

Physikunterricht. Stuttgart. 1 (1967) ff. Journal of Research in Science Teaching. New York. 1963 ff. Naturwissenschaft im Unterricht. Köln. 1 (1970) ff. Naturwissenschaftliche Rundschau. Beilage. Stuttgart. 1 (1948) ff. Physics Education. London. 1966 ff. Physik in der Schule. Berlin. 1 (1963) ff. Physik und Didaktik. München. 1 (1973) ff. Science Education. New York. 1 (1950) ff. The Journal of Biological Education. London. 1 (1967) ff.

Öffentlichkeit

1. Begriff und Sache, die mit dem Wort Öffentlichkeit verknüpft sind, verweisen in ihrer modernen Bedeutung, für die die Abgrenzung gegen politische Geheimpraxis und privaten Intimbereich kennzeichnend ist, eindeutig auf die Entstehungsgeschichte einer ganz bestimmten Gesellschaftsformation: der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft. Diese geschichtliche Spezifizierung und Eingrenzung des Begriffs der Öffentlichkeit bedeutet allerdings nicht, daß es vor der blutigen Umbruchphase der »ursprünglichen Akkumulation«, dem sozial-ökonomischen Vorposten der eigentlichen kapitalistischen Produktionsweise, institutionalisierte Kommunikationsformen, in denen die Gesellschaftsmitglieder ihre *öffentlichen* Angelegenheiten behandelt und entschieden hätten, nicht gegeben habe. Im Gegenteil: die vorbürgerliche Geschichte der Menschheit weist einen großen Reichtum von Einrichtungen auf, in denen auf der Basis von mehr oder minder entfalteter gesamt-gesellschaftlicher Arbeitsteilung (Stadt-Land; geistige und körperliche Arbeit) die wichtigen, das heißt als *öffentlich* bewerteten Angelegenheiten kollektiv behandelt und entschieden werden. Der Marktplatz Athens, Umschlagsort nicht nur für Waren, sondern vor allem auch für politische Ideen und Entscheidungen, der eigentliche Tätigkeitsbereich des Zoon Politikon, des politischen Bürgers; »Idiotes«, das bereits im Griechischen diskriminierend gemeinte, aber nicht auf Geisteskrankheit, sondern auf die gesellschaftliche Stellung bestimmter Personen bezogene Wort »Idiot«, bezeichnet den Privatmann, den Einzelnen, der an den Staatsgeschäften der Öffentlichkeit nicht beteiligt ist; das Forum Romanum, auf dem, vor allem durch das erkämpfte öffentliche Interzessionsrecht der Volkstribunen, zeitweilig selbst die Klassenkämpfe zwischen Patriziern und Plebejern ausgetragen wurden; die Thing-Stätten der germanischen Stämme, an denen in regelmäßigen Abständen Gerichtstage gehalten wurden – alle diese und viele ähnliche Einrichtungen, die in der Regel nicht von eigens dafür ausgebildeten Leuten bedient wurden, sind Ausdrucksformen eines gemeinschaftlichen Willens der unter den jeweiligen gesamtgesellschaftlichen Bedingungen (Produktionsweise, Stand der Warenproduktion, Klassenverhältnisse, usw.) als frei definierten Gesellschaftsmitglieder. Was die historische Form *bürgerlicher* Öffentlichkeit von allen vorbürgerlichen, staatliche Macht lediglich repräsentierenden ebenso wie jenen auf einen Gemeinshaftswillen begründeten prinzipiell unterscheidet, ist das Private, ihr absoluter Widerspruch mit dem sie unabdingbar verknüpft bleibt; und zwar nicht nur im Sinne des Ausgegrenzten, das jenseits der Öffentlichkeit als unaufgearbeitetes, noch nicht vergesellschaftetes Naturelement liegt, sondern im Sinne des Zugrundeliegenden, für die Öffentlichkeit selber Konstitutiven. Galt das Private in den naturwüchsigen Gemeinschaften, deren Produktionsgrundlage noch ganz in personale Herrschafts- und Knechtschaftsverhältnisse eingebunden war, als ein wesenloses Anhängsel des Ganzen, so ist das Privateigentum, die Grundfigur, um die sich alle subjektiven und ob-

jektiven Rechte organisieren, in der bürgerlichen Öffentlichkeit deren substantielle Grundlage und gleichzeitig der Boden, aus dessen Negation und Ausgrenzung Öffentlichkeit ihre ganze Kraft bezieht. Wenn Jürgen Habermas diese Öffentlichkeit als einen Rahmen definiert, in dem diskutierende Privatleute politisch fungieren, so bezeichnet er treffend diesen zwiespältigen Charakter der bürgerlichen Öffentlichkeit. Habermas (1971) übersieht aber in seiner Analyse zweierlei: daß es auch in der Hochphase der bürgerlichen Entwicklung einen substantiellen normativen Öffentlichkeitsbegriff nur in der Idee, nicht aber in Realität gegeben hat, weil er bereits in seinem Ursprung mit dem Defekt einer brüchigen Kumulation ziemlich heterogener Öffentlichkeits-Momente behaftet ist; daß zum anderen dieser Öffentlichkeitsbegriff von der abstrakten Verknüpfung von Überbaubereichen, der *Ausgrenzung* lebt, der Ausgrenzung vor allem jener zwei zentralen, für das ökonomische Wachstum und den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang einer Waren produzierenden Gesellschaft fundamentalen Bereiche der *Produktion* und der *Sozialisation*. Produktion und Sozialisation galten dem Bürgertum nach der Übergangsphase der mit Hilfe öffentlicher Gewalt vollzogenen Installierung des Privateigentums am Produktionsmittel von Anfang an als privat, das heißt nicht-öffentlich, womit immer auch gemeint ist, daß ihnen der Rang von allgemeinen Interessen abgesprochen wird. Die spätkapitalistische Zerfallsgeschichte, die Habermas rekonstruiert, ist deshalb in der Struktur dieser Öffentlichkeit angelegt.

2. Die widersprüchliche Struktur der Öffentlichkeit ist nur Ausdruck des Widerspruchs der bürgerlichen Revolution selber. Die Emanzipation des Privateigentums aus den produktionshemmenden Fesseln der feudalen Gesellschaft kann sich nur vollziehen, wenn sie sich glaubwürdig als Emanzipation des Menschen, also auch aller anderen gesellschaftlichen *Schichten und Klassen* darstellt und als solche anerkannt wird. Da das Bürgertum gerade gegen Willkür, Partikularität, Gewalt und Privilegien der feudalen Mächte kämpft, bedarf es eines Begriffs des *verpflichtenden* Allgemeinen, das für alle Menschen gilt und nicht auf besondere Klasseninteressen beschränkt ist. Der Citoyen als freier, kooperationsbereiter und am Allgemeininteresse orientierter Bürger, der so handelt, daß die »Maxime seines Willens jederzeit als allgemeines Gesetz gelten könnte«, muß jedoch den Bourgeois in seiner Person und bei allen anderen unentwegt unterdrücken und bekämpfen; denn die Existenzweise dieses Bourgeois ist abhängig von der Erhöhung seines Profits und von seiner allgemeinen ökonomischen Selbsterhaltung, die das Interesse am Untergang seines konkurrierenden Nachbarn einschließt, wenn eine auf unabhängig voneinander produzierenden Privateigentümern beruhende Warenproduktion möglich sein soll. *Öffentlichkeit ist das Dorado des Citoyen*. Nimmt er jedoch seine eigene Ideologie, die Deklaration der Bürger- und Menschenrechte als unbedingt verpflichtende Normen seines Alltagsverhaltens, so ist er mit der Alternative konfrontiert: entweder Jacobiner oder realitätsfremder Phantast zu werden. In beiden Fällen verliert er den ökonomischen Boden unter seinen Füßen, auf dem er stand und von dem er sich nicht zu lösen vermag, ohne die bürgerliche Klassenherrschaft in Frage zu stellen.

3. Was bürgerliche Öffentlichkeit in den spätkapitalistischen Ländern darstellt, zeigt den veränderten Stand der Klassenverhältnisse an. Die traditionelle Öffentlichkeit, deren politisches Modell der parlamentarisch ausgetragene, an Normen des Gemeinwohls orientierte Interessenkampf ist, wird zunehmend durch die realitätshaltigen *Produktionsöffentlichkeiten* überlagert und häufig für deren mächtige ökonomische

Interessen mobilisiert und in Dienst genommen. Diese ausschließlich unter Verwertungsgesichtspunkten betriebenen Produktionsöffentlichkeiten grenzen zwar, was die Artikulation und das politische Bewußtmachen der der Produktion innewohnenden Herrschaftsmechanismen und der Interessen der Betroffenen betrifft, Produktion und Sozialisation aus, benützen und verwerten zunehmend jedoch den proletarischen Lebenszusammenhang als Rohstoff einer zusätzlichen, sekundären Ausbeutung. So greift das in den Produktionsöffentlichkeiten organisierte Privatinteresse in das öffentliche ein und eignet sich Teile der öffentlichen Gewalt an.

Die multinationalen Konzerne sind, wie zum Beispiel die jüngste Ölkrise zeigt, imstande, Mangelsituationen zu schaffen, Preise frei zu diktieren und die öffentliche Gewalt zu Notstandsmaßnahmen in ihrem Interesse zu zwingen. Keine nationale Regierung und keine Öffentlichkeit, die sich auf die traditionellen Mechanismen der Meinungsbildung beschränkt, hat vermocht, ihnen eine kontrollierende Gegengewalt entgegen zu setzen. Etwas Ähnliches spielt sich bei den Medienkonzernen ab. Sie sind im Begriff, unterhalb der Ebene der traditionellen Öffentlichkeit Verbundsysteme mit Programmangeboten aufzubauen, in denen die in der traditionellen Öffentlichkeit arbeitsteilig auseinandergerissenen, ja vielfach *gegeneinander* organisierten individuellen Tätigkeitsweisen, Hören, Sehen, Sich-Bilden, Unterhaltung usw. neu zusammengefügt werden. Hier werden nicht mehr einzelne Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen, sondern ganze Lebenszusammenhänge vororganisiert und, weil sie an Verwertungsinteressen des Kapitals gebunden werden, vom Praxiszusammenhang möglicher autonomer Artikulations- und Ausdrucksfähigkeit der menschlichen Interessen und Bedürfnisse abgetrennt.

4. Im Rahmen der kapitalistischen Produktion und der *bürgerlichen* Öffentlichkeit haben sich alle wesentlichen Kategorien, die den Vergesellschaftungsprozeß der Menschen bezeichnen, entwickelt: Arbeitsteilung, Kooperation, Allgemeinheit, begriffliche Differenziertheit; bürgerliche Öffentlichkeit ist aber nicht das einzige Medium, in dem die Menschen ihre allgemeinen Interessen und Bedürfnisse auszudrücken vermögen. Sie ist darauf angewiesen, das gesellschaftliche Ganze, die Totalität zu erfassen, sie zahlt aber dafür den Preis der zunehmenden Abstraktion, des Substanzverlustes. Es ist deshalb nicht zufällig, daß die aufstrebende proletarische Klasse mit der Durchsetzung ihrer ökonomischen Interessen stets auch um die faktische Sicherung und Verallgemeinerung bürgerlicher Rechte, um die Ausweitung von Öffentlichkeitsrechten auf ihre eigenen Lebenssituation kämpft.

Dieser Kampf um Koalitions- und Versammlungsfreiheit an sich verbürgte, im Laufe der Klassenentwicklung aber vielfach wieder zurückgenommene Rechte des Citoyen, steht am Anfang einer neuen Gestalt von Öffentlichkeit: der Form nach ist sie zwar der bürgerlichen nachgebildet, ihren Kommunikationsinhalten und ihrer spezifischen Produktionsweise der Erfahrungen nach stellt sie jedoch etwas geschichtlich Neues dar; sie ist als ein Prozeß zu verstehen, der sich nur bruchstückhaft institutionell befestigen läßt, in dieser Prozeßhaftigkeit aber die Wertabstraktionen, mit denen die bürgerliche Klassenherrschaft die Dinge und Verhältnisse überzieht, durchbricht, wenn auch nicht aufhebt. Die Massendemonstrationen der Chartisten, die bereits in der ersten Hälfte des 15. Jahrhunderts Hunderttausende von Arbeitern auf der Straße zusammenschlossen und neue, bis dahin völlig unbekannte Formen von Solidarität entwickelten, sind Demonstrationen der von der bürgerlichen Öffentlichkeit, dem vermeintlichen Ganzen der Gesellschaft, Ausgeschlossenen; sie erinnerten mehr an die Sklavenauf-

stände des antiken Rom und die Bauernkriege als an christliche Nächstenliebe und an die Fraternité der Französischen Revolution. Ansätze und Formen proletarischer Öffentlichkeit gibt es seit den ersten Anfängen der Arbeiterbewegung.

5. Proletarische Öffentlichkeit bezeichnet kein festes Institutionengeflecht (Negt/Kluge 1973). Zwar dringt in sie der bürgerliche Gegensatz von öffentlich und privat ein, aber sie konstituiert sich nicht durch ihn; der Begriff wird, wenn es um den Appell an die Arbeiterklasse und ihre objektiven Interessen geht, in der Geschichte der Arbeiterbewegung zuweilen verwendet, ohne daß er aber als politischer Begriff im Zusammenhang des Marxismus systematisch entfaltet worden wäre. Da proletarische Öffentlichkeit einen spezifischen Produktionsprozeß gesellschaftlicher Erfahrungen bezeichnet, ist sie nicht, wie es noch bei der bürgerlichen Öffentlichkeit möglich erscheint, auf abstrakte Definitionsmerkmale zu bringen. Vielmehr besteht ein wesentliches Merkmal dieser Form von Gegenöffentlichkeit gerade darin, daß sie die generalisierenden Abstraktionen, die in letzter Instanz auf die ökonomischen Wertabstraktionen der entfalteten Warenproduktion zurückgehen, in jedem Akt politischer Klassenaueinandersetzungen durchbricht.

6. Es liegt die Frage nahe, warum für diesen zwangsläufig an bürgerliche Zusammenhänge erinnernden Begriff der proletarischen Öffentlichkeit nicht die in der Arbeiterbewegung gebräuchlichen und praktisch bewährten Begriffe Klassenkampf und Klassenbewußtsein verwendet werden können. Zunächst ist darauf zu antworten, daß Klassenbewußtsein *Resultat* der Produktion von Erfahrungen und der theoretischen Schulung darstellt, Klassenkampf die spezifische Form der Auseinandersetzung der Arbeiterklasse mit der kapitalistischen Gesellschaftsordnung bezeichnet. Sie enthalten jedoch nicht den *Bedingungsrahmen der praktischen und theoretischen Erfahrungsbildung der einzelnen Arbeiter und der Arbeiterklasse*. Denn ohne ein bestimmtes Maß von proletarischer Öffentlichkeit könnte sich weder Klassenbewußtsein entwickeln noch der Klassenkampf ein Stadium erreichen, in dem er das Ganze der Gesellschaft zu erfassen vermag, das heißt auf den Sturz der bestehenden Produktionsweise gerichtet ist. Wird proletarische Öffentlichkeit in diesem Sinne als ein Produktionsprozeß begriffen, so richtet er sich nicht auf einzelne Teileigenschaften der Menschen, zum Beispiel auf das Bewußtsein, auf bloße Kampfbereitschaft usw., sondern schließt den gesamten proletarischen Lebenszusammenhang ein, der durch Politisierung der Interessen und der Bedürfnisse Stück für Stück vom Einfluß der bürgerlichen Öffentlichkeit zu lösen ist.

Proletarische Öffentlichkeit ist nicht mit der empirischen Arbeiteröffentlichkeit zu verwechseln, wie sie sich in der Presse der Gewerkschaften, in Gewerkschafts- und Betriebsversammlungen darstellt; teilweise reproduzieren sich hier lediglich die für die bürgerliche Öffentlichkeit typischen Mechanismen der Ausgrenzung autonomer proletarischer Interessen und der Blockierung von Erfahrungen. Aber auch hier können, abgesehen von wirklichen revolutionären Situationen, proletarische Elemente der Öffentlichkeit zum Ausdruck kommen, wie sie sich bei spontanen Streiks oder bei Bewegungen von der Tragweite des Mai 68 in Frankreich zeigten. Wo die durch den kapitalistischen Produktions- und Verwertungsprozeß zwanghaft hergestellte Privatisierung der Arbeiter kollektiv gebrochen wird, stellen sich momentan neuartige Kommunikationen her, fangen Leute, die vorher öffentlich nie diskutiert haben, an zu sprechen, ihre Interessen und Bedürfnisse auszudrücken, sich als gesellschaftliche Wesen zu betätigen. Keine langfristige Bildung oder Schulung der Arbeiter kann derartige Er-

fahrungen der eigenen Klassenlage, die vorwiegend in Krisen- und Zusammenbruchs-situationen der bürgerlichen Öffentlichkeit gemacht werden, ersetzen.

7. Für die Arbeiterbewegung der Weimarer Zeit war es mit ein Grund des Scheiterns, daß die Arbeiterparteien, statt eine proletarische Öffentlichkeit im Sinne des Erfassens der konkreten Totalität der Gesellschaft zu entwickeln, allmählich dazu übergingen, Gesellschaften in der Gesellschaft zu bilden, sich in einem eigenen Lager zu etablieren und gegenüber gesellschaftlichen Erfahrungen abzudichten. Überall, wo diese Begrenzung, diese Einschränkung gesellschaftlicher Erfahrung erfolgt, setzt die Wirksamkeit der Mechanismen der bürgerlichen Öffentlichkeit ein; diese Rückbildung kann sich auch unter nachrevolutionären gesellschaftlichen Entwicklungsbedingungen vollziehen, wenn die offene Form der proletarischen Öffentlichkeit zu einer geschlossenen, vom Staat reglementierten wird und damit zu einer kontrollierenden Öffentlichkeit degeneriert.

Wie proletarische Öffentlichkeit aussehen kann, hat in der jüngsten Zeit vor allem die chinesische Kulturrevolution gezeigt. Hier ging es nicht nur darum, die bürokratisierten Verhältnisse durch Massenaktivität zu beseitigen, sondern die Realität, Natur, Geschichte und Gegenwart auf einem neuen Niveau des Bewußtseins anzu-eignen. Öffentlichkeit ist das Medium der Produktion neuer Verhältnisse, aber auch der Aneignung des Vergangenen, der spezifischen Verlebendigung dessen, was die revolutionäre Umwälzung überwunden, aber noch nicht subjektiv und massenhaft aufgearbeitet hat. Unaufgearbeitete Widersprüche der Vergangenheit wirken dagegen unbewußt und meist destruktiv in die Gegenwart hinein, solange sie bloß als vergangene betrachtet und als solche aus dem Bewußtsein der Menschen verdrängt bleiben. Die Geschichte muß immer aufs neue angeeignet werden, und jeder neue Aneignungsprozeß erzeugt neue Widersprüche und Konflikte.

8. Proletarische Öffentlichkeit ist der bürgerlichen nicht als eine Art positiver geschichtsträchtiger Substanz entgegensetzen. Sie steht zu ihr vielmehr in einem spezifischen dialektischen Verhältnis. Wo der Produktionsprozeß der Erfahrung gesellschaftliche Bereiche und Fähigkeiten der Menschen ausspart, nicht mit proletarischem Wissen und Willen besetzt, stellen sich sofort bürgerliche Verhaltensweisen und Verhältnisse her. Jede Eigenschaft, jedes Bedürfnis der Menschen, jedes Interesse ist nach zwei Seiten hin organisierbar. Wird es nicht im Sinne der proletarischen organisiert, so bleibt es nicht frei liegen, unbesetzt, sondern wird von den Institutionen der bürgerlichen Öffentlichkeit und im Sinne des Kapitalinteresses organisiert. Das hat der Faschismus besser begriffen als die damaligen Arbeiterparteien, die der Stabilität des Klassenbewußtseins der Massen vertrauten, während ihre Bedürfnisse, autoritätsgebundene und autoritäre Strukturen, Bedürfnisse der Solidarität und der Sicherheit schon in einer entgegengesetzten Richtung organisiert wurden. Die Schwierigkeit besteht allerdings darin, daß den modernen Produktionsöffentlichkeiten nicht nur bessere Ideen entgegengesetzt werden können. Vielmehr müssen proletarische Gegenprodukte in diese Öffentlichkeit eindringen, ihr jede Position streitig machen, in ständiger Offensive sein.

OSKAR NEGt

→ Arbeiterbildung, Bewußtsein, Emanzipation, Gesellschaft, Ideologie – Ideologiekritik, Institution – Organisation, Klasse – Schicht, Macht – Herrschaft, Materialismus, Politische Ökonomie, Sozialisation.

LITERATUR

Dröge, F.: Wissen ohne Bewußtsein. Frankfurt/M.: Athenäum-Fischer Taschenbuch Verl. 1972. = Fischer-Athenäum Taschenbuch. Bd 4009. Habermas, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Berlin, Neuwied: Luchterhand 1971. = Sammlung Luchterhand. Bd 25. Holzer, H.: Massenkommunikation und Demokratie in der Bundesrepublik. Opladen: Leske 1970. Negt, O., A. Kluge: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 639. Prokop, D.: Massenkultur und Spontaneität. Zur veränderten Warenform der Massenkommunikation im Spätkapitalismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1974. = edition suhrkamp. Bd 679. Prokop, D. (Hrsg.): Kritische Kommunikationsforschung. Aufsätze aus der Zeitschrift für Sozialforschung. München: Hanser 1973. = Reihe Hanser. Bd 141. Prokop, D. (Hrsg.): Massenkommunikationsforschung. Bd 1.: Produktion. Bd 2.: Konsumtion. Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch Verl. 1972. = Fischer Taschenbücher. Bd 6151, 6152.

Pädagogische Psychologie

Mit der Verknüpfung zweier Wissenschaften in einem Begriff können sehr verschiedene Sachverhalte gemeint sein: die Programmatik einer eigentlich neuen Disziplin ebenso wie die Anwendung von Erkenntnissen der einen Wissenschaft auf Fragestellungen der anderen; nicht nur das Bemühen um die Entwicklung fachübergreifender Theorien, sondern auch die beinahe beliebige Mischung von Prinzipien, Methoden und Aussagen der zwei Disziplinen. Diese Vielfalt an Bedeutungs- und Deutungsmöglichkeiten trifft auch für die Pädagogische Psychologie uneingeschränkt zu. Schon 1907 unterschied z. B. Alois Fischer nicht weniger als 7 verschiedene Verwendungsmöglichkeiten des Begriffes Pädagogische Psychologie. Damit verbinden auch heute noch manche weniger ein Feld systematischer wissenschaftlicher Forschung als das Insgesamt der Reflexions- und Realisierungsbemühungen und eine personenzentrierte, erzieherische Haltung. Nach Söntgerath (1965, 92) ergeben sich »im wesentlichen drei neue Aufgaben des pädagogischen Psychologen für die Hilfe zur Persönlichkeitsentwicklung. Zum ersten hat er die Aufgabe, sich auf die für das Einzelkind in einer jeden Erziehungssituation erforderliche Gestimmtheit einzurichten. Zweitens muß er dem Kinde gerade in den schwierigsten Daseinsmomenten zur Seite treten. ... Und schließlich muß er sich auf den Erziehungskampf gefaßt machen, der desto heftiger wird und desto zäher, je stärker die ihm in Begegnen entgegentretende Individualität ist«. Nun wird man kaum bestreiten können, daß eine gegenüber den Nöten und Problemen des einzelnen aufgeschlossenen Erziehungshaltung Voraussetzung jeder pädagogisch-psychologischen Einzelfallhilfe darstellt, – daraus jedoch den Gegenstandsbereich der Pädagogischen Psychologie bestimmen zu wollen, hieße, die Bedeutung systematischer Forschung völlig zu verkennen.

In einer zweiten Deutungsrichtung erscheint deshalb auch Pädagogische Psychologie als umfassendes Anwendungsfeld psychologischer Erkenntnisse auf pädagogische Fragestellungen. Nach dieser Auffassung bestünde die zentrale Aufgabe einer solchen angewandten Wissenschaft darin, die in allen anderen Teildisziplinen der Psychologie entwickelten Methoden und Theorien auf ihre Brauchbarkeit zur Beschreibung, Erklärung und Optimierung des Erziehungs- und Unterrichtsgeschehens hin zu überprüfen. Einer solchen Aufgabenstellung werden die meisten Vertreter der Pädagogischen

Psychologie zustimmen können, – wenngleich sich am Beispiel der Lernpsychologie überzeugend nachweisen läßt, wie schwierig es ist, Ergebnisse von Laboratoriumsexperimenten und Sätze aus allgemeinen Lerntheorien zur Beschreibung und Erklärung komplexer Erziehungssituationen zu verwenden. Der amerikanische Lernpsychologe E. R. Hilgard (1973) hat deshalb vorgeschlagen, 6 Schritte von der »rein wissenschaftlich« orientierten Lernforschung zu einer pädagogisch ausgerichteten, angewandten Lernpsychologie zu unterscheiden:

Schritt 1: Lernforschung ohne Rücksicht auf ihre Bedeutung für Unterricht und Erziehung (z. B. physiologisch-biochemische Gedächtnisversuche, Tierexperimente usw.).

Schritt 2: Lernforschung, die sich zwar nicht unmittelbar mit Erziehungs- und Unterrichtsprozessen befaßt, aber pädagogisch relevanter ist als der erste Schritt, weil sie sich mit Menschen und mit unterrichtsnäheren Themen beschäftigt (z. B. Auswendiglernen, Behalten und Reproduzieren von relativ sinnarmen Silben).

Schritt 3: Lernforschung, die für Erziehung und Unterricht relevant ist, weil die Versuchspersonen Kinder sind und das Lernmaterial den sinnvollen Erwerb von Wissen, Fähigkeiten, Regeln und Problemlösungsstrategien zuläßt. Unberücksichtigt bleiben dabei die besonderen Bedingungen der pädagogischen Situation (z. B. Begriffslernen, Lernen von sinnvollen Texten unter Laboratoriumsbedingungen).

Schritt 4: Lernforschung, die in speziellen Versuchsgruppen mit ausgewählten Versuchsleitern oder Lehrern durchgeführt wird, um die Brauchbarkeit psychologischer Theorien unter »idealen« Lernbedingungen zu überprüfen.

Schritt 5: Erprobung der in Schritt 4 gewonnenen und überprüften Theorien und Handlungsanweisungen unter »normalen« Schulbedingungen.

Schritt 6: Technologisierung und Weiterentwicklung der in den Schritten 4 und 5 entwickelten und überprüften Erziehungs- und Unterrichtsstrategien, um eine möglichst optimale Verwendung und Verbreitung in der alltäglichen pädagogischen Praxis zu gewährleisten.

Mit diesen 6 Schritten hofft Hilgard das immer offensichtlicher werdende Dilemma der Lernpsychologie zwischen reiner Grundlagenforschung und angewandter Wissenschaft zu überwinden. Gleichzeitig wird jedoch damit für die Pädagogische Psychologie ein eigenständiger Forschungsgegenstand definiert. Im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses dieser Disziplin stehen demnach die Erfassung und Analyse der Ziele, Bedingungen, Rahmenbedingungen, Mechanismen, Wirkungen und Optimierungsmöglichkeiten des Erziehungs- und Unterrichtsgeschehens. Oder noch allgemeiner gefaßt: Aufgabe der Pädagogischen Psychologie ist die Gewinnung und Anwendung psychologischer Erkenntnisse zur Beschreibung, Erklärung und Optimierung von Sozialisations-, Erziehungs- und Unterrichtsvorgängen.

Solch weite Gegenstandsbestimmungen sind jedoch nicht unwidersprochen geblieben. Besonders im angloamerikanischen Sprachgebrauch wird Pädagogische Psychologie (Educational Psychology) häufig auf Unterrichtspsychologie bzw. auf die Erfassung der psychologischen Aspekte des (schulischen) Lernens und Lehrens reduziert. So spricht z. B. D. P. Ausubel (1972, 257) von einem »speziellen Teilgebiet der Psychologie, das sich mit der Art, den Bedingungen, den Ergebnissen und der Evaluation des schulischen Lernens und Behaltens beschäftigt«. Eine ähnliche Auffassung vertritt auch Gage. Begründet wird die eingeschränkte Fragestellung mit der Wichtigkeit von Randbedingungen für die Gültigkeit und Anwendbarkeit der Gesetze des Lernens und Lehrens. Schule und Unterricht stellen demnach die institutionellen Rahmenbe-

dingungen für jene Lern- und Instruktionsprozesse dar, die in der Pädagogischen Psychologie untersucht werden sollen. Andere Autoren verweisen demgegenüber auf die Willkürlichkeit einer solchen Grenzziehung, auf die Tatsache des lebenslangen Lernens, auf das Eingebettetsein schulischer Lern- und Lehrvorgänge in vorausgehende, gleichzeitig wirkende und nachfolgende außerschulische Sozialisationsprozesse und auf den variablen Geltungsbereich psychologischer Theorien hin. Sie sehen die Aufgabe der Pädagogischen Psychologie deshalb in der Entwicklung, Vermittlung und Anwendung psychologischer Erkenntnisse zur Optimierung *aller* institutionellen wie außerinstitutionellen Sozialisations- und Erziehungsprozesse (z. B. Tausch und Tausch 1971). Im einzelnen unterscheiden Brandstätter u. a. (1974, 4) folgende Einzelaufgaben:

- a) Kritisch-hermeneutische Bestimmung von Erziehungszielen und erziehungsrelevanten Normen;
- b) Entwicklung und Auswahl von Strategien zur Prognose und Diagnose von ›Ist-Soll-Differenzen‹ im Beziehungsfeld erziehungsrelevanter Normen;
- c) empirisch-analytische und theoretische Erhellung der psychologischen Bedingungen von Erziehungs- und Sozialisationsprozessen;
- d) Diagnose problemspezifischer Randbedingungen; Verknüpfung von theoretischen Sätzen und problemspezifischen Randbedingungen zur Erklärung und theoretischen Reduktion der initialen Problemstellung;
- e) Entwicklung und Auswahl der Handlungsmittel für zielrelevante Veränderungen im psychologischen Bedingungssystem von Erziehungs- und Sozialisationsprozessen;
- f) Eingriff in das psychologische Bedingungssystem von Erziehungs- und Sozialisationsprozessen zur Prävention oder Korrektur von ›Ist-Soll-Diskrepanzen‹;
- g) Bestimmung von Kriterien und Strategien zur Evaluation von Interventionseffekten;
- h) Evaluation und Bewährungskritik der normativen, theoretischen und methodischen Handlungsvoraussetzungen.

Ein solches Programm pädagogisch-psychologischer Forschung und Praxis ist dadurch charakterisiert, daß es alle Sozialisations-, Erziehungs- und Unterrichtsvorgänge einbezieht (schulisches Lernen stellt also nur einen begrenzten Ausschnitt aus der Gesamtheit der Sozialisationsprozesse dar), daß neben deskriptiven und explikativen ausdrücklich präskriptive theoretische Sätze gefordert werden (also nicht nur Aussagen über das, »was geschieht« bzw. »was geschieht, wenn ...«; sondern auch Aussagen über »was muß geschehen, damit ...«) und daß die Zielproblematik von Erziehung und Unterricht nicht ausgeklammert wird. Damit hebt sich dieser Entwurf deutlich von der klassischen Auffassung Herbarts ab, wonach die Psychologie in erster Linie als Weg-Wissenschaft (Entwicklung und Prüfung von Unterrichts- und Erziehungsmethoden) aufgefaßt wurde. Mit Brandstätter u. a. kann man vielmehr postulieren, daß es eine legitime und notwendige Aufgabe der Pädagogischen Psychologie ist, implizite und explizite Erziehungsziele verschiedener gesellschaftlicher Gruppen zu identifizieren und zu analysieren; neue Erziehungs- und Unterrichtsziele durch psychologische Forschungen zu erschließen; die meist sehr abstrakten pädagogischen Ziele psychologisch zu konkretisieren und ihre Verträglichkeit mit übergeordneten und nebengeordneten pädagogischen Intentionen zu überprüfen. Neben der Analyse von Erziehungs- und Unterrichtszielen steht selbstverständlich gleichrangig die psychologische Untersuchung pädagogischer Interventionsformen. Dabei kann es sich sowohl

um die Effektivitätskontrolle und Verbesserung vorfindbarer Erziehungs- und Unterrichtsmethoden handeln als auch um die Entwicklung und Konstruktion neuer didaktischer Verfahren. Dieser Aufgabenkatalog verdeutlicht Umfang und Bedeutung der Pädagogischen Psychologie. Die Zahl wissenschaftlicher Projekte und Publikationen steigt deshalb gegenwärtig steil an. Immerhin sind in den letzten Jahren fast 40 % der in den UdSSR veröffentlichten psychologischen Arbeiten den Gebieten der Entwicklungs- und der Pädagogischen Psychologie gewidmet. Eine ähnliche, wenn auch weniger ausgeprägte Tendenz läßt sich für die USA feststellen. Im Verhältnis dazu erscheint die pädagogisch-psychologische Forschungs- und Entwicklungsarbeit im deutschsprachigen Bereich defizitär.

Die Programmatik einer Disziplin suggeriert häufig eine Einheitlichkeit in den Fragestellungen und Lösungsversuchen, die es in der Realität der Wissenschaft nicht gibt. Gerade die Pädagogische Psychologie ist dafür ein Beispiel. Sie läßt sich nämlich weder in ihrer Geschichte noch in ihrer gegenwärtigen Situation unter einheitlichen Kategorien hinreichend genau beschreiben. Das hängt wahrscheinlich damit zusammen, daß die Konzeptionen dieser Wissenschaft durch unterschiedliche Traditionen beeinflusst sind:

1. *Die entwicklungspsychologische Tradition:* Sieht man in der menschlichen Entwicklung einen reifungsabhängigen, phasenmäßig programmierten Entfaltungsprozeß von Fähigkeiten und Eigenschaften, so kommt der Pädagogischen Psychologie notwendigerweise die Aufgabe zu, die entwicklungsgemäße Altersplatzierung der Lehrstoffe und Erziehungsmethoden zu untersuchen. Dieser Problemstellung wurden zwischen 1920 und 1950 sehr viele Arbeiten gewidmet – mit völlig unbefriedigenden Ergebnissen, wie wir heute wissen. Die Entwicklung im Kindes- und Jugendalter läßt sich nämlich keineswegs als ein Reifevorgang beschreiben, sondern wird von Anfang an durch Lernprozesse und damit auch durch die konkreten Sozialisationsbedingungen entscheidend beeinflusst. Deshalb beschäftigt sich die pädagogisch orientierte Entwicklungspsychologie gegenwärtig viel stärker mit der sachlogisch begründeten, notwendigen Aufeinanderfolge verschiedener Lernprozesse, analysiert das Problem, inwieweit Entwicklungsdifferenzen durch unterschiedliche Entwicklungsbedingungen erklärt werden können und bemüht sich schließlich um die Aufklärung jener Faktoren, welche den objektiven und subjektiven Schwierigkeitsgrad einer Lernaufgabe ausmachen.

2. *Die lernpsychologische Tradition:* Man hat nicht ohne Grund Lernen als den Schlüsselbegriff der Pädagogischen Psychologie bezeichnet. Dabei dominierte unter dem Einfluß der Herbartianer seit dem 19. Jahrhundert die Auffassung, man brauche nur nach den allgemeinen Gesetzmäßigkeiten des menschlichen Lernens zu suchen, um die optimalen Strategien des Erziehens und Lehrens zu finden. Lernen durch Übung, durch Bekräftigung und durch Einsicht waren und sind solche Erklärungsgriffe mit generellem Geltungsanspruch. In neuerer Zeit setzt sich jedoch immer stärker die Auffassung durch, daß auch in theoretischer Hinsicht verschiedene Lernformen (z. B. Erwerb von Assoziationen, multiplen Diskriminationen, Begriffen, Prinzipien, Problemlösungen) unterschieden werden müssen und daß lernpsychologische Theorien mittlerer Reichweite größeren pädagogischen Nutzen versprechen.

3. *Die sozialpsychologische Tradition:* Bis Mitte der 30er Jahre war die Pädagogische Psychologie weitgehend a-sozial. Sie beschränkte sich auf die Untersuchung des Lernens, des Lernenden und des Lernstoffs und vernachlässigte dabei völlig die Sozialisa-

tionsbedingungen der Kultur, der sozialen Schicht, der Familie, der Freundesgruppe, der Schule, der Klasse, des Lehrers usw. Erst die Arbeiten von Kurt Lewin über die Auswirkungen verschiedener pädagogischer Führungsstile auf das Verhalten von Kindern führten zu einer stärkeren sozialpsychologischen Orientierung der Pädagogischen Psychologie. Seitdem wird den Gesetzmäßigkeiten des sozialen Lernens auch im Hinblick auf die Realisierung beabsichtigter Erziehungs- und Unterrichtsziele besondere Beachtung geschenkt.

4. *Die testpsychologische Tradition:* Seit Alfred Binet 1905 eine psychologisch fundierte und pädagogisch brauchbare Testbatterie zur möglichst objektiven Erfassung der Intelligenzleistung von Kindern konstruierte, gehört die Diagnose von Schulleistungen, kognitiven Fähigkeiten und nichtintellektuellen psychischen Merkmalen (z.B. Motiven) zu den Schwerpunkten pädagogisch-psychologischer Forschung und Praxis. Wurden dabei in den vergangenen Jahrzehnten in erster Linie die interindividuellen Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen beachtet, so konzentriert sich neuerdings das wissenschaftliche Interesse immer stärker auf lernziel- bzw. kriteriumsorientierte Tests. Darin kommt ein spezifisches pädagogisch-psychologisches Interesse sehr viel stärker zum Ausdruck.

5. *Die klinisch-psychologische Tradition:* Fragt man Eltern oder Lehrer nach den Aufgaben der Pädagogischen Psychologie, so wird häufig an erster Stelle die Hilfe bei Lern- und Erziehungsschwierigkeiten genannt. Damit ist besonders die pädagogisch-psychologische Einzelfallhilfe gemeint. Die häufig beklagten Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen machen die Entwicklung geeigneter diagnostischer und therapeutischer Verfahren besonders dringlich. Solche Bemühungen orientieren sich theoretisch wie praktisch einerseits an psychoanalytischen Annahmen und andererseits an lerntheoretisch fundierten Modellen der Verhaltensmodifikation.

6. *Die instruktionspsychologische Tradition:* In Übereinstimmung mit Untersuchungsansätzen der experimentellen Pädagogik des ausgehenden 19. Jahrhunderts hat man sich in den vergangenen 15 Jahren innerhalb der Pädagogischen Psychologie nicht nur mit der Anwendung lernpsychologischer Prinzipien begnügt, sondern gleichzeitig systematisch begonnen, eigenständige psychologische Theorien des Erziehens und der Instruktion zu entwickeln. Nach Jerome S. Bruner (1970, 188) ist z. B. eine Theorie des Unterrichts in dem Sinn präskriptiv, daß sie Regeln dafür vorschreibt, wie man ein bestimmtes Wissen oder Können am besten erlangt bzw. vermittelt. Berücksichtigt man die unterschiedlichen Ziele, die differierenden Merkmale der Lernenden und die Bedingungen der Lernsituation, so zeigt sich, daß es sich dabei keineswegs um Spiegelbilder von Lerntheorien handeln kann. Die Entwicklung von Theorien zur Optimierung von Sozialisations-, Erziehungs- und Unterrichtsprozessen dürfte deshalb innerhalb der Pädagogischen Psychologie zunehmend an Bedeutung gewinnen.

Mit den genannten Traditionen sind nicht nur historisch die Entwicklungstendenzen der Pädagogischen Psychologie beschrieben, sondern auch die verschiedenen Forschungs- und Anwendungsgebiete dieser Disziplin in der Gegenwart gekennzeichnet. Dabei muß allerdings ein Unterschied zwischen der Entwicklung wissenschaftlicher Theorien auf der einen und der Rezeption dieser Erkenntnisse durch die pädagogische Praxis auf der anderen Seite gemacht werden. Der zweite Aspekt hängt offenbar sehr viel stärker von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, von den konkreten Konstellationen der Erziehungsinstitutionen und von den Erwartungen einzelner Erzieher und Lehrer ab. So konnte z. B. McDonald (1967) dokumentieren, daß zur gleichen Zeit

(zwischen 1910 und 1950) die Lerntheorie Thorndikes in der amerikanischen Pädagogischen Psychologie, der pragmatische Ansatz Deweys dagegen in den amerikanischen Schulen dominierten. Nach seiner Auffassung ist eine psychologische Theorie nur dann für die pädagogische Praxis brauchbar, wenn sie auf seriöser empirischer Forschung beruht, in ihren Aussagen der Komplexität des pädagogischen Feldes gerecht wird, interindividuelle Differenzen, Entwicklungsunterschiede und sozialpsychologische Bedingungen berücksichtigt, verschiedene Erziehungs- und Unterrichtsziele zuläßt und für den Erzieher oder Lehrer in konkrete Handlungsanweisungen übersetzbar ist. Hinzu kommt bei der Rezeption einer Theorie nach McDonald der »Zeitgeist«. Hierbei handelt es sich keineswegs nur um kulturell-geistesgeschichtliche Entwicklungen, sondern primär auch um die Wirksamkeit sozial-ökonomischer Bedingungen, wie sowohl durch marxistische wie durch nicht-marxistische Analysen inzwischen demonstriert werden konnte.

Mißt man den gegenwärtigen Entwicklungsstand der Pädagogischen Psychologie an den von McDonald definierten Kriterien, so ergeben sich offenkundige Diskrepanzen. Dies gilt besonders, wenn man den Gesichtspunkt der praktischen Anwendbarkeit pädagogisch-psychologischer Theorien betrachtet. Zwar bieten die einschlägigen Befunde für die pädagogische Praxis vielfältige Orientierungs-, Entscheidungs-, Instruktions- und Reflexionshilfen, doch mangelt es einerseits an praktisch brauchbaren Handlungsanweisungen und andererseits an der Entwicklung einer pädagogisch-psychologischen Technologie zur Optimierung bestimmter umschriebener Erziehungs- und Lehrbedingungen (z. B. durch geeignete Filme, Programme, Medienverbundsysteme, individualisierte Lernmaterialien, kriteriumsorientierte Tests usw.). Das ist sowohl Ausdruck einer bisher zu wenig anwendungsorientierten Forschung als auch ein Hinweis auf die Schwierigkeit wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung innerhalb eines so komplexen Problemgebiets. So ist immer noch weitgehend ungeklärt, in welchem Ausmaß sich die kognitive und motivationale Entwicklung durch gezielte Veränderung von Sozialisations- und Unterrichtsbedingungen beeinflussen läßt; es fehlt an einer Taxonomie sozialisations- und erziehungsrelevanter Umweltbedingungen; eine differential-psychologische Theorie pädagogischer Zielsetzungen ist bisher kaum in Angriff genommen worden. Ungeklärt ist weiter die Interaktion von Zielkategorien, Persönlichkeitsmerkmalen und Erziehungs- bzw. Unterrichtsmethoden. Damit aber fehlen die wissenschaftlichen Grundlagen, um den Geltungsanspruch genereller, differentieller (personspezifischer) und spezieller (gegenstands- und situationsspezifischer) theoretischer pädagogisch-psychologischer Sätze hinreichend genau beurteilen zu können. Dies aber wäre eine der Voraussetzungen für eine wissenschaftlich gelenkte Veränderung der pädagogischen Praxis.

FRANZ WEINERT

→ Begabung – Intelligenz, Bewußtsein, Bildungsberatung, Denken – Denkerziehung, Empirie, Entwicklungspsychologie, Kreativität, Lernen, Motivation, Schultests (im Anhang), Sozialisation, Verhalten.

LITERATUR

Anderson, R. C. (u. a.) (Hrsg.): Current research on instruction. Englewood Cliffs: Prentice Hall 1969. Ausubel, D. P.: Is there a discipline of educational psychology? In: Stones, E. (Hrsg.): Educational objectives and the teaching of educational psychology. London: Methuen 1972, S. 257–277. Ausubel, D. P., F. G. Robinson: School

learning. New York: Holt, Rinehart & Winston 1969. *Brandstätter, J.* (u. a.): Entwurf eines heuristisch-taxonomischen Schemas zur Strukturierung von Zielbereichen pädagogisch-psychologischer Forschung und Lehre. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 6 (1974). (noch nicht erschienen). *Bruner, J. S.*: Gedanken zu einer Theorie des Unterrichts. In: Dohmen, G., F. Maurer (Hrsg.): *Unterrichtsforschung und didaktische Theorie*. München: Piper 1970, S. 188–218. = *Erziehung in Wissenschaft und Praxis*. Bd 11. *Carroll, J. B.*: Lernerfolg für alle. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*. 24 (1972) 1, S. 7–12. *Cronbach, L. J.*: Einführung in die Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz 1971. = *Theorie und Praxis der Schulpsychologie*. Bd 4. *Edelstein, W., D. Hopf* (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart: Klett 1973. *Fischer, A.*: Über Begriff und Aufgaben der pädagogischen Psychologie. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik*. (1917), S. 5–13; S. 109–118. *Ingenkamp, K.* (Hrsg.): *Handbuch der Unterrichtsforschung*. Bd 1–3. Weinheim: Beltz 1970. = *Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen*. R. C. 6. *Glaser, R., L. B. Resnick*: Instructional psychology. In: *Annual Review of Psychology*. 23 (1972), S. 207–276. *Goslin, D. A.*: *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally 1969. *Graumann, C. F.* (Hrsg.): *Sozialpsychologie*. Halbbd 2: Forschungsbereiche. Göttingen: Hogrefe 1972. = *Handbuch d. Psychologie* Bd 7. (bes.: T. 3: Sozialisation). *Hilgard, E. R.*: Zur Beziehung zwischen Lerntheorie und Unterrichtspraxis. In: *Hofer, M., F. Weinert* (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. 2: Lernen und Instruktion. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verl. 1973, S. 12–27. = *Fischer Bücherei*. Bd 6114. *Journal of Educational Psychology*. Baltimore. 1 (1919) ff. *Kemmler, L.*: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen: Hogrefe 1967. *Kerlinger, F. N.* (Hrsg.): *Review of research in education*. Vol. 1. Itasca, Ill.: Peacock Publ. Co. 1973. *McDonald, F. C.*: The influence of learning theories on education (1900–1950). In: *Hilgard, E. R.* (Hrsg.): *Theories of learning and instruction*. Chicago: Univ. Pr. 1964, S. 1–26. = *Yearbook of the National Society for the Study of Education*. 63. P. 1. *Mietzel, G.*: *Pädagogische Psychologie*. Göttingen: Hogrefe 1973. *Review of Educational Research*. Washington. 1 (1931) ff. *Roth, H.* (Hrsg.): *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett 1969. = *Gutachten und Studien der Bildungskommission*. Bd 4. *Söntgerath, A.*: *Pädagogische Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer 1965. *Stapf, K. H., Th. Herrmann, A. Stapf, K. H. Stäcker*: *Psychologie des elterlichen Erziehungsstils*. Bern u. Stuttgart: Huber und Klett 1972. *Stones, E.*: *Educational objectives and the teaching of educational psychology*. London: Methuen 1972. *Tausch, R., A. M. Tausch*: *Erziehungspsychologie*. 5. Aufl. Göttingen: Hogrefe 1970. *Weinert, F. E.* (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. 3. Aufl. Köln und Berlin: Kiepenheuer u. Witsch 1968. = *Neue wissenschaftliche Bibliothek. Psychologie* Bd 16. *Weinert, F. E.*: Der Beitrag der Psychologie zu einer Theorie des Lehrens. In: *Nickel, H., E. Langhorst* (Hrsg.): *Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie*. Bern: Huber, Stuttgart: Klett 1973, S. 30–46. = *Abhandlungen zur Pädagogischen Psychologie*. N. F. 4. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. Göttingen. 1 (1969) ff.

Politische Bildung

1. Politische Bildung und schulische Erziehung

Politische Bildung kann nur im Rahmen der gesellschaftlichen Funktion der Erziehung angemessen verstanden werden. Diese muß im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Reproduktionsfunktion der Schule als ein *Qualifikations-, Selektions- und Legitimationsinstrument* beschrieben werden. Obwohl politische Bildung auch einen Teil der Qualifikations- und Selektionsfunktion darstellt, wird sie vor allem

in Bezug auf die Integrations- und Legitimationsfunktion der Schule begriffen werden müssen. Von der schulischen Erziehung und insbesondere der politischen Bildung wird ein Beitrag zur gesellschaftlichen Integration der Schüler dadurch erwartet, daß Erziehung »Normen, Werte und Interpretationsmuster institutionalisiert, die zur Sicherung wünschenswerter Herrschaftsverhältnisse dienen« (Fend 1974, 66). So verstanden, stellt Schule auch ein »Herrschaftsinstrument« dar, das dazu dienen soll, »die Schüler in einer Weise zu beeinflussen, daß sie die bestehenden Verhältnisse erkennen, sie akzeptieren und sich ihren Forderungen gemäß verhalten lernen« (a. a. O. 174). Eine derartige Einflußnahme erfolgt durch die insbesondere im Rahmen politischer Bildung vermittelten »extrafunktionalen« Qualifikationen (Dahrendorf) bzw. »normativen Orientierungen« (Offe), die in Abhängigkeit vom bestehenden politischen System stehen und einen besonderen Einfluß auf die Schaffung und Erhaltung der *Massenloyalität* haben. Diese Ausführungen über den politischen Kontext, in dem schulische Erziehung steht, genügen, um zunächst einmal allgemein die gesellschaftlichen Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung deutlich zu machen. In diesem Rahmen sind allerdings unterschiedliche Ansätze politischer Bildung möglich; sie können »entweder mehr fortschrittlich oder eher konservativ-retardierend sein« (Schmiederer 1971, 10). In jedem Fall gilt für die politische Bildung und das Bildungssystem insgesamt: »Bildung und Bildungswesen können niemals grundlegend anders sein als die Grundstruktur der jeweils bestehenden Organisation der Gesellschaft« (a. a. O., 10). Diesen Zusammenhang zwischen der Struktur des Bildungswesens und der der Gesellschaft dem Schüler zu verdeutlichen, ist gegenwärtig eine zentrale Aufgabe einer die unmittelbaren Erfahrungen und Bedürfnisse der Betroffenen einbeziehenden selbstkritischen politischen Bildung.

II. Zur Geschichte der politischen Bildung

Zu einem angemessenen Verständnis der gegenwärtigen Situation der politischen Bildung ist die Darstellung der zahlreichen in ihrer Didaktik in den letzten Jahren artikulierten und diskutierten Ansätze erforderlich, da diese – wenn auch unterschiedlich nachhaltig – noch immer im politischen Unterricht wirksam sind. Eine solche historische Aufarbeitung ist verschiedentlich erfolgt (vgl. z. B. Schmiederer 1972; Giesecke 1972; Gottschalch 1971; Mickel 1967). Beim gegenwärtigen Problembewußtsein müßte sie im Zusammenhang mit einer Geschichte der gesellschaftlich-politischen Entwicklung der Bundesrepublik erfolgen. Eine solche Betrachtungsweise würde die Interdependenz zwischen Gesellschaftsstruktur und politischer Bildung verdeutlichen und zugleich die Erkenntnis vermitteln, daß Konzeptionen und Ziele politischer Bildung selbst historisch-gesellschaftlich bedingt und daher auch politisch veränderbar sind.

Man wird mit Holtmann (1970, 10 f.) aufgrund der »jeweiligen gesellschaftlichen Konzeption« vier einflußreiche Richtungen in der politischen Bildung unterscheiden können, von denen die ersten beiden in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung verloren haben:

1. »Die national-konservative Konzeption einer harmonisierenden Gesellschaftsauffassung« (z. B. Lemberg, Raasch, Hornung);
2. »die ›altliberale‹ Konzeption unpolitischer humanistischer Bildungstradition und einer harmonisierenden Gesellschaftsauffassung« (Oetinger, zahlreiche Lehrbücher und Lehrpläne);

3. »die linksliberale Konzeption einer von der Konflikttheorie bestimmten Gesellschaftsauffassung« (Engelhardt, Fischer, Hilligen, Lingelbach, Messerschmidt, Minszen, Giesecke);

4. »die demokratisch-sozialistische Konzeption einer antagonistischen Gesellschaftsauffassung« (Habermas, Teschner, Gottschalch, Schmiederer, Fackiner).

Für die gegenwärtige Diskussion um die Didaktik der politischen Bildung kommt den beiden letzten Positionen und insbesondere der von Holtmann »demokratisch-sozialistisch« genannten eine zentrale Bedeutung zu. Dabei dürften aufgrund ihrer letzten Arbeiten m. E. Autoren wie Giesecke, Lingelbach und Hilligen eher der letztgenannten Position zuzuordnen sein, an der sich auch die folgenden Ausführungen orientieren.

III. Zur Theorie politischer Bildung

Demokratisierung und Emanzipation sowie *Engagement* und *politische Praxis* gehören zu den zentralen Konzepten politischer Bildung, zu deren Realisierung es einer systematischen Aufklärung und Ideologiekritik, der Entwicklung gesellschaftlichen Bewußtseins und soziologischer Denkweisen sowie der kritischen Behandlung der Werturteilsproblematik und der verschiedenen gesellschaftlichen Interessen bedarf (vgl. Schmiederer 1971). Unter Demokratisierung und Emanzipation wird dabei vor allem der Abbau von überflüssiger Herrschaft des Menschen über den Menschen und die Schaffung von mehr gesellschaftlicher Freiheit verstanden. Dies schließt auch einen verstärkten Widerstand gegen Ausbeutung und Herrschaft und die Entwicklung eines »demokratischen Potentials« ein. Politische Bildung, in deren Zentrum Ziele wie Demokratisierung (vgl. Greiffenhagen 1973 b) und Emanzipation (vgl. Greiffenhagen 1973 a) stehen, muß einen Schwerpunkt auf die Analyse von *Gewalt*, *Herrschaft*, *gesellschaftlichen Abhängigkeiten*, *Manipulation* und *Repression* legen. Dabei darf sie sich nicht auf die Darlegung etwaiger Möglichkeiten »politischer Beteiligung« beschränken oder die vorhandenen Grenzen der politischen Wirksamkeit dem Schüler als unveränderbar vor Augen führen. Vielmehr bedeutet »politische Bildung« Erziehung zur Bereitschaft zum politischen Engagement, d. h. zur aktiven Stellungnahme in politischen Auseinandersetzungen und zum Eintreten für die Realisierung sozialer Interessen und Ziele sowie zur Bereitschaft, das eigene Engagement in der politischen Praxis kritischer Selbstreflexion zu unterziehen.

Politischer Unterricht muß die Voraussetzungen dafür schaffen, daß aus der Reflexion politische Handlungsbereitschaft wird. Zu diesen Voraussetzungen gehört (1) »eine gründliche soziologische Analyse der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse und Strukturen unter Einschluß der historischen Dimension...; (2) die Einbeziehung der gesellschaftlichen Interessen in den Unterricht, d. h. das Bewußtwerden eigener wie fremder, subjektiver wie objektiver Interessen...; (3) [die Erkenntnis], daß das eigene, individuelle Schicksal gesellschaftlich bedingt ist...; (4) das Verstehen konkreter und aktueller gesellschaftlicher Konflikte wie Kontroversen, deren Analyse zugleich die Mittel und Möglichkeiten des aktiven Eingreifens in die politischen Auseinandersetzungen deutlich werden läßt...« (Schmiederer 1971, 51). Ein auf diesen Voraussetzungen aufbauender, auf Demokratisierung und reflektiertes politisches Engagement zielender politischer Unterricht, der dem Schüler dazu verhelfen will, seinen politischen Standort in der Gesellschaft zu bestimmen, muß neben Herrschafts-, Ideologie- und Handlungskritik auch auf *Aufklärung* und auf das »*Einüben soziologischer Phantasie*« (Negt) gerichtet sein. Dabei muß politische Bildung nicht nur »politische,

rechtliche, soziale, ökonomische und psychische Phänomene als gesellschaftliche verstehen, sondern muß sie auch in ihrer Beziehung zum gesellschaftlichen Ganzen sehen« (Schmiederer 1971, 66). Nur wenn dem Schüler deutlich wird, daß z. B. viele seiner individuellen Konflikte erst im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Strukturen angemessen verstanden und gehandhabt werden können, wird sich ein politisches Bewußtsein bilden, das auf politisches Engagement und politische Praxis drängt.

Ein handlungsbezogenes politisches Engagement schließt immer Werturteile ein. Daher bedarf es ständiger Bemühungen, den Schüler zu einer kritischen Untersuchung des von ihm im Prozeß primärer und sekundärer *politischer Sozialisation* internalisierten Wert-, Norm- und Interpretationssystems zu bringen (vgl. dazu Gottschalch 1972; Preuss-Lausitz 1973). Daraus folgt also, daß Wertsysteme, Werturteile und Sozialisationsprozesse zum Inhalt des Unterrichts werden müssen. Denn diesen Werten liegen häufig bestimmte gesellschaftliche Partialinteressen zugrunde, die aufgedeckt werden müssen, damit ihr manipulativer Charakter verringert werden kann. Schmiederer (1971, 80) formuliert das so: »Divergierende, schicht- oder klassenspezifische Wertvorstellungen sind im Zusammenhang mit den ihnen zugrundeliegenden Interessenlagen der jeweiligen gesellschaftlichen Gruppen zu sehen und auf diese zurückzuführen. Auf diesem Weg können die vorhandenen gesellschaftlichen Wertvorstellungen rational erfaßt und historisch-konkret reflektiert werden«. Die Interessengebundenheit vieler gesellschaftlicher Wertvorstellungen weist auch auf die Notwendigkeit der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den verschiedenen gesellschaftlichen schicht- bzw. klassenspezifischen *Interessen* und deren Einfluß auf das *politische System* der Gesellschaft. Ein politischer Unterricht, der solche Auseinandersetzungen scheut, dient unreflektiert der Aufrechterhaltung bestehender Herrschaftsstrukturen einschließlich vorhandener Privilegien, ohne die im Grundgesetz verankerten Möglichkeiten zur Demokratisierung und Mitbestimmung zu nutzen.

IV. Zur Ziel- und Inhaltsproblematik

Für die politische Didaktik, die die im Rahmen des Grundgesetzes gegebenen Handlungsspielräume in Richtung auf eine »Fundamental-Demokratisierung« (Mannheim) der Gesellschaft und eine Verbesserung der Mitbestimmungsmöglichkeiten nutzen will, besteht die Notwendigkeit, ihre Zielvorstellungen weiter zu präzisieren und Kriterien für die Auswahl von Themen, Inhalten, Medien und Methoden anzugeben. Dabei müssen m. E. in der politischen Bildung »vorgegebene« Ziele und Kriterien einen gewissen Allgemeinheitsgrad haben, da die inhaltliche Präzisierung und Konkretisierung Teil der politischen Aktivität und der Auseinandersetzung mit der historisch-politischen Wirklichkeit ist, die durch die jeweils Betroffenen erfolgen muß. Die Formulierung von Zielen und Kriterien geschieht in einem bestimmten historisch-gesellschaftlichen Kontext und ist in der Regel als eine Korrektur bereits bestehender Vorgaben intendiert. Die Angabe solcher Ziele kann mit unterschiedlichem politischen Schwerpunkt erfolgen. In unserem Zusammenhang sollen in Anlehnung an Giesecke (1972) fünf Funktionsziele politischer Bildungsarbeit unterschieden werden, die einen Rahmen für die weitere Konkretisierung bilden, die unter Bezug auf die oben formulierte Konzeption politischer Bildung erforderlich ist:

(1) *Analyse aktueller Konflikte*: In der Auseinandersetzung mit aktuellen Konflikten soll den Schülern geholfen werden, sich »im Sinne des allgemeinen Fortschritts

an Demokratisierung und der Durchsetzung ihrer eigenen Interessen in manifesten Konflikten zu engagieren«. Ferner sollen sie die Bedingtheit manifester Konflikte durch latente Konfliktformationen erkennen und so eine »auf handlungsrelevante politische Realität bezogene Vorstellungs- und Urteilsfähigkeit« zu entwickeln lernen.

(2) *Training systematischer gesamtgesellschaftlicher Vorstellungen*: Um aktuelle Konflikte in größere Zusammenhänge einbeziehen und angemessen beurteilen zu können, bedarf es systematischer gesamtgesellschaftlicher Vorstellungen. Mit ihrer Hilfe soll eine Strukturierung und Korrektur der politischen Vorstellungen erreicht werden, wie sie im Prozeß der politischen Sozialisation erworben werden. Als Schwerpunkte schlägt Giesecke das Produktions- und Verteilungssystem in den hochindustrialisierten Gesellschaften, das politische Regierungssystem in der Bundesrepublik und in der DDR, das Verwaltungssystem, das System der internationalen Politik und das Kommunikationssystem vor. Die Erarbeitung derartiger gesamtgesellschaftlicher Vorstellungen soll letztlich den Schülern dazu helfen, ein auf die gesellschaftliche Totalität ausgerichtetes Gesellschaftsbild zu entwickeln.

(3) *Historisches Bewußtsein*: Die historische Dimension in der politischen Bildung ist für die inhaltliche Konkretisierung von Demokratisierungs- und Emanzipationsprozessen unerlässlich. Tendenzen, sie zugunsten von »funktional-technologischen Orientierungen« zurückzudrängen, ist kritisch zu begegnen, da nur eine sozialwissenschaftlich-historische Orientierung als Unterrichtsprinzip und als selbständiges Teilziel eine angemessene Behandlung politischer Fragen gewährleistet. Dabei muß eine »chronologisch ergebnisgeschichtliche Darstellung« mit einer »strukturgeschichtlichen Orientierung« (Conze) verbunden werden.

(4) *Training selbständiger Informationsermittlung und Informationsverarbeitung*: Der Erwerb und die Einübung der Fertigkeiten, sich in Konfliktsituationen optimale Informationen zu beschaffen und diese zu verarbeiten, ist für eine handlungsorientierte politische Bildung unerlässlich.

(5) *Training praktischer Handlungsformen*: Wenn gesellschaftliche Mitbestimmung und Demokratisierung realisiert werden soll, müssen auch entsprechende Verhaltensmöglichkeiten erworben werden, die nicht ohne weiteres verfügbar sind, so z. B. Umgang mit Rechtstexten, Strukturierung von Diskussionen, gruppendynamische Erkenntnisse, Artikulationsfähigkeit für politische Urteile und Forderungen usw. Politische Bildung muß daher auch auf die Vermittlung praktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten zielen.

Giesecke hat außer diesen fünf Zielkomplexen in seiner »Didaktik politischer Bildung« auch noch die folgenden Kategorien formuliert, mit deren Hilfe aktuelle und latente Konflikte analysiert werden sollen: Konflikt, Konkretheit, Macht, Recht, Interesse, Solidarität, Mitbestimmung, Funktionszusammenhang, Ideologie, Geschichtlichkeit, Menschenwürde. Diese Kategorien sollen im Verlauf des Unterrichts zu »Grundeinsichten« werden. »Grundeinsichten« bilden weitere Ziel- und Inhaltsangaben für die politische Bildung. Sie dürfen jedoch nicht aus ihrem historisch-gesellschaftlichen Kontext herausgerissen und als abstrakte politische Kategorien verstanden werden, da sonst ihr reduktionistischer Charakter zur Festschreibung bestimmter gesellschaftlich-historischer Verhältnisse führen kann. Entscheidend ist es, daß die Interessen und Bedürfnisse der Schüler bei der Formulierung und Auswahl von Zielen, Inhalten und Themen eingebracht werden, damit die Schüler als Betroffene zunehmend ihren politischen Bildungsprozeß zu steuern lernen.

V. Zur Methoden- und Vermittlungsproblematik

In der politischen Bildung ist die Vermittlungsproblematik lange vernachlässigt worden. Das gilt für die frühen Arbeiten Oetingers zur Partnerschaftserziehung und Litts zur Erziehung zum Staat, trifft aber auch noch für die späten 50er und frühen 60er Jahre zu, als man bereits von einer »didaktischen Wende« in der politischen Bildung sprach, die wesentlich von der »hessischen Konzeption« und ihren Autoren bestimmt wurde (K. G. Fischer, Hilligen, Engelhardt). In dieser Phase traten nicht nur neue Konzepte wie »Kontraverse«, »Konflikt« und »Kritikfähigkeit« in den Mittelpunkt der Didaktik der politischen Bildung; man bemühte sich auch – z. T. im Rahmen der Herstellung von Schulbüchern – wesentlich um die Vermittlungsproblematik. Wie ungenügend trotz alledem die Realität der politischen Bildung in der BRD war, zeigten die in den 60er Jahren veröffentlichten empirischen Untersuchungen (Habermas u. a. 1961; Becker/Herkommer/Bergmann 1967; Teschner 1968). Diese Untersuchungen wiesen nach, daß häufig die »wirklichen« Probleme der Demokratie gar nicht behandelt wurden, daß der Unterricht kaum ein Korrektiv zum Elternhaus bildete, und daß es ihm kaum gelang, »ein strukturierendes, politisches Bewußtsein« beim Schüler zu entwickeln. Sie konnten aber auch glaubwürdig machen, daß neben dem »mittelständischen Gesellschaftsbild« des Lehrers, seiner unzureichenden fachlichen und didaktischen Ausbildung, einer fehlenden präzisen Konzeption einer Didaktik der politischen Bildung der Mangel an brauchbaren Unterrichtsmitteln und die fehlenden methodischen Fähigkeiten für die Unzulänglichkeit der politischen Bildung verantwortlich waren. Zwar verstärkte sich in Verbindung mit der Studenten-, Schüler- und Lehrlingsbewegung am Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre das Interesse an Politik, doch darf diese Interessenzunahme kaum als Erfolg der politischen Bildung im schulischen und außerschulischen Bereich gewertet werden. Sicher ist vielmehr, daß sich z. B. viele linke Gruppen lange Zeit nicht bemüht haben, »die pädagogische Seite der Dialektik von Aufklärung und Aktion ebenso zu thematisieren wie die politische« (Giesecke u. a. 1970, 17). Demzufolge haben sie auch der Vermittlungsproblematik wenig Bedeutung zukommen lassen. Wenn nicht alles täuscht, hat jedoch Schmiederer (1972, 184) recht, wenn er für die Zukunft das »Verhältnis von politischem Lernen und politischem Handeln und andererseits Probleme der Vermittlung von Lernzielen, Lerninhalten und Lernverfahren mit den jeweiligen konkreten Lerngruppen« als die beiden zentralen Probleme politischer Bildung ansieht.

Aus einer ähnlichen Einschätzung der zentralen Stellung der Vermittlungsproblematik angesichts einer relativ weit entwickelten kritischen Theorie politischer Bildung und relativ unbefriedigender schulischer Unterrichtswirklichkeit muß auch die Erarbeitung einer Methodik des politischen Unterrichts (Giesecke 1973) und einer Darstellung zentraler Probleme politisch-sozialwissenschaftlicher Curriculumentwicklung (Wulf 1973; Schörken 1974) verstanden werden. Bei Giesecke (1973) geht es – wie auch schon vorher bei Fackiner (1972) – darum, zu zeigen, daß politische Bildung immer auch als ein *kommunikativer Unterrichts- und Lernprozeß* begriffen werden muß, dessen prozeßhafte methodische Aspekte der systematischen Beobachtung bedürfen. So unterscheidet Giesecke mehrere Modalitäten der Bearbeitung politischer Themen, von denen aufgrund des wechselseitigen Implikationsverhältnisses zwischen Ziel, Inhalt und Methode der politische Bildungsprozeß wesentlich bestimmt wird, so z. B.: Lehrgang, Produktion, Sozialstudie, Provokation, Rollenspiel, Planspiel, Tribunal, Projekt. In diesem Konzept wird Unterricht als ein *kollektiver Arbeitsprozeß* be-

griffen, in dem unterschiedliche *Methoden, Arbeitsweisen* (Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch, Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Schülervortrag, Diskussion, Debatte, Expertenbefragung) und *Arbeitsmittel* (Arbeitsplätze, Bibliotheken, Schulbücher und Lehrmittel, Filme, Tonbänder und Schallplatten, Funk und Fernsehen) verwendet werden. Die Erarbeitung einer solchen Methodik stellt eine wichtige Ergänzung der in den Didaktiken der politischen Bildung lange Zeit vorwiegend behandelten Ziel- und Inhaltsfragen dar. Noch ausdrücklicher wird die Vermittlungsproblematik im Rahmen der Beiträge zur politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumentwicklung thematisiert, da hier eine noch weitergehende Konkretisierung inhaltlicher, methodischer und medialer Vorstellungen in Form curricularer Materialien angestrebt wird. Bei solchen Konkretisierungsversuchen muß man darauf bedacht sein, die Mitbestimmungsspielräume der Schüler zu erweitern und die Lerngruppen nach Möglichkeit in die Lage zu versetzen, ihren Lernprozeß selbst zu bestimmen und in seinem Verlauf ihre Bedürfnisse und Interessen einzubringen (vgl. Lüers u. a. 1972). Im Rahmen ihrer Möglichkeiten muß politische Bildung darauf bedacht sein, mit Hilfe einer angemessenen Behandlung didaktischer und methodischer, theoretischer und praktischer Fragen in der Lehrerausbildung die Trennung zwischen Theorie und Praxis zu überwinden »und die Bedingungen, unter denen Unterrichtspraxis stattfindet, radikal zu verbessern« (Schmiederer 1972, 186).

CHRISTOPH WULF

→ Arbeiterbildung, Curriculum – Didaktik, Demokratie – Demokratisierung, Emanzipation, Erfahrung – Selbsterfahrung – Klassenanalyse, Friedenserziehung, Gesellschaft, Historisch-systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft, Ideologie – Ideologiekritik, Klasse – Schicht, Kritische Theorie, Macht – Herrschaft, Materialismus, Methode, Mitbestimmung, Selbsttätigkeit, Sozialisation, Theorie-Praxis-Verhältnis.

LITERATUR

- Becker, E., S. Herkommer, J. Bergmann: Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen. Schwalbach: Wochenschau Verl. 1967. Behrmann, G. C.: Soziales System und politische Sozialisation. Eine Kritik der politischen Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer 1972. = Reihe Kohlhammer. Fackiner, K. (Hrsg.): Handbuch des politischen Unterrichts. Frankfurt/M.: Diesterweg 1972. Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim: Beltz 1974. Fischer, K. G.: Einführung in die politische Bildung. 3. Aufl. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung 1973. Giesecke, H.: Didaktik der politischen Bildung. 7. Aufl. München: Juventa Verl. 1972. Giesecke, H.: Methodik des politischen Unterrichts. München: Juventa Verl. 1973. Giesecke, H. (u. a.): Politische Aktion und politisches Lernen. München: Juventa Verl. 1970. = Juventa Paperback. Gottschald, W.: Zur Soziologie der politischen Bildung. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1971. = Theorie u. Geschichte d. Politischen Bildung. Gottschald, W.: Bedingungen und Chancen politischer Sozialisation. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verl. 1972. = Informationen zur Zeit. Bd 1311. Greiffenhagen, M. (Hrsg.): Emanzipation. Hamburg: Hoffmann und Campe 1973 a. = Kritische Wissenschaft. Greiffenhagen, M. (Hrsg.): Demokratisierung in Staat und Gesellschaft. München: Piper 1973 b. = Piper Sozialwissenschaft. Bd 19. Habermas, J. (u. a.): Student und Politik. Neuwied: Luchterhand 1961. Hilligen, W.: Zur Didaktik des politischen Unterrichts I. Opladen: Leske Verl. 1975. Holtmann, A.: Die Anforderungen der politischen Didaktik an die Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln. In: Lehr- und Lernmittel im politischen Unterricht. Bonn:

Bundeszentrale für politische Bildung 1970, S. 10–39. = Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. H. 89. *Holtmann, A.* (Hrsg.): Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule. Opladen: Leske 1972. = Uni-Taschenbücher. Bd 48. *Kress, G., D. Senghaas* (Hrsg.): Politikwissenschaft. Eine Einführung in ihre Probleme. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verl. 1972. = Bücher des Wissens. Bd 6150. *Lernziele und Stoffauswahl im politischen Unterricht.* Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1972. = Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. H. 93. *Lüers, U.* (u. a.): Selbsterfahrung und Klassenlage. Voraussetzungen und Methoden politischer Bildung. München: Juventa Verl. 1971. = Juventa Paperback. *Mickel, W. W.*: Politische Bildung an Gymnasien 1945–1965. Stuttgart: Klett 1967. = Bildungssoziologische Forschungen. Bd 2. *Preuss-Lausitz, U.*: Vom Verschwinden der »Fähigkeit sich mit dem politischen System zu identifizieren«. Zur Kritik der sogenannten »politischen Sozialisation«. In: *erziehung*. 6 (1973) 2, S. 19–24; 3, S. 44–48. *Negt, O.*: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung. 6. völlig überarb. Neuausg. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1971. = Theorie u. Praxis d. Gewerkschaften. *Roloff, E.-A.*: Erziehung zur Politik. Bd 1. Göttingen: Schwarz 1974. *Schmiederer, R.*: Zur Kritik der politischen Bildung. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1971. = Theorie u. Geschichte d. Politischen Bildung. *Schmiederer, R.*: Zwischen Affirmation und Reformismus. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1972. = Theorie u. Geschichte d. Politischen Bildung. *Schörken, R.* (Hrsg.): Curriculum »Politik«. Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis. Opladen: Leske 1974. *Staehr, G. von*: Kritische Theorie und politische Didaktik. Bonn: Verl. Wissenschaftl. Archiv 1973. = Reihe Argo. Bd 3. *Stein, G.*: Plädoyer für eine politische Pädagogik. Düsseldorf: Henn 1973. *Teschner, M.*: Politik und Gesellschaft im Unterricht. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1968. = Frankfurter Beiträge zur Soziologie. 21. *Wallraven, K., E. Dietrich*: Politische Pädagogik. Aus dem Vokabular der Anpassung. 2. Aufl. München: Hanser 1971. = Reihe Hanser. Bd 57. *Wulf, Ch.*: Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum. München: Piper 1973. = Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Bd 22.

Politische Ökonomie

Aus Gründen, die man in der Geschichte der Wirtschaftswissenschaften zu suchen hat, wird die Bezeichnung *Politische Ökonomie* gegenwärtig weniger für eine nach Objekt und Methode eindeutig festzulegende sozialwissenschaftliche Disziplin gebraucht, sondern gilt eher als Kampfpapare gegen den etablierten Lehr- und Forschungsbetrieb der bürgerlichen Ökonomie. Politische Ökonomie ist eher Forderung als Realität und beruft sich in der Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Theorien der bürgerlichen Wirtschaftswissenschaften auf Methode und Arbeitsweise von Marx. Die Reaktion der bürgerlichen Ökonomen hat sich eines abgedroschenen Verteidigungsargumentes aus der Mottenkiste des Anti-Marxismus bedient – die Behauptung, Marx habe für das 19. Jahrhundert etwas zu sagen gehabt, sei heute jedoch hoffnungslos veraltet – und ist mit dem Plädoyer für eine *Neue Politische Ökonomie* aufgetreten. Hierunter möchte man eine Verbindung zwischen Theorien der Politikwissenschaft und der bürgerlichen Ökonomie verstehen, die sich auf strukturelle Analogien zwischen ökonomischen und politischen Entscheidungsprozessen gründet.

Die Politische Ökonomie als Wissenschaft entsteht im Prozeß der Auflösung der feudalen Produktionsweise und unterstützt das »Emanzipationsstreben der Bourgeoisie« (Oncken). Im Jahre 1615 benutzt Antoine de Montchrétien erstmalig den Ausdruck

Politische Ökonomie, und diese Bezeichnung für eine wissenschaftliche Disziplin hat bis heute eine wechselvolle Geschichte: Im angelsächsischen und romanischen Sprachbereich ist sie über drei Jahrhunderte für ganz unterschiedliche ökonomische Theorien verwendet worden, so daß aus ihrem Gebrauch keine eindeutigen Schlüsse auf Wissenschaftsauffassung und Methodenkonzept gezogen werden können, während vor allem im deutschen Sprachbereich, wo sich die betreffende Wissenschaft wegen der Rückständigkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse wesentlich später als in England und Frankreich entwickelte, Bezeichnungen wie »Nationalökonomie« oder »Volkswirtschaftslehre« verwendet wurden. In den letzten Jahrzehnten haben sich überall Ausdrücke wie »Wirtschaftstheorie« oder »ökonomische Theorie« durchgesetzt, was die Objektivitätsillusion der bürgerlichen Wissenschaftsauffassung (Postulat der Werturteilsfreiheit) dokumentiert. Eine Begriffsgeschichte zum Stichwort Politische Ökonomie bringt darüber hinaus wenig Einsichten, so daß man für die große zeitliche Spanne zwischen dem ersten Auftreten des Begriffes (was allerdings mit dem Auftreten der Wissenschaft selbst zusammenfällt) bis zu seiner Verwendung in der Auseinandersetzung um die Rekonstruktion der marxistischen Politischen Ökonomie die Sache selbst befragen muß.

Die Politische Ökonomie entwickelt sich langsam, so wie die Auflösung der feudalen Produktionsweise ein langwieriger Prozeß war. Die ersten Vertreter der neuen Wissenschaft beschäftigten sich mit Fragen des Geldes, mit seiner Rolle im Tauschprozeß und mit seinem Wert. Die Verdrängung der Naturalwirtschaft durch die Warenwirtschaft hatte das Geld zum Tauschmittel werden lassen, und die Monetaristen, »die ersten Dolmetscher der modernen Welt« (Marx), nehmen sich der Fragen nach Geldwert und Geldfunktion an als Reaktion auf die Ausweitung des Handels, auf den massiven Preisverfall im 16. Jahrhundert und die zunehmende Münzverschlechterung, die auf die fiskalische Ausnutzung des Münzregals zurückgeht. Die Frage nach dem gesellschaftlichen Reichtum wird von ihnen auf dem gesellschaftlichen Hintergrund der Schatzbildung durch Handel eindeutig beantwortet: Reichtum, das ist Geld!

Im Prozeß der ursprünglichen Akkumulation (vgl. K. Marx, Das Kapital, Bd. I, Kap. 24), d. h. für England, wo sie »klassische Form« besitzt, im ausgehenden 15. und im 16.–17. Jahrhundert, findet sich die erste Entwicklungsstufe der Politischen Ökonomie, der Merkantilismus. Die Merkantilisten befassen sich im wesentlichen mit drei Komplexen:

- mit der Frage des Profits im Zirkulationsprozeß, d. h. wie sich Profit durch Handel bildet,
- mit verschiedenen Aspekten der ursprünglichen Akkumulation, vor allem mit der Rolle des Staates, und
- mit den Fragen der Wertbildung durch Arbeit für den Außenhandel (das gilt für die fortgeschrittensten Vertreter, die den Übergang zur Klassischen Politischen Ökonomie vorbereiten).

»Unter dem Vorwand, sich nur mit dem Reichtum der Nation und den Hilfsquellen des Staates zu beschäftigen, erklären sie (die Merkantilisten) in der Tat die Interessen der Kapitalistenklasse und die Bereicherung überhaupt für den letzten Staatszweck und proklamieren sie die bürgerliche Gesellschaft gegen den alten überirdischen Staat. Aber zugleich ist das Bewußtsein vorhanden, daß die Entwicklung der Interessen des Kapitals und der Kapitalistenklasse, der kapitalistischen Produktion, die Basis der nationalen Macht und des nationalen Übergewichts in der modernen Gesellschaft geworden ist«

(Marx). Die erste theoretische Behandlung der neuen (kapitalistischen) Produktionsweise, die das erkennen läßt, was Marx im Vorwort zur »Kritik der Politischen Ökonomie« (1859) als prägnanten Definitionsversuch angeboten hat – »... daß aber die Anatomie der bürgerlichen Gesellschaft in der politischen Ökonomie zu suchen sei« – »ging notwendig aus von den oberflächlichen Phänomenen des Zirkulationsprozesses, wie sie in der Bewegung des Handelskapitals verselbständigt sind, und griff daher nur den Schein auf. Teils weil das Handelskapital die erste freie Existenzweise des Kapitals überhaupt ist. Teils wegen des überwiegenden Einflusses, den es in der ersten Umwälzungsperiode der feudalen Produktion, der Entstehungsperiode der modernen Produktion ausübt. Die wirkliche Wissenschaft der modernen Ökonomie beginnt erst, wo die theoretische Betrachtung vom Zirkulationsprozeß zum Produktionsprozeß übergeht« (Marx).

Die *klassische Politische Ökonomie*, das erste *geschlossene theoretische System* dieser neuen Wissenschaft, setzt in einem fortgeschrittenen Stadium der Auflösung der feudalen Produktionsweise mit der These von der allein wertbildenden Rolle der menschlichen Arbeit ein. Sie beginnt »am Ende des 16. Jahrhunderts mit Petty und Boisguillebert« und »endet mit Ricardo und Sismondi«; sie erforscht »den innern Zusammenhang der bürgerlichen Produktionsverhältnisse« (Marx). Die klassischen politischen Ökonomen entwickeln eine gesamtgesellschaftliche Kampftheorie; aus der Kritik an der feudalen Produktionsweise entwickeln sie die Gesetze der Produktion und der Distribution des gesellschaftlichen Reichtums. Sie treten in den Dienst einer neuen Klasse, »die sich an die Stelle einer vor ihr herrschenden setzt« und die genötigt ist, »schon um ihren Zweck durchzuführen, ihr Interesse als das gemeinschaftliche Interesse aller Mitglieder der Gesellschaft darzustellen, d. h. ideell ausgedrückt: ihren Gedanken die Form der Allgemeinheit zu geben, sie als die einzig vernünftigen, allgemeingültigen darzustellen« (Marx).

Kritik der feudalen Produktionsweise und die Entwicklung allgemeiner, jedoch stets auf die historische Phase der Herausbildung kapitalistischer Produktionsverhältnisse bezogener Gesetze der Produktion und der Verteilung bilden bei den Klassikern eine Einheit und demonstrieren die gesellschaftlich progressive Rolle, die die Politische Ökonomie als Wissenschaft im Prozeß der Herausbildung kapitalistischer Produktionsverhältnisse und der Emanzipation der bürgerlichen Gesellschaft spielt. »Die Klassiker, wie Adam Smith und Ricardo, vertreten eine Bourgeoisie, die, noch im Kampf mit den Resten der feudalen Gesellschaft, nur daran arbeitet, die ökonomischen Verhältnisse von den feudalen Flecken zu reinigen, die Produktivkräfte zu vermehren und der Industrie und dem Handel neue Triebkraft zu geben ... Die Ökonomen, wie Adam Smith und Ricardo, welche die Historiker dieser Epoche sind, haben lediglich die Mission nachzuweisen, wie der Reichtum unter den Verhältnissen der bürgerlichen Produktion erworben wird, diese Verhältnisse in Kategorien, in Gesetze zu formulieren und nachzuweisen, um wieviel diese Gesetze, diese Kategorien für die Produktion der Reichtümer überlegen sind den Gesetzen und Kategorien der feudalen Gesellschaft« (Marx).

Nur so lange, wie der Klassenkampf unterentwickelt war, konnte die Politische Ökonomie Wissenschaft bleiben. Sobald die kapitalistischen Produktionsverhältnisse voll ausgebildet waren und ihre Eigengesetzlichkeit in Krise und Klassenkampf zum Ausdruck kam, war die klassische Phase der Politischen Ökonomie beendet. »Die Bourgeoisie hatte in Frankreich und England politische Macht erobert. Von da an gewann

der Klassenkampf, praktisch und theoretisch, mehr und mehr ausgesprochene und drohende Formen. Er läutete die Totenglocke der wissenschaftlichen bürgerlichen Ökonomie. Es handelte sich jetzt nicht mehr darum, ob dies oder jenes Theorem wahr sei, sondern ob es dem Kapital nützlich oder schädlich, bequem oder unbequem, ob polizeiwidrig oder nicht. An die Stelle uneigennütziger Forschung trat bezahlte Klopffechterei, an die Stelle unbefangener wissenschaftlicher Untersuchung das böse Gewissen und die schlechte Absicht der Apologetik« (Marx).

Die bürgerliche Ökonomie tritt nach 1830 in ihre vulgäre Entwicklungsphase; sie geht mehr und mehr von der Überzeugung aus, daß »die kapitalistische Ordnung statt als geschichtlich vorübergehende Entwicklungsstufe umgekehrt als absolute und letzte Gestalt der gesellschaftlichen Produktion« aufzufassen sei. Für sie hat es »Geschichte gegeben, aber es gibt keine mehr« (Marx). Die *Vulgärökonomie* treibt sich fortan »nur innerhalb des scheinbaren Zusammenhangs« herum und ist »darauf beschränkt, die banalen und selbstgefälligen Vorstellungen der bürgerlichen Produktionsagenten von ihrer eigenen besten Welt zu systematisieren, pedantisieren und als ewige Wahrheiten auszugeben« (Marx).

Die *bürgerliche Ökonomie* entwickelt sich in ihrer vulgären Phase zu einer Rechtfertigungsideologie und zu einem Instrument der Herrschaftsstabilisierung. Ihre Verteidigungsargumente sind letztlich stets auf die beiden systemgefährdenden Momente des Bewegungsgesetzes der kapitalistischen Produktionsweise, Krise und Klassenkampf, bezogen. Man kann nach 1830 im wesentlichen zwei Entwicklungsstappen der *Vulgärökonomie* unterscheiden: zunächst dominieren Theorien, die eine generelle Rechtfertigung der kapitalistischen Produktionsweise anstreben (die schönste aller möglichen ökonomischen Welten mit optimaler Nutzung aller Ressourcen und gerechter Verteilung des Produktionsergebnisses); später, mit der Zuspitzung der gesellschaftlichen Widersprüche im Monopolkapitalismus (Konzentration des Kapitals), vor allem aber in der imperialistischen Phase schieben sich Theorien in den Vordergrund, die als Techniken der Systemstabilisierung Verwendung finden können. Die wachsende Bedeutung des Staates und seiner »Reformpolitik« hat dazu geführt, daß die gesellschaftliche Rolle der bürgerlichen Ökonomie von der traditionellen Verteidigungsaufgabe zur Entwicklung von Reparaturtechniken überwechselte.

Zu dem Zeitpunkt, da die bürgerliche Ökonomie den Weg in die *Vulgärökonomie* längst beschritten hatte, entwickelte Marx sein Programm der *Kritik der Politischen Ökonomie*. »Soweit solche Kritik überhaupt eine Klasse vertritt, kann sie nur die Klasse vertreten, deren geschichtlicher Beruf die Umwälzung der kapitalistischen Produktionsweise und die schließliche Abschaffung der Klassen ist – das Proletariat« (Marx). Kritik der Politischen Ökonomie ist nicht zeitloses System von Lehrsätzen, eine Alternative zum System der bürgerlichen Ökonomie, sondern eine Methode zur Gesellschaftsanalyse und ein Instrument der Gesellschaftsveränderung. Sie beruht auf der materialistischen Geschichtsauffassung, und ihre Perspektive bestimmt sich aus der Überwindung der bürgerlichen Wissenschaftsauffassung:

- Die Kategorien und Gesetze der Politischen Ökonomie sind ebenso wenig ewig wie die Produktionsverhältnisse, deren theoretischer Reflex sie sind, und
- die Politische Ökonomie ist keine Menge von objektiven Sätzen über reale Prozesse, sondern eine Wissenschaft, die durch Erkenntnis auf Veränderung drängt, und zwar im Dienste der unterdrückten Klasse.

Die Kritik der Politischen Ökonomie von Marx und Engels hatte zum Ziel, »das öko-

nomische Bewegungsgesetz der modernen Gesellschaft zu enthüllen« (Marx). Gleichmaßen gegen die idealistische Auffassung von Wissenschaft und Geschichte einerseits und gegen fertige sozialistische Gesellschaftsutopien andererseits gerichtet, ging es nicht darum, der Welt mit einem neuen Dogma gegenüberzutreten, sondern aus der Kritik der vorherrschenden Ökonomie die Prinzipien der zukünftigen Gesellschaft herzuleiten. Auf der Basis der materialistischen Geschichtsauffassung entwickelt Marx die dialektische Methode, die ihm ermöglicht, von den ökonomischen Erscheinungsformen auf dem Wege zunehmender Abstraktion zum Wesen der gesellschaftlichen Verhältnisse vorzudringen und das historische Bewegungsgesetz des Kapitalverhältnisses aufzudecken. Die wesentlichen Bestandteile der Marxschen Kritik der Politischen Ökonomie sind

- die Überzeugung, daß die ökonomischen Kategorien nicht Beziehungen zwischen Sachen, sondern gesellschaftliche Verhältnisse zum Ausdruck bringen, und
- daß die Kategorien der Politischen Ökonomie historisch verankert sind.

Die Rekonstruktion der Politischen Ökonomie, so wie sie heute gegen den bürgerlichen Wissenschaftsbetrieb gefordert wird, kann nur die Wiederherstellung der Marxschen Wissenschaftsauffassung, seiner Arbeitsweise und seiner Methode bedeuten. Die Ergebnisse der Arbeit von Marx und Engels als »ewige Gesetze« zu deklarieren, wäre unmarxistisch, weil unhistorisch und dogmatisch. Die neuen Erscheinungsformen des Kapitalverhältnisses, der zunehmende Monopolisierungsgrad, die mannigfachen staatlichen Absicherungen der Kapitalverwertung, die Polarität von kapitalistischen und sozialistischen Wirtschaftssystemen, von Industrie- und Entwicklungsländern etc. verlangen die *Kritik der Politischen Ökonomie als Methode*, das Wesen des gegenwärtigen Kapitalismus aufzudecken. Das Marxsche Kategoriensystem zu verselbständigen und die heutigen Erscheinungsformen hierunter zu subsumieren, würde die wesentlichen Positionen der Marxschen Kritik der Politischen Ökonomie verlassen. »Orthodoxie in Fragen des Marxismus bezieht sich ... auf die Methode« (Lukács). G. KADE

→ Arbeit, Gesellschaft, Kritische Theorie, Macht – Herrschaft, Materialismus, Öffentlichkeit, Qualifikation – Qualifikationsstruktur.

LITERATUR

Autorenkollektiv: Politische Ökonomie des heutigen Monopolkapitalismus. Frankfurt: Verl. Marxist. Blätter 1972. Baran, P. A., P. M. Sweezy: Monopolkapital. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1967. = edition suhrkamp. Bd 636. Bernholz, P.: Die marxistische Theorie bietet keine Alternative. In: Wirtschaftswoche. Nr. 38. (1972), S. 65–68. Boccara, P. (u. a.): Der staatsmonopolistische Kapitalismus. Frankfurt/M.: Verl. Marxist. Blätter 1972. Euchner, W., A. Schmidt (Hrsg.): Kritik der politischen Ökonomie heute – 100 Jahre »Kapital«. Frankfurt/M., Wien: Europ. Verl. Anst. 1968. Frey, B. S.: Die ökonomische Theorie der Politik oder die Neue Politische Ökonomie. In: Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft. 126 (1970), S. 1–23. Grunwald, M.: Die Rolle der Hypothese bei der Entstehung des »Kapital«. In: Mende, G., E. Lange (Hrsg.): Die aktuelle philosophische Bedeutung des »Kapital« von Karl Marx. Berlin 1968, S. 48 ff. Hickel, R.: Zur Methode der politischen Ökonomie. In: Marx, K.: Das Kapital. Bd 3. Berlin: Ullstein 1971. = Ullstein Taschenbuch. Bd 2807. Hofmann, W.: Sozialökonomische Studentexte. Bd 1–3. Frankfurt: Suhrkamp 1973. = edition suhrkamp. Bd 667–669. Hofmann, W.: Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft. Reinbek: Rowohlt 1969. = rororo Taschenbuch. Bd 1149. Hofmann, W.: Universität, Ideologie,

Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1968. = edition suhrkamp. Bd 261. Kuruma, S. (Hrsg.): Marx-Engels-Lexikon zur Politischen Ökonomie. Glashütten, Berlin: Auvermann 1973 ff. Mandel, E.: Theorie des Spätkapitalismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 521. Mandel, E.: Marxistische Wirtschaftstheorie. Bd 1.2. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 595–596. Marx, K., F. Engels: Werke. Bd 1–39. Berlin: Dietz 1956–1968. Molitor, R. (Hrsg.): Kontaktstudium. Ökonomie und Gesellschaft. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer Taschenbuch Verl. 1972, S. 53–97. = Athenäum Fischer-Taschenbücher. Bd 5001. Rosental, M. M.: Die dialektische Methode der politischen Ökonomie von Karl Marx. Berlin: Dietz 1969. Tudyka, K. P.: Politische Ökonomie – ein Desiderat der Politikwissenschaft. In: Politische Vierteljahresschrift. 10 (1969), S. 129 ff. Vogt, W. (Hrsg.): Seminar Politische Ökonomie. Frankfurt: Suhrkamp 1973. = Suhrkamp Taschenbücher Wissenschaft. Bd 22. Wygodski, S. L.: Der gegenwärtige Kapitalismus. Köln: Pahl-Rugenstein 1972. Wygodski, W. S.: Die Geschichte einer großen Entdeckung. Berlin: Verl. Die Wirtschaft 1967. Zelený, J.: Die Wissenschaftslogik bei Marx und »Das Kapital«. Berlin: Akademie-Verl. 1968.

Zeitschriften: Probleme des Klassenkampfes. Erlangen. 1971 ff. Mehrwert. Berlin. 1972 ff. Sozialistische Politik. Berlin. 1969 ff. Leviathan. Düsseldorf. 1973 ff.

Polytechnische Bildung – Arbeitslehre

1. Problemstellung

In den Unterrichtsbereichen polytechnische Bildung und Arbeitslehre sollen die Schüler auf die Arbeitswelt vorbereitet werden. Je nach Regierungs- und Gesellschaftssystem wird dem arbeitenden Menschen eine andere Rolle in der Gesellschaft zugedacht, insbesondere denen im unteren Teil der gesellschaftlichen Pyramide, die nur geringe Verdienst-, Aufstiegs- und Entscheidungsmöglichkeiten haben.

In westlichen Industriestaaten soll durch das freie Spiel der Kräfte in der Demokratie und im marktwirtschaftlichen System eine gerechte Verteilung der Arbeitslasten und der Einkommen erreicht werden. Die Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt in der Schule soll den Schülern helfen, sich später als einzelne und in kollektiven Organisationen durchzusetzen. Der Unterrichtsbereich Arbeitslehre soll daher eine Einführung in die Berufsanforderungen, Prinzipien und Methoden marktwirtschaftlicher Produktion sein.

Die Gesellschaftspolitiker in den Volksdemokratien sowjetischer und chinesischer Prägung sehen in der Berufswahl und der Einkommensverteilung kein für die Arbeiter wichtiges Problem, weil die Arbeiterklasse alle Produktionsmittel und alle politische Macht besitze und sich das Volk nicht selbst ausbeuten könne. Die Erziehung hat nur sicherzustellen, daß der Schüler den für ihn eingeplanten Arbeitsplatz ausfüllen kann und jedem Rückfall in kapitalistische Denk- und Produktionsweisen widersteht. Aus gesellschaftspolitischer Sicht ist daher polytechnische Bildung eine Erziehung zur Solidarität mit den Werktätigen, die von den Planern und Beauftragten der Partei repräsentiert werden.

Die Pädagogen stehen vor der theoretisch gleichen, aber verschieden zu lösenden Aufgabe, die Voraussetzungen zu schaffen, von denen die gesellschaftspolitische Argumentation ausgeht; für sie geht es nicht in erster Linie um das System, sondern die Menschen müssen sich mit dem Wirtschafts- und Gesellschaftssystem identifizieren können. Die Einführung in die Arbeitswelt muß gleichzeitig über das bestehende

Wirtschaftssystem informieren und für dieses qualifizieren, die ihm zugrundeliegenden Gesellschaftsvorstellungen diskutieren und kritisieren, damit die Jugendlichen als Mündige Stellung nehmen können.

Im Unterrichtsbereich Arbeitslehre in der BRD sind die Berufsausbildung in Schule und Betrieb, sowie die Möglichkeiten und Grenzen des marktwirtschaftlichen Systems zu diskutieren. Je nach bildungspolitischer Auffassung werden folgende Schwerpunkte gesetzt: Berliner Konzeption – Anwendung marktwirtschaftlicher Methoden auf die Arbeitssituation; Konzeption NRW – Einführung in die wirtschaftspolitische und technisch-technologische Theorie; Bremer Konzeption – politökonomische Kritik der Marktwirtschaft.

Die polytechnische Bildung und Erziehung der DDR stellt das sozialistische Wirtschaftssystem kaum in Frage, weil mit der Veränderung der Eigentumsverhältnisse Arbeit nicht mehr Ausbeutung, sondern staatsbürgerlicher Dienst geworden sei. Die enge Verbindung von Theorie und Praxis, insbesondere die Zusammenarbeit von Schule und Produktionsbetrieben macht über die Diskussion der unmittelbaren Produktionserfahrungen hinaus auch die theoretischen Grundsätze sozialistischer Produktion sichtbar. Die Einbeziehung produktiver Arbeit in den Unterricht der Schule muß als Schwerpunkt der polytechnischen Bildung angesehen werden.

II. Didaktische Realisation

Welche Bedeutung dem polytechnischen Unterricht beigemessen wird, ergibt sich aus dem Zeitvolumen, das er zugebilligt bekommt, und seinem Zusammenhang mit anderen Fächern (polytechnische Bildung als Unterrichtsprinzip). Die DDR hat mit der Umbenennung der meisten Schulen in »Allgemeinbildende Polytechnische Oberschulen« die polytechnische Bildung zur Aufgabe aller Schulfächer gemacht. Zwar ist durch die Einrichtung von Spezialschulen und von Vorbereitungsklassen für die direkt zum Abitur führende erweiterte Oberschule die gezielte Berufsvorbereitung für besonders Begabte stärker hervorgehoben worden (Mende 1970, 50 und 148), aber für das Verhältnis der Fächer, insbesondere die enge Beziehung der Naturwissenschaften und der polytechnischen Fächer, wirkt sich die Polytechnisierung des Unterrichts noch immer voll aus.

In der BRD wurde in Anlehnung an die Polytechnik der DDR die Arbeitslehre zum didaktischen Zentrum der Hauptschule gemacht (Deutscher Ausschuß); die Gesamtschuldiskussion führte dann zur Einsicht, daß alle Schüler eine Vorbereitung auf die Arbeitswelt brauchen und auch andere Schulformen die Arbeitslehre aufnehmen mußten. Weil aber die Diskussion um das Wirtschaftssystem im Mittelpunkt steht, wurden in erster Linie Verbindungen zu den gesellschaftskundlichen Fächern (politische Bildung, Deutsch) gezogen. Schließlich darf für die DDR und die BRD nicht übersehen werden, daß die polytechnische Bildung und die Arbeitslehre an die Fächer Werken, Textiltechnik, Hauswerk und Berufskundliche Lehrgänge in den Schulen anknüpften. Mit den Arbeitsmethoden und Inhalten dieser Fächer sind auch einige Ziele in die neuen Unterrichtsbereiche übernommen worden.

Da die Lehrplanentwicklung und die Diskussion der Studentafeln in der BRD noch nicht abgeschlossen ist, können hier nur die didaktischen Konzeptionen vorgestellt werden, die hauptsächlich diskutiert werden.

1. *Polytechnische Bildung in der DDR:* Der Unterrichtsauftrag polytechnische Bildung wird in der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule von den Fächern

Schulgartenunterricht, Werken, technisches Zeichnen, »EsP« (Einführung in die sozialistische Produktion) sowie der produktiven Arbeit der Schüler (Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion) wahrgenommen. In den naturwissenschaftlichen Fächern werden Bezüge zur polytechnischen Bildung hergestellt (Voelmy 1969, 122). Der Stundenanteil steigt von der 1.-10. Klasse von 7 auf 15 %.

Der Unterricht hat das Ziel, »elementare Zusammenhänge der Technik und Produktion in Industrie und Landwirtschaft« und die Einheit von Technik, Ökonomie, Ideologie und Politik darzustellen (Lehrplan 1971, 5).

Die didaktische Konzeption sucht daher auch die Gesellschaftsnützlichkeit und Praxisbezogenheit zum leitenden Prinzip zu machen. Selbst bei Papparbeiten und der Schulgartenarbeit der ersten Klassen steht die praktische Verwertung und die Bedeutung der Arbeit für die Gemeinschaft im Vordergrund. In der Oberstufe gibt der Unterrichtstag in der Produktion Gelegenheit, im Patenschaftsbetrieb mitzuarbeiten und die schulischen Kenntnisse auf die Produktionssituation anzuwenden.

Inhaltlich stehen die landwirtschaftliche und die fertigungstechnische Produktion im Mittelpunkt. Die wirtschaftlichen Überlegungen beschränken sich in der Regel auf eine optimale Ausnutzung der Rohstoffe und die Zeitersparnis bei der Fertigung (Arbeitsrationalisierung).

Für Lehrer und Schüler sind umfangreiche und sorgfältig ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien entwickelt worden. Da jedoch auch in der DDR die Spezialisierung der Betriebe und die Automatisierung der Produktion voranschreitet, wird die Einbeziehung von Schülern in den Produktionsprozeß immer schwerer. Der Unterrichtstag in der Produktion muß daher in vielen Patenbetrieben in die Lehrwerkstatt oder in eine Demonstrationswerkstatt (Polytechnische Kabinette) verlegt werden.

2. *Arbeitslehre – Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt*: Unter dieser Bezeichnung wurde die Arbeitslehre zuerst in Nordrhein-Westfalen, dann auch in Bremen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Bayern praktiziert. Der Sachbereich wird in den Fächern Wirtschaftslehre, technisches Werken und Hauswirtschaft erarbeitet; z. T. tritt ein Fach Arbeitslehre noch als Integrationsfach hinzu. Außerhalb der normalen Stundenplanung werden Betriebspraktika und Betriebserkundungen durchgeführt, die unter arbeitskundlichem, ökonomischem, technischem, berufskundlichem und politisch-sozialem Aspekt die Arbeits- und Lebensbedingungen in der Unternehmung zeigen sollen. Der Sachbereich wird in der Hauptschule angeboten und nimmt 12 % der Stundentafel ein.

Die Aufteilung in Teilfächer ermöglicht die Orientierung an den Wissenschaften: Die Wirtschaftslehre folgt der Systematik traditioneller volkswirtschaftlicher Theorie (Bedarf, Bedürfnisse, Markt – Konkurrenz, Wirtschaftspolitik unter besonderer Berücksichtigung der Verteilungspolitik); das technische Werken erläutert an klassischen Konstruktions- und Produktionsaufgaben technische Problemstellungen, wie sie beim Bauen, der Maschinenentwicklung und der Entwicklung von Verbrauchsgütern auftreten; die Hauswirtschaftslehre bereitet auf die Haushaltsplanung und die Konsumentenrolle vor und berücksichtigt die Berufsvorbereitung der Mädchen. Besonders bei der Wirtschaftslehre und der Hauswirtschaft bedeutet die Bindung an die Wissenschaft weitgehend auch ein Akzeptieren der gesellschaftlichen Gegebenheit. Der Interessenstandpunkt der technischen Wissenschaften wird erst in der jüngsten Zeit von den Didaktikern des Technikunterrichts diskutiert. (Sellin in: Mämpel 1972). Die Wissenschaftsorientierung ist die Stärke dieser Arbeitslehre-Konzeption, weil ein klar

abgegrenztes Fach einer Wissenschaft oder einem wissenschaftlichen Gegenstandsbereich zugeordnet ist. Das ist jedoch zugleich von Nachteil, weil die Rolle der wissenschaftlichen Erkenntnisse und die Funktion der Wissenschaft in der beruflichen Praxis nicht überprüft wird.

3. *Berliner Konzeption*: In Berlin ist die Arbeitslehre als Fach in der Hauptschule und den integrierten Mittelstufen (Gesamtschulen) eingeführt worden. Das Fach nimmt in den Klassen 7–10 13–24 % der Stundentafel ein. Das Fach Arbeitslehre knüpft an den technisch-naturwissenschaftlichen Unterricht (TNU) der Klassen 5–6 an und will den Schüler zur Wahrnehmung seiner Rechte als Konsument und als Erwerbstätiger anleiten (Kledzik 1972, 138).

Die didaktische Konzeption versucht daher durch die Projektmethode und die Verknüpfung technischer, wirtschaftlicher und politischer Argumentation den Jugendlichen zur realistischen und politischen Planung seines eigenen Verhaltens zu führen. Dazu dient ein didaktischer Stufengang (Produktion für den Eigenbedarf, für einen bekannten Auftraggeber und für den anonymen Markt), der an selbst gestellten Aufgaben wirtschaftliches Verhalten und gesellschaftliche Strategien einüben soll (Groth 65 ff).

Inhaltlich steht die wirtschaftliche Argumentation aus der Sicht des Arbeitnehmers in der Unternehmung und die Berücksichtigung seiner Konsumentenbedürfnisse im Mittelpunkt. In der 7. und 8. Klasse lernen die Schüler die organisatorischen Probleme marktwirtschaftlicher Produktion exemplarisch kennen. In der 9. und 10. Klasse verschiebt sich der Schwerpunkt auf die gesellschaftspolitischen Fragen der Arbeitsteilung, der Mitbestimmung am Arbeitsplatz und innerhalb der Familie und der zukunftsicheren Berufsausbildung.

Die Projektmethode und die Ausrichtung des Unterrichts auf die Interessen des abhängig Beschäftigten macht bei Lehrern und Schülern einen Einstellungswandel notwendig. Die Schüler müssen auch gegenüber dem Lehrer ihre Interessen durchsetzen können und Verantwortung übernehmen lernen. Insbesondere müssen sie sich an den Kosten und Risiken der Projekte beteiligen. Der Lehrer soll sich auf die Beratungs- und Informationstätigkeit beschränken. Er muß zwar die Erfüllung des Minimallehrplans fordern, soll aber den verbleibenden Spielraum mit den Schülern gemeinsam ausfüllen. Die Gefahr geschickter Manipulation und der Einübung einer Scheindemokratie ist dabei nicht auszuschließen.

4. *Die Bremer Konzeption*: Die Bremer Konzeption wird noch an der Universität Bremen entwickelt und ist bisher nur in einigen Versuchen in Offenbach und Frankfurt beispielhaft realisiert worden. Ob sie in einen Lehrplan einmünden kann, ist noch ungewiß. Wegen ihrer Bedeutung für die augenblickliche Diskussion darf sie jedoch nicht unerwähnt bleiben.

Die Bremer Konzeption hat sich aus der marxistischen Kritik an der Berliner Konzeption entwickelt, der vorgeworfen wird, daß sie die zukünftigen Arbeiter auf die Zwänge einer marktwirtschaftlichen und kapitalistischen Wirtschaftsordnung vorbereite, ohne die Illusion einer freien Erwerbstätigkeit zu zerstören. Der Arbeitslehre-Unterricht habe sich als Widerspruchsmoment zur Wirtschaftsordnung zu begreifen (Nyssen in: Christian 1972, 110).

Die didaktische Konzeption will sich an die von Roth und Jahn in Frankfurt entwickelten Unterrichtsmodelle anlehnen, sie jedoch historisch-materialistisch aufbereiten. Folgende Stufen sind vorgesehen: einfache Warenproduktion – Kooperation, Teilung

der Arbeit, Manufaktur – Maschinerie und große Industrie. In praktischer Werkarbeit sollen die Schüler Grundzüge der Produktion erfahren; begleitender Gesellschaftskunde-Unterricht soll jedoch durch historische Kenntnisse und sozialkritische Vergleiche eine unreflektierte Übertragung auf Betriebsbedingungen verhindern. Inhaltlich soll die Analyse von eigenen Erfahrungen, Erfahrungen der Eltern, Texten von Marx und der Arbeiterliteratur zum Gebrauch marxistischer Kategorien anleiten. Die Schüler sollen lernen, die wirtschaftliche Situation und ihre eigene Lage zu analysieren und in einen historischen Zusammenhang zu bringen. (Christian-Heinisch in: Christian 1972, 288).

III. Offene Fragen

Die künftige Entwicklung der Arbeitslehre in der BRD und des polytechnischen Unterrichts in der DDR wird von der Abgrenzung zu den anderen Fächern und deren Reform im Sinne einer berufsbezogenen Bildung abhängen. In der Bundesrepublik wird man einsehen müssen, daß die Reform der Schule oder gar die Reform der kapitalistischen Wirtschaft nicht durch ein Schulfach durchzusetzen ist. In der DDR zeichnet sich die Gefahr ab, daß wegen der Konzentration auf die Technik und die berufliche Praxis die die Zukunft bestimmenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen übersehen werden. Die polytechnische Bildung sollte sich auf die Frage konzentrieren können, wie in den verschiedenen Gesellschaftssystemen die berufliche Mobilität gesamtwirtschaftlich und vom einzelnen abhängig Beschäftigten zu bewältigen ist.

GEORG GROTH

→ Arbeit, Arbeiterbildung, Beruf – Berufswahl, Berufsbildung – Berufliches Schulwesen, Lehrling – Betriebliche Ausbildung, Projekt – Projektorientierter Unterricht – Projektstudium, Soziale Mobilität, Sozialistische Erziehung, Theorie-Praxis-Verhältnis.

LITERATUR

Zur Geschichte: Anweiler, O. (Hrsg.): Polytechnische Bildung und technische Elementarerziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1969. = Klinkhardts pädagogische Quellentexte. Blankertz, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover: Schroedel 1969. *Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen:* Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule. In: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965. Stuttgart: Klett 1966, S. 366–409. *Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland.* Berlin: Volk und Wissen 1970–1971. = Monumenta Paedagogica. Bd 10 u. 11.

Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR: Mende, K.-D.: Schulreform und Gesellschaft in der DDR 1945–1965. In: Robinsohn, S. B. (Hrsg.): Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Bd 1. Stuttgart: Klett 1970, S. 7–153. *Ministerrat der DDR, Ministerium für Volksbildung:* Lehrplan für den polytechnischen Unterricht. Klasse 7–10. Berlin: Volk u. Wissen 1971. Voelmy, W.: Polytechnischer Unterricht in der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR seit 1965. Frankfurt/M.: Diesterweg 1969.

Zeitschrift: Polytechnische Bildung und Erziehung. Berlin. 1 (1959) ff.

Arbeitslehre in der BRD: Berndt, E. B. u. a.: Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reformmodell. Reinbek: Rowohlt 1972. Blankertz, H. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. 3. Aufl. Essen: Neue Deutsche Schule Verl. Ges. 1969. = Neue pädagogische Bemühungen. Bd 29. Busch, B.: Zur politischen Problematik der Arbeitslehre. In: Nyssen, F. (Hrsg.): Schulkritik als Kapitalismuskritik. Göttingen: Vandenhoeck u. Ru-

precht 1971, S. 141–172. Christian, W. u. a.: Polytechnik in der BRD? Beiträge zur Kritik der Arbeitslehre. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 573. Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Teil g: Arbeitslehre. Wuppertal: Henn 1972. = Die Schule in NRW. H. 31. Jahn, K.: Einführung zur Arbeitswelt. Modellprojekte I u. II. Frankfurt/M.: Diesterweg 1968–1970. Kledzik, U.-J. (Hrsg.): Arbeitslehre als Fach. Hannover: Schroedel 1972. Mämpel, U., W. Tobias: Technikunterricht, Arbeitslehre, Polytechnische Bildung. Dokumentation des Werkpädagogischen Kongresses IV. Stuttgart: Klett 1972. Voelmy, W., K.-D. Mende, N.-H. Weber (Hrsg.): Arbeitslehre – Bilanz '72. Weinheim: Beltz 1973. Zeitschriften: Die Arbeitslehre. Stuttgart. 3 (1972) ff. Schule – Arbeitswelt. Bad Harzburg. 1 (1969) ff.

Positivismus – Kritischer Rationalismus

1. Positivismus

Auguste Comte (1798–1857) verwendet zum erstenmal den Ausdruck »Positivismus« als Namen für die von ihm vertretene philosophische Richtung, deren wesentliche Thesen er zusammenfassend in seinem »Discours sur l'esprit positif« (1844) darstellt. Nach seinem Dreistadiengesetz durchläuft die menschliche Erkenntnisbemühung drei Phasen: die theologische, die metaphysische und die positive. In der letzteren wird die wissenschaftliche Methode zur herrschenden, und die Einbildungskraft ordnet sich der Beobachtung unter, die die einzig mögliche Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnis ist. Diese zielt auf die Erforschung von Gesetzen, d. h. der konstanten Beziehungen zwischen den beobachteten Phänomenen, deren Kenntnis rationale Voraussicht ermöglicht und damit Grundlage einer teilweisen Rationalisierung der Praxis und ständiger Verbesserung menschlicher Lebensbedingungen werden kann. In sozialer Hinsicht soll der Positivismus den geistigen Ausweg aus der Krise der Gesellschaft zeigen durch die Versöhnung von Fortschritt und Ordnung, die beide Grundbedingungen der modernen Zivilisation sind. Dazu soll u. a. die Aufstellung einer soziologischen Theorie, die Systematisierung einer von Theologie und Metaphysik unabhängigen Moral und die Machtergreifung der positivistischen Schule dienen, die vor allem die Klasse des Proletariats für sich gewinnen soll. In seiner geschichtsphilosophischen Fundierung und seiner praktisch-gesellschaftlichen Orientierung zeigt der frühe Positivismus also eine gewisse Verwandtschaft mit dem Marxismus. Comte wendet sich ausdrücklich gegen die Anhäufung zusammenhangloser Fakten, die später vielfach als charakteristisch für den Positivismus angesehen wurde, und stellt die Notwendigkeit theoretischer Orientierung der wissenschaftlichen Arbeit heraus. Er tritt dafür ein, daß die Philosophie aus den Wissenschaften hervorgeht, und wendet sich gegen den Geist der Spezialisierung, der den Sinn für das Ganze trübt.

Neben Comte pflegt man vor allem John Stuart Mill, Herbert Spencer, Ernst Mach und Richard Avenarius zum Positivismus des 19. Jahrhunderts zu rechnen. Gemeinsam ist den Denkern dieser Richtung besonders ihre anti-metaphysische Haltung und ihre damit verbundene Neigung zum *Szientismus*, d. h. dazu, alle Erkenntnis der wissenschaftlichen Methode zuzuschreiben bzw. die Philosophie mehr oder weniger in der Wissenschaft aufgehen zu lassen. Dabei ist allerdings zu beachten, daß hinsichtlich der Charakterisierung der Metaphysik und der wissenschaftlichen Methode Unterschiede bestehen. Im allgemeinen kann man im Positivismus die Tendenz finden, die

Erkenntnis auf das Fundament des im Erlebnis Gegebenen oder der Tatsachen zu gründen, von dem aus durch induktive Verfahrensweisen alles Erkennbare zu erschließen sei, sie vor allem als Instrument praktischer Lebensbewältigung aufzufassen und die Frage nach der Struktur oder dem Wesen einer hinter den Erscheinungen liegenden Wirklichkeit als unlösbar oder sinnlos zu charakterisieren.

II. Logischer Positivismus (Neopositivismus)

Die Wurzeln des logischen Positivismus sind vor allem in den philosophischen Auffassungen dreier Denker zu suchen: Ernst Mach (1838–1916), Bertrand Russell (1872 bis 1970) und Ludwig Wittgenstein (1889–1951).

Ernst Mach, der vor allem auch als Physiker bedeutende theoretische Arbeiten veröffentlichte, entwickelte eine Wissenschaftslehre, die gleichzeitig erkenntnistheoretische, methodologische und psychologische Probleme behandelte. Die menschliche Erkenntnis wird in ihr im Rahmen der geschichtlichen Entwicklung als ein Prozeß der Anpassung der Gedanken an die Realität und aneinander angesehen, wobei alles Denken laufend empirischer Kontrolle unterliegt. Alle ihre Objekte lassen sich als Komplexe letzter Elemente, der Empfindungen, auffassen, so daß alle Aussagen auf Aussagen über derartige Komplexe solcher unmittelbar gegebener und damit beobachtbarer Elemente reduzierbar sind.

Bertrand Russell teilte die empiristische Grundhaltung Machs und suchte ebenfalls die Reduzierbarkeit nicht-metaphysischer Aussagen auf Aussagen über Sinnesdaten oder deren Kombinationen zu zeigen. Er bediente sich in seiner philosophischen Arbeit weitgehend der Mittel der modernen symbolischen Logik, an deren Entwicklung er maßgebend beteiligt war. Sein Versuch, nachzuweisen, daß die reine Mathematik auf formale Logik zurückgeführt werden kann, ist nur teilweise gelungen. Russell hat sich von Anfang an auch der Analyse sozialer, politischer und moralischer Probleme gewidmet. Er vertrat eine nicht-marxistische Version des Sozialismus.

Ludwig Wittgensteins »Tractatus Logico-Philosophicus« (1921/1922), sein einziges zu seinen Lebzeiten veröffentlichtes Werk, das einige wichtige Ideen logischen und erkenntnistheoretischen Charakters enthält – u. a. die des tautologischen Charakters logischer Aussagen, die, daß der Sinn eines Satzes in seinen Wahrheitsbedingungen besteht und daß alle Sätze Wahrheitsfunktionen von Elementarsätzen sind –, wurde als eine Weiterführung Russellscher Ideen und angesichts der in ihr enthaltenen Identifizierung der Gesamtheit der wahren Sätze mit der gesamten Naturwissenschaft als positivistische Abhandlung angesehen, zumal in ihr der Philosophie die Aufgabe der Sprachkritik zugewiesen wird. Inzwischen hat sich herausgestellt, daß diese Deutung einseitig ist, daß in ihr die Problemsituation, aus der dieses Buch hervorgegangen ist, verkannt wird, und daß deren Berücksichtigung erst die mystischen Passagen des Buches verständlich macht. In seinem nach seinem Tode veröffentlichten Spätwerk geht Wittgenstein von der Vorstellung einer idealen Sprache ab und wendet sich der Analyse natürlicher Sprachen zu. Mit dieser Wendung hat er die angelsächsische Nachkriegsphilosophie erheblich beeinflußt. Ein »therapeutischer Positivismus«, der die »Verhexung unseres Verstandes durch die Sprache« zu kurieren sucht, wurde vor allem in England zu einer zeitweise dominierenden philosophischen Strömung.

Der Wiener Kreis, das Zentrum des logischen Positivismus, entwickelte sich in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts aus einem Colloquium unter der Leitung des 1922 nach Wien berufenen Philosophen Moritz Schlick. Die von seinen Mitgliedern ausge-

arbeitete philosophische Konzeption war als eine Reform des Empirismus in Anlehnung an Machsche Ideen unter Verwertung der Ergebnisse und Methoden der modernen Logik gedacht, wie sie im Denken Russells und in Wittgensteins Buch vorlagen, das in diesem Colloquium eingehend erörtert wurde. Während der frühere Empirismus das Problem der Apriorität von Logik und Mathematik nicht adäquat bewältigen konnte, waren die Mitglieder des Kreises in der Lage, auf die Russellsche Reduktion der Mathematik auf die Logik und den Wittgensteinschen Nachweis des tautologischen Charakters logischer Aussagen zurückzugreifen. Das führte zu der von Rudolf Carnap, einem der führenden Mitglieder, entworfenen Klassifikation aller sinnvollen Aussagen in logisch determinierte, die nichts über die Wirklichkeit sagen (Formalwissenschaften), und empirische, die aufgrund von Erfahrung kontrollierbar sind (Realwissenschaften). Damit waren die synthetischen Urteile a priori, an die Kant in seiner Problemstellung angeknüpft hatte, vermieden. Das für gehaltvolle (also: empirische) Aussagen aufgestellte Verifizierbarkeitsprinzip koppelte den Sinn solcher Aussagen mit der Möglichkeit ihrer Prüfung aufgrund von Erfahrung. Alle inhaltliche Erkenntnis wurde damit den Realwissenschaften zugewiesen und jede metaphysische Aussage als sinnlos deklariert. Für die Philosophie blieb die erkenntnistheoretische Aufgabe übrig und als Methode die der logischen Analyse. Die Konzeption des Wiener Kreises enthält also vor allem eine empiristisch orientierte Wissenschaftslogik und Metaphysikkritik.

Die Philosophie des Wiener Kreises (Schlick, Carnap, Neurath, Feigl, Waismann, Hahn, Zilsel, Kraft u. a.) wurde von den Vertretern der traditionellen Philosophie im deutschen Sprachbereich kaum beachtet. Hier hatte sich in den 20er Jahren gleichzeitig die »Wiederauferstehung der Metaphysik« ereignet, die vor allem der Philosophie Martin Heideggers große Aufmerksamkeit sicherte. Die Berliner Gesellschaft für empirische Philosophie (Reichenbach, Dubislav, Grelling, Hempel u. a.) arbeitete mit den Mitgliedern des Wiener Kreises zusammen und entwickelte verwandte Anschauungen. Zur Lemberg-Warschauer Schule (Lukasiewicz, Kotarbinski, Lesniewski, Ajdukiewicz, Tarski u. a.), die in Polen gegen die irrationalistische Metaphysik anging und ebenfalls logisch-erkenntnistheoretische Forschungen betrieb, bestanden enge Beziehungen. Im skandinavischen Bereich befaßte sich die Uppsala-Schule von ähnlichen Auffassungen her vor allem mit Problemen der Rechts- und Moralphilosophie (Hägerström, Lundstedt, Olivecrona, Ross). Auch zu Philosophen ähnlicher Orientierung in anderen europäischen Ländern und zu Vertretern des amerikanischen Pragmatismus wurden Beziehungen angeknüpft, die zu fruchtbarem Gedankenaustausch führten. In den 30er Jahren führte die politische Entwicklung zur Auflösung des Wiener Kreises und der Berliner Gruppe und zur Emigration vieler Vertreter des europäischen Positivismus, die ihre Arbeit oft im angelsächsischen Sprachbereich fortsetzten. In den USA wurde der logische Empirismus, der daraus hervorging, nach dem Zweiten Weltkrieg zur dominierenden philosophischen Strömung.

III. Kritischer Rationalismus

Der kritische Rationalismus entwickelte sich im wesentlichen aus der Konzeption des Wiener Philosophen Karl Raimund Popper (geb. 1902), der, ausgehend von einer Kant-Kritik, die Auffassungen des logischen Positivismus von einer an Kant anknüpfenden Position her in Frage stellte (Die beiden Grundprobleme der Erkenntnistheorie, etwa 1933, bisher unveröffentlicht). In seinem 1934 erschienenen Buch »Logik der

Forschung« unterwarf er die im Wiener Kreis vertretenen wissenschaftstheoretischen Anschauungen einer Kritik, die den Primat des theoretischen Denkens in den Realwissenschaften akzentuierte, die Idee eines sicheren empirischen Fundaments der Realwissenschaft verwarf, eine negative Lösung des Induktionsproblems vorschlug und das Kriterium der Falsifizierbarkeit zur Abgrenzung zwischen Wissenschaft und Metaphysik formulierte. Er machte gleichzeitig einen Vorschlag zur Lösung der Prüfungs- und Bewährungsproblematik und wandte sich gegen den Versuch, metaphysische Aussagen als sinnlos zu erklären. Die philosophische Konzeption, die er unter Weiterentwicklung dieser Ideen ausarbeitete, nannte er in seinem sozialphilosophischen Buch von 1944 »The Open Society and its Enemies« im Gegensatz zum »umfassenden« Rationalismus der Hegelianer und anderer Philosophen »kritischen Rationalismus«. Der kritische Rationalismus macht die positivistische Beschränkung der Erkenntnis auf die Wissenschaften und eine auf Wissenschaftslogik reduzierte Philosophie nicht mit. Er plädiert allerdings für eine enge Verbindung von Philosophie und Wissenschaft und sucht zu zeigen, daß man die rationale Methode der kritischen Prüfung auf Aussagen aller Art anwenden kann, also auch auf Aussagen der Metaphysik, und daß eine solche Anwendung angezeigt ist, denn angesichts der Fehlbarkeit der menschlichen Vernunft (Fallibilismus) ist davon auszugehen, daß keine Problemlösung in irgendeinem Bereich der Erkenntnis als sakrosankt angesehen werden kann. Da es keine Wahrheitsgarantie geben kann, kommt für die Erkenntnis die Wahrheit nur als regulatives Prinzip in Betracht. Als Aufgabe der Wissenschaft kann der Erkenntnisfortschritt und damit die Annäherung an die Wahrheit angesehen werden. Die sozialphilosophische Idee einer »offenen Gesellschaft«, in der kritische Diskussion auch die politisch-soziale Entwicklung beeinflussen kann, ist der liberalen Tradition verpflichtet.

Die Tatsache, daß Poppers »Logik der Forschung« in einer Reihe des Wiener Kreises erschienen war und daß die spätere Auseinandersetzung zwischen Popper und Carnap in starkem Maße auch technische Aspekte der Bewährungsproblematik einbezog, führte weithin zu der Auffassung, daß man die Poppersche Konzeption zum logischen Positivismus zu rechnen habe. So wurde z. B. sein Abgrenzungskriterium für wissenschaftliche Aussagen gemeinhin trotz ausdrücklicher gegenteiliger Hinweise als Sinnkriterium im Sinne des Wiener Kreises mißverstanden. Inzwischen sind Mißverständnisse dieser Art im angelsächsischen Sprachbereich weitgehend beseitigt worden, z. T. durch Arbeiten von Theoretikern, die dem kritischen Rationalismus mehr oder weniger nahestehen (Agassi, Bartley, Bunge, Feyerabend, Lakatos, Watkins, J. O. Wisdom u. a.). Andere Vertreter der Philosophie und der Wissenschaften haben – teilweise unter dem Einfluß Poppers – verwandte Auffassungen entwickelt (Eccles, Gombrich, W. Kaufmann, Medawar u. a.).

Im deutschen Sprachbereich haben sich die Auffassungen des kritischen Rationalismus zunächst vor allem im Bereich der Nationalökonomie ausgewirkt. Dann entwickelte sich im Anschluß an ein Referat Poppers und ein Koreferat Theodor W. Adornos auf einer Soziologentagung im Jahre 1961 der sogenannte Positivismusstreit, an dem zunächst außer Popper und Adorno, Dahrendorf, Habermas und Albert beteiligt waren. In ihm gingen die Verfechter der sogenannten »kritischen Theorie« neomarxistischer Prägung von einer positivistischen Mißdeutung der Popperschen Auffassung aus, die sich als nur schwer korrigierbar erwies. Infolge der Beziehungen des Neomarxismus zur linken Studentenbewegung erhielt diese Kontroverse eine ungewöhnliche Aktuali-

tät, die sich für die Klärung der Positionen eher als hinderlich erwies. Inzwischen gibt es im deutschen Sprachbereich in vielen Disziplinen, vor allem in den Sozialwissenschaften, Theoretiker, die dem kritischen Rationalismus nahestehen, einige wenige auch in der Philosophie.

HANS ALBERT

→ Empirie, Erfahrung – Selbsterfahrung – Klassenanalyse, Ideologie – Ideologiekritik, Kritische Theorie, Wissenschaftstheorie.

LITERATUR

Adorno, Th. W. u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied, Berlin: Luchterhand 1969. Albert, H.: Traktat über kritische Vernunft. Tübingen: Mohr 1968. Bunge, M. (Hrsg.): The critical approach to science and philosophy. Glencoe: Free Pr. 1964. Carnap, R.: Der logische Aufbau der Welt (1928). Unveränd. Wiederabdr. Hamburg: Meiner 1961. Carnap, R.: Scheinprobleme in der Philosophie (1928). Nachdruck Frankfurt/M.: Suhrkamp 1966. Comte, A.: Rede über den Geist des Positivismus. Hrsg. v. I. Fetscher. Hamburg: Meiner 1956. = Philosophische Bibliothek. Bd 244. Feigl, H.: The Wiener Kreis in America. In: Perspectives in American history. Vol. II. Cambridge: Harvard Univ. Pr. 1968. Janik, A., S. E. Toulmin: Wittgensteins's Vienna. New York: Simon & Schuster 1973. Jørgensen, J.: The development of logical empiricism. Chicago: Univ. Press 1951. Kraft, V.: Der Wiener Kreis. Der Ursprung des Neopositivismus. Wien: Springer 1950. Lakatos, I. (Hrsg.): Criticism and the growth of knowledge. Cambridge: Univ. Pr. 1970. Mach, E.: Erkenntnis und Irrtum. Skizzen zur Psychologie der Forschung (1905). 3. Aufl. Leipzig: Barth 1917. Popper, K.: Logik der Forschung (1934). 4. verb. Aufl. Tübingen: Mohr 1971. Popper, K.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde (1944). Bd 1.2. Bern: Francke 1957. Popper, K.: Das Elend des Historizismus (1957). Tübingen: Mohr 1965. Popper, K.: Conjectures and refutations. The growth of scientific knowledge. London: Routledge, Kegan & Paul 1963. Popper, K.: Objective knowledge. An evolutionary approach. Oxford: Univ. Pr. 1972. Russell, B.: Einführung in die mathematische Philosophie. Darmstadt, Genf: Holle (um 1954). Russell, B.: Moral und Politik (1954). München: Nymphenburger Verlagshandl. 1972. Schilpp, P. A. (Hrsg.): The philosophy of Rudolf Carnap. La Salle u. a.: Open Court 1964. Schilpp, P. A. (Hrsg.): The philosophy of Karl Popper. (erscheint demnächst). Topitsch, E.: Vom Ursprung und Ende der Metaphysik (1958). München: Dt. Taschenbuch Verl. 1972. Watkins, J. W. N.: Karl Raimund Popper: Die Einheit seines Denkens. In: Speck, J. (Hrsg.): Grundprobleme der großen Philosophen. 3. Philosophie der Gegenwart. 1. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1972. S. 151–214. Wittgenstein, L.: Tractatus Logico-Philosophicus (1921). London: Routledge and Paul 1922. Wittgenstein, L.: Philosophical investigations. Oxford: Blackwell 1953.

Projekt – Projektorientierter Unterricht – Projektstudium

1. Projekt

Der Begriff *Projekt* bedeutet allgemein die Planung und Durchführung eines größeren Vorhabens und wird in diesem Sinn auch für Forschungs- und Entwicklungsvorhaben in Wissenschaft und Industrie verwandt. Im Bereich von Schule und Unterricht ist diese allgemeine Definition – Projekt als Planung und Durchführung einer längeren Unterrichtseinheit – seit Mitte der sechziger Jahre ebenfalls gebräuchlich geworden, obwohl die pädagogische Tradition des Begriffs es nahelegt, nur bei bestimmten

Zielsetzungen und Formen der Unterrichtsorganisation von Projektunterricht zu sprechen.

Die Anfänge der sogenannten »*Projektmethode*« reichen bis ins Jahr 1900 zurück, als der Projektbegriff vermutlich zum erstenmal in einem pädagogischen Zusammenhang in amerikanischen Zeitschriften verwandt wurde, zunächst im Bereich der Werkerziehung, später dann auch für landwirtschaftliche und Berufsausbildung (Aspekt der Praxis- und Werkorientierung). Entscheidend neue Akzente setzten zu Beginn der zwanziger Jahre John Dewey und William Heard Kilpatrick, die, vom »Ideal des demokratischen Staatsbürgers« ausgehend, eine politisch-philosophisch begründete Alternative zur Schule zu entwickeln versuchten, in der die Interessen und Bedürfnisse der Schüler im Vordergrund stehen sollten (child-centred curriculum), um im Prozeß der Selbstorganisation ihrer Arbeit Planen, Lernen und Handeln zu verbinden (learning by doing). Das bekannteste »Experiment with a Project Curriculum« in den USA ist das sogenannte »Typhus-Projekt« von Ellsworth Collings (1923), an dem sich beispielhaft die wesentlichen Dimensionen von Projektunterricht aufzeigen lassen: Selbsttätigkeit der Schüler bei der Planung, Durchführung und Beurteilung von Unterricht, Abbau von Lehrerdominanz, problemorientiertes Lernen und Handeln, fächerübergreifender Unterricht, Wissen erwerben und überprüfen in der Anwendung, Aufhebung der Isolierung von schulischem und außerschulischem Lernen, Produktorientierung (sinnlich wahrnehmbares Ergebnis von Unterricht, an dem sich die intendierten Lernziele überprüfen lassen, was eine herkömmliche Notengebung überflüssig macht). In einem historischen Überblick versucht Nelson Bossing 1942 die auseinanderlaufende Entwicklung der »Projektmethode« zu einer »einheitlichen Definition des Begriffs« zurückzuführen und arbeitet als »gemeinsame Momente, die das Projekt von anderen Methoden abzuheben scheinen«, vier Punkte heraus: »Erstens stimmen alle darin überein, daß es eine Aufgabe enthalten muß. Zweitens muß die Aufgabe einen größeren wichtigen Arbeitsvorgang umfassen. Drittens ist charakteristisch die Verantwortung des Schülers für die Planung und Ausführung der Arbeit. (...) Und schließlich muß das Projekt eine auf die Lösung einer Aufgabe gerichtete praktische Tätigkeit darstellen« (Bossing 1942, 128). Konsens schien über den Ablauf des Projektverfahrens zu bestehen, der meist wie folgt beschrieben wird: »Zielsetzung (purposing), Planung (planning), Ausführung (executing), Beurteilung (judging)«.

Nach dem Zweiten Weltkrieg spielt die »Projektmethode« in den USA keine wesentliche Rolle mehr, was vermutlich mit der primär wissenschaftsorientierten Curriculumentwicklung seit 1957 (»Sputnikschock«) und dem sprunghaften Anstieg der Unterrichtstechnologie zusammenhängt. Bei kostspieligen und aufwendig programmierten Unterrichtseinheiten oder langwierig entwickelten Curricula, als »multi-media-packages« produziert und planmäßig implementiert, ist kein Raum für die Eigeninitiative von Schülern und Lehrern. Eine Gegenbewegung zu dieser technologischen Schulreform bildet die Free-School-Entwicklung in den USA.

In Deutschland sind Vorstellungen von Projektarbeit überwiegend im Bereich der »Volksschule« während der zwanziger und dreißiger Jahre entwickelt worden: einmal ausgehend von B. Ottos Konzept des fächerübergreifenden »Gesamtunterrichts« und zum anderen von dem durch O. Haase u. a. entwickelten »Vorhaben«. Seit der Übersetzung von Deweys und Kilpatricks »Projekt-Plan« (1935) wurden deren Überlegungen mitrezipiert. Elemente des Projektunterrichts finden sich auch bei H. Gaudig (Selbsttätigkeit des Schülers / Zurücknahme der Lehreraktivität) oder G. Kerschen-

steiner und F. Karsen (produktorientiertes Arbeiten). Aus der Vielzahl dieser Ansätze entstanden eine Reihe von »Mißdeutungen« und »Verwechslungen« (K. Odenbach), eine begriffliche Unschärfe und »verwirrende Vieldeutigkeit« (H. Stubenrauch), die die Diskussion des Projektunterrichts noch heute bestimmen. Nach dem Zweiten Weltkrieg begann eine intensivere Auseinandersetzung über Projektunterricht erst wieder im Zusammenhang mit der Entstehung von Gesamtschulen Ende der sechziger Jahre und der Forderung und ersten Versuchen von *Projektstudium* infolge der Studentenbewegung. Auffallend dabei ist, daß Projektunterricht in den Versuchsansätzen der Gesamtschulen oder neuen Bildungsplänen vorwiegend für die Lernbereiche *Gesellschaftslehre / Politik* und *Polytechnik* gefordert wird, kaum jedoch für die traditionellen Leistungsfächer der Schule (Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften), d. h. für den heterogenen Kernunterricht, nicht aber für die Fachleistungskurse. Der Verdacht liegt nahe, daß die Funktion von Projektunterricht im Kernbereich zum »demokratischen« und »sozialintegrativen« Alibi einer verschärft differenzierenden Leistungsschule werden könnte.

II. Projektorientierter Unterricht

Dem Projektansatz im Rahmen des öffentlichen Schulwesens stehen erhebliche Schwierigkeiten entgegen, die bedingt sind durch die Schulorganisation (z. B. Klassen-, Stunden-, Fächereinteilung), die Ritualisierung schulischen Lehrens und Lernens, die Trennung von schulischem und außerschulischem Lernen, die oft mangelhafte Ausstattung der Schulen (z. B. mit Druckmaschinen, Film- und Fernsehausrüstungen), durch überlieferte Erwartungen der Gesellschaft an die Schule, die sich im Verhalten und den Einstellungen von Lehrern, Schülern, Eltern und Schulaufsicht reproduzieren (z. B. bestimmte Formen von Leistungserwartungen). Wir wollen deshalb von projektorientiertem Unterricht sprechen, um damit anzudeuten, daß ein optimaler, alle Dimensionen des Projektansatzes umfassender Unterricht kaum realisierbar ist – meistens nur Reduktionsformen. Dabei handelt es sich – entgegen einem weitverbreiteten Gebrauch, von *Projektmethode* zu sprechen – um keine Unterrichtsmethode, die sich wie andere Methoden beliebig einsetzen ließe, sondern letztlich um eine andere Art von Unterricht, der sich aus den Zielsetzungen einer demokratischen (nicht-technokratischen) Schule und einem demokratischen (nicht-hierarchischen) Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden herleitet. Erreichbar ist ein solcher Unterricht nur in längeren reflektierten Lehr- und Lernprozessen eines (meta-)kommunikativen Unterrichts. Zentraler Punkt eines so verstandenen projektorientierten Unterrichts ist die Zielsetzung der »*Selbstorganisation der Lerngruppe*«: Unter projektorientiertem Unterricht soll deshalb eine Organisationsform schulischen Lernens verstanden werden, die den Schülern Mit- und Selbstbestimmung ermöglicht bei der Wahl der Inhalte und Unterrichtsthemen, Festlegung der Unterrichtsziele, Bestimmung der Methoden bei der Durchführung, Erarbeitung der Probleme und Ergebnisse, Beurteilung der geleisteten Arbeit. Aus einem bisher weitgehend lehrerzentrierten Unterricht wird ein schülerzentrierter: die *Rolle des Lehrers* verändert sich hierbei, er tritt zurück, verhält sich eher informierend, beratend, anregend, kooperierend und koordinierend, während bei der Lerngruppe Selbständigkeit und Selbsttätigkeit zunehmen. Anstelle des vorwiegend rezeptiven und reproduzierenden Lernens entwickeln sich Formen aktiven und *bewußten Lernens*. Eigenerfahrungen und in Auseinandersetzung mit der Gruppe gemachte Erfahrungen sind intensiver, verstärken Motivation. Die Themen

eines solchen Unterrichts werden von der Situation und den Interessen der Schüler mitbestimmt, sollten tendenziell exemplarisch auf relevante Bereiche bezogen sein, problemorientiert und nicht eingeeengt vom traditionellen Fächerkanon. Aus der Geschichte des Projektunterrichts ist ablesbar, welche entscheidende Rolle dabei einem gemeinsam erarbeiteten Ergebnis zukommt, an dem sich sinnfälliger als in Tests oder Noten, Erfolg und Mißerfolg der Arbeit ablesen lassen und Leistung als etwas Befriedigendes und Sinnvolles erscheinen kann, oder im Falle des Scheiterns Anlaß zu kritischer Reflexion über die Bedingungen des Nichtgelingens werden kann. Damit eng in Zusammenhang steht die Aufhebung der Isolation schulischen Lernens und die Verbindung zur außerschulischen Realität der Lebenswelt der Schüler und der gesellschaftlichen Umwelt.

III. Projektstudium

Aus ähnlichen Begründungszusammenhängen wie im Bereich der Schule wird auch an den Hochschulen, vor allem in den Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften die Einführung des »Projektstudiums« oder »projektorientierten Studiums« (E. Becker) gefordert. Erste Versuche der »Lehrerbildung durch Projektstudium« werden im Bremer Reformmodell und in Göttingen erprobt. Ausgangspunkt für diese Versuche ist u. a. die Kritik an der unzusammenhängenden punktuellen Vermittlung von Wissensfragmenten der verschiedenen gesellschaftswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen Bereiche, die Praxisferne bisheriger Hochschulausbildung und die isolierte Arbeitsweise der Studenten. Konstituierende Momente eines projektorientierten Studiums sind deshalb:

kooperative Planung, Durchführung und Reflexion der einzelnen Vorhaben (Projekte),

Verbindung von Theorie und Praxis (praxisbezogenes Studium),

interdisziplinäre Anlage der Projekte (Aufhebung der Trennung zwischen den Fachbereichen je nach Problemstellung),

problembezogenes Arbeiten,

forschendes Lernen.

Ob die damit verbundenen Erwartungen vor allem einer veränderten besseren Berufspraxis einlösbar sind, wird man erst nach einer Auswertung der Versuche beurteilen können.

PETER BONN

→ Curriculum – Didaktik, Gesamtschule, Hochschuldidaktik, Methode, Selbsttätigkeit, Theorie–Praxis-Verhältnis.

LITERATUR

Allgemeine Literatur zum Projektunterricht: Bonn, P.: Selbstorganisation der Lerngruppe im medienunterstützten Projektunterricht. In: Beiträge zur Bildungstechnologie. 1 (1972) 3, S. 55–59. Bossing, N.: Progressive methods of teaching. 1942. Deutsch in: Geißler, G. (Hrsg.): Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung. 8. Aufl. Weinheim: Beltz 1970, S. 123–140. Dewey, J., W. H. Kilpatrick: Der Projektplan – Grundlegung und Praxis. Weimar: Böhlau 1935. Friedrichs, G.: Das Projekt im politischen Unterricht. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule. 60 (1964) 11, S. 834–843. Fruhmann, Th.: Die Projektmethode. In: Pädagogische Provinz. 10 (1956) 7, S. 369–379. Geißler, G. (Hrsg.): Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung. 8. Aufl. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1970. Greinert, W.-D.: Pro-

jektmethode und politischer Unterricht. In: Die Berufsbildende Schule. 19 (1967) 2, S. 96–104. Odenbach, K.: Das Vorhaben. In: Odenbach: Studien zur Didaktik der Gegenwart. Braunschweig: Westermann 1961, S. 154–166. Stubenrauch, H.: Projekt-methode. In: Stubenrauch: Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems. München: Juventa Verl. 1971, S. 166–173. Zimmer, J., H. Rademacker: Modellschule Solingen. In: Kursbuch. 24, 1971, S. 154–179.

Beispiele für projektorientierten Unterricht: Collings, E.: An experiment with a project curriculum (Typhus-Projekt). New York 1923. Deutsch in: Dewey, J., W. H. Kilpatrick: Der Projektplan. Weimar: Böhlau 1935, S. 180–189. Freise, G.: Naturwissenschaften und Allgemeinbildung. In: Die Deutsche Schule. 64 (1972) 3, S. 170–178. (Hinweise auf naturwissenschaftliche Projekte). Klafki, W. (Hrsg.): Unterrichtsbeispiele der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt. Düsseldorf: Bagel 1970 (Arbeitslehre/Polytechnik). *Projektarbeit.* In: Kunst u. Unterricht. (1971) 14, S. 21–39. (Beschreibung von Filmprojekten/Visuelle Kommunikation). Schlotthaus, W.: Projekt-orientierter Deutschunterricht. Ein Vorschlag für die Orientierungsstufe. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. 25 (1973) 2, S. 75–84. (Deutschunterricht). Schnell, H.: Das Projekt »Rhein-Main-Gebiet« in den Klassen 5 und 6 der Gesamtschule Bockenheim-Süd. In: Gesamtschule. 3. (1971) 4, S. 34–40. (Gesellschaftslehre/Politische Bildung). Schweingruber, R.: Die Projektmethode – ein Beitrag zur Schulreform? In: Schweizerische Lehrerzeitung. 116 (1971) 5, S. 172–175. (Biologie).

Projektstudium: Becker, E.: Zur Projektorientierung des Lehrerstudiums. In: Neuordnung der Lehrerbildung. Hrsg. von der GEW in Hessen. Frankfurt/M. 1972, S. 85 bis 95. Berndt, E.-B. (u. a.): Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reformmodell. Reinbek: Rowohlt 1972. = rororo Sachbuch. 6782. Göttinger Kollektiv: Lehrerbildung durch Projektstudium. Reinbek: Rowohlt 1973. = rororo-Taschenbücher. Politische Erziehung. Bd 6799. *Lehrerbildung an der Uni Bremen – Dokumentation.* In: betrifft: erziehung. 4 (1971) 9, S. 19–47.

Psychoanalyse

Sigmund Freud (Ges. W., ab 1940) entwickelte die Psychoanalyse als eine methodisch geregelte verbale Psychotherapie, weil die naturwissenschaftlich orientierte Medizin keinen Zugang zu Leiden fand, an deren Entstehen »Reminiszenzen«, problematisch verarbeitete Erlebnisse, und nicht allein organisch-pathologische Prozesse beteiligt waren. In den Augen ihres Gründers wurde Psychoanalyse 1. zum Namen »eines Verfahrens zur Untersuchung seelischer Vorgänge, welche sonst unzugänglich sind, 2. einer Behandlungsmethode neurotischer Störungen, die sich auf diese Untersuchung gründet, und 3. einer Reihe von psychologischen, auf solchem Wege gewonnenen Einsichten, die allmählich zu einer neuen wissenschaftlichen Disziplin zusammenwachsen«.

Angelpunkt der älteren psychoanalytischen Theorie ist die dualistische Triebtheorie; über den einen Trieb, die Libido (Sexualtrieb), konnte man sich allerdings besser orientieren als über den anderen, von Freud postulierten Trieb, den Aggressionstrieb. Aus der gesellschaftlichen Bearbeitung der Triebwünsche im Rahmen der Beziehungen zu den primären Liebesobjekten ergeben sich psychische Strukturen und Funktionen. Auf dieser theoretischen Basis und der klinischer Erfahrung erarbeitete die Psychoanalyse eine Entwicklungspsychologie, die an Reifungsprozessen der Sexualität (oral, anal, phallisch, Latenzzeit, genital) orientiert ist (Erikson 1957, Spitz 1967), sowie eine Theorie der psychischen Struktur (Es, Ich, Über-Ich), die in jüngerer Zeit ergänzt wurde (Selbst, Ich-Ideal). Das Es repräsentiert das stammesgeschichtliche Erbe, die Dyna-

mik der Triebe sowie das aus dem Bewußtsein Verdrängte. Das Über-Ich steht für die verinnerlichten, heteronom bleibenden gesellschaftlichen Normen. Unter Selbst versteht man die bewußten Anteile des Ich, unter Ich-Ideal die psychische Repräsentanz des Erbes des infantilen Narzißmus und das Gegenstück zum heteronomen Über-Ich: so möchte man sein. Dem Strukturmoment Ich fällt die Vermittlungsaufgabe in diesem dynamischen Feld zu, die es entweder mit Hilfe des Bewußtseins und realer Arbeit und/oder vermittels einer Reihe von Operationsweisen, der Abwehrmechanismen (Verdrängung, Repression, Reaktionsbildung, Isolierung, Ungeschehenmachen, Projektionen u. a.) bewältigt. In prekären Konfliktsituationen werden Aspekte der an der Interaktion beteiligten Momente entstellt und nicht adäquat im Bewußtsein repräsentiert. Auf diese Weise bleibt das Ich zwar funktionsfähig; zugleich wird allerdings der Handlungsspielraum wegen inadäquater Repräsentanzbildung in je spezifischer Weise eingeschränkt. Den psychosexuellen Entwicklungsstufen werden spezifische Abwehrmechanismen zugeordnet. Die Theorie der Abwehr wurde erst von der Ich-Psychologie systematisch (Hartmann 1972) erarbeitet, die sich mit dem Funktionalisieren des Ich als psychischer Struktur befaßte; die ältere Es-Psychologie begriff zunächst nur das Verdrängte, das Unbewußte, als ihren Gegenstand, noch nicht das verdrängende Ich (Brenner 1955).

Skandalon der Psychoanalyse war, daß sie die Entstehung psychischer Strukturen, insbesondere des Über-Ich (und seines bewußten Anteils, des Gewissens) genetisch und funktional mit dem zweiphasigen Ansatz der Libidoentwicklung, der infantilen Sexualität bis zur Latenzzeit, in Zusammenhang brachte. Auch neuere Entwicklungen der Psychoanalyse zu einer materialistischen Interaktionstheorie (Lorenzer 1973) halten an dieser Verschränkung von Sexualität und Soziabilität fest, wenngleich heute hervorgehoben wird, daß mit den Formen gesellschaftlicher Arbeit auch die Formen primärer und sekundärer Sozialisation und demzufolge psychische Strukturen und Interaktionsweisen sich ändern (Horn 1972, Lorenzer 1972, Mitscherlich 1963). Das hat auch die psychoanalytische Ethnologie gezeigt (Parin u. a. 1971).

Die Quintessenz psychoanalytischer Wissenschaft und ihrer therapeutischen Methode ist – in aufklärerischer Absicht – der Umgang mit dem unbewußt Gewordenen, mit jenen in aller Regel von den Betreffenden als heteronom empfundenen Verhaltensanteilen (den Symptomen), die dem Abgewehrten entspringen: in prekären Situationen werden als gefährlich empfundene Anteile »verdrängt«, sie werden »unbewußt«. Das Abgewehrte kehrt jedoch wieder in Form psychosomatischer und anderer Symptome, als Fehlleistung, im Traum. Die bekannteste Konfliktsituation soll in einer modernen Version skizziert werden: In der primären Sozialisation treten aufgrund der vom Kind gewünschten sexuellen Beziehungen zum gegengeschlechtlichen Elternteil Interessenkonflikte auf, deren Modell der ödipale Konflikt ist. In diesem Kontext ergeben sich für das Kind – im einfacheren Fall des Jungen – beängstigende Phantasien, Kastrationsängste, weil es die Strafe des Vaters für seine Wünsche, die Mutter zu besitzen, fürchtet. Es will seine Unversehrtheit und die positive Beziehung zu den Eltern zugleich erhalten und paßt sich in seinem Selbstverständnis daher deren Forderungen an. Indem es Verhaltensnormen verinnerlicht, übernimmt es wichtige Aspekte der äußeren sozialen Kontrolle selber: Ein Über-Ich wird gebildet. Je heftiger und dramatischer – und sei es nur in der Phantasie – dieser Konflikt verläuft, desto mehr Momente der negativen Seite der Beziehungen zu den Eltern werden aus dem Bewußtsein verdrängt. Wir wissen aus der Forschung über den autoritätsgebundenen Charakter, wie

stereotyp gut die Beziehung vom autoritativ erzogenen Sohn zu seinem Vater geschildert wird. Der Haß gegen den Vater, auch die Angst vor ihm und viele andere gefährlich erscheinende Beziehungsaspekte werden »abgewehrt«, aus der Kontinuität des Erfahrungszusammenhanges ausgeschieden. Dieses Verdrängen aus dem Bewußtsein ist eine Abwehr des auf Selbsterhaltung bedachten Ich. Innere Spannungen wie die in sozialen Beziehungen sollen auf diese Weise gemindert werden. Aber dieser Rückzug von problematischen Aspekten der durch die eigene Lebenspraxis mitkonstituierten Realität ist nur ein scheinbarer, nur einer für das betroffene Bewußtsein. Der Haß gegen den Vater kann wiederkehren als Haß auf andere Personen, er wird verschoben. Dem Erwachsenen, der so abwehrt, erscheint die Beziehung zum Vater unproblematisch, aber er hat womöglich eine unerträgliche Beziehung zu seinem Chef, den er fälschlicherweise nur in negativem Licht sieht (Horn 1967). Lorenzer (1970a) hat diese Zerstörung der Kontinuität des Erfahrungszusammenhangs »Sprachzerstörung« genannt, denn die je typischen Selbstbeschränkungen des Bewußtseins schlagen sich im sprachlichen Ausdruck nieder: Das Bild des Vaters und das des Chefs sind in der Phantasie vermischt. Wenn vom bösen Chef die Rede ist, wird der dementsprechende Anteil des Vaters gemeint. Es entwickelt sich also eine Privatsprache, die nicht ohne weiteres verständlich ist und partiell zur »Pseudokommunikation« führt (Lorenzer 1970b): Bewußte und unbewußte Anteile der Szene weisen auseinander. Die Lebenspraxis eines Menschen, dessen Selbstverständnis derart eingeschränkt wurde, ist dementsprechend behindert. Diese Behinderungen können aufgehoben werden, wenn im Prozeß der psychoanalytischen Therapie die Kontinuität des Bewußtseins rekonstruiert wird (Lorenzer 1970a).

Diese Kritik der Privatsprache in der analytischen Situation vermittelt »szenischen Verstehens« (Lorenzer 1970a), der Übertragungs- und Gegenübertragungssituation und der Analyse des Widerstands ist also keine Anpassungstherapie (so Kursbuch 29), sondern der Versuch, den Patienten von lebensgeschichtlich entstandenen Verzerrungen seines Bewußtseins und daraus hervorgehender umgangssprachlicher Pseudokommunikation zu befreien, damit er nur willentlich und ihm bekannte Wünsche in die öffentliche Diskussion einbringt (Dahmer u. a. 1973; Muck u. a. 1974). Die psychoanalytische Sozialpsychologie hatte insbesondere in der Faschismuskritik zeigen können, daß ein primärer Krankheitsgewinn (die Flucht aus einem unerträglichen psychischen Konflikt – Haß auf den Vater als Rivalen – in ein Symptom: Projektion des eigenen Hasses auf andere und der daraus resultierende Verfolgungswahn) sich mittels eines sekundären Krankheitsgewinns (der gesellschaftlichen Billigung und Organisation der zunächst privaten Psychopathologie) stabilisiert: Aufgrund des aus sozialstrukturellen Gründen weitverbreiteten autoritativen Erziehungsstils konnten die Organisatoren des Antisemitismus die in psychische Struktur und Dynamik eingegangene Herrschaft politisch zur Festigung dieser Herrschaft verwerten (Horkheimer 1936, Horn 1972b, 63–97).

Dieses sozialwissenschaftliche Potential der Psychoanalyse (Lorenzer u. a. 1971) läßt sich freilich erst entfalten, wenn einige methodologische Fragen geklärt sind, vor allem der Widerspruch zwischen der hermeneutischen Praxis der Psychoanalyse und ihrem naturwissenschaftlichen Selbstverständnis (Lorenzer 1973), sowie ihr Verhältnis zu anderen Sozialwissenschaften (Adorno 1955; Lorenzer u. a. 1971). Für Freud blieb Psychoanalyse stets Naturwissenschaft (Rapaport 1959); Soziologie war im expliziten Selbstverständnis nur angewandte Psychoanalyse. In dem Maße, wie allerdings die

psychoanalytische Therapie die Resultate historischer Veränderungen auf ihrem ur-eigensten Gebiet in Gestalt historisch neuer psychischer Strukturen und Krankheits-formen entdeckte (Horn 1972a) und der Ödipuskomplex nur als der Kernkomplex der bürgerlichen Epoche sich zeigte (Reiche 1972), kam der historische Kern dieser historisch-systematischen Psychologie zutage. In der methodologischen Diskussion der Sozialwissenschaften (Habermas 1968) konnte sie deshalb auch als Demonstrations-gegenstand für die Überwindung der alten Dichotomie zwischen nomothetischen und ideographischen Wissenschaften dienen. Aus dieser Perspektive erscheint Psychoana-lyse heute als eine historisch-kritische Theorie des Subjekts (Horn 1972b, Lorenzer 1972), die spezifische Niederschläge gesellschaftlicher Herrschaft in der psychischen Strukturbildung als Folge gesellschaftlicher Bearbeitung »eigner Natur« (Marx) nach-weist und aufheben will. Der praktische Wert psychoanalytischer Sozialpsychologie (Mitscherlich/Muck 1969) liegt also nicht auf therapeutischer Ebene, sondern in der Kritik der Sozialstruktur und im Bereich der Prophylaxe. Allerdings ist diese Sozial-psychologie auf die klinische Erfahrung der Psychoanalyse angewiesen. Hier liegen auch die Aufgaben einer psychoanalytisch orientierten Pädagogik und Sozialisations-theorie (Bernfeld 1925, 1969; Bettelheim 1971; Bittner 1967; Fornari 1970; A. Freud 1956; A. Freud/Burlingham 1971; Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 1926 bis 1937), die einen gewissen Einfluß auf die antiautoritäre Erziehung hatte. Psycho-analyse kritisiert, was unter gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen aus den Men-schen zuinnerst wird. Sie tritt – obgleich Psychoanalyse vom dogmatisierten »Diamat« so mißverstanden wird – nicht in Konkurrenz zum historischen Materialismus, son-dern ist dessen Ergänzung und Kritik (Dahmer u. a. 1973) im Sinne einer »nicht-sub-jektivistischen Theorie des Subjekts« (Garaudy). Kritisiert jener die bürgerliche Pro-duktionsform als gesellschaftliche Aneignung äußerer Natur, so kritisiert Psychoana-lyse die Fehlentwicklungen bei der gesellschaftlichen und individuellen Aneignung »eigner Natur«. In einer kritischen Gesellschaftstheorie sind historischer Materialis-mus und Psychoanalyse aufeinander verwiesen.

Zwar sind theoretisch noch viele Probleme der Umsetzung von Formen der Arbeit in Formen der Interaktion zu lösen (Lorenzer 1972); auch konnten noch keineswegs alle Wirkungsfunktionen psychoanalytischer Therapie geklärt werden. Dennoch ist heute weitgehend akzeptiert, daß psychoanalytische Therapie auf der individuellen Ebene von spezifischen Momenten lebensgeschichtlich entstandener Heteronomie befreien und als kritische Theorie des Subjekts zeigen kann, wie gesellschaftliche Herrschaft in den Menschen sich blind reproduziert.

KLAUS HORN

→ Aggression, Entwicklungspsychologie, Gruppe – Gruppendynamik, Kritische Theo-rie, Materialismus, Sozialisation.

LITERATUR

- Adorno, Th. W.: Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie. In: *Sociologica* 1. Hrsg. im Auftr. des Instituts für Sozialforschung von Th. W. Adorno und W. Dirks. Aufsätze, M. Horkheimer zum 60. Geburtstag gewidmet. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1955, S. 11–45. = Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Bd 1. Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, (1925). Frankfurt/M.: Suhrkamp 1967. Bernfeld, S.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften. Hrsg. von L. v. Werder u. R. Wolff. Bd 1–3. Darmstadt: März Verl. 1969. Bettelheim, B.: Die Kinder der Zukunft. Gemeinschaftserziehung als Weg einer neuen Päd-

agogik. Wien, München, Zürich: Molden 1971. Bittner, G.: Psychoanalyse und soziale Erziehung. München: Juventa Verl. 1967. Brenner, Ch.: Grundzüge der Psychoanalyse (1955). Frankfurt/M.: Fischer 1967. Dahmer, H., Th. Leithäuser, A. Lorenzer, K. Horn, U. Sonnemann: Das Elend der Psychoanalysekritik (Beispiel Kursbuch 29). Subjektverleugnung als politische Magie. Frankfurt/M.: Athenäum Verl. 1973. Erikson, E. H.: Kindheit und Gesellschaft. Zürich, Stuttgart: Pan Verl. 1957. Fornari, F.: Psychoanalyse des ersten Lebensjahres. Frankfurt/M.: Fischer 1970. Freud, A., D. Burlingham (u. a.): Heimatlose Kinder. Zur Anwendung psychoanalytischen Wissens auf die Kindererziehung. Frankfurt/M.: Fischer 1971. Freud, S.: Gesammelte Werke. Bd 1–18. London, Frankfurt/M.: Imago-Fischer 1952–1968. Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1968. = edition suhrkamp. Bd 287. Hartmann, H.: Ich-Psychologie. Studien zur psychoanalytischen Theorie. Stuttgart: Klett 1972. Horkheimer, M. (Hrsg.): Studien über Autorität und Familie. Paris: Alcan 1936. Horn, K.: Dressur oder Erziehung, (1967). Schlagrituale und ihre gesellschaftliche Funktion. 5. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. = edition suhrkamp. Bd 199. Horn, K. (Hrsg.): Gruppendynamik und der »subjektive« Faktor (1972 a). Repressive Entsublimierung oder politisierende Praxis. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973. = edition suhrkamp. Bd 538. Horn, K.: Psychoanalyse – Kritische Theorie des Subjekts, (1972 b). Aufsätze 1969–1972. 2. Aufl. Amsterdam: de Munter 1973. (Raubdruck). *International Journal of Psychoanalysis*. London 1918 ff. Kursbuch 29: Das Elend der Psyche. T. II: Psychoanalyse. Berlin: Wagenbach 1972. Laplanche, K., K. B. Pontalis: Das Vokabular der Psychoanalyse. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972. Lorenzer, A.: Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1970 a. Lorenzer, A.: Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1970 b. = edition suhrkamp. Bd 393. Lorenzer, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisierungstheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972. Lorenzer, A.: Über den Gegenstand der Psychoanalyse oder Sprache und Interaktion. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973. = edition suhrkamp. Bd 572. Lorenzer, A., H. Dahmer, K. Horn, K. Brede, E. Schwanenberg: Psychoanalyse als Sozialwissenschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. = edition suhrkamp. Bd 454. Mitscherlich, A.: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. München: Piper 1963. Mitscherlich, A., M. Muck: Der psychoanalytische Ansatz in der Sozialpsychologie. In: Handbuch der Psychologie. Bd 7, 1. Göttingen: Hogrefe 1969, S. 108–132. Muck, M., R. Klüwer, K. Schröter, K. Kennel, U. Eberenz, K. K. Horn: Information über Psychoanalyse. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1974. Parin, P., F. Morgenthaler, G. Parin-Matthéy: Fürchte deinen Nächsten wie dich selbst. Psychoanalyse und Gesellschaft am Modell der Agni in Westafrika. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. *Psyche*. Eine Zeitschrift für Tiefenpsychologie und Menschenkunde in Forschung und Praxis. (Ab 20 (1966) ff.): Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen. Stuttgart. 1 (1947/48) ff. Spitz, R. A.: Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart: Klett 1967. Rapaport, D.: Die Struktur der psychoanalytischen Theorie, (1959). Versuch einer Systematik. Stuttgart: Klett 1961. Reiche, R.: Ist der Oedipuskomplex universell? In: Kursbuch 29. Das Elend mit der Psyche. T. 2: Psychoanalyse. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972, S. 159–178. *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik*. Stuttgart, Berlin, Zürich. 1 (1926/27) ff.

Qualifikation – Qualifikationsstruktur

I. Der begriffsgeschichtliche Wandel von ›Bildung‹ zu ›Qualifikation‹

Der Begriff der Qualifikation ist erst im Laufe des letzten Jahrzehnts zu einer zentralen Kategorie der bildungstheoretischen und -politischen Diskussion geworden. Als historischer Begriff ergänzt er bzw. löst er gewissermaßen den klassischen Bildungsbe-

griff ab, und damit deutet sich gleichzeitig eine gleichsam realistische Wendung in der Bildungstheorie an, die ihren Niederschlag sowohl in der Bildungspolitik als auch in der Curriculumentwicklung in deren *verstärkter Orientierung auf ökonomischen und gesellschaftlichen Bedarf* findet. War für das klassische Konzept von Bildung, wie es für die deutsche Gesellschaft und ihre Bildungsinstitutionen im Neuhumanismus entwickelt und politisch durchgesetzt worden ist, ein *Persönlichkeitsideal* konstitutiv, so kennzeichnet den Begriff der Qualifikation seine *Bezogenheit auf gesellschaftliche Arbeit*. Die begriffliche Unterscheidung von Bildung und Qualifikation als Aufweis eines Wandels im Bildungsdenken dieser Gesellschaft darf nicht in der Weise mißverstanden werden, als ob nicht schon immer innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft die tatsächliche Ausbildungspolitik – zumal diejenige, die sich auf die große Mehrheit der Lohnabhängigen bezog – von den wirklichen Anforderungen und Interessen des Produktionsprozesses und der über ihn verfügenden Klasse her bestimmt gewesen wäre; die Geschichte des Volksschul- und Berufsausbildungswesens weist diese Abhängigkeit eindeutig aus. Nur gehörte es – und tut es teilweise immer noch – zum Bildungsselbstverständnis der bürgerlichen Gesellschaft, diese Abhängigkeit systematisch aus dem Bildungsbegriff auszublenden, womit Bildung und Bildungstheorie die Funktion einer ideologischen Überhöhung der Realität erfüllen konnte. Der im Qualifikationsbegriff angelegte Bezug auf Arbeit, der als ausbildungspolitische Orientierung der zunehmenden Vergesellschaftung der Produktion wie auch in deren Gefolge der Reproduktion der Arbeitskraft geschuldet ist, macht mit Notwendigkeit die herkömmliche Bildungsideologie obsolet. Der an ihre Stelle tretende Bezug auf Arbeit erscheint zwar zunächst als eine Ausbildungskonzeption von höherem Realitätsgehalt, ist aber deswegen nicht schon ideologiefrei, sondern kann leicht nur eine neue, dem Stand der Produktivkräfte eher entsprechende Form von Ideologie inauguriert, indem er den ökonomischen Bedarf und die vorfindliche Arbeitsteilung als quasi »natürliche« und »sachnotwendige« Legitimationsgrundlagen der Bestimmung von Qualifikationen hypostasiert.

II. Der Qualifikationsbegriff

Qualifikation kann definiert werden als *Arbeitsvermögen*, als die Gesamtheit der je subjektiv-individuellen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die es dem einzelnen erlauben, eine bestimmte Arbeitsfunktion zu erfüllen; Qualifikation bedeutet somit die an das arbeitende Subjekt gebundenen Voraussetzungen des Produktions- und Reproduktionsprozesses. Der Begriff der Qualifikationsstruktur soll im folgenden nichts anderes bedeuten als die in sich nach Maßgabe der gesellschaftlichen Arbeitsteilung strukturierte Gesamtheit der zur Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der gesellschaftlichen Reproduktion erforderlichen Arbeitsvermögen, die man bisher zumeist als *Berufsstruktur* beschrieben hat (vgl. dazu etwa Janossy 1966, 223 ff.). Der hier vorgeschlagene Begriff der Qualifikation ist einerseits enger als der traditionale Bildungsbegriff, dessen ideologische Ausrichtung auf konsumptive, nicht arbeitsbezogene Kultur ihm fehlt; er ist andererseits weiter gefaßt als die der herkömmlichen Berufspädagogik zugrundeliegenden Begriffe der Fähigkeiten und Fertigkeiten, da er nicht allein auf die je spezifischen unmittelbaren Anforderungen einer bestimmten Arbeit abstellt, sondern auch die Momente der Erhaltung und Weiterentwicklung der Arbeitskraft wie auch die Bedingungen des Austauschs mit umfaßt, die als die allgemeinen Bedingungen der Arbeit nicht von der je konkreten Tätigkeit ge-

löst werden dürfen. Damit umfaßt der Qualifikationsbegriff sowohl die politisch-ökonomische und soziale als auch die intellektuelle, affektive und sensomotorische Dimension von Arbeit.

Der Qualifikationsbegriff ist also einerseits in bezug auf die Anforderungen, die die einzelne Arbeitskraft erfüllen muß, von den Funktionen im Bereich der gesellschaftlichen Arbeit her, andererseits von den an das Subjekt gebundenen, durch formalisierte und informelle Ausbildungsprozesse angeleiteten Aneignungsweisen von Arbeitsfähigkeit her bestimmt. Gemäß der spezifischen Arbeitsteiligkeit in der bürgerlichen Gesellschaft fallen Definition von Anforderungen und deren Vermittlung auseinander. Hier soll im folgenden nur die eine Seite, die der Definition von Qualifikationsanforderungen weiter behandelt, hingegen die Vermittlungsproblematik ausgespart werden (zum Zusammenhang beider Aspekte vgl. unter den neueren Veröffentlichungen Volpert 1973 und Kirchner u. a. 1973). Ohne die Vermittlungsprobleme damit gering zu schätzen, scheint diese Akzentsetzung gerechtfertigt, weil im Regelfall auf lange Sicht nur solche Qualifikationen überhaupt eine Vermittlungschance haben, die einsetzbar sind und die eine funktionale Entsprechung in der Arbeit haben.

III. Zur inhaltlichen Bestimmung von Qualifikation und Qualifikationsentwicklung

Der konstitutive Bezug auf gesellschaftliche Arbeit macht deren Formbestimmtheit als Lohnarbeit einer kapitalistischen Produktionsweise auch zum Ausgangspunkt der inhaltlichen Bestimmung von Qualifikationen und Qualifikationsentwicklung. Da die menschliche Arbeitskraft im Kapitalismus als Ware fungiert, ist sie durch die Doppelnatur der Ware bestimmt, nämlich Gebrauchswert und Tauschwert, konkret-nützlich Ding und abstrakter Träger von Wert zugleich zu sein. Wie dem Arbeiter seine Arbeitskraft in erster Linie als Mittel dient, durch dessen Verkauf an das Kapital er seine Subsistenzmittel sicherstellen kann – gleichgültig durch welche konkret-nützliche Tätigkeit er das letztlich tut, so dient auch seine Qualifikation, also das qualitativ spezifizierte Arbeitsvermögen, nicht in erster Linie ihm und seiner Selbstdarstellung, sondern demjenigen, der seine Arbeitskraft einsetzt: dem Kapitalisten. Altwater pointiert diesen Zusammenhang in dem Hinweis, »daß unter kapitalistischen Bedingungen die Qualifikation des Arbeitsindividuums nicht seine Qualifikation darstellt, sondern Qualifikation des Kapitals ist« (Altwater in: Altwater/Huisken 1971, 85). Um Mißverständnissen vorzubeugen: die Arbeitskraft bleibt natürlich Besitz des einzelnen Arbeiters zum ständig neuen Verkauf an den Kapitalisten, und insofern hat auch der Arbeiter ein Interesse an der Qualifikation; der Satz definiert die Weise, in der Arbeiter und Kapitalisten auf Qualifikation bezogen sind: der eine, der Arbeiter, im Sinne des Tauschwerts, im Interesse, seine Arbeitskraft so günstig wie möglich gegen Subsistenzmittel tauschen zu können, gleichgültig welche konkrete Ausformung die Qualifikation hat, sie muß ihn langfristig befähigen, seine Arbeitskraft austauschen zu können. Insofern hat der einzelne Arbeiter ein instrumentelles Qualifikationsbewußtsein, das jener von der Industriesoziologie vielfach konstatierte »instrumentellen Arbeitsorientierung« entspricht. Der andere, der Kapitalist, ist nicht weniger instrumentell im Sinne des Verbrauchswerts auf die Qualifikation der Arbeitskraft bezogen, er muß sie in einem konkreten Arbeitsprozeß, der die Basis der Verwertung seines Kapitals abgibt, anwenden können; dazu gehört nicht nur das Vermögen (die Fähigkeiten und Fertigkeiten) des Arbeiters, ein konkret-nützlich Ding herzustellen, sondern auch seine Fähigkeit und Bereitschaft, dies unter den historisch

spezifischen Bedingungen und in der besonderen Organisationsform kapitalistischer Lohnarbeit zu tun. Aus dieser gegensätzlichen Interessenkonstellation in bezug auf Qualifikation wird der politisch-ökonomische Charakter der Bestimmung von Qualifikation erhellt und wird deutlich, daß nicht durch technische Sachzwänge, sondern durch eine besondere Form der Produktion die Qualifikationsentwicklung bestimmt wird. Es wird zugleich deutlich, wie sehr Ausbildungs-(Qualifikations-)politik Bestandteil der Klassenauseinandersetzung ist. Das Interesse des Arbeiters an umfassenden Qualifikationen, die ihm neben unmittelbar arbeitsprozeßbezogenen Fähigkeiten auch eine Erkenntnis seiner eigenen Arbeitssituation und ihrer Veränderbarkeit ermöglichen, steht im Regelfall im Widerspruch zum Qualifikationsinteresse des Kapitals, das gerade solche Qualifikationen favorisieren muß, die eine bereitwillige Einordnung in den betrieblichen Produktionsprozeß begünstigen und die vorfindliche Arbeitsorganisation nicht in Zweifel ziehen. Freilich gehört es zu den ideologischen Verhüllungen der Lage der Arbeiter, daß das empirisch vorfindliche Qualifikationsinteresse der Arbeiter häufig auf die Aspekte des individuellen Tauschs beschränkt ist und damit eher auf umsetzbare, individuellen Vorteil versprechende Fähigkeiten für je konkrete Arbeit als auf die Erkenntnis der Klassenlage und der Bedingungen ihrer Überwindung abstellt.

Der hier angedeuteten ökonomischen Formbestimmtheit der gesellschaftlichen Arbeit folgt auch die bisherige Entwicklung der Qualifikationsstruktur. Sie hat sich bisher nach jenem Paradigma kapitalistischer Arbeitsteilung vollzogen, dem die Trennung von Kopfarbeit und Handarbeit konstitutiv ist und das Marx im ersten Band des »Kapital« wie folgt beschreibt: »Die geistigen Potenzen der Produktion erweitern ihren Maßstab auf der einen Seite, weil sie auf vielen Seiten verschwinden. Was die Teilarbeiter verlieren, konzentriert sich ihnen gegenüber im Kapital. Es ist ein Produkt der manufakturmäßigen Teilung der Arbeit, ihnen die geistigen Potenzen des materiellen Produktionsprozesses als fremdes Eigentum und sie beherrschende Macht gegenüberzustellen. Dieser Scheidungsprozeß beginnt in der einfachen Kooperation, wo der Kapitalist den einzelnen Arbeitern gegenüber die Einheit und den Willen des gesellschaftlichen Arbeitskörpers vertritt. Er entwickelt sich in der Manufaktur, die den Arbeiter zum Teilhaber verstümmelt. Er vollendet sich in der großen Industrie, welche die Wissenschaft als selbständige Produktionspotenz von der Arbeit trennt und in den Dienst des Kapitals preßt.« Diesem aus der Logik des Kapitalverwertungsprozesses abgeleiteten Entwicklungsschema ist die tatsächliche Entwicklung der Arbeitsteilung in der bürgerlichen Gesellschaft gefolgt und hat zu breiten *Dequalifizierungsprozessen* geführt, und sie scheint ihm auch in der gegenwärtigen Phase der hochmechanisierten und automatisierten Produktion noch zu entsprechen, in der die Anteile manueller Vorrichtungen abgenommen haben; diesen Schluß jedenfalls legen neuere industriesoziologische Analysen zwingend nahe.

Die Ergebnisse dieser Studien (vgl. dazu Kern/Schumann 1970; Baethge/Gerstenberger u. a. 1973) wie auch historische Längsschnittanalysen der Erwerbstätigenstruktur weisen für die Nachkriegszeit in der BRD (1950–1970) zwar einen rapiden technischen Wandel aus, zeigen aber gleichzeitig, daß die Entwicklung der Erwerbstätigenstruktur mit diesem technischen Wandel nicht Schritt hält. Zwar sind die Zahlen der sogenannten Hochqualifizierten (Berufe mit Hochschulabschluß) im Bereich der technischen, naturwissenschaftlichen, administrativen und pädagogischen Intelligenz kontinuierlich angestiegen; diese Berufsgruppen repräsentieren quantitativ aber nur

eine Minderheit von höchstens zwischen 10 % und 15 % der Gesamterwerbstätigen. Ihre quantitative Ausdehnung schlägt damit insgesamt wenig zu Buche. Der für den gleichen Zeitraum feststellbare Anstieg der Angestellten ist in seinen qualifikatorischen Auswirkungen ebenfalls nicht zu überschätzen, da innerhalb der Angestellten die Zahl der höherqualifizierten kaufmännisch-administrativen Tätigkeiten begrenzt ist und numerisch von den sogenannten unteren Angestelltentätigkeiten dominiert wird. Im Bereich der *Arbeitertätigkeiten*, die nach wie vor den Hauptanteil der Erwerbstätigen darstellen, weist die Erwerbstätigenstatistik eine relative Konstanz der Relationen zwischen qualifizierteren (Facharbeiterniveau) und weniger qualifizierten Arbeitern (un- bzw. angelernte Kräfte) aus und macht gerade für das letzte Jahrzehnt wieder ein deutliches Ansteigen der von der Berufsstatistik als »Jedermannstätigkeiten« ausgewiesenen Tätigkeiten deutlich, das die Annahme ihres tendenziellen Verschwindens widerlegt. Qualitative Daten aus empirischen Untersuchungen des technischen Wandels verschärfen die hier sichtbar werdenden *polarisierenden Tendenzen der Qualifikationsstrukturentwicklung* im Bereich der Produktion noch und zeigen, daß der technische Wandel in der gegenwärtigen Phase der Entwicklung der materiellen Produktivkräfte Konsequenzen sowohl der Verbesserung als auch der Entwertung von Qualifikationen zeitigt. Doch selbst in jenen Sektoren, in denen im Zuge der technischen Entwicklung neue, qualifizierte Verrichtungen entstehen, erhöht sich im Bereich der Arbeitertätigkeiten nur in wenigen Fällen das Qualifikationsniveau derart, daß es nicht auf der Basis der traditionellen Kenntnisse und Fertigkeiten von Facharbeitern bzw. durch recht kurzfristige Weiterbildung realisiert werden könnte. Zudem erhalten sich auch in diesen Produktionsprozessen gering qualifizierte Tätigkeiten, die häufig noch dazu einen recht großen Anteil an den entsprechenden Belegschaften ausmachen. Wenn für das Jahr 1964 eine Untersuchung (Stoß 1969 zit. nach Baethge u. a. 1973, Anhang, Tab. 14) zu dem Ergebnis kommt, daß 53,8 % aller Erwerbstätigen für die von ihnen ausgeübte Tätigkeit entweder keine Ausbildung oder nur eine betriebliche Einarbeitung benötigen, wird vollends deutlich, wie wenig der bisherige technisch-ökonomische Wandel eine Höherqualifizierung der Arbeitskraft induziert. Diese Aussage ist als empirische zu begreifen: sie besagt nicht, daß ökonomisch-technischer Wandel immer mit Dequalifizierungsprozessen verbunden sein müßte und daß es nicht politische Möglichkeiten zur Veränderung der angedeuteten Qualifikationstendenzen durch den bewußten Qualifikationskampf der Arbeiterklasse gäbe. Sie besagt aber sehr wohl, daß sich in dem betrachteten Untersuchungszeitraum in einer bestimmten kapitalistischen Gesellschaft, der BRD, die Qualifikationsentwicklung nach jener von Marx beschriebenen Dynamik der Arbeitsteilung und Rationalisierung tatsächlich vollzogen hat.

IV. Methodenprobleme der Erfassung der inhaltlichen Struktur der Qualifikationsentwicklung

Die aufgezeigte Tendenz der Qualifikationspolarisierung, die sich auf den unterschiedlichen Niveaus von Arbeit jeweils in spezifischer Weise zu reproduzieren scheint, sagt noch nichts über die inhaltliche Struktur von Qualifikationsveränderungen aus. Daß die Qualifikationen nicht in Begriffen des Ansteigens beschreibbar sind, bedeutet nicht, daß sie sich nicht ändern und daß es für die Ausbildungspolitik nicht wichtig wäre, den Charakter dieser Veränderung der Qualifikationen zu kennen. Die Erfassung dieser inhaltlichen Strukturveränderungen stößt auf Methodenprobleme, die

auch bereits die allgemeine Richtungsbestimmung der Qualifikationsentwicklung erschwerte und die zugleich deutlich machen, wie sehr die bisherige bürgerliche Sozialwissenschaft die Probleme der Entwicklung der Arbeitskraft vernachlässigt hat. Erst in neuerer Zeit versucht man, auch in der BRD diesen Problemen mehr Aufmerksamkeit zu schenken und neue Methoden der Qualifikationsforschung zu entwickeln. Die Mängel der bisherigen Forschungssituation sind vor allem durch folgende drei Punkte charakterisiert:

1. Die Entwicklung der Qualifikationsstruktur ist, sofern überhaupt, nur in Daten zur Veränderung von Berufen, nicht in qualifikationsspezifischen Daten zu rekonstruieren. Aufgrund der Inhomogenität der Gliederungsprinzipien der Berufsklassifikation und der Komplexität der in ihm vereinigten Qualifikationselemente, der Nicht-Identität von Berufsbegriff und Inhalt der von ihm bezeichneten Tätigkeit und des hohen Grades an Überschneidungen zwischen verschiedenen Berufen sind Verschreibungen in der Berufsstruktur qualifikatorisch nicht eindeutig zu interpretieren, da ohne qualitative Zusatzerhebungen unklar bleibt, auf welche Teilqualifikationen die Umakzentuierung zurückgeht.

2. Es existiert keine branchenspezifische Berufsstatistik, die Auskunft über die Entwicklung der horizontalen (nach unterschiedlichen Berufen auf dem gleichen Niveau) und vertikalen (nach unterschiedlichem Niveau der Qualifikationen bei gleichem Beruf) Zusammensetzung der Arbeitskräfte eines Industriezweiges geben könnte.

3. Qualitative Veränderungen innerhalb einzelner Berufe sind statistisch kaum zu erfassen, da die Berufsbilder vielfach veraltet sind und die Anpassung an den realen Qualifikationsbedarf in einem Beruf zumeist betriebs- bzw. kammerbezirksspezifisch vorgenommen wird und damit nicht kontrollierbar ist.

Aussagen über inhaltliche Entwicklungstendenzen der Qualifikationsanforderungen sind wegen der genannten Mängel nicht im strengen Sinne repräsentativ zu machen, sondern nur anhand von mehr oder minder weit verallgemeinerbarer Einzeluntersuchungen in verschiedenen Arbeitsbereichen. Unter diesem Methodenvorbehalt lassen sich für die Struktur der Qualifikationen zwei politisch relevante Tendenzen aufweisen: 1. In bezug auf die gesellschaftliche Gesamtarbeiterschaft steigt der Anteil wissenschaftlicher Qualifikationen gemäß der zunehmenden Verwissenschaftlichung von Produktion und Reproduktion. 2. Im Bereich der ausführenden Arbeit, also für das Gros der Arbeiter und Angestellten, läßt sich eine Verlagerung von sogenannten »prozeßgebundenen« zu »prozeßunabhängigen« Qualifikationen konstatieren, wobei beide Begriffe nur unterschiedliche Grade der Transferierbarkeit der Qualifikation von einem konkreten Arbeitsprozeß auf einen anderen meinen. »Prozeßgebundene« Qualifikationen meinen somit solche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die stark auf die technischen Erfordernisse eines konkreten Arbeitsprozesses zugeschnitten sind; »prozeßunabhängige« Qualifikationen meinen hingegen allgemeine Wissensvoraussetzungen und Verhaltensdispositionen wie Umstellungsbereitschaft, Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Verantwortung, aber auch technische Intelligenz, technische Sensibilität, Wahrnehmungs- und Reaktionsfähigkeit.

MARTIN BAETHGE

→ Arbeit, Arbeiterbildung, Beruf – Berufswahl, Berufsbildung – Berufliches Schulwesen, Bildung – Bildungstheorie, Bildungspolitik – Bildungsreform, Lehrling – Betriebliche Ausbildung, Politische Ökonomie, Polytechnische Bildung – Arbeitslehre, Soziale Mobilität.

LITERATUR

- Altwater, E., F. Huiskens (Hrsg.): Materialien zur Politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. 4. Aufl. Erlangen: Politladen 1973. = Politladen-Druck. Bd 1. Baethge, M., F. Gerstenberger (u. a.): Produktion und Qualifikation. Göttingen (SOFI-Ms.) 1973. Janossy, F.: Das Ende der Wirtschaftswunder. Wesen und Erscheinung der wirtschaftlichen Entwicklung. Frankfurt/M.: Verl. Neue Kritik 1966. Kern, H., M. Schumann: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1970. Kirchner, J. H., W. Rohnert (u. a.): Arbeitswissenschaftliche Studien zur Berufsbildungsforschung. Ansätze zu einer interdisziplinären Forschungsstrategie. Hannover: Jänecke 1973. Lutz, B., J. Krugs (u. a.): Überlegungen zum Problem des »Bedarfs« an hochqualifizierten Arbeitskräften und seiner Prognose. In: HIS-Brief 10, 1970. Sieben Berichte. Kurzfassung der Ergebnisse. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1970. = Wirtschaftliche und soziale Aspekte des technischen Wandels. Bd 1. Stooß, F.: Zum Ausbildungsstand der Erwerbstätigen in der Bundesrepublik Deutschland. In: IABBAVAV (Hrsg.) »Mitteilungen«. August 1969, Nr. 9, S. 734–761. Volpert, W.: Möglichkeiten und Probleme einer Handlungsstrukturanalyse industrieller Tätigkeiten. Berlin 1973.
- Zeitschrift: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Hrsg. vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Stuttgart. 1968 ff.

Randständigkeit – Kriminalität – Verwahrlosung

Zur Begriffsklärung: *Randständigkeit* ist der umfassendste Begriff; unter ihn lassen sich viele Formen abweichenden Verhaltens subsumieren wie Drogenabhängigkeit, Nichtsehaftigkeit, Alkoholismus, aber auch subkulturelle Lebensformen, die mit den gängigen Durchschnittsnormen nicht zu erfassen sind, oder deprivative Lebensbereiche wie die Existenz in Obdachlosen- oder Notunterkünften, Gastarbeiterdasein usw. *Kriminalität* bedeutet eine sehr starke Eingrenzung der erwähnten Verhaltens- und Lebensformen auf rechtlich mißbilligte und unter Strafe gestellte. *Verwahrlosung*, vor allem für Kinder und Jugendliche gebräuchlich, umschreibt, sofern nicht äußere Lebensumstände, etwa ein Dasein unter den Bedingungen der Obdachlosigkeit, gemeint sind, einen psychischen Zustand, aus dem heraus randständige Verhaltensweisen, besonders aber kriminelles Verhalten, sich entwickeln, aufgrund von Ursachen, die zu klären sind.

Die folgenden Ausführungen sind auf den Begriff der Kriminalität zentriert und nur analog auf andere Formen von Randständigkeit zu übertragen. Es muß dabei im Auge behalten werden, daß Kriminalität einerseits ein beschreibbares Verhalten bedeutet, der Begriff also deskriptiv gebraucht wird für bestimmte Handlungen, andererseits eine Wertung darstellt, mit der soziale Mißbilligung ausgedrückt und Sanktionen angedroht werden.

Dies führt zu einem Hauptproblem der gegenwärtigen Kriminalitätsdiskussion in der Forschung. Lange Zeit stellten sogenannte Faktorenuntersuchungen die Hauptrichtung kriminologischer Forschung dar: sie gingen davon aus, daß Rechtsbrecher bestimmte persönliche Merkmale aufweisen, die sie zu kriminellem Verhalten so stark disponieren, daß von diesen Merkmalen bzw. Faktoren als von *Ursachen* der Kriminalität gesprochen werden kann. Hauptexponenten einer vorwiegend deskriptiven Merkmalsforschung sind die amerikanischen Kriminologen Sheldon und Eleanor Glueck, die über Jahrzehnte hinweg Hunderte von Delinquenten im Vergleich zu einer Kontroll-

gruppe von nichtdelinquenten Jugendlichen aus ähnlich depraviertem Milieu auf unterscheidende, meist psychologische Eigenschaften hin untersucht haben. Aus psychoanalytischer Perspektive sind die wichtigsten Merkmalsuntersuchungen bei Moser (1971) kritisch dargestellt. Die psychoanalytische Kriminalitätstheorie, die die kriminogenen seelischen Beschädigungen bis in die früheste Kindheit zurückverfolgt, stellt die extremste Form psychologischer Ursachenforschung dar. Sie nimmt an, daß eine Reihe von traumatisch wirksamen Familienkonstellationen so schwere Entwicklungsstörungen hinterläßt, daß sozial konformes Verhalten schwierig, wenn nicht unwahrscheinlich wird: einerseits aus Mangel an Kontrollfähigkeit, andererseits aus einem Überschuß an unverarbeiteten Defekten, Konflikten und Entbehrungen, die immer wieder auf unmittelbare und primitive Triebbefriedigung drängen. Zu diesen traumatischen Konstellationen zählen: Widersprüchlichkeit der elterlichen Erziehungshaltungen (Ablehnung, Brutalität, Wechsel von Ablehnung und Verwöhnung, fehlende Bindungs- und Identifikationsmöglichkeiten usw.). Die psychoanalytische Kriminalitätstheorie, die mit der Soziologie inzwischen so weit integriert ist, daß sie die Häufigkeit der untersuchten Störungen mit den Sozialisationsbedingungen vor allem der untersten Schichten korrelieren kann, nimmt also an, daß das kriminogene Potential zwar aus gesellschaftlichen Konflikten stammt, daß es sich aber konkretisiert hat in den früh festliegenden Charakterstrukturen von Individuen.

Dieser aufs delinquierende Individuum zentrierten Faktorenforschung tritt seit einigen Jahren der sogenannte *labeling approach* entgegen mit dem Argument, daß Kriminalität nicht etwas ahistorisches Feststehendes ist, sondern durch die Normvorstellungen der sozial Mächtigen jeweils erst definiert wird, und zwar vorwiegend nach schichtenspezifischen Verhaltensmerkmalen, und daß ferner die Definitions- und Sanktionsprozesse der sozialen Kontrollinstanzen (z. B. Polizei und Justiz) weiteres kriminelles Verhalten auslösen: durch Stigmatisierung, durch Verengung des konformen Handlungsspielraumes, durch sekundäre Identitätsveränderung usw. In den Vordergrund der Forschung und der Gewichtung rückt also die Aktivität der Kontrollinstanzen und ihr Einfluß auf die Entstehung, Verteilung und soziale Funktion der Kriminalität (Sack 1968). Soweit empirische Forschungen bisher vorliegen, bestätigen sie den Einfluß dieser Instanzen auf die schichtenspezifische Verfolgungsintensität, die soziale Selektion der Täter, die Intensivierung krimineller Karrieren durch eine weitere soziale Desintegration der Täter.

Die beiden Ansätze stehen sich, trotz gelegentlich unversöhnlich klingender Monopolanprüche, nicht unvereinbar gegenüber, wie vermutlich Quensel (1970) zuerst gezeigt hat. Einerseits hat die Faktorenforschung einen Stand erreicht, der es erlaubt, die theorielose Merkmalsfülle früherer Untersuchungen in Einklang zu bringen mit dem Stand der soziologischen, psychologischen (lerntheoretischen) und psychoanalytischen Forschung. Es läßt sich heute, in Verbindung mit einer sich vervollkommenen Testdiagnostik und Explorationstechnik, der vom Individuum aus seiner Kindheitsgeschichte mitgebrachte Anteil psychischer Beschädigung relativ klar ermitteln. Es läßt sich aber auch, wenngleich hier die Forschungspraxis weniger entwickelt ist, der Einfluß der Sanktionsinstanzen, sobald sie aus Anlaß eines sozial auffälligen Verhaltens aktiv werden, auf die weitere Kriminalisierung eines Täters angeben oder mindestens umreißen. In weiteren Forschungsschritten müßte geklärt werden, welche Zusammenhänge zwischen Art und Schwere des mitgebrachten Sozialisationsdefektes und der Art der kontrollierenden oder strafenden Einwirkung der Gesellschaft und de-

ren Folgen für einen Täter bestehen. Entsprechend einer Therapieforschung, wie sie im Bereich von Medizin und Psychotherapie längst selbstverständlich ist, dürfte es also in absehbarer Zeit eine »Bestrafungs- oder Sanktionsforschung« geben, die in Ansätzen auf statistischer Basis insofern längst existiert, als sie die destruktiven Wirkungen von Strafverfolgungspraxis und Strafvollzug immer wieder nachweist. Die Anfälligkeit eines Täters für Stigmatisierung, bzw. für die resignative oder zornige Übernahme eines kriminellen Selbstbildes oder einer kriminellen Rollenidentität muß ohne Zweifel von der jeweiligen Charakterstruktur abhängen. Weitet man den *labeling approach* aus auf eine generelle interaktionistische Theorie von Kriminalität, wie Sack (1972) es fordert, nach der Kriminalität immer Ergebnis von machtbestimmten Interaktionen zwischen dem Täter und sozialen Instanzen ist, so wird die Verbindung von familienzentrierter Faktorenforschung und Sanktionsforschung noch plausibler: eine Reihe von psychoanalytisch wie lerntheoretisch orientierten Forschern vor allem aus dem Bereich der Schizophrenietherapie haben längst kommunikationstheoretische Modelle für die frühen innerfamiliären Interaktionsmuster entwickelt, so daß die Interaktion von Täter und Kontrollinstanzen als eine späte Fortsetzung der Interaktion der Eltern mit dem Kind gesehen werden kann. Die Mutter ist das Grundmodell von Definitions-, Billigungs- und Mißbilligungs- bzw. Straf- oder Belohnungsmacht, mit viel intensiverem Einfluß auf die Entwicklung des Selbstbildes, als es spätere soziale Instanzen je sein können. In Forschungen zum Selbstbild von delinquenten und nichtdelinquenten Jugendlichen ist dieser Familienhintergrund als Matrix späterer Stigmatisierung und Identitätsveränderung längst nachgewiesen (vgl. den entsprechenden Abschnitt bei Moser 1971). Auch für die Resozialisierungsforschung ist dieser integrierte Ansatz bedeutsam, weil sich hier so komplizierte Fragen wie die Anfälligkeit oder Resistenz gegenüber subkulturellen Einflüssen vorklären ließen.

Der Erkenntnisstand zu Randständigkeit, Kriminalität und Verwahrlosung befindet sich gegenwärtig also in einem Übergangsstadium, der endgültige Formulierungen ausschließt. Die Gewichtung aller bisher ermittelten Faktoren von Kriminalität hängt ab von der Schaffung eines integrierten Forschungskonzeptes, das es erlaubt, mitgebrachte Persönlichkeitsfaktoren mit auslösenden Situationsvariablen und Einflußfaktoren auf seiten der Kontrollinstanzen in Beziehung zu bringen. Anschauliche Einzelbeispiele finden sich bei Gravenhorst (1971). Mit Sicherheit läßt sich aber heute schon formulieren: schichtenspezifische Sozialisationsdefekte, vor allem in der Unterschicht, führen zu Verhaltensweisen, die von einem an Mittelschichtsnormen orientierten Strafrecht besonders stark kriminalisiert sind, während andere Formen ebenso schichtspezifischen sozialschädlichen Verhaltens, z. B. Wirtschaftsvergehen, sowohl weniger kriminalisiert wie weniger intensiv verfolgt werden. Die Verfolgungsintensität gegenüber Tätern niederer Schichten ist größer, zum Teil, weil sich bei den Sanktionsinstanzen inzwischen generalisiertes Mißtrauen niedergeschlagen hat, zum Teil auch, weil die soziale Lage wie die psychische Struktur von Angehörigen der Unterschicht die Begehung bestimmter kriminalisierter Handlungen wahrscheinlicher macht.

Die Sanktionen dieser Instanzen wirken, auch dies läßt sich mit Sicherheit sagen, eher kriminalitätsverstärkend als -hindernd, weil sie die Persönlichkeitsdefekte verstärken und den konformitätsfördernden Chancenspielraum verengen.

TILMANN MOSER

→ Abweichendes Verhalten, Heimerziehung, Klasse – Schicht, Sozialisation, Sozialpädagogik.

LITERATUR

Feest, J., R. Lautmann (Hrsg.): Die Polizei. Opladen: Westdt. Verl. 1971. Feest, J., E. Blankenburg: Die Definitionsmacht der Polizei. Düsseldorf: Bertelsmann-Universitätsverl. 1972. = Studienbücher zur Sozialwissenschaft. Bd 1. Glueck, S., E. Glueck: Jugendliche Rechtsbrecher. Stuttgart: Enke 1963. Gravenhorst, L.: Soziale Kontrolle abweichenden Verhaltens. Fallstudien an weiblichen Insassen eines Arbeitshauses. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1970. = edition suhrkamp. Bd 368. Harbordt, St.: Die Subkultur des Gefängnisses. 2. Aufl. Stuttgart: Enke 1972. = Beiträge zur Strafvollzugswissenschaft. H. 1. Kaiser, G.: Kriminologie. Karlsruhe: Müller 1971. Moser, T.: Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur. Frankfurt: Suhrkamp 1971. Opp, K.-D.: Die »alte« und die »neue« Kriminalsoziologie. In: Kriminologisches Journal. 4 (1972), S. 32–52. Peters, D., H. Peters: Theorielosigkeit und politische Botmäßigkeit. Destruktives und Konstruktives zur deutschen Kriminologie. In: Kriminologisches Journal. 4 (1972), S. 241–257. Peters, D.: Richter im Dienst der Macht. Zur gesellschaftlichen Verteilung der Kriminalität. Stuttgart 1973. Quensel, St.: Wie wird man kriminell? In: Kritische Justiz. 4 (1970), S. 375–382. Sack, F., R. König (Hrsg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt: Akad. Verl.-Ges. 1968. = Akad. Reihe. Soziologie. Bd 15. Sack, F.: Neue Perspektiven in der Kriminologie. In: Sack, F., R. König (Hrsg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt: Akad. Verl.-Ges. 1968, S. 431–475. Sack, F.: Definition von Kriminalität als politisches Handeln: Der labeling approach. In: Kriminologisches Journal. 4 (1972), S. 3–31. Schumann, K. F.: Stigmatisierung und abweichendes Verhalten. Zur theoretischen Orientierung kriminologischer Forschung. In: Kriminologisches Journal. 5 (1973), S. 81–96.

Reformpädagogik

Mit den Ausdrücken »Reformpädagogik« oder »Reformpädagogische Bewegung« bezeichnet man die an der bürgerlichen sogenannten Kulturkritik orientierten pädagogischen Reformversuche gegen Ende des 19. und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts in Europa und Nordamerika, in Deutschland in den Jahren etwa von 1895 – 1933. Gelegentlich werden allerdings auch andere Epochen mit dem Etikett »pädagogische Reformbewegung« versehen, so beispielsweise die Pädagogik der Aufklärung. Für die »Reformpädagogik« zu Beginn unseres Jahrhunderts sind in jeweils unterschiedlichen Akzentsetzungen zwei ineinandergreifende Momente kennzeichnend: Der Versuch der Bewältigung der wie auch immer interpretierten gesellschaftlichen Krise mittels einer veränderten Erziehung, verbunden mit dem Versuch, innerhalb der institutionalisierten Erziehung eine Gewichtsverlagerung zum Kind und Jugendlichen hin zu erreichen – Pädagogik »vom Kinde aus«. Zur gesellschaftlichen Erneuerung sollten die spontanen schöpferischen Kräfte der Heranwachsenden freigesetzt werden.

Die deutsche, von Herman Nohl bestimmte Geschichtsschreibung der Reformpädagogik rechnet zur »Kulturkritik« neben auch im deutschen Sprachraum wirksamen Autoren wie Ibsen, Tolstoi, Dostojewski oder Ruskin so unterschiedliche Geister wie Nietzsche, den Göttinger Orientalisten und Kulturphilosophen Paul de Lagarde oder den Kunsthistoriker Julius Langbehn. Gemeinsam ist das Infragestellen des Bildungssystems des 19. Jahrhunderts. Nietzsches 1874 in den »Unzeitgemäßen Betrachtungen« veröffentlichte Kritik des »Bildungsphilisters« bemängelt den Historismus einer Schulbildung, die sich bemüht, den Kopf mit einer Unzahl von Begriffen anzufüllen, als ob es möglich sei, in wenigen Jahren die Erfahrungen alter Zeiten in sich zu sum-

mieren. Nicht der »freie Gebildete« sei Ziel dieser Bildung, sondern der Gelehrte, »der möglichst früh nutzbare Mensch«. Ähnlich beklagte Lagarde (1827–1891) in seinen »Deutschen Schriften«, die Schule kratze von allen Tellern die Reste der Vergangenheit zusammen und mute der Jugend zu, »wie ein Lumpensammler in diesem Kehricht nach dem zu suchen, was sie brauchen kann«. Das meiste davon aber sei tot und darum der Jugend ein Greuel. John Dewey (1859–1952), ab 1894 Professor für Philosophie und Pädagogik in Chicago, wo er mit seinen Schriften und einer Versuchsschule Anstöße zur Schulreform in den USA gab, kritisierte die im traditionellen Schulwesen wirksame Auffassung, daß Erkenntnis unmittelbar von einem zum anderen weitergegeben werden könne. Die schwedische Lehrerin Ellen Key (1849–1926) lastete in ihrem 1900 veröffentlichten Buch »Das Jahrhundert des Kindes« dem öffentlichen Schulwesen mit seiner egalisierenden, auf Druck und Unterordnung basierenden Erziehung die permanente Reproduktion der Beherrschbarkeit der Massen an. In Deutschland hatte diese Kultur- und Bildungskritik zusätzlich noch einen starken nationalistischen Akzent. Der führende Kopf der Kunsterziehungsbewegung, Alfred Lichtwark (1852–1914), Volksschullehrer und ab 1886 Direktor der Hamburger Kunsthalle, meinte feststellen zu müssen, daß der Deutsche im Vergleich mit Engländern oder Franzosen nur unterrichtet, aber nicht erzogen sei, und daß er den festen Lebensformen anderer keine eigenen Sitten gleichen Werts entgegenzusetzen habe. Zu schrillen Tönen steigerte sich diese Kritik bei Julius Langbehn (1851–1907), dem »Rembrandtdeutschen«, dessen 1889 anonym erschienenenes, für uns heute kaum noch lesbares Buch »Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen« bis 1925 66 Auflagen erreichte. Es beginnt mit dem Satz: »Es ist nachgerade zum öffentlichen Geheimniß geworden, daß das geistige Leben des deutschen Volkes sich gegenwärtig in einem Zustande des langsamen, Einige meinen auch des rapiden Verfalls befindet«. Den Schaden erblickte Langbehn darin, daß sich die deutsche Bildung in erster Linie an den Verstand wende. Sie müsse nunmehr zum Schlichten und Konkreten hinuntergehen. Im Geiste Rembrandts liegen, so Langbehn, die Heilmittel bereit, mittels derer das deutsche Volk die Führung im europäischen Geistesleben übernehmen kann: Bescheidenheit, Einsamkeit, Ruhe, Individualismus, Aristokratismus, Kunst. Durch die Ereignisse des Ersten Weltkriegs erfuhr das in der Kulturkritik sich äußernde Krisengefühl zusätzliche Bestätigung und Vertiefung.

Aus der Kultur- und Bildungskritik ergaben sich die Ziele der Reformpädagogik: Überwindung der Kluft zwischen Schulbildung und Leben, Bildung zum handlungsfähigen Charakter statt bloßer intellektueller Rezeptivität, Individualisierung statt erzwungener Unterordnung, andererseits freie Einordnung in die »Gemeinschaft«, Förderung von Aktivität, Interesse und Selbsttätigkeit in allen Lernvorgängen im kognitiven wie im manuell-motorischen und im künstlerischen Bereich, Ermöglichung von Lernen durch Ermöglichung von praktischer und sozialer Erfahrung, Verbindung von kognitiver und manueller Tätigkeit im Lernprozeß, Überwindung des Spezialistentums durch Überwindung der Fächergrenzen, Nähe der Schulbildung zu Natur und Heimat, Selbstbestimmung des Schülers bei Relativierung der gesellschaftlichen curricularen Ansprüche und entsprechende Änderung der Rolle des Lehrers. Dabei konnten diese Bestrebungen alle auf die eine oder andere Weise an die pädagogischen Klassiker anknüpfen, vornehmlich an Rousseau und Pestalozzi, aber auch an Fichte und an Fröbel. Die »Kunsterziehungsbewegung« konkretisierte sich vor allem in den drei großen Kunsterziehungstagen Dresden 1901 (Kunsterziehung), Weimar 1903 (Deut-

sche Sprache und Dichtung) und Hamburg 1905 (Musik und Gymnastik). Ziel war die Erweiterung der intellektuellen Bildung durch systematische Entwicklung der künstlerischen kindlichen Gestaltungskräfte in der doppelten Absicht, einmal durch die Pflege eines neuen Dilettantismus zum Kunstverständnis zu führen, zum andern aber ganz allgemein der geistigen Produktivität eine solide, breitere Basis zu geben als die bisherige Schulbildung dies vermochte. In der »Arbeitsschulbewegung« stießen sehr unterschiedliche Motive aufeinander. Die von Hugo Gaudig (1860–1923) geführte Richtung wollte unter dem Stichwort »freie geistige Tätigkeit« die Steuerung des Unterrichtsablaufs den Schülern übertragen; dabei verblieb man jedoch im wesentlichen innerhalb des klassischen Lektionsschemas. Georg Kerschensteiner (1854–1932) hingegen, Stadtschulrat in München und Begründer der Berufsschule, wollte, an den spontanen Betätigungstrieb des Kindes anknüpfend, manuelle handwerkliche Arbeit zur Grundlage aller kognitiven und moralischen Erziehung überhaupt machen, wobei er sich zu der prekären Formel Sachlichkeit = Sittlichkeit verstieg. Die in der deutschen Geschichtsschreibung traditionell vernachlässigte sozialistische Richtung der Arbeitsschulbewegung, vertreten vor allem durch Pawel P. Blonskij (1884–1941), Professor in Moskau, in Deutschland durch den »Bund Entschiedener Schulreformer« unter der Führung von Paul Oestreich (1878–1959), hatte die Integration produktiver Arbeit in den Bildungsprozeß zum Ziel. Angeregt durch Cecil Reddie und dessen Internatsschule in Abbotsholme in England, wurde Hermann Lietz (1868–1919) zum Initiator der »Landerziehungsheimbewegung«, deren private Schulgründungen z. T. heute noch bestehen, so die von Paul Geheeb (1870–1961) gegründete Odenwaldschule. Die Verlagerung der Schulbildung in die ländliche Isolierung in eine Art Schulstaat mit eigenem landwirtschaftlichem Betrieb oder anderen ernstgemeinten Unternehmungen wie z. B. Seenotrettung sollte eine radikal neuartige Schulerziehung ermöglichen.

Den vielfältigen und innerhalb der Reformpädagogik sehr unterschiedlich angesetzten Versuchen, im Erziehungsvollzug Ernst zu machen mit der durch die Jahrhunderte hin von den pädagogischen Klassikern proklamierten Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung des Edukanden, kamen die Emanzipationsbestrebungen der bürgerlichen »Jugendbewegung« entgegen. Sie hatte ihre Anfänge in den um die Jahrhundertwende vielerorts sich bildenden Schülerwandergruppen. Von dem 1901 in Berlin-Steglitz gegründeten »Wandervogel, Ausschuß für Schülerfahrten« breitete sich die Bewegung rasch über ganz Deutschland aus und fand ihren Höhepunkt 1913 in einer großen Festversammlung auf dem Hohen Meißner bei Kassel. Nach dem Ersten Weltkrieg zerfiel die Jugendbewegung in eine schwer überschaubare Fülle rivalisierender und sich gegenseitig befehlender Gruppierungen. Dabei wurden Formen von Führerschaft, Gefolgschaft und »Gemeinschaft« entwickelt, an die der Nationalsozialismus mit seinen Staatsjugendverbänden direkt anschließen konnte.

Die reformerischen Aktivitäten jener Jahre waren vorwiegend privater Natur und vollzogen sich im wesentlichen in Privatgründungen und in der Ausnutzung vorhandener Freiräume innerhalb der vorgegebenen Institutionen. Die Anhänger Peter Petersens beispielsweise blieben weitgehend auf dreiklassige Landschulen angewiesen, denn nur dort war die zur Durchführung des »Jena-Plans« erforderliche Gliederung der Altersjahrgänge in drei Gruppen vorgegeben. Der politische Durchbruch gelang nur an wenigen Stellen, etwa im sozialpädagogischen Bereich mit dem Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt vom 9. 7. 22 oder, zumindest ansatzweise, im Jugendstrafvoll-

zug. Das meiste blieb enthusiastischer Versuch und unerfülltes Programm, für das mit oft übersteigertem Sendungsbewußtsein geworben wurde. Die in den 20er Jahren neu sich etablierende deutsche Universittspdagogik – besonders Herman Nohl (1879–1960) in Göttingen – hat versucht, die Energien der Reformpädagogik aufzufangen und systematisch zu verarbeiten. Die praktischen Entwürfe aus dieser letzten Zeit sind durch das Bemühen gekennzeichnet, die Ergebnisse der unterschiedlichen Ansätze zusammenzufassen, so besonders der »Jena-Plan« benannte Schulplan Peter Petersens (1884–1952), Professor für Erziehungswissenschaft in Jena und Leiter der dortigen Universitäts-bungsschule. Wilhelm Flitner konnte noch 1961 meinen, ein Ausbleiben der Krise von 1932/33 hätte es der Reformpädagogik ermöglicht, die Staatsschule zu reformieren. Aufgrund der inzwischen gemachten Erfahrungen und Einsichten wird man eher annehmen müssen, daß der Nationalsozialismus der Reformpädagogik das Offenbarwerden ihres Scheiterns erspart hat. Denn nicht nur, daß diese Reformpädagogik mangels einer adäquaten sozialwissenschaftlichen Analyse die Illusion hegte, es ließen sich auf dem Wege einer vorwiegend »inneren« Schulreform die Voraussetzungen schaffen für die Realisierung der von ihr projektierten freien schöpferischen Persönlichkeit, die dann die Überwindung aller Schäden der kapitalistischen Gesellschaft sein sollte; ihr fehlten auch alle Voraussetzungen dafür, jenseits sporadischen Experimentierens und Plneschmiedens selbst bescheidenere Änderungen im Schulwesen einzuleiten und politisch durchzusetzen.

Indessen sind in der Reformpädagogik unter dem Druck der durch die Industrialisierung hervorgerufenen gesellschaftlichen Veränderungen Fragestellungen aufgeworfen und Lösungsversuche diskutiert worden, die längst noch nicht abgetan sind und denen auch heute noch Aktualität zukommt, etwa die Probleme der Individualisierung im Schulunterricht und der damit verbundenen Änderungen der Lehrer-Schüler-Interaktion oder die Probleme der Erziehung im affektiven Bereich. Eine Wiederbeschäftigung mit der Reformpädagogik müßte sich jedoch von den durch Nohl vorgezeichneten Bahnen lösen, methodisch wie inhaltlich. Wenn Nohl die pädagogischen Reformaktivitten seiner eigenen Gegenwart als »Bewegung« begreift, und zwar als Teilbewegung innerhalb einer umfassenden Geistesbewegung, die von der Antike an im Laufe der Geschichte nach und nach zeitlose pädagogische Wahrheit ans Licht bringt, so steht das zwar im großen und ganzen im Einklang mit dem Selbstverständnis der Reformpdagogen, führt jedoch verhängnisvoll in die Irre. Denn die Frage nach dem Zusammenhang der pädagogischen Diskussion mit den dahinterliegenden gesellschaftspolitischen Frontstellungen und den bedingenden Interessen ist von vornherein abgeschnitten. Und indem Nohl in der Erwartung des Hervortretens einer in sich geschlossenen, zeitlosen pädagogischen Wahrheit konsequent die »Einheit der pädagogischen Bewegung« postulierte (1926), die er zudem in Anlehnung an die Geschichtsphilosophie Wilhelm Diltheys als Teilstück einer »Deutschen Bewegung« verstand, programmierte er die selektive und harmonisierende Wahrnehmung dieser ganzen Epoche vor. Der Begriff der Reformpädagogik blieb eng auf die bürgerliche Kulturkritik des ausgehenden 19. Jahrhunderts bezogen, welche die gesellschaftliche Krise und damit auch die Krise der Erziehung und ihrer Institutionen lediglich als Kulturkrise zu begreifen vermochte; an der marxistischen Gesellschaftsanalyse orientierte Reformansätze blieben ebenso wie die an der Psychoanalyse orientierten unberücksichtigt und wurden allenfalls marginal registriert. Dabei engte sich die Fragestellung außerdem noch weitgehend auf die deutsche Reformpädagogik ein. Gefragt werden muß

schließlich, ob es berechtigt ist, dem Selbstverständnis der Reformpädagogik hinsichtlich ihrer Abgrenzung gegenüber der »alten« Schule der Herbartianer als dem negativen Gegenbild zu folgen. Auch hier war man intensiv um Schulreform bemüht. Allein schon die Arbeit Wilhelm Reins (1847–1929) in Jena belegt das. Der zur Korrektur unseres eigenen erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnisses notwendige Versuch, diese gesamte, der unsrigen vorausgehende Epoche unverkürzt in den Blick zu nehmen, würde den Begriff der »Reformpädagogik«, so wie er bisher verwendet wurde, allerdings auflösen.

BERNHARD SCHWENK

→ Antiautoritäre Erziehung, Erfahrung, Gefühl, Kultur – Zivilisation, Selbsttätigkeit, Projekt – Projektorientierter Unterricht – Projektstudium.

LITERATUR

Dietrich, T. (Hrsg.): Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1964. *Flitner, W., G. Kudritzki* (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik. Bd 1. Die Pioniere der Pädagogischen Bewegung. Bd 2. Ausbau und Selbstkritik. Düsseldorf, München: Küpper 1961–1962. (Edition repräsentativer Texte aus der Reformpädagogik mit ausführlichen Anmerkungen und systematisch geordneten Literaturangaben und einer Einleitung von Wilhelm Flitner.) *König, H.* (u. a.): Beiträge zur Bildungspolitik und Pädagogik der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung in der Zeit der Novemberrevolution und der revolutionären Nachkriegskrise 1918–1923. T. 1.2. Berlin: Volk und Wissen 1968. = Monumenta Paedagogica. Bd 4.5. *Nohl, H.*: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke 1935. *Röhrs, H.* (Hrsg.): Die Reformpädagogik des Auslands. Düsseldorf, München: Küpper 1965. = Pädagogische Texte. Bd 10. (Repräsentative Textsammlung mit Anmerkungen und systematisch geordneten Literaturangaben und einer Einleitung von Hermann Röhrs.) *Scheibe, W.*: Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Eine einführende Darstellung. 2. Aufl. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1971. *Schwerdt, T.*: Kritische Didaktik in Unterrichtsbeispielen, (1933). 19. Aufl. Paderborn: Schöningh 1970. (Das Buch, dessen Text nicht mehr aktuell ist, bringt eine große Anzahl ausführlicher Unterrichtsdokumentationen aus der Reformpädagogik.) *Wilhelm, T.*: Pädagogik der Gegenwart. Stuttgart: Kröner 1960.

Religion

1. Alle Religionen sind ein Versuch der Menschen, sich mit dem Schicksalhaften, dem Entsetzlichen der Welt nicht abzufinden. Alle Religionen zeigen das menschliche Verlangen nach unmittelbar erfahrbarem Sinn, nach unkorumpierbarer Wahrheit, nach einem menschenfreundlichen, reichen Leben der Fülle, nach einem Frieden in den Beziehungen, der angstfrei ist.

Den »Pessimismus für hier« aufzuheben, den »Atheismus für dort« (Bloch) – keine Religion hat dieses zentrale religiöse Verlangen so klar mit dem Verweis auf die Liebe beantwortet wie die christliche Religion: nur in der Liebe überwindet der Mensch die Erfahrung radikaler Ersetzbarkeit, jene gestreckte Todeserfahrung mitten im Leben.

2. Gleichwohl, befragt nach ihrer faktischen Funktion für eine wahrhaft humane, individuelle Sozialisation, wie für eine von allen getragene gesellschaftliche Konsolidation in Freiheit, erweist sich gerade die christliche Religion überraschend widersprüchlich: Sie wirkt im Verlauf ihrer geschichtlichen Entwicklung bis heute einmal

repressiv autoritär, das andere Mal progressiv humanitär. Historisch-kritische Erfahrung gerade der europäischen Kultur läßt sehen: Religion bewirkte einmal den Fortschritt in der individuellen, sozialen und politischen Realisierung menschlicher Freiheit. Sie machte ihn in zahllosen anderen Fällen verheerend zunichte. Wie läßt sich diese Doppelfunktion von Religion erklären?

1. Die heiße und die kalte Religion

1. Religion als jeweils systemfunktional organisierte, kalte, stabilisierende Macht (= Religion 1) und Religion als kritisch-transformierende, konfliktorientierte, heiße und befreiende Kraft (= Religion 2), – so grob zum Kontrastschema idealtypisiert, läßt sich die Doppel-Funktion von Religion für Individuum und Gesellschaft auch in der neueren Religionswissenschaft ausmachen. Carsten Colpe unterscheidet entsprechend zwischen einer mythisch rückwärtsgewandten und einer messianisch zukunftsbezogenen Form von Religion, wobei ich beide Formen sehr generell verstehen möchte als Formen fundamentaler Suche des Menschen nach Identität. Sinnvergewisserung dieser Art nennt Colpe »Anaklisis«, Anlehnung an Haltgebendes.

a) Anlehnung nach vorne (Messianismus) ist orientiert an der noch ausstehenden Aufhebung aller Entfremdungen, die aber im Werden ist, dank der Befreiungstaten politisch-sozial handelnder religiöser Gruppen. Colpe weist hin auf die Traditionskette christlicher »Häresien«, von den kleinasiatischen Montanisten des zweiten Jahrhunderts, den nordafrikanischen Donatisten über die Katharer und Albigenser bis zu den sozialrevolutionären Waldensern, Hussiten, Taboriten und Wiedertäufern (S. 64). Nun, die Kette ließe sich fortsetzen, über die linken Reformationsschübe im westeuropäisch-angelsächsischen Protestantismus bis in die unmittelbare Gegenwart: Der sozialrevolutionäre Flügel lateinamerikanischer Priester (von Camilo Torres bis zu Dom Helder Camara), die aus der Bürgerrechtsbewegung (Martin Luther King) zur systemkritischen Friedensbewegung erweiterte Opposition religiöser Gruppen in den USA (Gebrüder Berrigan), die antikolonialistischen Kirchen Afrikas (Eduardo Mondlane) und schließlich der buddhistische Widerstand gegen den französischen und amerikanischen Kolonialismus in Südostasien. Ihnen allen wird man jedenfalls systemfunktionale, genaueklärerische Integrationsleistungen – oft Kennzeichen der mythisch orientierten Religion – nicht mehr nachsagen können.

b) Mythische Anaklisis, jene Identitätssuche des Menschen durch Ursprungsvergewisserung, durch Rückversicherung im ewig Gleichen, uralte Tradierten, entspringt demgegenüber nicht dem Emanzipations-, sondern dem Ordnungsbedürfnis des Menschen. »Der Mythos schafft und ist Ordnung, er grenzt die Gemeinde oder die Gruppe oder den Stamm, die er einbezieht, von anderen ab, er verhüllt etwas in Symbolen und zieht Ausmalungen an sich« (Colpe). Man wird dabei nicht unbedingt nur an südseeferne Cargo-Kulte denken müssen, sondern eher an Restaurations- und Reaktionsphänomene in unserer Kultur, nicht zuletzt an bis heute höchst virulente nationalprotestantische und katholisch-gegenrevolutionäre Kräfte. Man wird allerdings auch eine tief im Unbewußten bleibende Inanspruchnahme bestimmter kirchlicher Tätigkeiten (Taufe, Beerdigung u. a.) verstehen können als Ausdruck dieser mythischen Anaklisis, sofern diese aus bloßem Ritualisierungs- bzw. einem zwangshaften, also perversierten Ordnungsbedürfnis erfolgt.

Hier ist allerdings äußerste Zurückhaltung bei der Beurteilung geboten, da das in Religion 1 sich manifestierende Ordnungsbedürfnis eine authentische Form menschl-

cher Sinnsuche ist und auf keinen Fall schon als solches negativ gelten darf. Im Gegenteil, beide Funktionen von Religion sind ja als funktionale Spannungseinheit dialektisch einander zugeordnet, und ihr Auseinandertreten zur puren Antithetik markiert immer eine Verfallsform. Gerade bei der Inanspruchnahme kirchlicher Amtshandlungen wird deshalb im einzelnen schwer auszumachen sein, ob die ursprünglich befreiungsgeschichtliche Dialektik von Religion 1 und 2 zurückgedrängt wird, ob also im Einzelfall der elementare Wunsch nach Ordnung, Sinn und Erlösung entstellt wird zum infantilen Trostbedürfnis, zur bloßen Zerrform von Religion 2.

2. Eben diese integrierende Rolle insbesondere der institutionell organisierten Religion (= Religion 1) haben sowohl die *Systemtheorie* (Luhmann) wie auch eine primär an Systemerhaltung und -equilibristik orientierte *Religionssoziologie* (Luhmann, Berger) resp. Handlungstheorie (Gehlen) einseitig akzentuiert, indem sie den Versöhnungsanspruch des christlichen Glaubens nur soweit für die politische Praxis der Gesellschaft zulassen wollen, wie diese den Bestandteil des gegebenen Systems sozial diakonisch abstützt und legitimatorisch symbolisch umkleidet. Systemtranszendierende Impulse (= Religion 2) gelten als gefährlich dysfunktional, weil sie die Zukunft der Ungleichheit unter die universalen Imperative einer wahrhaft gerechten Verteilung der materiellen und immateriellen Reichtümer der Gesellschaft für alle rücken. Arnold Gehlen beklagt daher, daß die bei Luther angeblich noch durchgehaltene Trennung von individueller Liebesethik und weltlichen Geschäften in einer kritisch politikbezogenen Religion 2 aufgehoben werde (vgl. Gehlen 1969, 125 ff.). Vom Christentum gemeinte Humanität habe – nach Gehlen – ihren Geltungsbereich jedoch in der Familie und deren »Binnenmoral« (93), wo sie eine »lebenslange seelische Gesundheit« (93) garantiere. Heute aber, notiert Gehlen bitter böse, »verbindet sich die humanitäre, masseneudaimonistische Ethik mit dem gesellschaftsreformerischen Idealismus aus der Aufklärung und mit sozialistischen Kategorien, um die ratlos gewordene christliche Religion neu einzukleiden. Seit dies läuft, wissen die Kirchen den Ausweg in die Welt« (133).

Christliche Humanität wird in diesem ganz auf Konservierung zielenden Systementwurf kategorisch zurückgezwungen auf die private, die »vopolitische Solidarität« (86). Die universale, auf Emanzipation und Erlösung Aller (Welt) zielende Religion 2 reduziert sich damit auf die bloß partikuläre Religion 1, welche ihren Geltungsanspruch parzelliert auf den Binnenraum des gegebenen Systems (Umwelt). Religion als bestandssichernde Ideologie – diese mögliche Funktion von Religion 1 könnte kaum ungenierter behauptet werden.

So gesehen, muß dann der ideologiekritisch-innovatorische Anspruch der Religion (= Religion 2) als absolut unrealistische »Hypermoral« (Gehlen) angesichts der wachsenden Überforderung des Einzelnen erscheinen. Die im gegebenen Gesellschaftssystem möglichen partikulären Zufriedenheitserfahrungen müssen dann entsprechend auch als optimale Sinnerfahrungen – die noch zumutbare Religion – gedeutet werden. Der Einzelne muß dann konsequenterweise wieder vom politisch-moralischen Druck entlastet werden, für die Konstruktion einer universalen, brüderlichen Welt mitverantwortlich zu sein. Der Einzelne soll – der objektive Zynismus systemegoistischer Argumentation zeigt sich in seiner Fürsorge – bei der nicht wegschiebbaren Dauerkonfrontation mit dem Leiden anderer wenigstens von der Zumutung einer universalen Geltung der Liebesethik diesem Leiden gegenüber befreit werden. Ohnehin werden heute – so Luhmann – jene »sinnbildenden Normen« wie die Wahrheit,

das Recht und die Liebe der privaten vopolitischen Moralität des Einzelnen zuge schlagen, also »nicht mehr auf der Ebene der Gesamtgesellschaft institutionalisiert. Sie sind an relativ gut profilierte Teilsysteme delegiert und dort im Interesse höherer Leistung funktional spezifiziert worden« (vgl. Luhmann, in: Habermas, Luhmann 1971, S. 16). Fragt man, welchen gesellschaftlichen Steuerungszentren dann die Problemdefinition und die Prioritätensetzung obliegt, kommt die unverhüllte Antwort: »Die Daseinsvorsorge wird von der Wirtschaft und ihrem Geldmechanismus besorgt.« Die Organisationen sozialer Hilfe wie die Kirchen »arbeiten an der Beseitigung von Problemfällen, die sich aus der Verwirklichung der vorherrschenden Strukturen und Verteilungsmuster immer neu ergeben.« Die organisierte Religion darf also nur die Symptome berühren, nicht jedoch die Ursachen sozialer Not. »Es ist nicht ihre Sache«, erklärt Luhmann, »sich eine Änderung der Strukturen zu überlegen, die konkrete Formen der Hilfsbedürftigkeit erzeugen (vgl. Luhmann, in: Gesellschaftliche Perspektiven d. Sozialarbeit 1973, S. 35). Solche Legitimierung einer systemimmanenten Binnenmoral gerät gegenwärtig in immer schärfere Spannung zur sozialreformerischen, konfliktorientierten und systemkritischen Funktion von Religion (= Religion 2). Die Kirchen jedenfalls können der Entscheidung nicht länger ausweichen, ob sie dem rapiden Anwachsen systembedingter psychosozialer Störungen vorrangig nur mit der verstärkten Einrichtung von Individual- und Gruppentrainings, Beratungszentren etc. und entsprechender Zusatzausbildung (CPT) antworten wollen, oder ob solche Rücknahme auf integrativ-diakonische Funktionen (= Kirchengemeinde als therapieorientierte Innenpraxis) nicht ihre prophetisch-kritische Funktion (= Kirchengemeinde als konfliktorientierte Bürgerinitiative) schon fatal überlagert.

Jedenfalls, gegen die Macht der Reproduktion des Lebens in den großen Systemen kann eine Religion, die bloß als eines ihrer Subsysteme zugelassen wird, keine kritische Autonomie mehr gewinnen. Eine solche Religion macht vielmehr den gesellschaftlichen Zustand gegen seine eigenen Möglichkeiten systemtranszendierender Erneuerung vollends immun.

II. *C'est la vie?*

Die Entsetzlichkeit der Welt und die Verlässlichkeit der Liebe

Beide Funktionsbestimmungen, die integrierend stabilisierende (Religion 1) und die kritisch befreiende (Religion 2) bringen letztlich zwei grundverschiedene Lebenserfahrungen zum Ausdruck: die skeptische Erfahrung unbezwingbarer Brutalität der Verhältnisse und die dimensional andere Erfahrung möglichen Fortschritts in der Realisierung menschlicher Freiheit und der Möglichkeiten der Liebe.

1. Für die skeptische Erfahrung gibt Adorno die Erklärung, die Menschen seien ausnahmslos unterm Bann, »keiner zur Liebe schon fähig«, und darum meine ein jeder sich zu wenig geliebt (sic) (Adorno 1966, 354). Eine Feststellung, die ihr objektives Moment in jenen Ereignissen des deutschen Faschismus hat, »welche die Konstruktion eines Sinnes der Immanenz, der von affirmativ gesetzter Transzendenz ausstrahlt, zum Hohn verurteilen« (352). So gesehen, wäre jene Feststellung exponiertestes Diktum einer kritischen Theorie angesichts des Faschismus, die traumatisierte Reaktion also auf eine Praxis, die in den Lagern ihr erstes Probestück lieferte. Was die Sadisten in den Lagern ihren Opfern antaten, ist in der Perspektive Adornos jedoch alles andere als die einmalige Konstellation bestimmter politischer Unheilsfaktoren in Deutschland. »Absolute Negativität« vielmehr ist im Faschismus zutage getreten, absolute

Unfähigkeit zur Liebe mithin. Überstanden hätte demnach – die Ausnahmen der Rede nicht wert – also gerade nicht die Kraft zur Versöhnung, sondern einzig »der schuldhaftige Drang der Selbsterhaltung« (355). Überstanden hätte damit nur jene Gesellschaftsverfassung, deren Organisationsgesetz »der universale individuelle Vorteil« ist. Zutage getreten wäre die *alles* lähmende Herrschaft der Kälte, jenes Grundprinzip der bürgerlichen Subjektivität, ohne das die Barbarei nicht möglich gewesen wäre. Gesiegt hätte demnach »die uralte und stets als Besitz neu erworbene Vertiertheit der Menschen« (339), weil sie als kollektives Unwesen, als totale Struktur der Gesellschaft nun unübersehbar geworden ist. Liebe hingegen wäre *strukturell* vereitelt und nur hilflos privat, als voröffentliche Idylle noch existent, dem Allgemeinen nicht mehr zugehörig, dem Besonderen (Individuum) nur mehr narzißtisch noch realisierbar. Versöhnendes Handeln gar in gegenwärtigen politischen Befreiungskämpfen entrechteter Gruppen in Übersee, in den Vereinigten Staaten oder in Bürgerinitiativen kommunikativer Zielsetzung hierzulande zu erkennen, Versöhnung nicht nur als individuelles Motiv intersubjektiver Privatheit (Moralität), sondern auch als emphatische, immer wieder gelingende neue Qualifizierung politischer Strukturen (Legalität), muß vollends absurd erscheinen, hat man sich einmal auf die manichäischen Grundvoraussetzungen dieser Sozialphilosophie eingelassen.

2. Greift nun nicht gerade die biblische Tradition – tiefer noch als die marxistische – eben jenes gesellschaftliche Organisationsgesetz des universalen individuellen Vorteils an, den »schuldhaften Drang der Selbsterhaltung«? Wird nicht hier der alles lähmenden Herrschaft des Tauschprinzips die gesellschaftliche Verkehrsform einer Liebe entgegengesetzt, in welcher der Einzelne unersetzbar wird? Werden hier nicht für die Beziehungen zwischen Gott und den Menschen und zwischen Mensch und Mensch die Bewertungsmaßstäbe der Leistung durchweg abgeschafft? Der neutestamentliche Jesus beurteilt Menschen jedenfalls nicht nach dem, was politisch-strukturelle und lebensgeschichtliche Krisen und Konflikte aus ihnen bisher gemacht haben: als endgültig Entrechtete, Kranke, sozial Ohnmächtige, Hungrige, Ausgestoßene, als »von Natur« Falsche, Aggressive, sondern er beurteilt sie danach, was Vertrauen zu Gott, zu den Möglichkeiten der Anderen, zur eigenen Kraft, kurz, was Liebe und Versöhnung aus ihnen – angesichts scheinbar endgültiger Beschädigungen – machen *können*. Anders gesagt: Die Liebe beurteilt Menschen nach deren existentieller Lernfähigkeit in inneren und äußeren Konflikten; sie ermutigt daher zur Selbstbefreiung, sieht die Ohnmächtigen und Kápüttgemachten an als potentiell gesund, souverän, stark, satt, frei und kompetent. Menschen werden gesehen nicht nach ihren instrumentellen, sondern nach ihren substantiellen Lern-Potenzen (»Umkehr«, »Wiedergeburt«) und so allein auch mit sich selber versöhnt.

Versöhnung dieser Art bleibt also zentriert im subjektiven Faktor, treibt aber automatisch auch zur Umwälzung aller Verhältnisse, in denen der Mensch ein gedrücktes, mißhandeltes, verachtetes, ein verschlossenes Wesen ist. Aber – und hier berührt Adorno eine folgenschwere Verkehrung:

»Es war einer der großen, mit dem Dogma nicht unmittelbar identischen Impulse des Christentums, die alles durchdringende Kälte zu tilgen. Aber dieser Versuch scheiterte; wohl darum, weil er nicht an die gesellschaftliche Ordnung rührte, welche die Kälte produziert und reproduziert . . .«.

In der Tat wurde christliche Liebe in der Frühkirche bereits reduziert auf den interpersonalen Bereich der Ich–Du–Verhältnisse, weil Welt und Gesellschaft substantiell

undurchdringbar erschienen, ein riesiger, geschlossener Entfremdungszusammenhang. Fressen und Gefressenwerden, nicht nur als Bestimmung der ersten Natur, sondern allzuschnell ontologisiert als Schicksal auch der zweiten Natur. Die Sphäre menschlicher Interaktion (Kultur), mißverstanden als rohe, ungelichtete Naturgeschichte, unter dem Gesetz des Stärkeren verbleibend. Solch Sozialdarwinismus, theologisch legitimiert als »Gestalt dieser Welt«, kennt bald auch keinen Unterschied mehr zwischen kreatürlichem Leid und von Menschen verursachtem, also gesellschaftlich auch wegarbeitbarem Leiden. Die naive Brutalität des Einanderumbringens, Naturwüchsigkeit als alles durchdringende Kälte – wie und woraufhin läßt sich dergleichen transzendieren? Letztlich vielleicht nur auf zwei einander ausschließenden, aber die repressive (Religion 1) und die progressive (Religion 2) Sinnsuche des Menschen exakt bezeichnenden Wegen:

3. a) Transzendierung, seit Jahrhunderten praktiziert in der gnostisch-mystischen Form der Religion 1, der realitätsflüchtigen Rückwendung der verzweifelten Seele zu ihrem transzendenten Urgrund, sei dieser nun als ein »Oben« vorgestellt oder – vulgär-rousseauistisch – als die befreite »Natur« des Menschen, ekstatisch erfahrbar oder diszipliniert, orgiastisch oder in meditativer Introspektion. To drop out in der psychodelischen Transzendierung, das wäre dann die heutige Entsprechung zur gnostisch-mystischen Weltflucht des Mittelalters, drop out als Analogon verstanden zum myein von gestern. Und es ist dieser Aspekt von Religion – Religion als Opiat –, der in der Religionskritik Sigmund Freuds als Illusion, als »Infantilismus« erkannt wurde. Freuds Entlarvung der fatalen Geborgenheitssehnsucht in der realitätsvergesenen Religion decouvriert den egoistischen Wunsch, von einem Vater-Gott die Erfüllung zu erwarten, die man selber zu realisieren sich unfähig wähnt.

Auch die ökonomisch-soziale Voraussetzung solcher Religion unterliegt seit Karl Marx fortgesetzter Ideologiekritik: Wo die realpolitische Beteiligung an den öffentlichen Entscheidungsprozessen versagt ist, wo also die greifbar materielle Transzendierung schlechter Verhältnisse unmöglich erscheint, da bleibt nur die imaginäre Transzendierung, die schlechte Religion, heute wie ehemals.

b) Transzendierung der alles durchherrschenden Kälte ist – zweitens – denkbar in den Taten der Gerechtigkeit und in der Liebe, die freilich punktuell bleiben müssen, verzweifelte sittliche Tat, Ausnahme nur, nie Regel und unfähig, die Kälte des Ganzen zu tilgen, solange sie nicht kritisch die heutigen Gründe der Kälte freilegen, solange sie nicht die gesellschaftliche Ordnung ändern, welche die Kälte produziert, reproduziert. Die bloße Aufforderung zur Liebe, womöglich in der imperativischen Form, daß man es soll, ist aber, nach Adorno, »selber Bestandteil (jener) Ideologie, welche die Kälte verewigt. Ihr eignet das Zwanghafte, Unterdrückende, das der Liebesfähigkeit entgegenwirkt.«

Liebe, wie authentische hebräisch-christliche Tradition sie versteht, als unbedingte Parteinahme für das Recht des Anderen, für die realpolitische Freiheit und für den öffentlichen wie inneren Frieden, setzt demgegenüber voraus nicht nur, daß Menschen tatsächlich *friedensfähig*, *liebesfähig* sind, sondern auch, daß die Untilgbarkeit der Kälte nur böser Schein ist, der zerrissen wird, wo Menschen entschlossen auch der öffentlich-politischen Kraft des so motivierten Handelns sich anvertrauen. Ohne solches Zutrauen in die faktische Versöhnbarkeit von politisch-militärisch oder klassenkämpferisch Entzweiten, in die Erfahrung unenttäuschten Vertrauens, gelungener Stabilisierung ohne Schädigung Anderer, ohne solches Vertrauen auf die potentielle Reichweite von Ver-

söhnung als der eigentlichen, wenn auch nie »dingfest« zu machenden Dialektik des Konkreten wird Liebe indes weiterhin nur eingeschränkt bleiben aufs Interpersonale von Ich-Du-Verhältnissen, auf dem Hintergrund vermeintlicher Untilgbarkeit von Kälte im ganzen. Ein bleibendes Urvertrauen auf jene »gute« Dialektik des Konkreten und das praktische Bewähren von Liebe, Gerechtigkeit und Frieden im Blick aufs gesellschaftliche Ganze bedingen sich mithin, ein fundamentaler Zusammenhang, den diejenigen übersehen, die allein mit Appellen an Willen, Verantwortungsgefühl beziehungsweise an die Fähigkeit rationalkritischer Negation hoffen, ein neues kommunikatives Ethos erwecken zu können.

Der Imperativ des neutestamentlichen Gebots: »Liebe deinen Nächsten wie dich selbst« setzt vielmehr die reale *Friedensfähigkeit* jedes Einzelnen bis in die biologische Grundausrüstung gerade voraus. Ebenso die biblischen Seligpreisungen und Verheißungen: Sie sind gerade nicht verzweifelt Postulat, nur kalter kategorischer Imperativ ohne Anhalt an erfahrbarer Realität. Die Liebes- wie die Umkehrinladung erfolgt unter der Voraussetzung, daß »das Himmelreich nahe herbeigekommen ist«. Dem Verheißenen korrespondiert hier ein »Wärmestrom« im Realen, eine »unerschöpfte Erwartungsfülle« (Bloch), die besonders der im Zielhorizont von Religion 2 Lebende als die unerschöpfte Liebe Gottes zu seiner Welt zu begreifen sucht. Auf sie sich immer wieder einzulassen, bleibt gerade angesichts der Schrecken der Geschichte seine letzte Hoffnung, auch wenn dies Festhalten an erfahrbarer Versöhnung sich heute automatisch dem Verdacht aussetzt, schlechte Affirmation der ungerechten Verhältnisse zu sein.

Die pure Aufforderung zur Liebe, wo sie abstrakt imperativisch ergeht, erfolgt dagegen zumeist schon mit der Skepsis dessen, der hoffnungslos überzeugt ist von der Ohnmacht der Liebe im Blick aufs gesellschaftliche Ganze, schlimmer noch, der uneingestanden zweifelt an der realen Fähigkeit auch des Einzelnen zur Liebe: diesem anthropologischen Manichäismus entgegengesetzt, bedeutet der »Trost« des Christentums gerade beides: die Akzeptation der Liebesfähigkeit der Person und die praktische Negation all jener Umweltbedingungen, die dieser Person-Befreiung entgegenstehen.

Religion, jedenfalls die christliche, hat also zentral zu tun mit der Überwindung nackter Selbstdurchsetzung und der Zustimmung zur Welt als der Welt Gottes mit den Menschen. Alle Religionen – sagten wir – sind ein Versuch des Menschen, sich mit dem Fremden, Schicksalhaften und Feindlichen der Welt nicht abzufinden. Alle Religionen reflektieren das menschliche Verlangen nach erfahrbarem Sinn, nach konkreter Wahrheit, nach einem menschenfreundlichen Leben. Die christliche Religion kennt für diese Sinnsuche jedoch eine gänzlich unmetaphysische, eine fundamental-politische Antwort: In der Zuwendung zum anderen, in der Verteidigung der Feinde verwirklicht sich der Wille Gottes, ist Sinn da. Gott – und das besagt: Versöhnung, Ewiges Leben – realisiert sich nach diesem Glauben also *mit* den Menschen in alltäglicher Praxis, nicht oberhalb derselben oder zukünftig nur. Angesichts der Behauptung, gerade die Leidensgeschichte von Auschwitz bis Vietnam enthülle heute die politische Geschichte eben als endgültig geschlossenen, unaufbrechbaren Entfremdungszusammenhang, wird man dann um so stärker festhalten an den gelungenen Realisationen von Frieden und Versöhnung im Mikro- und Makrobereich. Treffend dazu Paul Tillich: »Echte Hoffnung auf Ewiges Leben ist nur möglich, wenn wir hier und jetzt an ihm teilnehmen. Der Grad der Gewißheit einer solchen Hoffnung hängt von

dem Maße ab, in dem wir jetzt am Ewigen teilhaben. Es kann größer oder kleiner sein, aber eins bleibt: die Hoffnung ist immer gebrochen, mit Zweifeln durchsetzt, schwindend und wiederkehrend, ekstatisch und verzweifelt. Doch ist es die einzige Erfahrung, die uns das Recht auf unsere letzte Hoffnung gibt.«

4. Einübung und Unterricht in christlicher Religion wären unter diesen Umständen nicht primär Akzentuierung von Differenz- und Abhängigkeitserfahrungen, sondern eher ein Versuch, Erfahrungen unenttäuschten Vertrauens, gelungener Stabilisierung ohne Schädigung Anderer zu ermöglichen und diese als verallgemeinerungsfähige Befreiungsrealitäten auch bewußt zu machen.

Hat die Einübung in Religion die Aufgabe, diejenigen »Werte einzubringen und zu internalisieren, die das Ich des Menschen stärken« (Steffensky/Sölle), dann wird sie nicht länger dogmatische Sätze instrumentell vermitteln (heteronomes Informationslernen), sondern neues, kommunikatives Handeln im selbsterlebten Konfliktfeld der eigenen Schule (Klasse, Gruppe) einüben (Verhaltenslernen). Das Ziel wäre dann eine ständige Sensibilisierung für die eigenen und die Leiden anderer und ein schrittweises Entdecken der eigenen schöpferischen Fähigkeiten.

→ Aufklärung, Friedenserziehung, Konflikt, Sozialerziehung – Soziales Lernen.

HANS-ECKEHARD BAHR

LITERATUR

- Adorno, Th. W.: Negative Dialektik. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1966. Berger, P. L.: Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft. Elemente einer soziologischen Theorie. Frankfurt: Fischer 1973. = *Conditio humana*. Braun, H.: Jesus. Der Mann aus Nazareth und seine Zeit. 2. Aufl. Stuttgart: Kreuz-Verl. 1969. = Themen der Theologie. Bd 1. Colpe, C.: Das Phänomen der nachchristlichen Religion in Mythos und Messianismus. In: Neue Zeitschrift für Systematische Theologie. (1967) 9. Dahm, K., N. Luhmann, D. Stoodt: Religion – System und Sozialisation. Neuwied: Luchterhand 1972. = Reihe Theologie u. Politik. Bd 2. Sammlung Luchterhand. Bd 85. Eliade, M.: Die Religionen und das Heilige. Elemente der Religionsgeschichte. Salzburg: Müller 1954. Freud, S.: Studienausgabe. Bd 9. Fragen der Gesellschaft, Ursprünge der Religion. Frankfurt: Fischer 1974. = *Conditio humana*. Gehlen, A.: Moral und Hypermoral. Eine pluralistische Ethik. Frankfurt/M.: Athenäum Verl. 1969. Hinker, W. (Hrsg.): Religion, Philosophie. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verl. 1973. = Fischer-Kolleg. Bd 12. Lanczkowski, G. (Hrsg.): Geschichte der Religionen. Neuausg. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verl. 1972. = Fischer-Lexikon. Bd 1. Kehr, G.: Religionssoziologie. Berlin: de Gruyter 1968. = Sammlung Göschen. Bd 1228. Luckmann, Th.: Das Problem der Religion in der modernen Gesellschaft. Freiburg: Rombach 1963. Luhmann, N.: Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. In: Otto, H.-U., S. Schneider (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Halbbd 1. Neuwied u. Berlin: Luchterhand. 1973, S. 21–43. = Kritische Texte zur Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Luhmann, N.: Moderne Systemtheorie als Form gesamtgesellschaftlicher Analyse. In: Habermas, J., N. Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1971, S. 7–24. = Theorie-Diskussion. Marsch, W.-D.: Institutionen im Übergang. Göttingen 1970. Marx, K., F. Engels: Über Religion. Berlin: Dietz 1958. Matthes, J.: Religion und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie. 1. Reinbek: Rowohlt 1969. = rowohlt's deutsche enzyklopädie. Bd 279–280. Rendtorff, T.: Theorie des Christentums. Historisch-theologische Studien zu seiner neuzeitlichen Verfassung. Gütersloh: Mohn 1972. Schatz, O. (Hrsg.): Hat die Religion Zukunft? Graz: Styria-Verl. 1971. Schlette, H. R.: Einführung in das

Studium der Religionen. Freiburg: Rombach 1971. = Rombach Hochschul-Paperback. Bd 31. Troeltsch, E.: Gesammelte Schriften. Bd 1. Die Soziallehren der christlichen Kirchen und Gruppen. Aalen: Scienta-Verl. 1965.

Rolle

Der Begriff Rolle bezeichnet ein soziologisches Konzept zur Erfassung von Aggregaten sozialer Regeln, die ihrerseits als Momente umfassender gesellschaftlicher Strukturen erkannt werden. Der methodologische Status des Begriffs ist kontrovers: Zum einen wird er als heuristisches Instrument soziologischer Konzeptualisierung aufgefaßt (Linton 1936; Dahrendorf 1958; Claessens 1969); zum anderen wird Rolle als empirisches Phänomen verstanden, das die Erfahrungen der vergesellschafteten Individuen prägt (Mead 1934; Turner 1962; Gerhardt 1971). Die Kontroverse über den methodologischen Status wird als Diskussion über die Frage, ob und in welcher Form das Rollenkonzept überhaupt sinnvoll anzuwenden sei, seit einem Jahrzehnt in Deutschland und neuerlich auch in England geführt (Dahrendorf 1958; Tenbruck 1961; Janoska-Bendl 1962; Claessens 1968; Furth 1970; Gerhardt 1971; Haug 1972; Coulson 1972; Joas 1973). Eine Bilanz dieser Diskussion steht noch aus. Sie müßte nicht nur die unterschiedlichen Antworten auf die Ausgangsfrage berücksichtigen, inwieweit Rollen empirische Phänomene oder bloß heuristische Instrumente soziologischer Erkenntnis darstellen. Sie müßte auch begründen, inwiefern eine Untersuchung sozialer Rollen sich rechtfertigen kann angesichts der Tatsache, daß Rollen Momente des gesellschaftlichen Bewußtseins bezeichnen, die wiederum Aspekte des Produktionsverhältnisses (nicht der Produktivkräfte) von historischen Gesellschaften sind, mithin allenfalls einen indirekten Bezug zum Bereich der ökonomischen Reproduktion des Lebens aufweisen.

Rollen sind Ausdruck von Machtverhältnissen; können sie dennoch ohne vorlaufende Beschreibung umfassender Machtkonstellationen analysiert werden? In diesem Zusammenhang verweist Hack (1972) auf einen doppelten Konstitutionsprozeß gesellschaftlichen Bewußtseins. In einer ersten Stufe ist dieses vermittelt durch gruppen- und schichttypische Verhaltensmuster, in einer zweiten Stufe durch das Verhältnis von Kapital und Arbeit: Rollen wären dabei auf der ersten Stufe zu lokalisieren. Sie bezeichnen jene Sphäre der *Interaktion*, in der sich Individuen gegenüber treten als vergesellschaftete und zugleich diese Vergesellschaftung transzendierende Akteure: »Daß der einzelne mit gewissen Seiten nicht Element der Gesellschaft ist, bildet die positive Bedingung dafür, daß er es mit anderen Seiten seines Wesens ist« (Simmel 1908, 36).

Der analytische Rahmen der Rollenanalyse, insoweit er auf die Erfassung empirischer Prozesse (und daher Erfassung empirischer Rollen) zugeschnitten ist, umfaßt die Dimensionen der strukturellen Verankerung und der situationalen Performanz.

1. Strukturelle Verankerung von Rollen

Drei Bezugsebenen der strukturellen Verankerung, – Handlungsregeln und Orientierungen (normative Ebene), Kontexte und Bezugsgruppen (relationale Ebene) und Rollenattribute (personale Ebene) – werden im folgenden diskutiert.

1. *Handlungsregeln und Orientierungen* sind die Elemente von Rollen; im einzelnen gehören dazu:

a) *Normen* als Elemente von Rollen konstituieren »eine kulturelle (gemeinsame) De-

finition wünschenswerten Verhaltens« (Williams 1968); ihr Korrelat bilden *Erwartungen*, die der Rolleninhaber an sich stellt, insofern er sie von anderen an sich gestellt findet. Dieses Komplementaritätsmodell des Verhaltens beruht – nach Habermas (1968) – auf drei Theoremen, nämlich (1) dem Integrationspostulat (»der institutionell hergestellten Komplementarität der Erwartungen und des Verhaltens entspricht eine Reziprozität der Bedürfnisbefriedigung«), (2) dem Identitätspostulat (»in stabil eingespielten Interaktionen (besteht) auf beiden Seiten eine Kongruenz zwischen Rollendefinitionen und Rolleninterpretationen«) und (3) dem Konformitätspostulat (»eine institutionalisierte Wertorientierung (Rolle) entspricht einem internalisierten Wert (Motiv) in der Weise, daß geltende Normen mit hinreichender Wahrscheinlichkeit auch faktisch erfüllt werden«). Diesen drei Postulaten setzt Habermas (1968, 8 ff) entgegen: (1) das Repressionstheorem (»daß vollständige Komplementarität der Erwartungen nur unter Zwang, auf der Basis fehlender Reziprozität erreicht werden kann«), (2) das Diskrepanztheorem (»eine vollständige Definition der Rolle, die die deckungsgleiche Interpretation aller Beteiligten präjudiziert, ist allein in verdinglichten, nämlich Selbstrepräsentation ausschließenden Beziehungen zu realisieren«) und (3) das Autonomietheorem (»autonomes Rollenspiel setzt beides voraus: die Internalisierung der Rolle ebenso wie eine nachträgliche Distanzierung«). Krappmann (1971) erweitert dieses Postulat zu einem Modell gelungener Verschmelzung von sozialer und personaler Identität, welches Fähigkeiten des Individuums zu Distanzierung, Empathie und Ambivalenztoleranz postuliert; dabei bleibt jedoch unberücksichtigt, daß solche Fähigkeiten wiederum typische Charakteristika der Mittelschicht in industrialisierten Gesellschaften sind (Gerhardt 1971) und ohne Veränderung der Arbeitsorganisation und der Formen der gesellschaftlichen Aneignung des Arbeitsproduktes nicht auf Angehörige der Unterschicht dauerhaft übertragen werden können.

Das Diskrepanztheorem wird durch Arbeiten zu Prozessen der Norminterpretation unterstützt. Verhalten, das im Kontext A als konform erscheint, gilt im Kontext B als abweichend. Die Variabilität im Verhältnis von Norm und Verhalten (die eine stets neu zu leistende Projektion der beiden Ebenen aufeinander im Zuge von Interpretationen erfordert) ist Thema des Labelling-Ansatzes und der Ethnomethodologie (Scheff 1966, Garfinkel 1967, Cicourel 1968). Goffmann (1970) verweist darauf, daß in Situationen relativer Unsicherheit über Rollenzugehörigkeiten der Interaktionspartner eine Interpretation der sozialen Bedeutung (gruppen- oder schichtspezifisch) von »Hinweissymbolen« (Cues) einsetzt, die die Zuschreibung von Rollen und die Selektion entsprechender erwartungsstrukturierender Normen allererst ermöglicht. Interpretationen sind dabei zumeist Gegenstand eines strategischen Aushandelns (Goffman 1969); diesem Prozeß liegen allerdings bereits institutionalisierte Interpretationen der beteiligten Rollen zugrunde (Gerhardt 1973).

b) Erwartungsspielräume und Interpretationshorizonte von Rollen werden intersubjektiv standardisiert mittels *Sanktionen*, welche als Momente gesellschaftlicher Herrschafts- und Kontrollsysteme wirksam sind: »Die Beeinflussung des Verhaltens von Interaktionspartnern setzt die Verfügung über positive oder negative Sanktionen voraus. Deren Ausübung oder Androhung wirkt als Kontrolle über Einstellungen und Handlungen des Normadressaten. Sanktionen signalisieren, daß ihr Absender das Recht hat (oder zumindest für sich in Anspruch nimmt), fremdes Verhalten zu kontrollieren. Sanktionen werden abgesandt, um dieses Recht zu bekräftigen« (Gerhardt 1971, 184).

Demselben Zweck dienen Strategien der Sanktionskoalition und des Sanktionsverzichts (Spittler 1967), welche als Mittel der Herrschaftsausübung im interpersonalen Umgang fungieren. Grundsätzlich ist allerdings zu unterscheiden zwischen »lernwilligen« Normen, die durch Sanktionen in ihrer Geltung bestätigt werden müssen (normative Erwartungen) und »lernwilligen« Normen, die sich im Gefolge ihrer Übertretung ändern und an die Bedürfnisse der Interagierenden anpassen (kognitive Erwartungen) (Luhmann 1969). Unterschiede im Sanktionsspielraum von Rollen signalisieren differente Herrschaftspotentiale. Diese drücken sich u. a. in der Chance aus, in variablem Maße die Normen und Erwartungen imperativ mitzugestalten, die für eine Rolle relevant sind. Ein breiter Spielraum der Selbstdefinition ist ein Indikator für Machtrollen (Claessens 1969).

c) *Ziele, Werte und Zwecke* werden in den Rollen zunächst als Aspekt organisatorischer Zielprojektionen wirksam; diese wiederum sind verbunden mit institutionellen, letztlich politischen Zweckperspektiven. Combe (1972) führt für die Lehrerrolle aus, inwieweit bürokratische Organisationsform und politisch abgesicherte ideologische Wertorientierungen (z. B. »pädagogische Freiheit«) die Inhalte des Lehrerberufs mitbestimmen. Ziele, Werte und Zwecke einer generalisierten Rollenperformanz bilden die formale Seite der institutionellen Rollendefinition; sie sind in Gesetzen, Statuten und Ausführungsbestimmungen niedergelegt, die auf Weisungsbefugnisse im Rahmen bürokratischer Hierarchien ausgerichtet sind (Klose 1970; Keim 1971).

Aufgrund der Rigidität solcher formaler Regeln kommt es bei der Ausführung der Rollen zu *Konflikten*, die aus Antagonismen zwischen normativen Erwartungen differenter Rollendpartner entstehen. Die Zuordnung differenter Ziele zu differenten Normsendern (Merton 1957; Gross u. a. 1958; Coser 1961; Kahn 1964) wird zugleich als Ursache des Rollenkonfliktes wie als ein möglicher Weg seiner Lösung gesehen. Kompartimentalisierung (Separierung der Rollenfragmente und jeweils totale Identifikation mit einer Rolle im Falle ihrer aktuellen Präsenz, dabei jedoch Unfähigkeit zur Integration heterogener Rollen oder Rollenteile in einer personalen Identität) gilt als ein Ausweg aus dem Rollendilemma, dessen Affinität zu instrumentaler Pflichterfüllung in faschistischen Systemen nicht zu übersehen ist (Mayntz 1970). In bezug auf solche Formen der Performanz scheint der Vorwurf berechtigt, der Rollenbegriff sei ein »Existential der Entfremdung« (Furth 1970, 483). Demgegenüber wird allerdings eingewandt, die Entfremdung in den Rollen sei auf jene der Institutionen zurückzuführen, denen die Rollen zugehören; dabei wird politische Emanzipation postuliert, die auf einer Aufhebung der »Pathologie der Institutionen« basiert, insofern »bei Rollenkonflikten zu unterscheiden (ist) zwischen einem Rollenverhalten, das bloßer Abwehrmechanismus ist, und einem Rollenverhalten, in dem der Widerstand zum Agens der Veränderung wird« (Dreitzel 1971, 127).

2. *Kontexte*: Neben die normative tritt die relationale Seite von Rollen, insofern sie Regelaggregate sind (normative Ebene), die in ihrer Geltung auf besondere Konstellationen materialer Faktoren oder soziale Settings gerichtet sind (relationale Ebene). Drei Typen von Kontexten – nämlich Situation, Position, Status – bilden die wesentlichen Ebenen der Zuordnung (Gerhardt 1971). Situationsrollen (diffuse, spezifische) orientieren ein Handeln an Strukturen personbezogener (Freund, Nothelfer) und/oder aktuell präsenter (Fußgänger, Gastgeber) Gegebenheiten; Positionsrollen sind Typisierungsschemata, die an Positionen (in Betrieben, Familien, Verbänden) anknüpfen; Statusrollen beinhalten die Rechte und Pflichten von Kategorien von Statusinhabern,

wobei Status ein gesellschaftlich interpretiertes Personenmerkmal ist (z. B. Alter, Geschlecht, Rasse, Klassenzugehörigkeit). Die Unterscheidung von Kontextebenen und Rollenformen dient der Beschreibung des »Gerüsts« gesellschaftlicher Strukturen, wie es – in typisierter und idealisierter Gestalt – den Interpretationen und Perzeptionen der handelnden Individuen zugrundeliegt.

Rollen sind auf ein faktisches Substrat im Sinne interpretierter personaler Merkmale (Status), sozialer Stellungen (Position) oder Umweltgegebenheiten (Situation) bezogen. Aus dieser Bezogenheit leitet sich die Perzeption eines Verhaltens als bestimmten Rollen zugeordnet ab; Kontext und Verhalten werden im Medium der Rolle vermittelt. Aber eine zweite Bezugsebene schiebt sich dazwischen. Rollen – gerade insofern sie im Interaktionsprozeß zugewiesen, angeeignet und interpretiert werden – sind keine fixierten normativen Muster, sondern variable Regelaggregate. Die Spielräume der Variabilität werden gesetzt durch *Bezugsgruppen*, Kategorien relevanter Rollenpartner oder signifikanter anderer, die eine Rolle in ihrer positionalen (situationalen) Ausstattung definieren. Hierarchien in Organisationen (Schulen, Verbänden, Betrieben, aber auch Wirtschaft insgesamt etc.) dienen dem Zweck, relevante Bezugsgruppen für Rollen festzustellen und damit Abhängigkeits- und Dominanzverhältnisse in bezug auf die Definition legitimer Rollenspielräume zu setzen. Dieser Tatbestand, auf den Claessens (1969), Schumann (1967) und andere hinweisen, erklärt das Funktionieren bürokratischer Hierarchien erst dann, wenn die Verschiebbarkeit der hierarchischen Stufe, auf der Bezugsgruppen stehen, mitberücksichtigt wird. Keim (1971) verweist darauf, daß das Verhalten der Polizei durch eine Hierarchie teilweise konkurrierender Bezugsgruppen »gedeckt« wird, wobei im Konfliktfall die relevante Bezugsebene bis an die Spitze der politischen Hierarchie (Innenministerium des Landes, des Bundes) verschoben und damit weniger rigide Rollendefinitionen untergeordneter Bezugsgruppen ausgeschaltet werden können.

3. *Rollenattribute*: Die personale Seite von Rollen wurde in der Literatur bisher kaum berücksichtigt. Daß der Rollenzuweisungsprozeß an den Besitz bestimmter Attribute beim Individuum gebunden ist, wurde von wenigen Autoren diskutiert. Nadel (1957) unterscheidet zwischen grundlegenden, relativ stabilen und peripheren Attributen, wobei solche Attribute in der Regel als Serie oder Cluster angeordnet seien: Grundlegende Attribute sind unverzichtbar (Geschlecht beim katholischen Priester), relativ stabile können variieren, aber die Variation verändert die Weise der Partizipation und der Perzeption in der Rolle (weibliche Pfarrer; Vikarinnen), periphere Attribute verändern die normative und interpretative Substanz der Rolle kaum (Herkunftsschicht eines Pfarrers oder Priesters). Keim (1971, 444) verweist auf den ideologischen Charakter der Werte, die der Definition grundlegender Rollenattribute bei der Polizei zugrundeliegen: »Er muß ein deutscher Mann sein, einen guten Ruf haben, gesund und mindestens 1,66 m groß sein. Er muß ein »guter« Beamter sein, ehrlich, loyal ...« Rollenattribute beschreiben die typischen Merkmale, die der Person in der Rolle aufgenötigt oder abverlangt werden. Nichtbesitz der Rollenattribute (»Stigma«) kann zu Techniken der Vortäuschung des Besitzes oder des Überspielens des Nichtbesitzes führen (Goffman 1963). Emanzipationsprozesse (Neger, Frauen, Arbeiter) lassen sich als Versuche einer graduellen Umdefinition imperativer Rollenattribute verstehen (Hughes 1945).

II. Situationale Performanz

Für empirische Rollenanalysen ist von zentraler Bedeutung, daß Rollen ausagiert werden; dies geschieht in Situationen, wobei mehrere Rollen bzw. Rollenpersonen aufeinandertreffen, um ihr Verhalten reflexiv aneinander auszurichten. Mit Reflexivität ist dabei der Prozeß wechselseitigen »Taking-the-role-of-the-other« gemeint (Mead 1934; Schütz 1949). Der Verzicht auf Reflexivität zeigt Herrschaftsverhältnisse an (Gerhardt 1973).

Zum Begriff der Situation hat Goffman (1963 a) die Differenzierung zwischen Anlaß (occasion) und Versammeltsein (gathering) beigetragen. Dreitzel (1968, 154) definiert Situation als »die relative Einheit subjektiver Interpretation einer objektiven Lage aufgrund und im Sinne der Intentionen mehrerer interagierender Menschen«. Damit ist vor allem der strukturelle Aspekt der Situation hervorgehoben, d. h. Situationen werden als relationale Struktur der Rollen im sozialen Beziehungsgefüge gedeutet. Demgegenüber ist auf W. I. Thomas' (1965) Feststellungen zu verweisen, daß das Objektive an der Situation gerade ihre subjektive Interpretiertheit ist; insofern Handeln entsteht aus der Interpretation des dem Individuum wirklich Erscheinenden, ist – so Thomas – die psychisch relevante Definition der Situation, insofern sie dem Subjekt Wirklichkeit setzt, zugleich die objektiv wirksame Situation. Dieses Moment eines situational vermittelten, prinzipiell relativistischen Wirklichkeitsbezugs wird auch von Berger und Luckmann (1966) hervorgehoben, die allerdings gesellschaftlich institutionalisierte Wissens- und Legitimationssysteme als Bestimmungsfaktoren subjektiver Realitätsdefinition erkennen.

Herrschaft kommt hier (als Ideologie) indirekt ins Spiel. Der Herrschaftsaspekt bei der Definition der Situation wird explizit gemacht in einigen Arbeiten des Labelling-Ansatzes, in denen auf den Tatbestand hingewiesen wird, daß für Situationen von vornherein eine Hierarchie der Berechtigung zur Situationsdefinition unter den beteiligten Rollen (bzw. Rollenpersonen) institutionalisiert ist. Das Verhältnis Arzt-Patient, Richter-Angeklagter, Jugendoffizier der Polizei-potentieller Delinquent enthält als Situation ein Gefälle des Rechtes, die eigene Situation (und Performanz) und die des/der anderen Beteiligten zu bewerten und damit in den Termini gängiger Kategorisierungen zu definieren (Scheff 1968; Cicourel 1968; Schumann/Winter 1973).

Spielräume der Rollendefinition im situationalen Handeln – allerdings ohne Berücksichtigung des Herrschaftsgefälles – behauptet Turner (1962, 22). Die Rollenperformanz verweise nicht nur auf reflexive Prozesse des Role-taking, sondern darüber hinaus auf Prozesse relativer Präzisierung der grundsätzlich vagen Rollennormen: »Rollen haben verschiedene Grade von Konkretheit und Konsistenz; doch das Individuum verhält sich so sicher, als seien sie genau bestimmt. Das bedeutet, daß das Individuum, das von Zeit zu Zeit bestimmte Rollen Aspekte hervorzuheben versucht, die Rollen modifizieren bzw. neu schaffen muß; bei dem gesamten Prozeß handelt es sich also nicht nur um die Übernahme (role-taking) sondern auch um die Schaffung von Rollen (role-making).« Dieser Vorgang des Rollenentwurfs (Habermas) wird erst durchsichtig, wenn er auf situationale Prozesse bezogen wird; da das Role-making in Situationen erfolgt, in denen die Rollen in Interaktion mit anderen ausagiert werden, können Eigenheiten des situationalen Geschehens die Entstehung von Rollenentwürfen zumindest teilweise erklären. Zur Beschreibung situationalen Austauschs führt Goffman (1969) das Paradigma der *strategischen Interaktion* ein. Durch Berücksichtigung antizipierter Strategien des Gegenüber und durch Angleichung der eigenen Strategien an die

früheren oder erwarteten des Partners/Gegners (Faktoren, die einbezogen werden: *Movens*, operational codes, style of play, resolve, information state, resources, game-worthiness), kommt jeder der beteiligten Handelnden zu einer reflexiv auf den anderen bezogenen, taktisch an ihm ausgerichteten Strategie. Interaktion ist als Serie wechselseitiger Strategien, Rollen sind als Sedimente solcher Strategien zu verstehen. Beispiele für solche Vorgänge bieten empirische Analysen. Keim (1971) beschreibt unter Bezug auf ein Konzept der *Störfaktoren* die strategische Interaktion zwischen Studenten und Polizei. Strategien der Gegenseite werden erfolgreich antizipiert und unterlaufen: Störfaktoren, von A aufgebaute Hindernisse zur Verhinderung der bei B vermuteten Strategie, werden wirksam. Diese sollen B dazu bewegen, seine Auffassung von der Rolle des A (und damit tendentiell auch die Definition der A-Rolle) zu modifizieren. Es geht mithin um Wandel institutionalisierter Rollenbilder. In Reaktion auf einen Erfolg der intendierten Störung können normative Erwartungen revidiert werden. Wenn A erfolgreich stört, muß B revidieren. B's Chance zur Aufrechterhaltung seiner Auffassung hängt von seinem (und ebenfalls von A's) Zugang zu legitimen Zwangsmitteln ab; die strukturelle Verankerung einer Rolle in einer politischen, wirtschaftlichen etc. Institution mit Zugang zu legitimer Anwendung von Gewalt und Druck macht partiell unempfindlich gegen situationale Störstrategien von Rollengegnern. Denn an die Stelle des Umdenkens tritt dann die Anwendung von Sanktionen. Aber solche Machtausübung ihrerseits wird schwierig oder unmöglich, wenn die Störung auch darin erfolgreich war, daß sie den die Herrschaftsmittel Anwendenden um die Sympathie bringt, die dieser bei Dritten braucht. Da erst die Billigung durch Außenstehende (Bezugsgruppen) den Gebrauch von Zwangsmitteln zwischen A und B legitimiert, kann der Verlust eines sympathisierenden »Publikums« (Goffman 1959) für A und B zur Bereitschaft führen, den Störaktionen ihrer Gegenüber nachzugeben und tradierte Rollenbilder zu revidieren. Das Paradigma der strategischen Interaktion, mit besonderem Bezug auf das Konzept der Störfaktoren und auf die differentiellen Chancen der Interaktionspartner zur Situationsdefinition, bietet ein Verhaltensmodell an, das sich auch zur Analyse von historischen und politischen Vorgängen eignet. Dessen Stärke liegt in der Beschreibung, nicht Erklärung der Rollenkonstellationen und ihrer situationalen Realisierung. Die Rollenanalyse dient insofern der Bestandsaufnahme von Formen gesellschaftlichen Bewußtseins; Initiativen zu dessen Veränderung können hier ihr Ausgangsmaterial finden.

UTA GERHARDT

→ Bildungssoziologie, Handlung – Interaktion – Symbolischer Interaktionismus, Institution – Organisation, Konflikt, Macht – Herrschaft, Sozialisation, Verhalten.

LITERATUR

- Berger, P., Th. Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt: Fischer 1969. Cicourel, A. V.: The social organization of juvenile justice. New York: Wiley 1968. Claessens, D.: Rollentheorie als bildungsbürgerliche Verschleierrungs-ideologie. In: Adorno, Th. W. (Hrsg.): Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft? Stuttgart: Enke 1969, S. 270–279. Claessens, D.: Rolle und Macht. München: Juventa Verl. 1969, 2. Aufl. 1970. = Grundfragen der Soziologie. Bd 6. Combe, A.: Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins. München: List 1971. = List Taschenbücher der Wissenschaft, Erziehungswissenschaft. Bd 1662. Coser, R.: Insulation from observability and types of social conformity. In: American Sociological Review. 26 (1961), S. 28–39. Coulson,

M.: Role: a redundant concept in sociology? Some educational considerations. In: Jackson, K. A. (Hrsg.): *Role*. Cambridge: Univ. Pr. 1972. Dahrendorf, R.: *Homo sociologicus: Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*. 10. Aufl. Köln, Opladen: Westdeutscher Verl. 1971. = Uni-Taschenbücher. Bd 28. Dreitzel, H. P.: *Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft*. Stuttgart: Enke 1968., 2. Aufl. 1971. Dreitzel, H. P.: *Soziale Rolle und politische Emanzipation. Sechs Thesen gegen Peter Furths melancholische Kritik am Rollenbegriff*. In: *Das Argument*. Nr. 71. 14 (1972), S. 110–129. Furth, P.: *Nachträgliche Warnung vor dem Rollenbegriff*. In: *Das Argument*. Nr. 66. 13 (1971), S. 494–522. Garfinkel, H.: *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1967. Gerhardt, U.: *Rollenanalyse als kritische Soziologie*. Neuwied, Berlin: Luchterhand 1971. = *Soziologische Texte*. Bd 72. Gerhardt, U.: *Role conflict and the class structure*. In: *Sociology and Social Research*. 5 (1971), S. 285–296. Gerhardt, U.: *Interpretive processes in role conflict situations*. In: *Sociology*. 7 (1973), S. 225–240. Goffman, E.: *Wir alle spielen Theater*. München: Piper 1969. Goffman, E.: *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt: Suhrkamp 1967. Goffman, E.: *Behavior in public places. Notes on the social organization of gatherings*. New York: Free Pr. (usw.) 1963. Goffman, E.: *Strategic interaction*. Philadelphia: Univ. Pr. 1969. Goffman, E.: *Symbols of class status*. In: Truzzi, M. (Hrsg.): *Sociology and everyday life*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1970, S. 21–32. Gross, N. (u. a.): *Explorations in role analysis: studies on the school superintendency role*. New York: Wiley 1958. Habermas, J.: *Thesen zur Theorie der Sozialisation. Stichworte und Literatur zur Vorlesung im Sommersemester 1968*. Hack, I. (u. a.): *Klassenlage und Interessenorientierung*. In: *Zeitschrift für Soziologie*. 1 (1972), S. 15–30. Haug, F.: *Kritik der Rollentheorie und ihrer Anwendung in der bürgerlichen deutschen Soziologie*. Frankfurt: Fischer 1972. = *Fischer Taschenbücher* 6508. Hughes, E. C.: *Dilemmas and contradictions of status*. In: *American Journal of Sociology*. 50 (1945), S. 353–359. Janoska-Bendl, J.: *Probleme der Freiheit in der Rollenanalyse*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 14 (1962), S. 459–475. Joas, H.: *Die gegenwärtige Lage der soziologischen Rollentheorie*. Frankfurt: Athenäum 1973. Kahn, R. (u. a.): *Organizational stress: studies in role conflict and ambiguity in an industrial setting*. New York: Wiley 1964. Keim, K. D.: *Gewalt und Routine – Zum Rollendruck der Polizei in Konfliktsituationen*. In: *Sozialwissenschaftliches Jahrbuch für Politik*. 3 (1971), S. 413–525. Klose, P.: *Das Rollenkonzept als Untersuchungsansatz für die Berufssituation des Lehrers*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 23 (1970), S. 78–97. Krappmann, L.: *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett 1971. = *Texte u. Dokumente zur Bildungsforschung*. Linton, R.: *The study of man*. 2. ed. New York: Appleton-Century-Croft 1964. Luhmann, N.: *Normen in soziologischer Perspektive*. In: *Soziale Welt* 20 (1969), S. 28–48. Mayntz, R.: *Role distance, role identification, and amoral role behavior*. In: *Archives Européennes de Sociologie*. 11 (1970), S. 368–378. Mead, G. H.: *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt: Suhrkamp 1968. Merton, R.: *The role-set*. In: *British Journal of Sociology*. 8 (1957), S. 106–120. Nadel, S. F.: *The theory of social structure*. Chicago: Free Press 1957. Popitz, H.: *Der Begriff der sozialen Rolle als Element der soziologischen Theorie*. 2. Aufl. Tübingen: Mohr 1968. Scheff, T.: *Being mentally ill. A sociological theory*. Chicago: Aldine 1966. Scheff, T.: *Negotiating reality: notes on power in the assessment of responsibility*. In: *Social Problems*. 16 (1968), S. 17. Schütz, A.: *Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns*. In: Schütz: *Gesammelte Aufsätze*. Bd 1. *Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Nijhoff 1971, S. 3–54. Schumann, K. F.: *Zeichen der Unfreiheit. Zur Theorie und Messung sozialer Sanktionen*. Freiburg: Rombach 1968. = *Sozialwissenschaft in Theorie und Praxis*. Schumann, K. F., G. Winter: *Zur Analyse der*

Hauptverhandlung im Strafprozeß. In: Friedrichs, J. (Hrsg.): *Teilnehmende Beobachtung abweichenden Verhaltens*. Stuttgart: Enke 1973, S. 174–212. Simmel, G.: *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. 4. Aufl. Berlin: Duncker u. Humblot 1958. Spittler, G.: *Norm und Sanktion. Untersuchungen über den Sanktionsmechanismus*. Freiburg: Walter 1967. Tenbruck, F.: *Zur deutschen Rezeption der Rollentheorie*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 13 (1961), S. 1–40. Thomas, W. I.: *Person und Sozialverhalten*. Berlin, Neuwied: Luchterhand 1965. = *Soziologische Texte*. Bd 26. Treiber, H.: *Wie man Soldaten macht: Sozialisation in kasernierter Vergesellschaftung*. Düsseldorf: Bertelsmann 1973. = *Konzepte Sozialwissenschaft*. Bd 8. Turner, R.: *Role-taking: Process versus conformity*. In: Rose, A. (Hrsg.): *Human behavior and social processes*. Boston: Houghton Mifflin 1962, S. 20–40. Williams, Robin M.: *Norms*. In: *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Vol. 11. New York: Macmillan 1968, S. 204–208.

Schule – Schultheorie

I. Um Schule als eine gesellschaftliche Einrichtung begreifen und aus diesem Begriff Konsequenzen für eine erziehungswissenschaftliche Schultheorie ziehen zu können, ist es nützlich, sich einige historische Klarheit darüber zu verschaffen, zu welchen Zwecken diese besonderen Institutionen organisierten Lernens erfunden und in Deutschland vor nicht einmal zweihundert Jahren als »Veranstaltungen des Staates« verwirklicht worden sind. Dabei mag es genügen, sich in grober Vereinfachung drei unmittelbar zusammenhängende Zweckbestimmungen der Schule zu verdeutlichen: *Qualifikation, Selektion, Integration*.

Unter dem Aspekt der *Qualifikation* betrachtet, setzt die Einrichtung von Schulen offenbar voraus, daß die für den Bestand einer Gesellschaft notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten nicht mehr hinreichend durch unmittelbare Anschauung und Nachahmung, im alltäglichen Lebens- und Arbeitszusammenhang der Generation, erworben werden können, sondern teilweise so anspruchsvoll und speziell geworden sind, daß eine systematische Berufsvorbereitung in zeitlich-räumlicher Trennung von der eigentlichen Berufsausübung effektiver zu werden verspricht. Die mittelalterlichen Gründungen deutscher Stadt- und lateinischer Klosterschulen, feudaler Ritterakademien und akademischer Fakultäten sind als ein früher Ausdruck dieser Trennung zu interpretieren. Sie weisen auf den beginnenden Prozeß berufsständischer Arbeitsteilung hin und verraten zugleich durch ihre geringe Zahl und ihre Exklusivität, daß »Schulbildung« ein Privileg war und es bis zur endgültigen Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auch bleiben konnte, weil erst jetzt der Fortschritt der Industrialisierung in Deutschland ein Ausbildungsminimum für alle als zweckmäßig erscheinen ließ.

Je mehr aber Schule zu einer staatlich reglementierten Qualifikationsinstanz für alle wurde, desto wichtiger wurde zugleich ihre *selektive* Funktion, d. h. die Aufgabe, für eine bedarfsgerechte und herrschaftskonforme Verteilung des Wissens zu sorgen. War schon die bildungspolitische Diskussion des 18. Jahrhunderts von der Frage beherrscht, welche Selektionsmechanismen in ein künftiges Schulsystem zum Schutz der sozialen und politischen Ordnung eingebaut werden mußten, so scheiterten die frühbürgerlichen Emanzipationspostulate der »neuhumanistischen« Bildungsreformer samt und sonders an den Bedingungen einer Klassengesellschaft, deren ökonomische und soziale Struktur sich nicht zuletzt auch in der organisatorischen und inhaltlichen Auf-