Erziehung – Geschichtswissenschaft. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte. 8 (1968), S. 145–155. Barnard, H. C.: The historiography of education. In: Melbourne Studies in Education. 1970, S. 233–260. Stratmann, K.: Probleme berufspädagogisch-historischer Forschung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule. 66 (1970), S. 824–839. Herrmann, U.: Historismus und geschichtliches Denken. Bemerkungen zum Thema »Pädagogik als Problemgeschichte«. In: Zeitschrift für Pädagogik. 17 (1971), S. 223–232. Briggs, A.: The study of the history of education. In: History of Education. 1 (1972), S. 5–22. Cloer, E.: Geschichte der Erziehung in der DDR. In: Pädagogische Rundschau. 27 (1973), S. 601–636. Sloan, D.: Historiography and the history of education. In: Review of Research in Education. 1 (1973), S. 239 bis 269 (mit Bibliographie der amerikanischen Literatur etwa seit 1960, S. 262–269).*

Hochschuldidaktik

I. Begriff und Entstehung der Hochschuldidaktik

1. Aufgabe der Hochschuldidaktik im weitesten Sinne ist die Erforschung und Beeinflussung der Lehr- und Lernprozesse im Hochschulbereich: Ermittlung und Begründung ihrer Ziele und Inhalte, Entwurf und Erprobung von Unterrichtssequenzen und

Arbeitsformen, Analyse und Beeinflussung der institutionellen und personellen Bedingungen der Lernprozesse sind die wichtigsten Tätigkeitsbereiche. Unter dem spätestens 1965 belegten Begriff Hochschuldidaktik könnte daher zunächst die systematisch folgerichtige Übertragung der allgemeinen Didaktik mit ihren Teil- und Nachbardisziplinen, Bildungstheorie, Unterrichtsforschung, Lern- und Sozialpsychologie auf einen weiteren Ausbildungsbereich verstanden werden. Eine solche Erklärung entspricht jedoch weder dem historischen Entstehungsprozeß der Hochschuldidaktik noch trifft sie den Umfang des Begriffs.

2. Im Unterschied zu den USA, deren vielfältiges Hochschulwesen eine reiche Hochschulforschung bereits seit Jahrzehnten hervorbringt, ist Hochschulforschung im allgemeinen und Hochschuldidaktik im besonderen in den europäischen Ländern erst in den 60er Jahren hervorgetreten (vgl. DUZ 1973). Das Aufkommen der Hochschuldidaktik speziell in der BRD ist weder bloßem Wachstum der Erziehungswissenschaft noch folgerichtiger Selbstreflexion der Wissenschaften zu verdanken, sondern realen, allerdings von Beginn an gegensätzlichen Interessen an einer wissenschaftlichen Begründung und Unterstützung für praktische Maßnahmen der Universitäts- und Studienreform. Diejenige Seite, die durch die Auswirkungen des quantitativ unzureichenden und inhaltlich wie organisatorisch restaurativen Wiederaufbaus der Hochschule in der BRD unmittelbar betroffen war, artikuliert als erste dieses Bedürfnis: die Studenten. Ihre Mängelkritik (obsoleete Ziele und Inhalte; autoritäre und zunehmend ineffektive Lehrveranstaltungsformen; irrationale Prüfungen; keine Mitbestimmung der Lernenden) und der Aufgabenkatalog für die postulierte Hochschuldidaktik als kontinuierliche wissenschaftliche Untersuchung von Zielen, Inhalten, Arbeitsformen, institutionellen Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen umriß (1966) bereits das Feld der Hochschuldidaktik in ganzer Breite und erkannte zugleich die Schwierigkeit der Aufgabe, »die sozial-integrativen Funktionen einer nur instrumental begriffenen Hochschuldidaktik zu vermeiden und sie als kritisch-evolutionäres Element zu erhalten« (in: Spindler 1968, 22 ff, 31 ff, 46 ff). In einer so nur in der Studentenbewegung zu findenden Verbindung von theoretischer Arbeit (die die »kritische Theorie«, die antiautoritäre Bewegung und die neue Marx-Rezeption in sich aufnahm) und praktischen Aktionen (bes. »Vorlesungsrezensionen«, »Kritische Universität«, »Aktiver Streik«, »Basisgruppen«, »Projekte«) wurde die sich hier andeutende Lehr- und Hochschulkritik zur antikapitalistischen Wissenschafts- und Gesellschaftskritik vertieft (vgl. Becker 1972; Klüver/Wolf 1972).

Demgegenüber fand die so begonnene Hochschulkritik bei den liberal-progressiven Hochschulreformern eine Ausprägung, die zwar in ihren kritischen Reflexionen viele Gemeinsamkeiten mit der Studentenbewegung hatte, jene auch beeinflusste, aber im Ansatz idealistisch war und als im Effekt sozialintegrationistisch charakterisiert worden ist (Becker 1972). Der von von Hentig (1965; 1972) geprägte Begriff der Wissenschaftsdidaktik ist bedeutsam, weil er, in entschiedener Wendung gegen eine wissenschaftstheoretisch blinde, eng unterrichtstechnologisch orientierte Hochschuldidaktik darauf verweist, daß »Vermittlung« eine jeder Wissenschaft inhärente Tätigkeit und die Lehre in der Hochschule nur ein Spezialfall der sich auf vielen Ebenen vollziehenden Vermittlung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft ist und eine erkenntnistheoretische Selbstreflexion der Wissenschaft notwendig voraussetzt; andererseits lenkt er von den mit Studium als Berufsausbildung gegebenen Determinationen der Hochschuldidaktik ab. Die Bundesassistentenkonferenz (1968/1970), besonders deren Ar-

beitskreis für Hochschuldidaktik, suchte wissenschaftstheoretische und didaktische Gedankengänge aus beiden Strängen in konkrete Konzeptionen für die Studienreform und für die Institutionalisierung von Hochschuldidaktik (vgl. Huber 1969) umzusetzen, die emanzipatorisch gemeint, aber ohne gesellschaftlichen Träger waren und daher z. T. der staatlichen Planung als konzeptionelle Fundgrube dienen konnten. Auf der anderen Seite sehen sich die sozialistischen und liberalen progressiven Ansätze zur Hochschuldidaktik innerhalb der Universität einem Funktionalisierungsdruck von außen gegenüber, der sich nicht etwa aus der Forderung nach Demokratisierung der Hochschule ergab, sondern aus der Notwendigkeit, die Ziele und Inhalte der universitären Berufsausbildung den Veränderungen an Arbeitsplatz und Arbeitsmarkt anzupassen sowie die Unterrichtsorganisation und Arbeitsformen so zu gestalten, daß größere Zahlen von Studenten in kürzerer Zeit geregelt studieren könnten. Abgesehen von aller weiteren Prüfung vorgegreifender Maßnahmen und Empfehlungen zur Verkürzung und Verplanung des Studiums (exemplarisch die des Wissenschaftsrats von 1966) fand dies seinen Ausdruck in der Förderung von unterrichtstechnologischen Entwicklungsarbeiten bis hin zum Fernstudium im Medienverbund, aber auch von sozialpsychologischen Experimenten und Projektstudien sowie in wiederholten Beratungen und Entwürfen über eine Institutionalisierung der Hochschuldidaktik, die sie eng den Bildungsministerien oder deren Planungsgremien zuordnen sollte.

3. Aufgrund dieses Rückblicks ist folgendes deutlich:

- a) Die widersprüchlichen Intentionen, die sich mit Hochschuldidaktik verbunden haben, werden sie weiterhin bestimmen und jede einzelne Innovation durchdringen. Hochschuldidaktik ist nicht als solche emanzipatorisch.
- b) Der Widerspruch zwischen demokratischer und technokratischer Grundintention wurde ein Stück weit dadurch verdeckt, daß es zunächst gemeinsame Gegner gab: die hierarchisch aufgebaute, dysfunktional gewordene Ordinarienuniversität, die Erstarrung und gegenseitige Abschottung der Disziplinen, die Vernachlässigung des Berufspraxisbezuges der Ausbildung. Die Gründung des Arbeitskreises für Hochschuldidaktik (AHD 1967) kann als Versuch einer kleinen Zahl Hochschullehrer verstanden werden, diese Bewegung aufzufangen und in partielle Reformen abzuleiten; in der Folge nahm er auch liberale Kräfte in sich auf und geriet selbst in Gegensatz zu noch konservativeren Haltungen in Hochschulen und in der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK).
- c) In beiden Ausprägungen ist Hochschuldidaktik handlungsorientiert, ist bisher eine längerfristig angelegte »hypothesenprüfende« oder »Grundlagen-Forschung« nicht in Angriff genommen worden. Die verspätete, dann um so hastigere Zuwendung zu Hochschuldidaktik hat jedenfalls einen Handlungsdruck mit sich gebracht, der bis heute eine gründliche Verarbeitung der internationalen, zumal der amerikanischen Hochschulforschung (abgesehen vom singulären Trend-Report von Nitsch 1973) und einen systematischen Anschluß an die Nachbarwissenschaften verhindert hat.
- d) Die an der Geschichte der Hochschuldidaktik ablesbare Ausweitung des Problemereichs über Unterrichtsformen und Arbeitsmittel hinaus auf Ziele und Inhalte einzelner Lehrveranstaltungen und ganzer Studiengänge, aber auch auf die institutionellen Bedingungen, ging aus praktischer Erfahrung hervor; sie war jedoch zugleich theoretisch folgerichtig und entsprach der Entwicklung des »Didaktik«-Begriffs überhaupt. Allerdings wiesen die mit jedem dieser Schritte verbundenen Konflikte zugleich über den Rahmen von Didaktik und Curriculumentwicklung hinaus auf die Fragwürdigkeit

der Funktion der Hochschule für Forschung und Ausbildung, für Qualifikation, Sozialisation und Selektion der Akademiker, auf die Krise der bürgerlichen Wissenschaft und auf die Problematik der Rolle der Intelligenz hin: Wissenschaftstheorie und -geschichte, Sozialisationsforschung und Bildungsökonomie müssen einbezogen werden.

4. Die »Institutionalisierung« der Hochschuldidaktik in der BRD ist gegenwärtig noch im Gang (vgl. Huber 1969; Spindler/Walther 1971; DUZ 1973). Interdisziplinäre Zentren für Hochschuldidaktik als wissenschaftliche Einrichtungen mit relativer Selbstständigkeit sind errichtet in Berlin (TU), Frankfurt, Hamburg, Hannover (Rechtswiss., Medizin), Göttingen und Marburg, durch Planungs- oder Aufbaugruppen vorbereitet in Darmstadt, Heidelberg, Karlsruhe und München; das Tübinger Zentrum ist dem Fachbereich Sozialwissenschaften eingegliedert. Eine weitere Gruppe von Zentren für Hochschuldidaktik mit stärker auf Studiengangsplanung festgelegtem Auftrag und größerer Weisungsabhängigkeit ist im Zuge der Gesamthochschulentwicklung in NRW (Aachen, Bielefeld, Dortmund, Essen, Köln) und Baden-Württemberg (Freiburg) gegründet worden. Neben den ausdrücklich der Hochschuldidaktik gewidmeten Zentren haben einige erziehungswissenschaftliche und psychologische Institute (bes. z. B. Bielefeld, Göttingen, Konstanz, Mannheim, Münster und Tübingen) und das Institut für Bildungsforschung in Berlin einen ihrer Schwerpunkte in einer für Hochschuldidaktik relevanten Hochschulforschung. Die Gründung zentraler Hochschuldidaktik-Institute bei Bund oder Ländern (bisher nur in Bayern: Staatsinstitut für Hochschulplanung und Hochschulforschung) ist bisher mehr an den politischen Gegensätzen unter den Partnern als an den prinzipiellen Gegenargumenten der Hochschuldidaktiker, die von diesen geforderte zentrale Informationsstelle wiederum am staatlichen Widerstand gescheitert.

II. Arbeitsansätze der Hochschuldidaktik

Nach den gegensätzlichen Grundintentionen, die die Hochschuldidaktik hervorgebracht haben, und den heterogenen Institutionalisierungsformen wird man nichts anderes als eine widersprüchliche Vielfalt von Arbeiten erwarten.

1. Ein Versuch, sie zu sortieren, führt auf die folgenden sechs Ansätze, die sich durch den für Forschung und Innovationspraxis gewählten Ausgangspunkt unterscheiden.

a) *Unterrichtstechnologischer Ansatz*: Die Probleme der Hochschulausbildung werden besonders in der Ineffektivität des Unterrichtsprozesses gesehen. Abgesehen von Modernisierung (Straffung, Umstrukturierung) der Inhalte geht es um effizientere Lehre durch die Produktion »selbstunterrichtenden« Materials (Programme, Skripten, Lehrbriefe), die Einbeziehung audiovisueller Medien (Unterrichtsfilme, Sprachlabor, Funk- oder Telekolleg), den planvollen Einsatz von Kleingruppen bzw. Tutorien und objektive Leistungs- und Erfolgskontrollen. Die Methoden dieses Ansatzes (vgl. Dohmen 1971) können auf denen der empirischen Unterrichtsforschung aufbauen und sind entsprechend gut entwickelt, allerdings auch in die Kritik an jenen einzubeziehen. Das Spektrum von Arbeiten reicht von gutgemeinten Versuchen einzelner Gruppen oder Hochschullehrer (z. T. publiziert in den »Hochschuldidaktischen Materialien« des AHD) bis zum Fernstudium im Medienverbund (vgl. Dohmen/Peters 1971).

b) *Sozialpsychologischer Ansatz*: Die Probleme der Hochschulausbildung werden vor allem in der »Unpersönlichkeit« und Kontaktarmut des akademischen Studiums, im autoritären Erziehungsstil und passiv-autoritären Verhalten bei den Studenten, schließlich in der Kommunikationsfähigkeit und sozialen Sensibilität aller Beteiligten

gesehen. Die Forschungsmethoden dieses Ansatzes, aus der pädagogischen Psychologie und Sozialpsychologie stammend, können hoch elaboriert sein (vgl. z. B. Keil/Piontkowski 1973), die Interpretationsmuster sind z. T. den verschiedenen Richtungen der Gruppendynamik entnommen (extensiv bei Eckstein 1972), die Innovationsansätze zielen auf Förderung und Verbesserung der Kleingruppenarbeit (Sader u. a. 1971), des Selbsterfahrungs- und Kommunikationstrainings.

c) *Curricularer Ansatz*: Die Darbietungs- und Sozialformen des Unterrichts werden als abhängige bzw. nachgeordnete Probleme gegenüber denjenigen der Ermittlung und Begründung von Zielen und Inhalten betrachtet: Das Hauptproblem der Hochschulausbildung liegt in der theoretischen Legitimationsschwäche und praktischen Dysfunktionalität der sich nur aus dem Wissenschaftsbetrieb der Disziplinen tradierenden Inhalte und Anforderungen und dem daraus folgenden Motivationsschwund bei den Studenten. Die Übertragbarkeit des Paradigmas von Curriculumkonstruktion (zur bildungspolitischen Problematik: Becker/Jungbluth 1972) auf die Studiengangsentwicklung ist postuliert worden (vgl. Bürmann/Huber 1973); die Praxisform dieses Ansatzes ist bes. die Entwicklung von Studiengängen bzw. größeren Lehr-Lern-Sequenzen, kann aber auch die Beschreibung notwendiger Qualifikationen und entsprechender Rollen in einem »Projekt« oder die Erarbeitung eines Curriculums in orientierenden Projekten durch die Studenten selbst sein (ebd.).

d) *Wissenschaftstheoretischer Ansatz*: Die Probleme der Hochschulausbildung weisen auf eine Krise der Wissenschaften selbst hin: Spezialisierung, ziellose Wissensproduktion, Unfähigkeit der Disziplinen zur Reflexion ihrer Interessen und Funktionen und zur Kommunikation und Kooperation untereinander (Klüver/Wolf 1972; v. Hentig 1972). Wissenschaftstheorie ist dabei einerseits notwendiges Instrument der Analyse und Kritik der Wissenschaftsbereiche, z. B. ihrer unterschiedlichen Resistenz gegenüber der Hochschuldidaktik, andererseits das zunächst einzige Medium, in dem Kommunikation zwischen Hochschuldidaktik (als einer Sozialwissenschaft) und Naturwissenschaften/Technik möglich ist, wobei der Wissenschaftsgeschichte eine entscheidende Aufklärungsfunktion zukommt (z. B.: Klüver/Müller 1973). Praktische Auswirkungen kann dieser Ansatz – ebenso wie die beiden folgenden – abgesehen von der Thematisierung innerhalb von Lehrveranstaltungen – nur auf dem Wege über Curriculumentwicklung finden, für die die Wissenschaftstheorie zugleich wichtige Bezugspunkte liefert.

e) *Berufspraxis-Ansatz*: Das entscheidende Problem der Studiengänge liegt in ihrem Verhältnis zur künftigen Berufspraxis ihrer Absolventen. Funktionalistisch betrachtet, zeigt es sich in obsoleten Stoffen und mangelhafter Vermittlung der von den Abnehmern (Verwaltung, Industrie, Schule) geforderten arbeitsplatzbezogenen Qualifikationen; in kritisch-emanzipatorischer Absicht betrachtet, liegt das Problematische darüber hinaus in den unvermerkt mitvermittelten normativen Orientierungen und der mangelnden Vermittlung von Kompetenz für veränderndes Handeln unter realen Bedingungen, bes. gegenüber dem Anpassungsdruck der Eingangsphasen (vgl. z. B. für Lehrer: Koch 1972). Die Forschungsmethoden dieses Ansatzes müssen die der Berufssoziologie und Berufsbildforschung, soweit tragfähig (vgl. jedoch Müller 1973), einerseits, der Organisationssoziologie andererseits sein; wichtiger ist jedoch die unverzügliche Einbringung dieses Problems in die Lernsituation der Studenten selbst.

f) *Sozialisationstheoretischer Ansatz*: Ein Schlüssel zur Wissenschafts- und Studienreform wird in den sozialen Einstellungen und Fähigkeiten gesehen, die im Studium ver-

stärkt, vermittelt oder vorbereitet werden (vgl. Hohenadel 1971). Die Bedeutung dieses Aspekts ist erst in jüngster Zeit deutlicher erkannt worden. Methodisch könnte dieser Ansatz auf die immense, zumal amerikanische Forschung zur Sozialisationswirkung des College (vgl. Feldman/Newcomb 1970; Nitsch 1973) und deren Instrumentarien zur Erfassung des »College and University environment« zurückgreifen, müßte allerdings eine auf die politische Funktionalität akademischer Sozialisation zielende kritische Absicht gegen diese weitgehend sozialtechnologisch und integrationsorientierte Forschung zur Geltung bringen (Huber 1973). Die praktischen Folgerungen aus diesem Ansatz lägen in der Verbindung des Qualifikations- und Sozialisationsaspekts in berufspraxisbezogenen Projekten (vgl. e) und in der Einbringung der historischen Dimensionen in die mit dem Ansatz b) angestrebten Kommunikationssituationen.

2. Diese Ansätze sind nirgendwo rein vertreten, geschweige denn konsequent zu »Paradigmen« der Hochschuldidaktik ausgearbeitet. Sie sind dennoch nicht beliebig kombinierbar und nicht neutral gegenüber den politischen Standpunkten. Ein weithin akzeptiertes Postulat der Frankfurter Hochschuldidaktik hierzu ist inzwischen von den Autoren selbst zurückgezogen worden (Becker u. a. 1972); es besagte, daß Hochschuldidaktik drei Dimensionen der »Rationalisierung« umfassen müsse: eine technologische (Ausschöpfung der technischen Ressourcen für effektiven Unterricht), eine funktionale (Orientierung der Ausbildungsinhalte an den gesellschaftlichen Reproduktionsbedingungen) und eine kritisch-emanzipatorische (Vermittlung von Kompetenz für Kritik und praktische Veränderung irrationaler Verhältnisse); in keiner dieser Dimensionen sei real erfolgreiche Arbeit ohne Einbeziehung der jeweils anderen möglich. Gerade die Vereinbarkeit von z. B. unterrichtstechnologischer Optimierung nach behavioristischem Muster mit z. B. der Erkenntnis, daß es etwa in den Naturwissenschaften vor allem darum gehen müsse, Kommunikationssituationen zu schaffen, in denen Berufsperspektive oder Sozialisation überhaupt erst angesprochen werden können, oder die Vereinbarkeit einer rigide verstandenen Curriculumentwicklung mit der kritischen Berufspraxiserkundung durch Studenten selbst steht jedoch z. Z. in Zweifel. Dies mag deutlich machen, daß in der Wahl und der Abgrenzung eines dieser Ansätze die gegensätzlichen Grundintentionen der Hochschuldidaktik abermals hervortreten. Derselbe Widerspruch findet sich auch noch einmal bei den meisten dieser Ansätze in den grundsätzlichen Entscheidungen hinsichtlich der Forschungsmethodologie: für ein empirisch-analytisches Vorgehen, bei dem die Lernenden und Lehrenden nur als Objekte, als Merkmalsträger für die hypothesenprüfende, als Funktionsträger für die systementwickelnde Forschung auftreten, oder für eine »Aktionsforschung«, bei der sie der Intention nach als Subjekte in einen Kommunikations- und Handlungszusammenhang mit den Forschern eintreten – mit entsprechender Erschwerung allgemeingültiger Aussagen. Das sich hier andeutende Dilemma einer Hochschuldidaktik, die sich einerseits gegenüber den positiven Wissenschaften legitimieren muß, andererseits zugleich unter Mitwissen und Mitwirkung der Betroffenen verändernd handeln will, kann hier nicht weiter besprochen werden (vgl. Wildt/Gehrmann/Bruhn 1972). Schließlich prägt sich jeder Ansatz der Hochschuldidaktik unterschiedlich aus je nachdem, auf welche »Handlungsebene« (Flehsig 1974) Forschung und Entwicklung bezogen werden: ob auf die finanziellen, organisatorischen oder planerischen Rahmenvorgaben, auf Studien- und Prüfungsordnungen, auf die Entwicklung von Teilcurricula und Sequenzen, auf Konzeption und Durchführung von Lehrveranstal-

tungen oder auf einzelne Lernsituationen innerhalb oder außerhalb von formellen Lehrveranstaltungen. Die viel diskutierte Alternative »Gremien- oder Basisarbeit« muß nach allen Erfahrungen durch eine Mehrebenenstrategie abgelöst werden (vgl. Walther 1973), aber wo deren Schwerpunkt gesetzt wird, hängt wieder von den politischen Grundentscheidungen ab.

III. Offene Fragen

1. Die Hochschuldidaktik hat in der kontinuierlichen Fortführung der Wissenschaftskritik der Studentenbewegung zu einer Infragestellung nahezu aller bisher selbstverständlichen Annahmen über die Funktion der Hochschule geführt. Ohne die Erarbeitung begründeter und differenzierter Einschätzungen der Rolle der Intelligenz, der Funktion der Universität für die Reproduktion wissenschaftlich-technischer Kompetenz und normativer Systeme, für Qualifikation und Sozialisation wird Hochschuldidaktik in allen einzelnen Projekten ratlos sein. Berufsfeldforschung und Sozialisationsforschung bezeichnen daher die wichtigsten künftigen Forschungs komplexe.

2. Angesichts des unaufhebbaren politischen Charakters der Hochschuldidaktik, widerprüchlicher Funktionen und heterogener Forschungsprobleme ist die Frage, ob von Hochschuldidaktik als einer einheitlichen Disziplin gesprochen werden kann oder ob ihr auch nur die Einheit einer »Querschnittswissenschaft« zukommen kann. Diese noch offene wissenschaftstheoretische Frage verbindet sich mit der praktisch folgenreichen, ob eine Professionalisierung der Hochschuldidaktiker und der Aufbau eines entsprechenden eigenen Bezugssystems gefördert oder nicht vielmehr ein Verfahren systematischer Rotation zwischen Fachwissenschaften, Betrieben und Hochschuldidaktik durchgesetzt werden sollte. Hiervon wiederum werden die Institutionalisierungsformen, insbesondere die organisatorische Zuordnung und der Handlungsspielraum von Zentren für Hochschuldidaktik abhängen.

IV. Schluß

Möglicherweise in zeitweiliger Suspendierung dieser Grundsatzfrage muß die Ausarbeitung des einen oder anderen der obigen Ansätze zu einem Paradigma vorangetrieben werden, »das vollständig und konkret genug ist, um als gemeinsamer Bezugs- und Orientierungsrahmen für die unterschiedlichen Arbeitszusammenhänge fungieren zu können«, und es trotz der Fülle notwendiger Projekte ermöglichen würde, »arbeitstätig vorzugehen, ohne doch die Kontrolle über den Zusammenhang zu verlieren« (Walther 1973, 589).

LUDWIG HUBER

→ Beruf – Berufswahl, Curriculum – Didaktik, Demokratie – Demokratisierung, Empirie, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Sozialisation, Studentenbewegung, Unterrichtstechnologie.

LITERATUR

Becker, E.: Hochschuldidaktik als Rationalisierungsstrategie und als Projektwissenschaft mit emanzipatorischem Interesse. In: Studentische Politik. 4 (1971) 5, S. 11 bis 19. Becker, E., G. Jungblut, L. Voegelin: Projektorientierung als Strategie der Studienreform. In: Studentische Politik. 5 (1972) 2/3, S. 3–25. Becker, E. u. G. Jungblut: Strategien der Bildungsproduktion. Frankfurt: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 556. Bestandsaufnahme Hochschuldidaktik. In: Die Deutsche Universitätszeitung.

(1973) 13; 14; 15. *Bürmann, I. u. L. Huber*: Curriculumentwicklung – das Paradigma der Hochschuldidaktik? In: Die Deutsche Universitäts-Zeitung. (1973) 15, S. 626 bis 630. *Bundesassistentenkonferenz (BAK)*: Kreuznacher Hochschulkonzept. Bonn 1968. = Schriften der BAK. 1. *Bundesassistentenkonferenz*: Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Bonn 1970. = Schriften der BAK. 5. *Dohmen, G.*, (Hrsg.): Forschungstechniken für die Hochschuldidaktik. München: Beck 1971. *Dohmen, G. u. O. Peters* (Hrsg.): Hochschulunterricht im Medienverbund. Bd 1.2. Frankfurt a. M.: Athenäum Verl. 1971. = Lehren und Lernen im Medienverbund. Bd 3. *Eckstein, B.*: Hochschuldidaktik und gesamtgesellschaftliche Konflikte. Frankfurt: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 536. *Feldman, K. A. u. Th. M. Newcomb*: The impact of college on students. Vol. 1.2. San Francisco: Jossey-Bass Inc. 1969. *Flehsig, K.-H.*: Die Entwicklung von Studiengängen. Hamburg: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik 1973. = Hochschuldidaktische Stichworte. 6. *Flehsig, K.-H.*: Handlungsebenen der Hochschuldidaktik. Hamburg 1974 (Hektogr. Ms.). *Hentig, H. v.*: Das Lehren der Wissenschaft. In: Frankfurter Hefte. 21 (1966) 3, S. 162–170. Abgedruckt in: *Hentig, H. v.*: Spielraum und Ernstfall. Stuttgart: Klett 1969, S. 256 bis 267. *Hentig, H. v.*: Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozeß. Stuttgart: Klett 1972. *Hohenadel, D.*: Ansätze zu einer hochschuldidaktischen Theoriebildung. T. A. Konstanz: Arbeitsgruppe für Hochschuldidaktik 1971. = Monographien zur Hochschuldidaktik. 3. *Huber, L.*: Kann man Hochschuldidaktik »institutionalisieren«? Hamburg: Arbeitskreis für Hochschuldidaktik 1969. = Blickpunkt Hochschuldidaktik. 5. *Huber, L.*: Hochschuldidaktik. Ein Überblick. In: *Hentig, H. v., L. Huber u. P. Müller* (Hrsg.): Wissenschaftsdidaktik. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1970, S. 41–82. = Neue Sammlung. Sonderh. 5. *Huber, L.*: Sozialisierung von Wissenschaftlern. Der Beitrag der Hochschuldidaktik zur Wissenschaftsforschung. In: Neue Sammlung. (1974) 14, S. 2–33. *Keil, W. u. U. Piontkowski*: Strukturen und Prozesse im Hochschulunterricht. Weinheim: Beltz 1973. *Klüver, J. u. W. Müller*: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsgeschichte: Die Entdeckung der Benzolformel. In: Zeitschrift für Allgemeine Wissenschaftstheorie. 3 (1972) 2, S. 243 bis 266. *Klüver, J. u. F. O. Wolf* (Hrsg.): Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis. Konsequenzen aus der Studentenbewegung. Stuttgart: Frommann-Holzboog 1972. *Koch, J. J.*: Lehrer – Studium und Beruf. Ulm: Süddeutscher Verl. 1972. *Müller, W.*: Hochschuldidaktik und Berufsforschung. Hamburg: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik 1973. = Hochschuldidaktische Stichworte. 3. *Nitsch, W.*: Die soziale Dynamik akademischer Institutionen. Trend-Report zur sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Weinheim: Beltz 1973. = Literatur- u. Forschungsberichte zur Pädagogik. Bd 4. *Sader, M., B. Clemens-Lodde, H. Keil-Specht u. A. Weingarten* (Hrsg.): Kleine Fibel zum Hochschulunterricht. München: Beck 1970. *Spindler, D.* (Hrsg.): Hochschuldidaktik. 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform. Bonn: Verl. Studentenschaft 1968. *Spindler, D. u. M. Walther*: Zur Lage der Hochschuldidaktik. Hamburg: Arbeitskreis für Hochschuldidaktik 1971. = Blickpunkt der Hochschuldidaktik. 18. *Walther, M.*: Hochschuldidaktik als Kritik und Konstruktion. Praxis und Theorie des IZHD Hamburg nach zwei Jahren. In: Die Deutsche Universitätszeitung. (1973) 14, S. 578–590. *Wildt, J., G. Gehrman u. J. Bruhn*: Aktionsforschung als hochschuldidaktische Forschungsstrategie. In: Haag, F. (u. a.) (Hrsg.): Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsgelder u. Forschungspläne. München: Juventa Verl. 1972, S. 137–159.

Zeitschriften: Eine Zeitschrift eigens für Hochschuldidaktik existiert nur in den Niederlanden: *Onderzoeks van Onderwijs*. 1972 ff. Vgl. jedoch die allgemeinen Hochschulzeitschriften (BRD: DUZ; DDR: Das Hochschulwesen; Großbritannien: *Universities Quarterly*; USA: *Journal for Higher Education international: Higher Education*, u. a.).

Schriftenreihen: Arbeitskreis für Hochschuldidaktik, Hamburg: Blickpunkt Hochschuldidaktik, 1969 ff. (bisher 27 Hefte), Hochschuldidaktische Materialien, 1968 ff. (bisher 38 Hefte), Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik, Hamburg: Hochschuldidaktische Stichworte, 1972 ff. (bisher 8 Hefte), Hochschuldidaktische Arbeitspapiere, 1973 ff. (bisher 3 Hefte).

Humanität – Humanismus – Neuhumanismus

Humanitas, Menschlichkeit, ist das Postulat abendländischer Gesittung. Aus der griechisch-römischen Geisteswelt hervorgegangen und vom christlichen Glauben umgestaltet, hat der Sachverhalt trotz mancher Versuche der Verhöhnung (»Humanitätsduselei«) seine Strahlkraft bis heute nicht eingebüßt. Alle Lehrstücke von Humanismen sind auf ihn bezogen, selbst da noch, wo das Wort »Humanität« abgelehnt wird, wie etwa in dem auf Karl Marx zurückgehenden »Realen Humanismus«. *Humanismus* als Epochenbezeichnung und Gelehrtenbewegung, als Bildungsidee und schulpädagogisch-didaktisches Programm, als politisch-gesellschaftlicher und als philosophischer Begriff ist trotz erheblicher Spannweite von Bedeutungsmöglichkeiten doch übereinstimmend definierbar als eine Ethik, die die Würde des Menschen thematisiert.

Das vom Humanismus Gemeinte hat seinen Ursprung in der Antike. Aber erst die Rückwendung der nachantiken Welt auf die als beispielhaft empfundene Norm vollendeten Menschentums macht Humanismus als Lehrmeinung aus. Angelegt ist der Vorgang freilich schon im griechischen Denken selber. Denn die Paideia, die griechische Erziehung des Menschen zu seiner wahrhaften Bestimmung, wird im dritten Jahrhundert v. Chr. bei Isokrates auf die in der Sprache aufgehobene vernünftige Sinnesart des Menschen konzentriert und damit auf ein rhetorisches Bildungsideal: Sprache erscheint als das Kriterium, durch das sich der Mensch vom Tier, der Grieche vom Barbaren, der Gebildete vom Ungebildeten scheidet. Das aber heißt zugleich, daß die menschliche Gesittung prinzipiell lernbar sei über Sprache und Literatur, mit solcher Aristokratie des Geistes die des Blutes und der politischen Ordnung überbietend. Diese Voraussetzung ermöglichte den Übergang vom Griechentum zu einer Weltkultur. Dazu bedurfte es allerdings des Bewußtseins der Distanz zu den Vorbildern. Diese Distanz erbrachte erstmalig die römische Rezeption. Cicero war von dem Interesse geleitet, die vordem durch den selbstverständlichen Bezug auf das Erbe der Väter gesicherten, dann aber in den Sturz der Republik mit hineingerissenen handgreiflichen Tugenden durch ein vergeistigendes Prinzip zu stabilisieren. Die Kanonisierung der hellenistischen literarisch-ästhetischen Bildung eignete sich dafür in doppelter Hinsicht: Denn einerseits konnte so der Vorstellungskreis des jungen Römers aus dem verunsicherten Normenhorizont der eigenen, blutmäßig verbürgten Tradition eingeführt werden in eine unangefochtene, abgeklärte Sphäre von Ahnen des Geistes. Andererseits aber waren die (griechischen) Lehrmeister die (politisch-militärisch) Schwächeren, so daß die im Prozeß der Aneignung aktualisierte Humanität immer zugleich zu bewähren war in Respekt vor den Unterworfenen. Von da an läuft der Königsweg der Geistesbildung über Mehrsprachigkeit. Die Selbstdistanzierung in der Nötigung, eine fremde Sprache sich als geistige Wirklichkeit lebendig zu halten, drückt das Verhältnis aus, das dem humanistischen Topos zufolge zwischen vollendetem Menschentum und seiner Vergegenwärtigung über die im bezug auf eben dieses Menschentum

als klassisch definierte Literatur besteht. Der Beweis für diese These ist Cicero gleichsam selber, indem die von ihm als Konsequenz seiner Orientierung am griechischen Vorbild der lateinischen Sprache gegebene Form zum verbindlichen Maßstab des späteren Humanismus wurde.

Von *Humanismus* in einem historisch datierten und systematisch genauer abgegrenzten Sinne zu sprechen, ist unter Bezug auf solchen späteren, neuzeitlichen Humanismus üblich, gelegentlich sogar direkt Ciceronianismus genannt, eine in Italien entstandene Gelehrtenbewegung im Zeitalter der Renaissance. Die seit dem 15. Jahrhundert geläufige Bezeichnung *humanista* für einen Gelehrten, der die *studia humaniora* trieb, hatte programmatische Bedeutung. Der Komparativ der *humaniora*, also der menschlicheren Dinge, ist Ausdruck dafür, daß die lateinische Sprache, die Literatur, das Recht und die Ethik der Römer den Menschen erst zu dem macht, was er sein soll, das heißt die *humaniora* sind menschlicher als der Mensch sich naturhaft vorfindet. *Humanitas* galt nun nicht mehr wie in Patristik und Mittelalter als Begriff für menschliche Schwäche und Sündhaftigkeit gegenüber der Allmacht Gottes, sondern als Fanal für die positive Möglichkeit des Menschen. Wenn auch gegen Askese, Mönchslatein, Scholastik und deren Philosoph, Aristoteles, eingenommen, so war der Humanismus seinem Selbstverständnis zufolge doch nicht unchristlich. Im Gegenteil, von Dante und Petrarca bis zu Reuchlin und Erasmus ist die Symbiose von Antike und Christentum thematisch. Ob in einem tieferen Sinne ein unüberbrückbarer Gegensatz bestand, ob der geschichtswirksam gewordene Humanismus die Leugnung der christlichen Erbsündenlehre implizierte und eben dieses seine Tragödie sei (so Weinstock), bleibe hier offen. Die Auseinandersetzung war jedenfalls kaum vermeidbar, weder im katholischen Lager, dem die Mehrzahl der Humanisten verbunden blieb, noch auf der Seite der Reformation, wo Melancthon, *praeceptor germaniae*, die überzeugendste Verbindung herstellte.

Nicht fraglich ist demgegenüber die Christlichkeit des der Gelehrtenbewegung nachgängig korrespondierenden Schulhumanismus. In einer von Johannes Sturm geprägten Umschreibung des humanistisch-reformatorischen Bildungsideals »*sapiens atque eloquens pietas*« ist das unmißverständlich ausgedrückt. Die humanistische Komponente war hier als vorbereitende Maßnahme verstanden, um den Zugang zu den Quellen des Glaubens zu gewinnen. Die alten Sprachen galten, einem Wort Luthers zufolge, als die Scheiden, in denen das Messer des Geistes steckt. Dementsprechend hatte die Frömmigkeit den Gehalt der Lehre auszumachen, während humanistische Weisheit und Beredsamkeit auf die angemessenen Formen reduziert waren.

Dieser Schulhumanismus büßte die ihm zugewiesene Funktion, Mittel zur Erschließung des Bibelwortes zu sein, im 17. Jahrhundert, vollends aber im 18. Jahrhundert ein und zwar in dem Maße, in dem er formalistisch erstarrte und sich durch die Aufklärungspädagogik mit ihrem inhaltlichen Programm einer zukunfts-offenen, auf befreiende Lebenspraxis, zugleich auch utilitär auf Beruf und Stand bezogenen Erziehung in die Defensive gedrängt sah. Diese antihumanistische Konzeption, mit der das moderne europäische Bildungswesen und die bürgerliche Pädagogik als Wissenschaft entstanden, nannte sich in ihrer aggressiven Spitze *Philanthropismus*, Erziehung zur Menschenliebe, bezog sich somit auf den gleichen antiken Ursprung, doch als Realismus dem humanistischen Verbalismus entgegengesetzt.

Aber der Aufklärung selber entwuchs ein erneuerter Humanismus über die in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts entstehende Altertumswissenschaft. Repräsentativ

für die Stoßrichtung war Winckelmann, der den Deutschen den Blick für Hellas öffnete und einen griechisch-deutschen Humanismus gegen den romanisch-französischen inaugurierte. Der so auffällig herausgestellte Vorrang des Griechischen vor dem Lateinischen war indessen nur die Möglichkeitsbedingung für die ideologische Wirksamkeit des *Neuhumanismus* innerhalb der deutschen Bewegung, also des Zusammenhangs zwischen den literarischen Strömungen von Sturm und Drang über die deutsche Klassik bis zur Romantik, der großen idealistischen Philosophie von Kant bis Hegel und den preußischen Reformen. Substantiell waren demgegenüber eine *wissenschaftstheoretische* und eine *bildungstheoretische* Leistung. Die wissenschaftstheoretische Leistung, für die F. A. Wolf als repräsentativ gelten darf, bestand darin, die Beschäftigung mit der Sprache aus einem instrumentalen Verständnis in ein reflektierendes zu überführen, worauf einerseits im Laufe des 19. Jahrhunderts die Herausbildung von Philologien auch der neuen Sprachen folgte, andererseits der neue Stand der Gymnasiallehrer, der bis dahin Domäne von Theologen gewesen war, als der der »Philologen« sein Selbstbewußtsein finden konnte. Die bildungstheoretische Leistung aber, für die der Name Wilhelm von Humboldts steht, war die Umdrehung des aufklärerischen Interesses von den objektiven Anforderungen des Lebens zum Menschen, die Rückbeziehung der Möglichkeit von Bildung auf die Individualität, gültige Bestätigung der Sprache als Zentrum des Menschseins und formale Mediatisierung der Welt zur Bildung. Wenn mündige Vernünftigkeit als Bildungsprinzip gelten sollte, wie es die Aufklärung ihrem Programm nach gefordert und Kant in seiner berühmten Definition als Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit festgehalten hatte, dann mußte der Humanismus gegenüber der philanthropischen Standespädagogik eine Chance haben. Er wußte sie zu nutzen. Erziehung, so wurde nun neuhumanistisch gefolgert, muß in kritischer Distanz zu Beruf, Ökonomie, Staat und Gesellschaft erfolgen, weil nur so der die Unvernunft verewigende Druck der Herrschaftsverhältnisse reduziert werden könne. »Denn der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete muß in seinem Gemüt ursprünglich gleichgestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh, und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch und verschroben werden soll« – und als Postulat der Schulorganisation: »... nirgends einzelne Teile der Nation, sondern ihre ganze ungetrennte Masse vor Augen ...« (W. v. Humboldt). Diese gesellschaftskritische Qualität der humanistischen Aussage wurde freilich bald überdeckt; die geistesaristokratisch-elitäre Seite konnte das Element der Distanz fast mühelos in eine unpolitische Rückzugsposition einbringen. Unter diesem Aspekt ist die an den Neuhumanismus anschließende, bis heute wirksam gebliebene Allgemeinbildungsideologie als ein Moment von »affirmativer Kultur« (H. Marcuse) zu beurteilen. Aber die bildungstheoretisch-schulpolitische Kraft des Neuhumanismus als der pädagogischen Theorie der deutschen Klassik, sich gleichsam gegenläufig zu den objektiven Bedürfnissen an der Schwelle zum industriellen Zeitalter durchzusetzen, ist damit nicht beantwortet. Sie ist nur verstehbar, insofern und insoweit durch simple oder subtile Repetitionen einer zum bürgerlichen Statussymbol karikierten humanistischen Bildung hindurch die vom griechischen Ursprung angesetzte Möglichkeit mitgedacht ist. Denn der Gedanke, den Menschen durch den Menschen einzubringen, mag als hybrid oder als revolutionär gedeutet werden, enthält jedenfalls in der humanistischen Konzeption ein gleichsam subversives Element. Außerhalb des unmittelbaren Zugriffs der Herrschenden könnte über die Versenkung in die Exempla unendeter Geschichte eine Dialektik beab-

sichtigt sein, die die Befreiung zu entfesseln vermöchte. »Die Separation der Bildung von der gesellschaftlichen Wirklichkeit ist daher nicht illusionär, sondern vielmehr als ein Versuch zu verstehen, dem Menschen ein wie auch immer bedrohtes Versteck zu retten« (Heydorn).

Im Zusammenhang mit dem Neuhumanismus tritt das Begriffswort »Humanismus« erstmalig auf. Niethammer führte den Terminus 1808 mit einer Streitschrift ein, in der er die Auseinandersetzung zwischen der philanthropischen Aufklärungspädagogik und dem steril gewordenen Schulhumanismus prüfte, dabei selber die neuhumanistische Position bezog, ohne sie als solche zu kennzeichnen. Humanismus als Epochenbezeichnung setzte sich erst nach der Jahrhundertmitte im Anschluß an ein Werk von G. Voigt terminologisch durch. Und »Neuhumanismus« schließlich kennen wir erst seit F. Paulsen, der am Ende des Jahrhunderts in seiner Geschichte des gelehrten Unterrichts für die Begründung des Humboldt-Süvernischen Gymnasiums eine unterscheidende Kennzeichnung gegenüber dem Kontext der aus Reformation und Gegenreformation entstandenen humanistischen Lateinschulen benötigte.

Das neuhumanistische Gymnasium ist im gesellschaftlichen Bewußtsein bis heute das »humanistische« geblieben. Es entstand im Zusammenhang der preußischen Reformen 1810/12 durch drei bedeutsame Maßregeln, erstens durch das examen pro facultate docendi, mit dem ein selbständiger, vom geistlichen Amt und theologischen Studien unabhängiger Gymnasiallehrerstand geschaffen wurde, zweitens durch den auf die vier Hauptfächer Griechisch, Latein, Deutsch und Mathematik konzentrierten Lehrplan, und drittens durch die Ordnung der Reifeprüfung, die dem Absolventen des Gymnasiums und nur ihm das Universitätsstudium aller Disziplinen eröffnete. Schulgeschichtlich gesehen, war das 19. Jahrhundert ein Kampf um das Gymnasialmonopol. Der Kampf endete äußerlich betrachtet mit einer Niederlage der Gymnasialpartei, insofern im Jahre 1900 drei Formen von neunklassiger höherer Schule als gleichberechtigt anerkannt wurden, das humanistische Gymnasium, das beide alte Sprachen lehrte, das Realgymnasium, das nur am Latein festhielt, und die lateinlose Oberrealschule, schließlich, nach manchen weiteren didaktisch-curricularen Reformen, alle höheren Schulen den Namen des »Gymnasiums« annahmen und die altsprachliche Variante heute als Ausnahme gilt. In einem tieferen Sinne aber behielt das humanistische Prinzip die Oberhand. Denn die Realien, die Naturwissenschaften und modernen Sprachen, wie sie von den gesellschaftlichen Bedürfnissen im Zeitalter der großen Industrie Schule und Unterricht angewiesen wurden, konnten sich pädagogisch nur über eine bildungshumanistische Argumentation legitimieren. Diese Nötigung griff zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch auf die Berufsausbildung und ihre Institutionen über. E. Spranger, ein bedeutender Interpret der Humboldtschen Humanitätsidee, wurde zugleich zum Begründer der Berufsbildungstheorie. Dieser Prozeß der Ablösung unseres Verständnisses dessen, was Humanismus sei, von den alten Sprachen, ist noch nicht beendet. Er wird, ideologiekritisch erläutert, über das Ende des Gymnasiums hinausreichen; er war bei den großen Neuhumanisten selber schon angelegt. Als Schiller in einer berühmten Randbemerkung zu Humboldts Studien über das griechische Altertum schrieb, die Zeit werde kommen, da man die Griechen nicht mehr nötig habe, dann nämlich, wenn der Rückgriff den Ansatz für eine neue Totalität des Menschlichen ermöglicht habe, nannte Humboldt das eine »genievolle Idee«. Diese Ablösung aber macht jede Lehre von der Verwirklichung des Menschen zu einem Humanismus. Die Frage bleibt, ob in einer solchen Anarchie von Humanismen der Humanismus ei-

nen positiven Sinn behalten kann oder nicht (Sartre, Heidegger). Die Auseinandersetzung mit dieser Frage ist identisch mit der Auseinandersetzung um die Marx'sche These, daß die humanistische Kategorie der Individualität sich erst nach der vollen Ausbildung einer Klasse der bürgerlichen Gesellschaft, die keine Klasse dieser Gesellschaft ist, zeigen werde, einer Klasse, die »nicht mehr auf einen historischen, sondern nur noch auf einen menschlichen Titel provozieren kann« (Marx, Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie).

HERWIG BLANKERTZ

→ Aufklärung, Bildung – Bildungstheorie, Erziehungswissenschaft.

LITERATUR

1. *Zum griechisch-römischen Ursprung*: Jaeger, W.: Paideia. Die Formung des griechischen Menschen. Bd 1–3. Berlin, Leipzig: de Gruyter 1936–1947. Lichtenstein, E.: Der Ursprung der Pädagogik im griechischen Denken. Hannover: Schroedel 1970 = Lichtenstein: Paideia. 1. = Das Bildungsproblem in der Geschichte des europäischen Erziehungsdenkens. 1. Marrou, H. I.: Histoire de l'éducation dans l'antiquité. 3. ed. Paris: Éd. du Seuil 1955.
2. *Zu Humanismus und Renaissance, Reformation und Gegenreformation*: Garin, E.: Der italienische Humanismus. Bern: Francke 1947. Joachimsen, P.: Loci communes. Untersuchungen zur Geistesgeschichte des Humanismus und der Reformation. In: Luther Jahrbuch. 8 (1926), S. 27–97. Rahner, H.: Abendländischer Humanismus und katholische Theologie. Innsbruck: Rauch 1946. Rüegg, W.: Cicero und der Humanismus: Formale Untersuchungen über Petrarca und Erasmus. Zürich: Rhein-Verl. 1946. Voigt, G.: Die Wiederbelebung des klassischen Altertums oder das erste Jahrhundert des Humanismus. Berlin: Reimer 1859.
3. *Neuhumanismus*: Menze, C.: Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Ratingen: Henn 1965. Spranger, E.: Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee. Berlin: Reuther u. Reichard 1909.
4. *Bildungs- und Schulgeschichte*: Blankertz, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover: Schroedel 1969. Heydorn, H. J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt: Europ. Verlagsanst. 1970. Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts (1885). Bd 1.2. Fotomechanischer Nachdr. der 3. Aufl. von 1921. Berlin: de Gruyter 1960. Weinstock, H.: Die Tragödie des Humanismus. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1953.
5. *Gegenwärtige Humanismus-Thesen*: Garaudy, R.: Humanisme marxiste. Paris: Éd. sociales 1957. Heidegger, M.: Über den Humanismus. Frankfurt: Klostermann 1947. Sartre, J. P.: L'Existentialisme est un humanisme. Paris 1946.

Ideologie – Ideologiekritik

Der Begriff der *Ideologie* wird vieldeutig benutzt. Dem griechischen Wortsinne nach müßte man unter Ideologie eine Lehre von den Ideen verstehen, also Aussagen über Ideen. Ein solches Wortverständnis führt aber weder auf den umgangssprachlichen noch auf den wissenschaftlichen Gebrauch des Ideologiebegriffs. Denn ob nun einfach die mißliebige Meinung des Gesprächspartners als Ideologie abqualifiziert wird oder ein systematischer Aussagezusammenhang, sei es in bewertender, sei es in beschreibender Absicht den Titel der Ideologie erhält, in jedem Fall ist der *Geltungsanspruch* der Ideen selber gemeint. Allerdings gehört noch ein weiteres Moment hinzu, nämlich die Rückführung der Ideen auf ihre gesellschaftlichen und/oder anthropologischen