

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

## Emanzipation

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

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

konzentriert sind, die selbst der völlige Verlust des Menschen sind, die selbst nur ›auf den menschlichen Titel provozieren‹ können. Andererseits läßt sich mit Marx ›Emanzipation‹ bestimmen als Aufhebung des Privateigentums, ihr Ziel als ›Kommunismus‹, als ›vollendeter Naturalismus-Humanismus‹, als ›wahrhafte Auflösung des Widerstreits zwischen den Menschen mit der Natur und mit den Menschen, ... zwischen Freiheit und Notwendigkeit, zwischen Individuum und Gattung‹; ihr Träger schließlich als ›das Proletariat‹. – Mit der so angelegten Spannung zwischen formal-abstrakter und historisch-konkreter Begriffsbildung ist die sozialwissenschaftliche Diskussion seit Marx befaßt, soweit sie die ›Emanzipation‹ thematisiert.«

Für die gegenwärtige Verwendung des Emanzipationsbegriffs in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ist seine zentrale Bedeutung im Rahmen der Kritischen Theorie wichtig geworden. Insbesondere hat der Gebrauch des Emanzipationsbegriffs durch Habermas Einfluß auf die Rezeption des Begriffs in der Erziehungswissenschaft gehabt. Das gilt für Habermas' Verständnis von Emanzipation als einem Prozeß sozialer Entwicklung, der nicht zuletzt auch als ein Bildungsprozeß beschrieben werden muß. »Ein Akt der Selbstreflexion der ›ein Leben ändert‹, ist eine Bewegung der Emanzipation« (Habermas 1968 a, 261). Es gilt aber auch für seine Bestimmung des Konzepts »emanzipatorisches Interesse« und seiner Frage nach dem Verhältnis von Emanzipation und Rationalität als geschichts- und sozialphilosophisches, erkenntnis-, gesellschafts- und kommunikationstheoretisches Problem (vgl. Feuerstein 1973). Für die Verbreitung von »Emanzipation« als Zielbegriff der Erziehung wurden wichtig Mollenhauers Buch »Erziehung und Emanzipation« (1968), die etwa gleichzeitig erfolgende Setzung von Emanzipation als »Leitidee« für die Tätigkeit der »Kommission zur Reform der hessischen Bildungspläne« und der Beitrag von Lempert »Emanzipation und Bildungsforschung« (1969). Bei Mollenhauer wird Emanzipation bestimmt als »die Befreiung des Subjekts ... aus Bedingungen, die seine Rationalität und das mit ihr verbundene Handeln beschränken«; bei Lempert (1969, zit. nach 1972, 483) heißt es: »Das emanzipatorische Interesse ist das Interesse des Menschen an der Erweiterung und Erhaltung der Verfügung über sich selbst. Es zielt auf die Aufhebung und Abwehr irrationaler Herrschaft, auf die Befreiung von Zwängen aller Art. Zwingend wirkt nicht nur materielle Gewalt, sondern auch die Befangenheit in Vorurteilen und Ideologien. Diese Befangenheit läßt sich, wenn nicht völlig lösen, so doch vermindern, durch die Analyse ihrer Genese, durch Kritik und Selbstreflexion.« Beide Begriffsdefinitionen, die sich an dem von Habermas modifizierten Emanzipationsverständnis orientieren, verdeutlichen die zunehmende Tendenz in der Erziehungswissenschaft, sich nicht mehr nur als Individual- sondern auch als Gesellschaftswissenschaft zu begreifen. In dieser Entwicklung spiegelt sich auch die stärker gewordene Politisierung der Gesellschaft und der Wissenschaften wider, die ihren Ausdruck darüber hinaus in den Auseinandersetzungen um Begründung und Legitimität von Normen gefunden hat. Derzeit wird Emanzipation in der pädagogischen Diskussion vorwiegend als Zielbegriff gebraucht und hat in dieser Funktion in zahlreichen Bedeutungsvarianten Eingang in die Literatur gefunden. Neben dem Gebrauch als Leitziel für lernzielorientierte Curricula gilt Emanzipation als »Relevanzfilter« für empirisch-analytisch gefundene Lernzielmengen. Zenke (1972) spricht der Erziehungswissenschaft eine emanzipatorische Relevanz im Sinne einer kritischen Instanz der Bildungspolitik zu, andere sprechen von »emanzipatorischer Erziehungswissenschaft« oder »emanzipatorischer Didaktik« (Klafki u. a. 1971; Schäfer/Schaller 1971; Gamm 1972). Dabei versteht man Erziehungswis-

senschaft als »kritische Theorie«; sie muß »notwendigerweise zur permanenten Gesellschaftskritik werden oder sich mit Gesellschaftskritik verbünden« (Klafki u. a. 1971, 265).

Neben diesen eher an den von Habermas entwickelten Emanzipationsbegriff anknüpfenden Autoren, zu denen auch Giesecke (1971) zu rechnen ist, finden sich seit etwa 1970 auch andere Autoren, die ihren Emanzipationsbegriff stärker an Marx und Engels orientieren und die emanzipatorische Erziehung als proletarische Erziehung bezeichnen. So heißt es z. B. bei Oelschlägel (1972): »Erst Marx und Engels brachten die Emanzipationsfrage auf ihren wahren Begriff, indem sie Emanzipation als gesellschaftlichen Prozeß auf einer bestimmten Produktionsstufe und als gesellschaftliches Ziel sahen. Nur die von der Entfremdung betroffene, die besitzlose Klasse des Proletariats kann die Umwälzung der die Entfremdung bedingenden Besitzverhältnisse herbeiführen. Dabei muß ... die Pädagogik, wenn sie sich emanzipatorisch nennt, Partei ergreifen für das Proletariat. Eine solche emanzipatorische Pädagogik muß in der BRD neu entwickelt werden, wobei sie sich an den Traditionen proletarischer Erziehung zu orientieren hätte« (zit. nach Hesse 1973, 252). Die Diskussion zwischen den Vertretern der einerseits mehr an Habermas, andererseits mehr an Marx und Engels orientierten Konzepte emanzipatorischer Erziehung hat gerade erst begonnen. Wie weit die Gemeinsamkeiten reichen, ist noch nicht vollends deutlich, wird jedoch im Verlauf der weiteren Diskussion geklärt werden müssen.

Der vielfältige Wortgebrauch macht es nicht leicht, Emanzipation als Aufgabe der Erziehung zu definieren. Teils vieldeutige, teils wenig sagende Äußerungen haben den Begriff auch bei einer Reihe von Autoren in den Verdacht gebracht, er sei eine »pseudonormative Leerformel« (Rössner 1972, 612, im Anschluß an Topitsch 1960). Um der Vieldeutigkeit zu entgehen und um weitere »inflationäre Ausweitungen« (Giesecke 1971) zu verhindern, wird eine inhaltliche Ausfüllung von Emanzipation »als einer geschichtlichen und theoriefähigen Kategorie« (Rohrmoser 1970, 5) gefordert. Deklamativer Wortgebrauch und/oder die Substituierung durch ähnliche Zielbegriffe wie Mündigkeit, Autonomie, Selbstbestimmung usw. ersetzen nicht eine gehaltvolle Interpretation, sondern verdecken vielmehr das Spezifische des Emanzipationsbegriffs, das Narr (1973, 200) nach einer heftigen Kritik der »kostenlosen Inflation« des Begriffes so zu fassen versucht: »Emanzipation ist nur als historischer, Widersprüche und Inhalt der Emanzipation bezeichnender, die Bezugsebene reflektierender Kollektivenprozeß (Handlung) erheischender und die Gesellschaftsstruktur insgesamt einbeziehender Begriff und sozialer Vorgang möglich.« In jedem Fall muß der Gebrauch des Begriffes »Emanzipation« sich an das halten, was sprach- und begriffsgeschichtlich sowie realgeschichtlich über Emanzipation auszumachen ist. Nur so ist ein Rückbezug auf Tatsächliches möglich, und nur ein so gewonnenes Aussagesystem ist verwendbar als Maßstab für individuelle und soziale Tatbestände der Gegenwart, aus denen sich »Emanzipationsbedarf« und eine Reihe von Postulaten für wünschenswerte Verhaltensänderungen ergibt, die man als »emanzipatorisch« bezeichnen kann. So verstanden ist Emanzipation nicht nur eine Ziel- sondern auch eine »Tätigkeitsnorm« (Clausen 1973, 124), deren Inhalt sich allgemein aus der historischen, konkret hingegen aus der aktuellen Gesellschaftsanalyse ergibt. Die Zusammenschau beider Analysen verweist auf jeweils »anachronistische« Abhängigkeiten und ermöglicht, Ziele zu formulieren, die über die Erkenntnis dieser Abhängigkeiten hinausweisend für den Einzelnen sowie für soziale Gruppen und Schichten einen – wie

auch immer begrenzten – Beitrag zur Befreiung erhoffen lassen. Wenn es z. B. trifft, daß neben der »materiellen Gewalt« (Lempert 1971, 318) auch die »Befangenheit in Vorurteilen und Ideologien« gesellschaftlich bedingte Zwänge darstellt, so erhebt sich die Frage: Über welches Wissen und Können muß der Mensch verfügen, sich aus solchen Befangenheiten zu befreien? Will man diese Frage beantworten, so muß man seine Anstrengungen darauf richten, unter Heranziehung und Verarbeitung der kritischen Theorie und des historisch-dialektischen Materialismus aus einer inhaltsreichen Definition von Emanzipation Aussagen zu gewinnen, die sich als Lernziele formulieren lassen und die damit die Auswahl von Lerninhalten und -situationen erleichtern. Wie jedoch die Diskussion um die Hessischen Rahmenrichtlinien gezeigt hat, stoßen verschiedene Versuche in dieser Richtung auch auf entschlossenen Widerstand konservativer Gruppen. Trotzdem gehen die Bemühungen der progressiven Erzieher um die Entwicklung einer emanzipatorischen Erziehungswissenschaft weiter, wenn sich auch die Konzepte der einzelnen im Ausmaß ihrer Radikalität durchaus unterscheiden. So ist z. B. nach Clausens Auffassung, die sich an Mollenhauers Definition von Emanzipation anlehnt, »Erziehung ein Mittel der Emanzipation, welches die Handlungsoperationen der Handlungsziele Freiheit und Selbstbestimmung darstellt« (Clausen 1973, 125). Emanzipation ist »das Auswahlkriterium für die Bestimmung von Lernzielen« (a. a. O., 126). Auf Praxis bezogen, bedeutet Emanzipation auch, daß im Erziehungsprozeß »alle Beteiligten an der Ziel-Mittel-Gewinnung teilhaben« sollen bzw. daß »die Planung durch andere für andere transparent und kritisierbar sein« (Clausen 1973, 129) muß. Insofern gilt das Postulat der »kommunikativen Didaktik« von der »Erfahrung herrschaftsfreier sprachlicher und visueller Kommunikation aller mit allen« (Beck u. a. 1970, 150). Langfristig gesehen kann es das Ziel emanzipatorischer Erziehung nicht sein, »die Pädagogik ... abzuschaffen« (Beck u. a. 1970, 151), sondern den Begriff Emanzipation in Politik, Erziehung und Wissenschaft überflüssig zu machen. Diese realutopische Perspektive sollte indes niemanden von nüchternen Einschätzungen abbringen. »Emanzipative Wissenschaft hat keine Patentrezepte anzubieten, die mit Sicherheit zum Heil führen. Der Fortschritt der Emanzipation ergibt sich aus dem Zusammenwirken vieler theoretischer und praktischer Aktivitäten. Ihr Weg ist schwierig, ihr Erfolg ungewiß, ihre Theorie darum nicht dogmatisch, sondern hypothetisch, ihr Vorgehen experimentell« (Lempert 1973, 70).

KURT GERHARD FISCHER

→ Arbeiterbildung, Aufklärung, Demokratie – Demokratisierung, Erziehungswissenschaft, Gesellschaftswissenschaften, Klasse – Schicht, Kritische Theorie, Lernen, Macht – Herrschaft, Materialismus, Mitbestimmung, Politische Ökonomie, Sozialistische Erziehung, Wissenschaftstheorie.

#### LITERATUR

Beck, J. u. a.: Erziehung in der Klassengesellschaft. München: List 1970. = List Taschenbücher d. Wiss. Bd 1661. Benner, D.: Erziehung und Emanzipation. In: Pädagogische Rundschau. 24 (1970) 7, S. 503–518. Clausen, B.: Emanzipation – Normengefüge – Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19 (1973) 1, S. 123–133. Feuerstein, Th.: Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft. München: Kösel 1973. Fischer, K. G.: Emanzipation als Lernziel der Schule von Morgen. In: Fischer: Überlegungen zur Didaktik des Politischen Unterrichts. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1972, S. 80–91. Fischer, K. G.: Consensus omnium zwischen Minimum und

Staatsgesinnung. In: Das Parlament. Beil. Aus Politik und Zeitgeschichte. (1972) 29, S. 28–38. *Gamm, H. J.*: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. München: List 1972. *Giesecke, H.*: Einführung in die Pädagogik. München: Juventa Verl. 1969. *Giesecke, H.*: Jugendarbeit und Emanzipation. In: Neue Sammlung. 11 (1971) 3, S. 216–230. *Greiffenhagen, M.*: Emanzipation. Hamburg: Hoffmann und Campe 1973. *Habermas, J.*: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1968 a. *Habermas, J.*: Technik und Wissenschaft als ›Ideologie‹. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1968 b. *Klafki, W.* u. a.: Erziehungswissenschaft. Bd 3. Frankfurt, Hamburg: Fischer 1971. = Fischer Bücherei Bd 6108. *Lempert, W.*: Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. *Lempert, W.*: Bildungsforschung und Emanzipation. In: Uhlig, D. (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz 1972, S. 479–498. *Marx, K.*: Zur Judenfrage. In: Marx, K.: Werke. Bd 1. Darmstadt: Wiss. Buchges. 1971. *Mollenhauer, K.*: Erziehung und Emanzipation. München: Juventa Verl. 1968. *Moser, H.*: Programmatik einer kritischen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik. 18 (1972) 5, S. 639–657. *Narr, W. D.*: Ist Emanzipation strukturell möglich? In: Greiffenhagen, M. (Hrsg.): Emanzipation. Hamburg: Hoffmann u. Campe 1973, S. 193–215. *Oelschlägel, D.*: Emanzipation. In: Rauch, E., W. Anziger (Hrsg.): Wörterbuch kritische Erziehung. Starnberg: Raith Verl. 1972, S. 72–75. *Rohrmoser, G.*: Emanzipation und Freiheit. München: Goldmann 1970. *Rössner, L.*: »Emanzipatorische Didaktik« und Entscheidungslogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 18 (1972) 4, S. 599–617. *Rössner, L.*: Erziehungswissenschaft und kritische Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer 1974. *Schäfer, K.-H., K. Schaller*: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971. = Uni-Taschenbücher. Bd 9. *Süßmuth, R.*: Anpassung und Emanzipation. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 46 (1970) 3, S. 169–191. *Topitsch, E.* (Hrsg.): Probleme der Wissenschaftstheorie. Wien: Springer 1960. *Zenke, K. G.*: Pädagogik, kritische Instanz der Bildungspolitik. München: List 1972. = List Taschenbücher d. Wissenschaft. Bd 1664.

## Empirie

### I. Grundlagen empirischer Forschung

1. *Wissenschaftstheoretische Grundlagen*: Geht man davon aus, daß das Forschungsobjekt in der Wissenschaft von der Erziehung der unter Erziehungseinfluß stehende Mensch ist und daß sich das Forschungsinteresse auf die Bedingungen richtet, unter denen in der Erziehungswirklichkeit beabsichtigte Wirkungen und unbeabsichtigte Nebenwirkungen stattfinden, so muß es als wesentliches Anliegen der Erziehungswissenschaft betrachtet werden, diese Bedingungen und ihre Auswirkungen zu erfassen. Wissenschaft versucht immer, Gesetzmäßigkeiten zu identifizieren. Die Logik der systematischen Überprüfung von Hypothesen über Gesetzmäßigkeiten wird in der Wissenschaftstheorie behandelt. Mit Hilfe empirischer Methoden werden Hypothesen an der Realität überprüft und zu verifizieren oder zu falsifizieren versucht. Die empirische Forschung trägt meist über den induktiv-statistischen Weg zur Theorienbildung bei. Ihre Schlußfolgerungen sind i. a. nicht-deterministisch (probabilistisch) und mit einer angebbaren Fehlergröße behaftet (Brodbeck 1970, vgl. Heipcke 1970; Kerlinger 1969; Westmeyer 1973).

Die Zielsetzung empirischen Vorgehens schließt dreierlei ein:

a) Verhaltensweisen und Konstrukte, die im Geltungsbereich der Erziehungswissenschaft liegen (z. B. das kindliche Spiel, die Intelligenz), sollen erfaßt, beschrieben und geordnet werden.

b) Auf der Grundlage von Theorien sollen Beziehungen zwischen verschiedenen Verhaltensweisen und Konstrukten aufgedeckt und dadurch einzelne Ereignisse erklärt und vorhergesagt werden.

c) Zur Kontrolle und Planbarkeit von Verhaltensweisen sind Ursache-Wirkungs-Relationen zu ermitteln.

Zu a) *Die Deskription von Erscheinungen.* Die Erziehungswissenschaft versucht, die komplexe Vielfalt von Erscheinungen, die den Erziehungsprozeß kennzeichnen, ordnend zu beschreiben: einzelne Bereiche werden definitorisch abgegrenzt (z. B. Schulleistung, Erziehungsstil); innerhalb dieser Bereiche werden Konstrukte voneinander abgehoben (z. B. strenger oder unterstützender Erziehungsstil) und daran die Wirklichkeit gemessen (z. B. Ausmaß verschiedener Erziehungsstile in bestimmten Populationen). Die Art der Vereinheitlichung von Phänomenen ist immer von der theoretischen Ausgangsposition des einzelnen Forschers abhängig.

Zu b) *Die Erklärung (und Vorhersage) von Verhaltensweisen.* Erklärungen geben Antwort auf Warum-Fragen. Anhand von Theorien, die empirische Gesetzmäßigkeiten abbilden, werden Aussagen gemacht, mit denen einzelne Verhaltensweisen erklärt werden. Diese Erklärungen bestehen in ihrer allgemeinen Form aus einem Explanans (Gesetzmäßigkeiten und Antezedenzbedingungen) und einem Explanandum. Aufgrund einer wenn-dann-Beziehung kann ein individuelles Ereignis entweder deterministisch oder probabilistisch erklärt werden. Die Vorhersage von Verhaltensweisen hat weitgehend dieselbe logische Struktur wie die Erklärung. Zwischen dem Explanans und dem Explanandum liegt hier eine gewisse Zeitspanne.

Zu c) *Die Kontrolle (und Planung) von Verhaltensweisen.* Da von der Erziehungswissenschaft erwartet wird, daß sie sich darauf besinnt, »wie die pädagogische Praxis sich zu gestalten habe« (Häberlin, zit. nach Roth 1969, 24), kann sie sich nicht auf Deskription und Erklärung beschränken, sondern muß auch dazu führen, die Erziehungsumwelt so zu gestalten, daß beim Educandus gewünschte Effekte erzielt werden (vgl. auch Gage u. Unruh 1967). Dies setzt voraus, daß das Beziehungsgefüge von Verhaltensweisen in Ursache- und Wirkungs-Komponenten zerlegt werden kann. Je stärker die Erziehungswissenschaft zu einer Wissenschaft der Anwendung wird, desto weniger wird die Forschung nach theoretischen Schlußfolgerungen Ausschau halten, sondern systematisch die Effekte neuer Curricula, Unterrichtsbausteine, Methoden und Technologien zu erfassen und diese zu verbessern suchen (Cronbach u. Suppes 1969).

2. *Der Methodenstreit in der Erziehungswissenschaft:* Die Erziehungswissenschaft hat sich – historisch gesehen – weitgehend als geisteswissenschaftliche Disziplin verstanden. Die Hauptverfahren dieser Disziplin sind die Methoden der Textinterpretation, mit denen das Erbe der historischen Pädagogen immer neu aufgearbeitet, kritisch gesichtet, in die moderne Sprache übersetzt und aktuell gedeutet wird. Eng damit verwandt sind die philosophischen Methoden der systematischen Pädagogik. Da Erziehungswissenschaft u. a. eine »Theorie des rechten Handelns« ist, versucht sie Sollvorstellungen, Leitbilder und Normen zu erarbeiten und ein Selbstverständnis der erzieherischen Aufgaben unserer Zeit zu entwickeln. Empirische Forschung ist dagegen Tatsachenforschung. Sie fragt danach, was ist und was möglich ist. Sie analysiert die Wirklichkeit und versucht, ein Theoriengebäude zu errichten, in dem die Wirklichkeit möglichst exakt abgebildet wird. Empirische Forschung wird – in angelsächsischen Ländern seit jeher essentieller Bestandteil der »educational research« – im deutschen

Sprachbereich nach zwei kurzen Perioden erst seit 1945 wieder betrieben und seitdem – besonders in den späten sechziger Jahren – heftig diskutiert (vgl. Oppolzer 1969). Dabei wird von einem Gegensatz zwischen geisteswissenschaftlicher Analyse und naturwissenschaftlichem Erklären ausgegangen, wobei vor allem die Frage kontrovers behandelt wird, ob die spekulative Analyse noch einer empirischen Überprüfung bedarf oder ob sie selbst schon als Endergebnis der Forschung anzusehen ist. Nach H. Roth, der für eine »realistische Wendung in der pädagogischen Forschung« im Sinne ihrer erfahrungswissenschaftlichen Fundierung eintrat, ist Forschung »nie theorieleose oder unphilosophische Forschung. Das wäre blinde, kurzgeschaltete, aussichtslose Forschung. Forschung meint aber auch nie, daß das Weiterdenken, Hinzudenken, logische Durchgliedern usw. ihr Hauptgeschäft wäre, sondern daß der Gegenstand, die Sache, die Situation, um die es geht, *auf ihre Antwort befragt werden müssen*, so daß diese die Antwort geben, nicht wir« (Roth 1958). So sicher es ist, daß Theorien über die Realität nie direkt aus der Erfahrung folgen, sondern immer der kritisch-analytischen Reflexion entspringen, so gilt auch, daß sie an der Realität überprüft werden und dort scheitern können müssen. Dies bedeutet nicht nur ein Gleichgewicht von geistes- und naturwissenschaftlichem Vorgehen bei der wissenschaftlichen Analyse sozialer Wirklichkeit, sondern ein Aufeinanderangewiesensein.

Die Methodendiskussion ist längst nicht abgeschlossen. Sie wird zunehmend in der wissenschaftstheoretischen Gegenüberstellung von *Positivismus* einerseits und *kritischer Theorie* andererseits geführt. Trotz vermittelnder Positionen (Klafki 1971; Stegmüller 1969) führt die empirische Forschung in der deutschen Erziehungswissenschaft im Gegensatz zu anderen Sozialwissenschaften wie der Psychologie weiterhin eine untergeordnete Rolle.

3. *Die Beschreibung des Verhaltens*: Wissenschaft hat zunächst die Deskription und Klassifikation der Verhaltensweisen ihres Objektbereiches zum Inhalt. Mit Hilfe von *empirischen Erhebungsmethoden* ist es möglich, eine Vielzahl von Informationen über einzelne Verhaltensweisen im erzieherischen Kontext zu erlangen. Ausgiebig untersucht wurden etwa die Fragen nach dem Ausmaß der Beherrschung einzelner Leistungen von Kindern verschiedener Altersstufen, das Ausmaß der Mathematikleistungen in verschiedenen Ländern, die Art und das Ausmaß der sexuellen Betätigung, die Art und das Ausmaß von Unterrichts- und Erziehungsformen oder die Frage nach der Art und Zahl unterscheidbarer Intelligenzleistungen. Bei der Beschreibung bedient man sich vor allem deskriptiver Maße aus der Statistik, vor allem der Mittelwerte, Streuungen, Prozentangaben und graphische Darstellungen (Hofer 1975). Für die Klassifikation von Verhaltensweisen werden zunehmend die verfeinerten Methoden der Taxonomie, insbesondere der Faktorenanalyse (Pawlik 1967) verwendet.

4. *Die Erklärung und Kontrolle des Verhaltens*: In der Erziehungswissenschaft kann das Experiment zur Aufdeckung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen vielfältig eingesetzt werden (Flehsig 1967). Campbell und Stanley bezeichnen in ihrem klassischen Beitrag zum experimentellen Vorgehen in der Unterrichtsforschung das Experiment als das »einzigste Mittel, strittige Fragen der pädagogischen Praxis zu entscheiden«, als die »einzigste Möglichkeit, pädagogische Verbesserungen zu rechtfertigen«. Denn das Experiment ist als »die Grundlage für Beweise zu betrachten (...) und als die einzige Entscheidungsmöglichkeit bei fehlender Übereinstimmung zwischen zwei einander widersprechenden Theorien« (Campbell u. Stanley 1970, vgl. Schwartz 1970, 452 ff.).

Prinzipiell voneinander zu unterscheiden sind das quasi-Experiment und das echte Experiment (Campbell/Stanley 1970). Das quasi-Experiment ermöglicht die Feststellung von Zusammenhängen zwischen Variablen. Mit Hilfe der Korrelation läßt sich etwa der Zusammenhang zwischen Bildung und Einkommen ermitteln. Dieser Zusammenhang ermöglicht die Erklärung der einen Variablen durch die andere und eine (probabilistische) Prognose über den Wert in der einen Variable, wenn der Wert in der anderen bekannt ist.

Das echte Experiment erlaubt darüber hinaus eine Kausalaussage, eine Ursache-Wirkungs-Erklärung in dem Sinne, daß etwa die Unterschiede im mittleren Lernerfolg zweier vergleichbarer Gruppen als ausschließlich durch die Unterschiede in den angewandten Lehrmethoden bedingt angesehen werden können. Dies wird dadurch ermöglicht, daß die »verursachende« Variable verändert (manipuliert) wird und ihre Auswirkungen auf die bedingte Variable festgestellt werden. Dabei werden die Versuchspersonen durch Zufallsauswahl den Untersuchungsgruppen zugeteilt (Randomisierung; z. B. werden Schüler nach Zufall den zu untersuchenden Lehrmethoden zugeordnet (Zimmermann 1972). Da die »verursachenden« Variablen bei echten Experimenten manipulierbar sein müssen, lassen sich die Ergebnisse dieser Experimente für die Gestaltung pädagogischer Umwelten zur Optimierung von erwünschten Effekten einsetzen. Bei quasi-Experimenten müssen Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge durch theoretische Überlegungen oder durch spezielle methodische Verfahren, neuerdings z. B. die der Pfad-Analyse (Werts u. Linn 1970) erschlossen werden.

Wird ein Experiment mit zwei Variablen durchgeführt, wird also eine unabhängige und eine abhängige Variable (oder ein Prediktor und ein Kriterium) verwendet, so handelt es sich um ein sog. univariates Experiment. Bei dem heutigen fortgeschrittenen Forschungsstand wird der verstärkte Einsatz multivariater Auswertungsmethoden gefordert, damit der Komplexität der Beziehungen in der Erziehungswirklichkeit angemessen Rechnung getragen werden kann (Ahrens 1966; Cooley 1971; Tatsuoka 1973). Insbesondere bei der empirischen Analyse von Organisationen und Institutionen und ihren Effekten wird ein multivariates Vorgehen immer unerläßlicher (Herriott/Muse 1973).

Bei der Planung von Experimenten gibt es verschiedene Möglichkeiten, eine größtmögliche Genauigkeit (innere Validität) der Ergebnisse zu sichern. Dazu gehören außer der Randomisierung die Verwendung von Kontrollgruppen, die Parallelisierung, die Einführung von Kontrollfaktoren und die Kovarianzanalyse (Bredenkamp 1969). Eine wichtige Kontrolle von irrelevanten äußeren Variablen ist ihr Konstanthalten. Dies geschieht, indem man alle Versuchspersonen einer Versuchsgruppe dem Experiment unter möglichst gleichen Bedingungen unterzieht (Hofer 1974). Neben der Unterscheidung zwischen echtem und quasi-Experiment ist die davon unabhängige Unterteilung in Labor- und Feldexperiment von Bedeutung. Die weitgehende Kontrolle von äußeren Variablen führt im allgemeinen zum Laborexperiment. Dagegen findet das Feldexperiment unter weniger künstlichen Bedingungen statt, zumeist in der natürlichen Situation. Campbell und Stanley (1970) sowie Kerlinger (1964) informieren über eine Reihe von Versuchsplänen für die Durchführung von Experimenten und geben im einzelnen Hinweise über ihre Anwendbarkeit und über ihre jeweiligen Vor- und Nachteile.

5. *Probleme der äußeren Validität empirischer Methoden:* Die Behandlung der Frage, inwieweit man bei der Interpretation der in einer Untersuchung erzielten Ergebnisse

von den verschiedenen Aspekten der Realisation (Versuchspersonen, Situation, verwendete Verfahren) abstrahieren und auf die Konstrukte der zu überprüfenden Theorie generalisieren darf, muß verschiedene Aspekte berücksichtigen (Bracht/Glass 1968):

a) Die Verallgemeinerung auf die Population, aus der für die Untersuchung eine Zufallsstichprobe gezogen wurde, ist – zumindest theoretisch – relativ unproblematisch. Mathematisch-statistische Verfahren erlauben die präzise Angabe des Fehlers, mit dem eine Generalisierung verbunden ist.

b) Problematischer ist im allgemeinen die »ökologische Validität« von Untersuchungen, die Frage also, inwieweit die empirische Situation für die interessierenden Variablen generell repräsentativ ist. Dieses Problem hat mehrere Aspekte:

– Die Ergebnisse von empirischen Untersuchungen sind sehr sorgfältig zu diskutieren im Hinblick auf die Komponenten der Operationalisierung. Die Problematik der Generalisierung über die empirisch erfaßte Situation hinaus sticht besonders in der Unterrichtsforschung hervor, wo in einem Experiment, etwa zur Wirkung der Variable »Veranschaulichung«, lediglich eine ausgewählte Form dieser Variable (oder nur sehr wenige) an einem ausgewählten Inhalt in einer ganz bestimmten Weise von bestimmten Lehrern analysiert werden kann. Selten wird es sich dabei um »repräsentative« Situationen handeln. Bei der Verallgemeinerung der Ergebnisse wird man die einzelnen Charakteristika der Situation und das Wissen um ihre Wechselwirkungen mit dem Konstrukt der unabhängigen Variable gedanklich berücksichtigen müssen.

– Da in einer empirischen Untersuchung durch die Herstellung und Messung von Variablen stets gewisse Eingriffe vorgenommen werden, bleibt es den Versuchspersonen nicht verborgen, daß sie an einem Experiment teilnehmen. Die von dem Bewußtsein der Teilnahme ausgehenden Wirkungen auf das Verhalten können die Gültigkeit der erzielten Ergebnisse beeinträchtigen. Die Versuchspersonen können in verschiedener Weise auf ein Experiment reagieren: sie können aus einem Gefühl ihrer Wichtigkeit heraus besonders stark motiviert (Hawthorne-Effekt) oder aus einem Gefühl der Angst vor Bewertung heraus verunsichert sein.

– In Experimenten, in denen die natürliche Umwelt der Versuchspersonen verändert wird, können Neuheitseffekte wirksam werden.

– In der Psychologie wurden die sogenannten Experimentor-Effekte ausführlich untersucht. Sie bestehen darin, daß der Forscher oder der Versuchsleiter einer Untersuchung unabsichtlich oder absichtlich dazu beiträgt, daß die Hypothesen und Erwartungen bezüglich des Ausgangs der Untersuchung bestätigt werden. Effekte dieser Art können vom Forscher selbst oder von den Personen, die zwischen ihm und den eigentlichen Versuchspersonen stehen, z. B. von Lehrern, Versuchsleitern oder Interviewern, ausgehen. Sie können in allen Phasen eines Experiments wirksam werden (Barber 1973):

– Die theoretische Orientierung des Forschers, seine Grundannahmen und die Art und Weise, in der er das zu untersuchende Gebiet begrifflich erfaßt, bestimmen die Fragestellung und die Versuchsplanung sowie die Interpretation und theoretische Reflexion der Ergebnisse.

– Die Einstellungen der Versuchsleiter können Einflüsse auf das Verhalten der Versuchspersonen ausüben. So kann die Erwartung von Lehrern über die Wirkung einer bestimmten Methode deren Erfolg bei den Schülern determinieren. Erwartungseffekte werden unwissentlich durch subtile sprachliche und außersprachliche Verhaltensweisen ausgelöst (Rosenthal-Effekte).

– Der Forscher kann durch die Wahl der statistischen Verfahren, bei der Auswertung seiner Ergebnisse und durch eine selektive Berichterstattung seiner Hypothese Bestätigung verschaffen.

Wesentliche Bemühungen in der empirischen Forschung richten sich darauf, Untersuchungen unter Berücksichtigung jener Faktoren anzulegen, die die innere und äußere Gültigkeit ihrer Ergebnisse beeinträchtigen.

## II. Empirische Erhebungsmethoden

Die Forderung nach Überprüfbarkeit (bzw. Falsifizierbarkeit) wissenschaftlicher Hypothesen an der Wirklichkeit macht es erforderlich, daß theoretische Begriffe und Konstrukte von der Ebene der Theoriensprache auf die Ebene der Beobachtungssprache transformiert werden. Der Prozeß der Überführung theoretischer Konstruktionen in empirisch erfaßbare Bestimmungsstücke heißt Operationalisierung (Wolf 1971). Eine operationale Definition gilt dann als ausreichend, wenn die Angaben über die Messung oder die Herstellung des Konstrukts eine Wiederholbarkeit der empirischen Untersuchung durch einen anderen Forscher sicherstellen. Die empirisch erhobenen Größen werden als Indikatoren für das betreffende Konstrukt aufgefaßt. Auf der Ebene der Messung heißen theoretische Konstrukte »Variablen«. Variablen werden nach ihrem Skalencharakter unterschieden. Es gibt nominale Variablen (z. B. die Prüfung bestanden/nicht bestanden), ordinale Variablen (z. B. Reihenfolge der Schüler in der Mathematikleistung), Variablen mit Intervallskalencharakter (z. B. Punktwert in einem Leistungstest) und Variablen mit Verhältnisskalencharakter (z. B. Zeit für die Lösung einer Aufgabe). Die Auswertung von Daten wird dem Skalencharakter der verwendeten Variablen angemessen sein müssen.

Prinzipiell muß jede Erhebungsmethode bestimmten Anforderungen genügen, damit man den Werten, die sie in Form von Zahlen erbringt, Vertrauen schenken kann und damit sie über die theoretischen Konstrukte, die sie erfassen soll, Aufschluß zu geben vermag. Die wichtigsten Gütekriterien für Meßmethoden sind (Thorndike 1971; Liebert 1969):

1. *Objektivität*: Unter Objektivität versteht man den Grad, in dem mehrere Beobachter (Beurteiler, Auswerter, Interviewer) bei der Anwendung desselben Erhebungsinstrumentes bei denselben Versuchspersonen in ihren zahlenmäßigen Festlegungen übereinstimmen. Die Objektivität wird hoch sein, wenn ein Test mit einer Schablone ausgewertet werden kann, niedrig, wenn die Erfassung einen weiten subjektiven Entscheidungsspielraum zuläßt, wie dies bei der Notengebung, bei der Beurteilung von komplexen Eigenschaften oder beim Interview der Fall ist.

2. *Zuverlässigkeit (Reliabilität)*: Unter Zuverlässigkeit versteht man den Grad der Übereinstimmung zwischen den Werten bei wiederholter Messung. Um die Zuverlässigkeit einer Variable festzustellen, kann man einen Test nach einer bestimmten Zeitspanne noch einmal vorgeben oder die Beobachtung an einer anderen Verhaltenssequenz vornehmen.

3. *Gültigkeit (Validität)*: Sie stellt das wichtigste und zugleich das am schwierigsten zu sichernde Kriterium dar. Die Gültigkeit bezeichnet die Genauigkeit, mit der durch die Operationalisierung jenes Konstrukt erfaßt wird, das erfaßt werden soll. Die verschiedenen Arten der Gültigkeit (inhaltliche, concurrente, prädiktive Gültigkeit, Konstruktgültigkeit) sind Möglichkeiten, die Angemessenheit des jeweiligen Meßverfahrens für die interessierende Größe zu überprüfen.

4. *Normen*: Wird ein Erhebungsinstrument an einer großen repräsentativen Zahl von Versuchspersonen durchgeführt, dann erhält man Angaben über die Häufigkeitsverteilung der Variable in der Population. Mit diesen, an einer Eichstichprobe erhobenen Normen können Einzelwerte anhand eines Maßstabes miteinander verglichen werden. So kann die Schulleistung eines Schülers in einem Fach mit den Leistungen aller vergleichbaren Schüler konfrontiert und in Form einer Prozentrangangabe ausgedrückt werden.

Nach der Art ihrer Erhebung werden verschiedene Typen von Meßinstrumenten unterschieden:

a) *Die systematische Verhaltensbeobachtung*. In der Verhaltensbeobachtung werden – nach Möglichkeit durch mehrere geschulte Beobachter – ganze Verhaltenssequenzen oder Ausschnitte daraus beobachtet (Graumann 1966; Weick 1968). Nach einem zuvor erstellten System registrieren die Beobachter definierte Verhaltenseinheiten. Bei der nicht-teilnehmenden Beobachtung sind die Beobachter nicht in der zu beobachtenden Situation präsent; sie sind in den Handlungsablauf nicht verflochten. Dies ist etwa dann der Fall, wenn das Spiel von Kindern oder die Mutter-Kind-Interaktion durch ein Ein-Weg-Fenster beobachtet und registriert wird. Auch die Beobachtung des Unterrichtsgeschehens in einem Klassenzimmer durch Beobachter, die sich im Rücken der Klasse befinden, fällt noch in diese Kategorie. Die Beobachter spielen eine nicht-teilnehmende, nicht-wertende, nur protokollierende Rolle. Dabei müssen unbeabsichtigte, aber verfälschende Effekte der Beobachtung in Rechnung gestellt werden: Befangenheit, Verhaltenheit oder Auftrumpfen und sich in Pose stellen der beobachteten Personen. Bei der teilnehmenden Beobachtung übernimmt der Beobachter innerhalb des Handlungsablaufs eine Rolle als Gruppenmitglied. Seine Aktivität spielt sich auf der gleichen Ebene wie die der anderen ab; er nimmt an den Handlungen und Gruppierungen seines Feldes teil. Diese Form der systematischen Beobachtung ist bei der Untersuchung von Fragestellungen indiziert, die sonst nur durch eine umständliche Kette von Interviews und Fragen angegangen werden können, so bei der Analyse von Freizeitheimen, Rockerbanden und anderen Subkulturen (Friedrichs/Lüdtke 1971). Von der Beobachtung des realen Handlungsablaufs (unvermittelte Beobachtung) kann die technisch vermittelte Beobachtung – vermittelt über Tonband, Film- und Videogeräte – abgehoben werden. Ihren Einschränkungen (beschränkte Aufnahmekapazität, Störung des Handlungsablaufs durch Scheinwerfer) können spezifische Vorteile gegenübergestellt werden, vor allem die Möglichkeit der sorgfältigen Protokollierung durch beliebige Reproduzierbarkeit des aufgezeichneten Geschehens.

Jede systematische Verhaltensbeobachtung ist reglementiert durch ein vorgegebenes Beobachtungsschema, das die zu beobachtenden Einheiten definiert. Insofern setzt die Beobachtung bereits ein theoretisches Modell über den Objektbereich voraus. Der Wahl eines Modells muß eine gründliche theoretische und phänomenale Analyse der zu beobachtenden Situation vorausgehen. Sie führt zur Wahl der Dimensionen und zur Festlegung ihrer verhaltensmäßigen Entsprechungen.

Beobachtungssysteme können Kategoriensysteme sein. Der Beobachter muß dabei laufend (z. B. alle drei Sekunden) das beobachtete Verhalten in eine Kategorie (von z. B. 10 Kategorien insgesamt) einordnen. Wird die Beobachtung nach einem Merkmalsystem vorgenommen, dann wartet der Beobachter ab, wann eines der zu beobachtenden Verhaltensmerkmale auftritt und registriert es dann.

Die Schwierigkeiten der systematischen Verhaltensbeobachtung besteht einerseits in

der Erstellung eines Beobachtungssystems, speziell darin, daß es unter dem Gesichtspunkt der inhaltlichen und theoretischen Fragestellung möglichst ergiebig ist und dem Wesen der Situation gerecht wird, und andererseits darin, daß die Registrierung beim Beobachter möglichst keine Wertungen zuläßt, daß also die Zuordnung von Verhalten zu Kategorien bzw. die Identifizierung von Merkmalen im Verhalten möglichst eindeutig ist.

Innerhalb der Erziehungswissenschaft wurde vor allem im Bereich der Unterrichtsforschung bereits eine große Zahl verschiedener Beobachtungssysteme entwickelt und erprobt (Medley u. Mitzel 1970, s. Schulz, Teschner u. Vogt 1970; Rosenshine u. Furst 1973).

b) *Die Beurteilung des Verhaltens.* Kann der Beobachter die von ihm verlangten Urteile nicht direkt dem beobachteten Verhalten entnehmen, muß er allgemeine Eigenschaften (z. B. die »Strenge« einer Mutter zu ihrem Kind) selbst aus dem Fluß des Verhaltens oder aus Verhaltenszeugnissen erschließen, dann spricht man von der Methode der Beurteilung. Zur Beurteilung werden sogenannte Schätzskaleten herangezogen, auf denen die Beurteiler ihre Urteile über das betreffende Verhalten (oder über Personen oder auch Objekte) hinsichtlich mehrerer Eigenschaften in Form von Zahlen (meist zwischen 1 und 7) abgeben. Die Beurteilung hat den Vorteil, daß sie globalere und u. U. »relevantere« Aspekte des Geschehens erfassen kann. Ihr Nachteil besteht in den durch die Eigenart der menschlichen Urteilsprozesse eingehenden, verfälschenden Tendenzen. Der bekannteste Urteilsfehler ist der sogenannte Halo-Effekt, bei dem Beurteiler dazu neigen, ihre Urteile nach globalen Kategorien abzugeben (nach gut – schlecht). Die Beurteilung kann durch außenstehende (»neutrale«) Beurteiler erfolgen; sie kann aber auch im Aktionsfeld selbst durch Kameraden (peers), durch Vorgesetzte oder Untergebene vorgenommen werden. So kann das Verhalten von Lehrern durch Kollegen, durch Schulräte oder auch durch ihre Schüler beurteilt werden (Remmers 1970, s. Tent 1970).

c) *Befragungstechniken.* In den Sozialwissenschaften stellt das Interview eine verbreitete empirische Erhebungsmethode dar. Das Interview besteht aus einer Reihe von (meist im vorhinein festgelegten) Fragen, die der Befragte in offener Form beantwortet. Man kann eine Reihe von Unterformen des Interview unterscheiden: Tiefeninterviews, schriftliche Befragungen, Gruppeninterviews. Das Interview dient in der Erziehungswissenschaft zur Gewinnung von komplexen, meist autobiographischen Informationen. Es wurde beispielsweise zur Erhebung des Sexualverhaltens bestimmter Personengruppen angewandt. Das Interview ist einer Reihe von Fehlerquellen ausgesetzt, die beim Interviewer, beim Befragten und bei den vorgelegten Fragen liegen können (Friedrich 1971). Die Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Ergebnisse ist von verschiedenen Faktoren abhängig. Interviewdaten sind im allgemeinen recht akzeptabel (Scheuch 1962).

Eine zweite, etwas exaktere Befragungstechnik ist die Fragebogenmethode. Fragebogen bestehen aus einer größeren Anzahl von Fragen, die den Versuchspersonen zur gewissenhaften Beantwortung vorgelegt werden. Der Punktwert errechnet sich meist nach einem festgelegten Schlüssel als die Zahl der in eine bestimmte Richtung beantworteten Fragen. Die Fragebogentechnik dient zur Erfassung von Persönlichkeitsvariablen (z. B. Extraversion, Ängstlichkeit) und anderer Variablen, wie der schulischen Einstellung von Lehrern oder des elterlichen Erziehungsstils (Eyferth 1966). Die Fragebogentechnik ist wie das Interview eine subjektive Erhebungsmethode. Sie ist

von den Personen zumeist durchschaubar und kann daher Fälschungstendenzen unterliegen. Dabei spielt u. a. der Wunsch nach sozial erwünschter Selbstdarstellung und die Tendenz zur Bejahung eine Rolle. Die Vorteile von Fragebogen liegen vor allem in ihrer umfangreichen Erprobung und der Kenntnis ihrer Gütekriterien.

d) *Objektive Testverfahren.* Zur Erfassung von Fähigkeiten und Fertigkeiten werden objektive Tests eingesetzt. Dazu gehören vor allem die zahlreichen Intelligenz- und Leistungstests. Objektive Tests bestehen in der Regel aus einer Reihe von Aufgaben, die von der betreffenden Person, meist unter zeitlicher Beschränkung, gelöst werden sollen. Der Punktwert einer Person bestimmt sich als die Summe der richtig gelösten Aufgaben. Ein Test kann mehrere faktorenanalytisch bestimmte Untertests enthalten, die voneinander unabhängige Dimensionen erfassen. Objektiven Tests kann man von allen Erfassungsmethoden die höchste Güte in meßtechnischer Hinsicht bescheinigen. Deshalb erfreuen sie sich in der Forschung einer großen Beliebtheit. Vor allem bei der Messung der Schulleistung sind Tests der Notengebung überlegen (Ingenkamp 1971). Die Forschungsliteratur über objektive Tests ist ebenso umfangreich (Thorndike 1971) wie die Zahl der entwickelten Testverfahren (Buros 1965).

e) *Andere Erhebungsmethoden.* Nicht alle in der Erziehungswissenschaft angewandten Erhebungsmethoden sind auf die vorliegende Systematik reduzierbar. U. a. werden auch physikalische Maße (z. B. Reaktionszeit, Lernzeit) verwendet. Zur Erfassung sozialer und ökologischer Variablen werden Indices gebildet. So können bei der Erfassung des Anregungsgehaltes des Elternhauses eines Kindes, der sozialen Schicht, des Bildungsgrades von Wohngebieten oder der Ausstattung von Schulen mehrere qualitative Daten erhoben und zusammengefaßt werden. Eine besondere Rolle bei der Untersuchung sozialer Konfigurationen im Klassenzimmer oder in anderen Gruppen spielt das Soziogramm (Dollase 1973). Projektive Testverfahren spielen auch eine gewisse Rolle (z. B. Children's Apperception Test. Familie in Tieren), einmal bei der Erfassung der Ausprägungsgrade bestimmter Motive (z. B. des Leistungsmotivs) und zum anderen als diagnostische Instrumente in der Einzelfallhilfe.

Die meisten Erhebungsmethoden haben den Nachteil, daß mit der Erhebung ein Eingriff verbunden ist, der u. U. die Bewußtseinslage der Versuchsperson verändert. Dies kann bei der Durchführung von empirischen Untersuchungen verfälschend auf die Ergebnisse einwirken. Der Einsatz von »nicht-reaktiven« Meßinstrumenten ist daher – wo dies möglich ist – vorzuziehen (Webb, Campbell, Schwartz u. Sechrest 1966).

MANFRED HOFER

→ Bildungsforschung, Diagnostik, Erziehungswissenschaft, Evaluation, Handlungsforschung, Hermeneutik, Kritische Theorie, Positivismus – Kritischer Rationalismus, Schultests (im Anhang), Statistik, Unterrichtsforschung, Wissenschaftstheorie.

#### LITERATUR

Ahrens, H. J.: Einige Möglichkeiten der Anwendung multivariater Methoden zur Untersuchung von Erziehungsstilen. In: Herrmann, Th. (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe 1966, S. 32–44. Barber, T. X.: Pitfalls in research: Nine investigator and experimenter effects. In: Travers, R. M. W. (Hrsg.): Second handbook of research on teaching. Chicago: Rand McNally 1973, S. 382–404. Bracht, G. H., G. V. Glass: The external validity of experiments. In: American Educational Research Journal. 5 (1968) 4, S. 437–474. Bredenkamp, J.: Experiment und Feldexperiment. In: Graumann, C. F. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd 7. Halbbd 1. Theo-

rien u. Methoden. Göttingen: Hogrefe 1969, S. 332–374. *Buros, O. K.* (Hrsg.): The mental measurements yearbook. 6. Highland Park. N. J.: The Gryphon Pr. 1965. *Coolley, W. W.*: Techniques for considering multiple measurements. In: Thorndike, R. L. (Hrsg.): Educational measurement. 2. ed. Washington: American Council on Education 1971. *Cronbach, L. J., P. Suppes* (Hrsg.): Research for tomorrow's schools: disciplined inquiry for education. London: MacMillan 1969. *Dollase, R.*: Soziometrische Techniken. Techniken der Erfassung und Analyse zwischenmenschlicher Beziehungen in Gruppen. Weinheim: Beltz 1973. *Eyferth, K.*: Methoden zur Erfassung von Erziehungsstilen. In: Hermann, Th. (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe 1966, S. 17–31. *Flehsig, K. H.*: Die Funktion des Experiments in der Unterrichtsforschung. In: Oppolzer, S. (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Bd 2. Empirische Forschungsmethoden. München: Ehrenwirth 1969, S. 195–215. *Friedrich, W.* (Hrsg.): Methoden der marxistisch-leninistischen Sozialforschung. 2. Aufl. Berlin: VEB Dt. Verl. d. Wissenschaften 1971. *Friedrichs, J., H. Lüdtke*: Teilnehmende Beobachtung: Zur Grundlegung einer sozialwissenschaftlichen Methode empirischer Feldforschung. Weinheim: Beltz 1971. *Gage, N. L. u. W. R. Unruh*: Theoretical formulations for research on teaching. In: Riview of Educational Research. 37 (1967), S. 358–370. *Graumann, C. F.*: Grundzüge der Verhaltensbeobachtung. In: Meyer, E. (Hrsg.): Fernsehen in der Lehrerbildung. München: Manz 1966, S. 86 bis 107. *Heipcke, K.*: Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Unterrichtsforschung. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. T. 1. Weinheim: Beltz 1970, Sp. 137–268. *Herriot, R. E., D. N. Muse*: Methodological issues in the study of school effects. In: Kerlinger, F. N. (Hrsg.): Review of educational research. Bd 1. Itasca/Ill.: Peacock 1973, S. 209–236. *Hofer, M.*: Das Experiment in der pädagogischen Psychologie. In: Weinert, F. E. (u. a.) (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Frankfurt: Fischer 1974. *Hofer, M.*: Methodischer Vorkurs. In: Weinert, F. E. (u. a.) (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Studienbegleitbriefe. Weinheim: Beltz 1974b. *Ingenkamp, K.* (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim: Beltz 1971. *Kerlinger, F. N.*: Foundations of behavioral research. Educational and psychological enquiry. London: Holt, Rinehart & Winston 1964. *Kerlinger, F. N.*: Research in education. In: Ebel, R. L. (Hrsg.): Encyclopedia of educational research. 4. ed. London: Collier-MacMillan 1969, S. 1127–1144. *Klafki, W.*: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Klafki (u. a.) (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Bd 3. Frankfurt: Fischer 1971, S. 126–153. = Fischer Bücherei. Bd 6108. *Lienert, G. A.*: Testaufbau und Testanalyse. 3. Aufl. Weinheim: Beltz 1969. *Oppolzer, S.* (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Bd 2. Empirische Forschungsmethoden. München: Ehrenwirth 1969, S. 7–14. *Pawlik, K.*: Dimensionen des Verhaltens. Bern: Huber 1967. *Rosenshine, B., N. Furst*: The use of direct observation to study teaching. In: Travers, R. M. W. (Hrsg.): Second handbook of research on teaching. Chicago: Rand McNally 1973, S. 122–183. *Roth, H.*: Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. In: Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1958, S. 5–57. = Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung. Bd 1. *Scheuch, E. K.*: Das Interview in der Sozialforschung. In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd 2. Stuttgart: Enke 1962, S. 136–196. *Schulz, W., W. P. Teschner, J. Vogt*: Verhalten im Unterricht: Seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. T. 1. Weinheim: Beltz 1970, Sp. 633–852. *Schwarz, E.*: Experimentelle und quasi-experimentelle Anordnungen in d. Unterrichtsforschung. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. T. 1. Weinheim: Beltz 1970, Sp. 445–632. *Stegmüller, W.*: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Bd 1. Wissenschaftliche Erklärung und Be-

gründung. Berlin: Springer 1969. *Tatsuoka, M. M.*: Multivariate analysis in educational research. In: Kerlinger, F. N. (Hrsg.): Review of educational research. Vol. 1. Itasca/Ill.: Peacock 1973, S. 273–319. *Tent, L.*: Schätzverfahren in der Unterrichtsforschung. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. T. 1. Weinheim: Beltz 1970, Sp. 853–1000. *Thorndike, R. L.* (Hrsg.): Educational measurement. 2. ed. Washington: American Council on Education 1971. *Webb, E. J., D. T. Campbell, R. D. Schwartz, L. Sechrest*: Unobtrusive measures: nonreactive research in the social sciences. Chicago: Rand McNally 1966. *Weick, K. E.*: Systematic observational methods. In: Lindzey, G., E. Aronson (Hrsg.): The handbook of social psychology. Vol. 2. Research methods. 2. Aufl. Reading/Mass.: Addison-Wesley 1968, S. 357–451. *Werts, L. F., R. L. Linn*: Path analysis: psychological examples. In: Psychological Bulletin. 74 (1970), S. 193–212. *Westmeyer, H.*: Kritik der psychologischen Unvernunft. Probleme der Psychologie als Wissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer 1973. *Wolf, W.*: Empirische Methoden in der Erziehungswissenschaft. In: Klafki, W. (u. a.) (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Bd 3. Frankfurt: Fischer 1971, S. 83–125. = Fischer Taschenbücherei. Bd 6108. *Zimmermann, E.*: Das Experiment in den Sozialwissenschaften. Stuttgart: Teubner 1972. = Teubner – Studienskripten. Bd 37.

*Wichtige Zeitschriften*: *American Educational Research Journal*. Washington. 1 (1964) ff. *Educational and Psychological Measurement*. Durham. 1 (1941) ff. *Journal of Educational Measurement*. East Lansing/Mich. 1 (1964) ff. *Psychometrika*. Colorado Springs. 1 (1936) ff. *Review of Educational Research*. Washington. 1 (1931) ff. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. Göttingen. 1 (1969) ff.

## Entscheidungstheorie

I. Der Entscheidungsbegriff sowie die Entscheidungsproblematik werden in vielen Veröffentlichungen zu bildungspolitischen Fragen, zur Didaktik und Curriculumforschung in den Mittelpunkt der Überlegungen gerückt: Entscheiden »in seinem unauflösbaren Zusammenhang mit dem Erkennen« ist die höchste der pädagogischen Wissenschaft gestellte Aufgabe (Menze). Unterricht ist ein »bestimmt strukturiertes (Inter-)Aktionsfeld, in dem eindeutig zu benennende Entscheidungen zu fällen sind«; Sache der Theorie ist es, die »Bedingungen von Unterrichtsentscheidungen zu klären« und im »Wege der Rückkoppelung die jeweilige (kollektive oder Einzel-)Entscheidung zu modifizieren oder gar zu korrigieren« (Heimann).

Die Beeinflussung des Handelns durch Theorie, die Begründung von Entscheidungen steht damit im Mittelpunkt erziehungswissenschaftlicher Interessen. Jedoch ist dieser Begründungsprozeß mit einer unüberwindbar scheinenden Schwierigkeit befrachtet: Die Komplexität sozialer Prozesse läßt es fast als ausgeschlossen erscheinen, die verursachenden und intervenierenden Variablen vollständig und mit ihrer wechselseitigen Beeinflussung zu erfassen sowie ihre Wirkungen auf die abhängigen Variablen zu bestimmen. Beispielsweise ist es einem Lehrer nicht möglich, die Konsequenzen der ihm zur Verfügung stehenden Handlungsalternativen vollständig abzuschätzen, da er die Reaktionen seiner »Umwelt« (der Schüler, der Kollegen, der Eltern usw.) nicht zu beherrschen vermag. Angesichts dieser Situation nimmt es nicht wunder, daß bei Hervorhebung des Entscheidungsaspekts in der Erziehungswissenschaft auch Modelle der *Spieltheorie* sowie der aus ihr abgeleiteten *Entscheidungstheorie* diskutiert und in heuristische Lösungsversuche einbezogen werden.

II. *Spieltheorie* ist eine Methode zur Untersuchung von Entscheidungsprozessen in Konfliktsituationen, bei denen der einzelne Handelnde oder Gruppen von Handelnden keine vollkommene Kontrolle über ihre Umwelt ausüben können. Wesentlich ist die Annahme, daß Entscheidungssubjekte mit verschiedenen Zielsetzungen in bestimmten Situationen aufeinandertreffen. Beispielsweise darf man einen Unterschied in der Gerichtetheit von Lernzielen, die ein Lehrer im Unterricht zu vertreten hat und/oder erreichen will, und Handlungszielen von Schülern annehmen. Der Lehrer, wie auch die Schüler verfügen zwar in bestimmten Grenzen über verschiedene Handlungsalternativen, besitzen jedoch keine vollkommene Kontrolle über die möglichen Resultate ihres Handelns. Die jeweils existierenden Handlungspläne müssen nicht nur den eigenen Vorstellungen und Fähigkeiten, sondern auch denen der Mithandelnden angepaßt werden. Die nähere Bestimmung der in solchen Situationen zu empfehlenden Entscheidungen erfolgt mit Hilfe der *Entscheidungstheorie*, die auch als *Entscheidungslogik* bezeichnet wird.

III. Ausgangspunkt entscheidungstheoretischer Überlegungen ist die Tatsache, daß fast jede menschliche Handlung als Wahlakt aufgefaßt werden kann: die jeweils gegebene Situation begrenzt zwar die Menge der möglichen Handlungen, ohne diese allerdings nur auf eine einzige Alternative zu reduzieren. Fast immer stehen mehrere Handlungsmöglichkeiten zur Auswahl. Wird der Wahlakt bewußt und überlegt vorgenommen, spricht man von einer rationalen Wahl oder von einer »Entscheidung«. Die Entscheidungstheorie befaßt sich vornehmlich mit drei Entscheidungstypen: Entscheidungen unter Sicherheit, Entscheidungen unter Unsicherheit, Entscheidungen unter Risiko. Bei *Entscheidungen unter Sicherheit* meint der Akteur, die Situationsbedingungen so genau zu kennen, daß er die Konsequenzen der ihm zur Auswahl stehenden Handlungsalternativen mit Sicherheit voraussagen kann. Er wird diejenige Alternative wählen, deren Resultat er den höchsten Wert seiner subjektiven Präferenzskala zuordnet. Bei *Entscheidung unter Unsicherheit* ist so wenig über die Handlungskonsequenzen bekannt, daß diesen nicht einmal probabilistische Werte zugeordnet werden können. Beide Idealtypen stecken den Rahmen ab, innerhalb dessen *Entscheidungen unter Risiko* mit unterschiedlichen Ausprägungen des Gewißheitsgrades zu fällen sind. Hier vermag der Akteur die für ihn relevanten Handlungskonsequenzen zwar nicht völlig unter Kontrolle zu halten (da er sie eben nicht vorausszusehen vermag), ist jedoch in der Lage, den seiner Meinung nach potentiell möglichen Umständen sowie den Folgen seiner Handlungen Wahrscheinlichkeiten zuzuordnen.

In diesem letzten Fall wird davon ausgegangen, daß ein Akteur in einer bestimmten Situation zwischen den Handlungen  $H_1, \dots, H_m$  wählen kann. Für die ihn interessierenden möglichen Konsequenzen sind bestimmte Umstände  $U_1, \dots, U_n$  der Situation maßgebend. Nun entspricht einer bestimmten Handlung  $H_i$  und einem bestimmten Umstand  $U_j$  ein Resultat  $R_{ij}$  (die Konsequenz). Bei diesen Annahmen lassen sich alle möglichen Resultate in einer Matrix, der sogenannten Konsequenzenmatrix, anordnen. Für das Verständnis ist wichtig, daß diese Konsequenzenmatrix nicht »objektive« Situationen abbildet, sondern Situationen aus der Interpretation des Akteurs; relevant werden nur Handlungen, die der Akteur in Erwägung gezogen hat. Im nächsten Schritt sind alle für möglich erachteten Resultate  $R_{ij}$  subjektiv zu bewerten, indem eine Wünschbarkeitsmatrix konstruiert wird. Dies geschieht durch Einführung einer Nutzenfunktion, die auf sämtliche Resultate  $R_{ij}$  angewendet wird. Damit erhalten

wir für jeden Wert  $R_{ij}$  die subjektive Nützlichkeit der Resultate für den Akteur. Alle Nützlichkeitswerte können dann in eine Rangreihe gebracht werden (die sog. Nutzenordnung). Ein weiterer Schritt besteht darin, Wahrscheinlichkeiten für das Eintreten der bereits nach Nützlichkeitsaspekten bewerteten Resultate zu bestimmen. Es kommt dabei nicht auf objektive Wahrscheinlichkeiten an, sondern darauf, mit welchen Werten der Akteur rechnet, um zu einem Wahlakt, der Entscheidung, zu gelangen. Dabei sind zwei Fälle zu unterscheiden: einmal, ob die Wahrscheinlichkeiten als unabhängig von der in Betracht gezogenen Handlung angesehen werden, zum anderen, ob die Wahrscheinlichkeit von der vollzogenen Handlung ihrerseits abhängt.

Es geht bei entscheidungstheoretischen Überlegungen für gewöhnlich nicht darum, welche Überlegungen Personen vor und bei ihren Entscheidungen anstellen; dieser Aspekt fiel in den Bereich einer deskriptiv-analytischen Entscheidungstheorie. Vielmehr handelt es sich darum, Schemata zu entwerfen, wie ein rational Handelnder bei der Fällung seiner Entscheidungen vorgehen sollte. Man spricht daher auch von einer *normativ-analytischen* Entscheidungstheorie. Beispiele für Durchrechnungen entscheidungstheoretischer Probleme finden sich in allen Lehrbüchern (besonders einprägsam bei Menze). Diese Ausdifferenzierung verschiedener Ansätze der »Wünschbarkeit«, je nachdem, ob man mehr optimistische oder mehr pessimistische Annahmen über die Umwelt oder die Konsequenzen macht, führt dann zu einer verzweigten entscheidungstheoretischen Modellbildung.

IV. Entscheidungstheoretische Verfahren finden bereits in den Wirtschaftswissenschaften wie in der Politikwissenschaft Anwendung. (Für die Wirtschaftswissenschaften wäre auf das Gebiet des Operations Research hinzuweisen, das bereits ein abgeschlossenes universitäres Prüfungsfach darstellt.) Die erziehungswissenschaftliche Diskussion dieser Verfahren scheint aus mehreren Gründen wünschenswert:

(a) Breite Problemfelder können unter dem Entscheidungsaspekt diskutiert werden (vgl. Stufflebeam).

(b) Entscheidungsprozesse werden gegenwärtig noch in einem viel zu geringen Maße diskutierbar und argumentierbar gemacht; überspitzt formuliert: durch permanente Komplexitätskomplexion besteht die Gefahr, entscheidungsunfähig zu werden.

(c) Weitgehende Versuche der Formalisierung verbessern die Kritikmöglichkeit, da verbale Immunisierungsstrategien theoretischer Ansätze an Wirkung verlieren.

(d) Ausdifferenzierte Modellbildungen erlauben schärfere Urteile über Informationsdefizite und unberücksichtigte Wirkungszusammenhänge. Zu beeinflussende Variablen werden deutlicher sichtbar (vgl. Ergebnisse der Verhaltensmodifikation).

Die genannten Punkte kann man am Beispiel der »lerntheoretischen Didaktik« veranschaulichen (vgl. Heimann u. a.), das allerdings bei weitem nicht einen den wirtschaftswissenschaftlichen Kalkülen vergleichbaren Formalisierungsgrad aufweist: Dieses Modell schärfte den Blick für Einflußfaktoren im Unterricht. Es erlaubte gleichzeitig, präziser Informationslücken bei der Curriculumanalyse und -konstruktion zu bestimmen; ferner wurde in anschließenden Diskussionen sichtbar, wie die wechselseitigen Implikationen von Unterrichtsvariablen auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen erfaßt werden müssen. Damit könnte in einer Weiterentwicklung dieses (oder eines vergleichbaren) Modells für Unterrichtsanalyse und -planung die Möglichkeit bestehen, präzisere Kriterien für ein rationales Verhalten im Unterricht zu entwickeln, in-

dem bestimmte Handlungsalternativen anderen mit Angabe von Gründen vorgezogen werden können.

V. Offene Fragen der erziehungswissenschaftlichen Anwendung entscheidungslogischer Verfahren lassen sich unschwer bezeichnen; denn eine normativ-analytische Entscheidungstheorie kann nicht eine Theorie sozialen Handelns ersetzen oder begründen. Auch eine deskriptiv-analytische Theorie, die faktisches Entscheidungshandeln beschreibt, wäre dazu nicht in der Lage.

(a) Optimale Entscheidungen setzen Präferenzskalen mit Ordinalniveau bezüglich der Nützlichkeitswerte voraus. Eine solche Annahme besitzt jedoch in komplexeren Situationen kaum einen empirischen Gehalt.

(b) Zudem ist es fraglich, ob die eindeutige Durchsetzung von Zielen durch einen einzelnen oder eine Gruppe im Erziehungsprozeß wünschenswert ist. Bei der stringenten Durchhaltung einer entscheidungslogischen Betrachtungsweise müssen beispielsweise gewünschte (durch Erziehungspostulate begründbare) Widerstände gegen zugemutete Zielsetzungen als »Störgrößen« einer Widerstand leistenden Umwelt erscheinen, die durch rationale Strategien auszuschalten sind. Gleichermaßen begründbare Lernziele und Handlungsziele erschienen bei strikter Interpretation als miteinander unvereinbar. Die entscheidungslogische Technik setzte sich dann gegen differenziertere Begründungszusammenhänge durch.

(c) Entscheidungstheorie vermag nicht, Begründungen von Werturteilen für Erziehung zu ersetzen.

FRANK ACHTENHAGEN

→ Bildungsplanung, Curriculum – Didaktik, Unterricht.

#### LITERATUR

- Achtenhagen, F.: Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts. 3. Aufl. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1973. = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen, Reihe D, Didaktik, Analysen und Modelle. Bd 7. Flechsig, K.-H. (u. a.): Probleme der Entscheidung über Lernziele. In: Achtenhagen, F., H. L. Meyer (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen. 3. Aufl. München: Kösel 1973, S. 243–282. Gäfgen, G.: Theorie der wirtschaftlichen Entscheidung. 2. Aufl. Tübingen: Mohr 1968. Habermas, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. Tübingen: Mohr 1967. = Philosophische Rundschau. Beiheft 5. Heimann, P. (u. a.): Unterricht. Analyse und Planung. Hannover: Schroedel 1965. = Auswahl. Reihe B. 1/2. Jeffrey, R. C.: Logik der Entscheidungen. Wien, München: Oldenbourg 1967. Klein, H. K.: Heuristische Entscheidungsmodelle. Wiesbaden: Gabler 1971. = Die Betriebswirtschaft in Forschung und Praxis. Bd 9. Menges, G.: Grundmodelle wirtschaftlicher Entscheidungen. Köln, Opladen: Westdt. Verl. 1969. = Moderne Lehrtexte. Wirtschaftswissenschaft. Bd 1. Menze, C.: Überlegungen zur Anwendungsmöglichkeit der Entscheidungslogik auf die Curriculum-Konstruktion. In: Achtenhagen, F., H. L. Meyer (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen. 3. Aufl. München: Kösel 1973, S. 133–153. Meyer, H. L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München: Kösel 1972. Schlaifer, R.: Analysis of decisions under uncertainty. New York: McGraw-Hill 1969. Shubik, M. (Hrsg.): Spieltheorie und Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Fischer 1965. Stegmüller, W.: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Bd 1 u. 4. Berlin: Springer 1969–1973. Stufflebeam, D. I. (Hrsg.): Educational evaluation – decision making. 2. ed. Itasca/Ill.: Peacock 1971.

## Entwicklungspsychologie

### I. Zur Problemgeschichte

Entwicklungspsychologie ist jünger als die Psychologie. Das Interesse galt anfangs nur den fertigen, »vollkommenen« seelischen Vorgängen. Der erste entwicklungspsychologische Bericht im engeren Sinne stellt Preyers Buch »Die Seele des Kindes« dar, in dem der Verfasser die Entwicklung seines eigenen Kindes während der ersten drei Lebensjahre schildert. Es folgen eine Reihe von detaillierten Darstellungen über Kleinkindentwicklung (z. B. Scupin, Ament, Shinn, Sully), die die Beschreibung eines einzelnen Kindes zum Gegenstand haben. Um die Jahrhundertwende erwacht allgemein das Interesse am Kind, das »Jahrhundert des Kindes« scheint angebrochen. St. Hall gründet in USA 1893 die Nationalvereinigung für das Kinderstudium. Die vorwiegend biographisch beschreibenden Werke der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen werden mehr und mehr ergänzt durch die systematisch-theoretische Beschäftigung mit dem Phänomen der Entwicklung. Zunächst interessieren Einzelzüge, wie die Sprache (Stern, Ament), das Spiel (Groos), die Intelligenz (Binet und Simon entwickeln ab 1908 den ersten Intelligenztest zur Erfassung des geistigen Entwicklungsniveaus), später rückt die theoretische Erklärung der Gesamtentwicklung in den Vordergrund (K. Bühler, Ch. Bühler, Stern, Tumlriz, Kroh und für die Reifezeit Spranger). Das Schwergewicht liegt hierbei auf der Benutzung von Phasen- und Stufenmodellen, für die O. Kroh und K. und Ch. Bühler als Hauptrepräsentanten gelten können.

Die Olympier der Entwicklungspsychologie, die eine theoretische Gesamtkonzeption menschlicher Entwicklung vorgelegt haben, sind zweifellos Sigmund Freud und Jean Piaget (s. u.). Das pädagogische und bildungspolitische Interesse bewirkt vor allem in den angelsächsischen Ländern seit den dreißiger und vierziger Jahren eine Flut von empirischen Untersuchungen, in denen aber das praktische Interesse zu überwiegen scheint (educational psychology). Theoretisch dominiert in den angelsächsischen Ländern lange Zeit ein mechanistisches Reiz-Reaktions- bzw. Verstärkungsmodell, in der UdSSR wird demgegenüber die Erklärung der klassischen Konditionierung (mit Aufbau eines primären und sekundären Signalsystems) bevorzugt. In den sechziger Jahren dominiert dank des weltweit gewordenen Einflusses von Piaget die Analyse kognitiver Prozesse unter dem Gesichtswinkel aktiver Organisations- und Strukturierungsleistungen des Individuums. Gleichzeitig, und noch verstärkt zu Beginn der siebziger Jahre, setzt sich die Sichtweise des Entwicklungsprozesses als Sozialisation durch.

### II. Gegenstand und Aufgabe

Entwicklungspsychologie beschäftigt sich mit der *Genese*, der *Veränderung* und dem *Verschwinden* von psychischen Phänomenen während des menschlichen Lebenslaufes.

Die *Genese* von Leistungen und Verhaltensmerkmalen steht gegenwärtig noch im Vordergrund der Untersuchungen. Entwicklungspsychologie steht hier wie bei den beiden anderen genannten Aspekten im Dienste der theoretischen Erklärung von psychischen Prozessen und damit im Dienste der Allgemeinen Psychologie. Im Gegensatz zu dieser versucht sie psychische Phänomene jedoch nicht von ihrer fertigen Endausprägung her zu analysieren, sondern von ihrer Entstehung. Sie hat vor allem im Bereich der Intelligenz, der Wahrnehmung, der Motorik, der Motivation und der Wertstrukturen entscheidende Beiträge für psychologische Gesamtheorien geliefert.

Die Untersuchung von (längerfristigen) *Veränderungen* geht über die Analyse der Genese insofern hinaus, als nicht nur die Entwicklung vom unvollkommenen Zustand bis zu einem »End«-Stadium betrachtet wird, sondern die Veränderung überhaupt. Der Vorteil dieser Betrachtungsweise liegt in der Befreiung von möglicherweise gesellschaftlich und normgebundenen Vorstellungen über weniger und weiter »entwickelte« Zustände. Veränderungen werden gewöhnlich als Lernprozesse beschrieben, wobei im Gegensatz zur Lernpsychologie längerdauernde Prozesse untersucht werden.

Das *Verschwinden* von psychischen Phänomenen bzw. Verhaltensmerkmalen im menschlichen Lebenslauf wird gegenwärtig fast nur unter dem Aspekt von Alterungsprozessen (Gerontologie) untersucht und somit eher als Abbauerscheinung gesehen. Das Phänomen des Abbaus von typischen Erscheinungsweisen oder Verhaltensbedingungen ist aber auf allen Altersstufen gegeben. So scheinen solidarisch-kooperative Interaktionsformen allmählich zugunsten kompetitiver Strategien gehemmt zu werden. Ähnlich verschwinden im Laufe der Kindheit bestimmte Formen beiläufigen Lernens und kreativer Produktion.

Die theoretischen Bemühungen der Entwicklungspsychologie zielen auf eine vollständige Darstellung des Ursache-Wirkungs-Komplexes der genannten Entstehung, Veränderung und des Verschwindens von psychischen Phänomenen ab. Dieses Ziel konfrontiert die Entwicklungspsychologie mit einer Reihe von Schwierigkeiten. Sowohl die Darstellung eines Entwicklungszustandes selbst wie die Beschreibung des Ursache-Wirkungs-Gefüges setzt einen Begriffsapparat voraus, der noch nicht zur Verfügung steht. Zudem gilt hier wie für die Psychologie überhaupt, daß zur Erklärung und Beschreibung letztlich nur Begriffe zur Verfügung stehen, die dem gegenwärtigen Kulturkreis und einer hochzivilisierten Gesellschaftsstruktur entstammen. Entwicklung kann daher adäquat nur im Hinblick auf die umgebende Gesellschaft, ihre Normen und Rollenstrukturen beschrieben werden. Dennoch erscheint die Hauptaufgabe, das Auffinden allgemein gültiger Entwicklungsgesetze, legitim. Sie beziehen sich nicht mehr auf einen naturgesetzlich universellen Entwicklungsgang, der unabhängig von der jeweiligen Sozietät existiert, sondern auf die Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, die trotz mannigfacher Kombinationsmöglichkeiten doch immer den gleichen Gesetzen unterworfen sind.

Vielfach wird Entwicklungspsychologie nicht als unabhängige Wissenschaft oder als der Allgemeinen Psychologie untergeordneter Wissenschaftszweig gesehen, sondern wegen praktischer Konsequenzen und unter praktischer Zielsetzung betrieben. Auch die amerikanischen und deutschen Untersuchungen über frühkindliches Lesen, frühmathematische Förderung und die russischen Untersuchungen über Sprachförderung wurden von diesem praktischen Interesse geleitet. Für die Entwicklungspsychologie als Wissenschaft sind diese Befunde eher am Rande bedeutsam. Entwicklungspsychologie kann sehr wohl zur Hilfswissenschaft der Pädagogik und Didaktik werden, jedoch bleibt oft die Barriere unterschiedlicher theoretischer Konzepte und Fragestellungen. Zudem sind entwicklungspsychologische Befunde nicht direkt auf eine Real-situation übertragbar.

### III. Theorien der psychischen Entwicklung

Nur zwei Autoren haben Theorien der Entwicklung des Menschen vorgelegt, die (zu Recht) weltweite Beachtung gefunden haben: Sigmund Freud und Jean Piaget. Die

Darstellungen im Rahmen der Phasentheorie (K. Bühler, Ch. Bühler, Kroh) blieben vorzugsweise auf den deutschsprachigen Raum beschränkt.

Freuds Auffassung über die psychische Entwicklung ist Teil seines theoretischen Gesamtwerks. Wie dieses ist auch die Konzeption über die menschliche Entwicklung nicht einheitlich, sondern spiegelt die Schwerpunkte wider, denen Freud sich im Laufe seines Lebens zuwandte. Entwicklung wird bei Freud vor allem durch zwei Schwerpunkte gekennzeichnet: die Genese des Sexualtriebs und der Aufbau des Ich und Über-Ich. Die Sexuellibido besteht schon beim Kleinkind aus Partialtrieben und durchläuft die Stufen der oralen, der anal-sadistischen und phallischen Phase. Mit dem 5. Lebensjahr beginnt nach Entstehung des Ödipuskomplexes eine Latenzzeit, der die genitale Phase folgt, in der die endgültige Organisation der Partialtriebe erreicht wird. Die Entwicklung ist zugleich durch die Objektfindung der Libido gekennzeichnet. Der »primäre Narzißmus« (autoerotische Sexualität) weicht der Wahl von Objekten der Umwelt, wobei die mannigfachen Formen der Objektfixierung und Beweglichkeit in der Objektwahl den individuellen Lebenslauf bestimmen. Mit dem Vorgang der Objektwahl haben sich Zulliger, Spitz und viele andere näher befaßt. In den zwanziger Jahren werden die Begriffe des Es, Ich und Über-Ich im Denken Freuds immer wichtiger. Aus den »Rindeschichten« des Es entwickelt sich durch die Auseinandersetzung mit der physikalischen und sozialen Umgebung das Ich. Dieses bildet bei dem Versuch, die tabuisierten Triebwünsche gegenüber der eigenen Mutter (bzw. beim Mädchen gegenüber dem eigenen Vater) zu überwinden, auf dem Wege der Introjektion (Hereinnahme des geliebten Sexualobjektes) das Über-Ich, das fortan als Gewissensinstanz die Handlungen des Ich überwacht. Nachahmung und Identifikation erfolgen aber nicht nur aus Angst vor Liebesverlust, sondern zuvor in der »primären« Identifikation, nämlich während des undifferenzierten Stadiums der Ungeschiedenheit von Ich und Umwelt, in dem Objekte der Umwelt durch orale Aktivität aufgenommen bzw. aufzunehmen versucht werden. Außerdem kennt Freud auch die Übernahme von Verhaltens- bzw. Charaktermerkmalen bewunderter Partner (Objekte).

Das Werk *Piagets*, das in der akademischen Psychologie die bedeutendste und umfassendste Theorie der psychischen Entwicklung des Menschen enthält, benutzt Begriffe und Parameter einer kognitiven Psychologie. Die Erkenntnisleistung des Menschen wird genau wie andere Lebensvorgänge vom biologischen Prinzip der Akkommodation (Anpassung an die Umwelt) und Assimilation (Angleichung der Umwelt an das Individuum) beherrscht. Sie konzentrieren sich auf Schemata, die sukzessiv koordiniert werden und immer besser den Aufgaben der Steuerung und Differenzierung von Erkenntnisprozessen und damit der Bewältigung von Problemen gerecht werden. Während die Intelligenz der sensomotorischen Ebene auf wahrnehmungsmäßig gegebene Zusammenhänge von für das Problemlösen konstitutiven Elementen angewiesen ist, leistet sie auf der Ebene des Repräsentierens und Denkens die Herstellung solcher Zusammenhänge ohne deren aktuelle perzeptive Präsenz. Die Parameter von Raum und Zeit, der Begriff von Gegenstand und Zahl, die Erklärungsprinzipien von Wahrscheinlichkeit und Kausalität stellen bei Piaget aktive Leistung des Menschen dar, der sie durch Auseinandersetzung mit der Umwelt nach dem Grundprinzip der wechselseitig aufeinanderbezogenen Assimilation und Akkommodation konstruiert. Nach der Übersetzung der Werke von Piaget in den fünfziger und sechziger Jahren wurde der kognitive Ansatz in der Entwicklungspsychologie auch in anderen Ländern weiterverfolgt. Neben unmittelbar an seinem Ansatz orientierten Arbeiten (z. B. Bruner-Gruppe)

gibt es Arbeiten zu Teilaspekten, vor allem die entwicklungspsychologische Untersuchung von kognitiven Stilen bzw. Strategien der Informationsverarbeitung (Kagan, Witkin, Nadiraschwili). Die Analyse solcher kognitiver Prozesse scheint für die Zukunft aussichtsreicher als die strukturelle Betrachtungsweise mit Hilfe faktorenanalytisch ausgewerteter Tests (Differenzierungshypothese der Intelligenz).

Der Versuch, Entwicklung als Folge von Phasen zu beschreiben, ist bei Kroh am ausgeprägtesten zu finden. Während einer Phase vollziehen sich wenig Veränderungen, sie dient der Ausprägung des zugehörigen Entwicklungsabschnittes. Der Wechsel von einer Phase zur nächsten hingegen geschieht relativ rasch und ist oft mit Krisenerscheinungen verbunden. Abgesehen von dem Fehlen gesicherter empirischer Befunde, hat das Phasenmodell geringen Erklärungswert, weil weder die Ursachen noch der Prozeß für Diskontinuität Gegenstand der Phasentheorie sind. Die seit Watson immer wieder in Angriff genommene behavioristische Entwicklungstheorie, die alle Veränderungen und Fortschritte in der Entwicklung als durch primäre und sekundäre Verstärkung bedingte Reiz-Reaktions-Koppelung erklärt, konnte sich angesichts der massiven Angriffe der Genetik, Sozialisationstheorie, der Psycholinguistik und der kognitiven Psychologie nicht durchsetzen. Sie ist in der Tat weder mit Sachverhalten des sozialen Lernens noch mit den organisierenden und strukturierenden Leistungen des Individuums vereinbar. Der Vorgang des Erwerbs der Sprache steht nach dem heutigen Erkenntnisstand regelrecht in Widerspruch zu behavioristischen Lerntheorien.

In letzter Zeit versucht man, die Gesamtentwicklung des Menschen in eine umfassende Sozialisationstheorie einzuordnen. Die Begriffe der Rolle, Identität, die Internalisierung von Normen wurden vor allem durch die Neubelebung des symbolischen Interaktionismus Gegenstand soziologischer Arbeiten. Aus entwicklungspsychologischer Sicht steht eine Sozialisationstheorie, die den Kriterien empirischer Überprüfbarkeit theoretischer Aussagen genügt, noch aus.

#### *IV. Einige Inhalte der Entwicklungspsychologie*

Eine riesige Zahl von Untersuchungen liegen im Bereich der kognitiven Entwicklung vor. Die Intelligenzentwicklung, anfangs nur als quantitativer Zuwachs verstanden, der seinen Höhepunkt schon im frühen Erwachsenenalter erreicht, erfuhr durch Piaget eine qualitative Beschreibung und wurde mit dem Konzept der Differenzierungshypothese zur strukturellen Veränderung des Leistungsgefüges während der Entwicklung. Die Analyse von Denk- und Problemlöseverhalten bei Kindern und Jugendlichen erbrachte typische Veränderungen der Strategien und kognitiven Stile, etwa von »impulsiv« zu »reflexiv« (Kagan), von »feldabhängig« zu »feldunabhängig« (Witkin), von Orientierung an externer Verstärkung zum Aufbau vermittelnder repräsentierender Prozesse (Kendler). Die seit der Jahrhundertwende betriebene Beschreibung kindlicher Sprachentwicklung (Stern, McCarthy) erhielt durch psycholinguistische Erklärungsversuche (Berko, Brown, Lenneberg, Miller, McNeill) sowie durch Untersuchungen über den Aufbau der Sprache als sekundäres Signalsystem (Kolzowa, Elkonin, Vinogradowa, Ljublinskaya) und als handlungssteuerndes System (Wygotski, Luria) einen theoretischen Bezugsrahmen.

Im Bereich der Genese von Motivationsbedingungen sind infolge der komplexen Zusammenhänge Befunde und theoretische Ansätze weniger weit gediehen. Jedoch akzeptiert man wohl allgemein die Auffassung, daß die Motivationsgenese im großen durch die Entstehung von selbstbegründenden und selbstregulierenden Systemen be-

schreibbar ist, zu denen in unserer Kultur eine bestimmte Form der Leistungsmotivation und des Neugierverhaltens gehört. Noch wenig Klarheit herrscht über den Vorgang der Übernahme (Internalisierung) von sozialen Normen und sozialem Verhalten. Obwohl Nachahmungsprozesse und entwicklungspsychologische Veränderungen zu Aspekten der Identifikation schon ausgiebig untersucht worden sind, existiert keine plausible Erklärung über den Mechanismus dieser Vorgänge selbst, sofern man von den tiefenpsychologischen Erklärungsversuchen absieht, die zwar Ursache und Wirkung behandeln, aber die eigentliche Leistung der Übernahme von Normen bzw. sozialem Verhalten außer Betracht lassen. Eine kognitive Theorie, wie sie für die Übernahme der Geschlechtsrolle von Kohlberg vorgelegt wurde, könnte unter Einbeziehung der Bedeutung der Sprache für die Verhaltenssteuerung den Vorgang der Normeninternalisation befriedigender erklären. Die Untersuchungen über Entwicklung der Wahrnehmungsorganisation lieferten nicht nur für die kognitive Entwicklung im engeren Sinn wertvolle Hinweise, sondern haben auch für den Vorgang der Sozialisation, insbesondere für die Internalisierung und Handhabung von Normen große Bedeutung.

#### *V. Methoden der Entwicklungspsychologie*

Der methodische Grundsatz, der nahezu alle entwicklungspsychologischen Untersuchungen durchzieht, besteht darin, Verhaltens- bzw. Zustandsänderung in Abhängigkeit vom Lebensalter des Individuums bzw. von Gruppen zu betrachten. Dabei können auf der Seite der abhängigen Variablen sowohl Konstanz als auch Veränderung gefragt sein, auf seiten der unabhängigen Variablen (Zeit) sowohl die Unveränderbarkeit eines Zeitintervalls für Entwicklung (z. B. bei Piaget) als auch die Veränderung, vor allem Verringerung des Zeitintervalls interessieren (Entwicklungsbeschleunigung, Verbesserung von Anregungsbedingungen). Kontrolliert werden müssen bei entwicklungspsychologischen Untersuchungen möglichst unter Berücksichtigung ihrer gegenseitigen Abhängigkeit die Entwicklung von Individuen im Längsschnitt, der Vergleich von Gruppen verschiedenen Alters (Querschnittsuntersuchungen), verschiedener Generationen (Kohorten-Effekt) und verschiedener kultureller bzw. subkultureller Milieus. Das methodisch wohl schwierigste Problem besteht darin, daß der Vergleich einer abhängigen Variablen zu verschiedenen Zeitpunkten des Kontinuums sowohl die Identität dieser Variablen (gleiche Dimensionen) als auch ihre mögliche qualitative Veränderung berücksichtigen muß. So wurde Intelligenz sowohl als Leistungszunahme bei Identität der Dimensionen als auch als qualitative Veränderung beschrieben.

Zusammen mit der genannten unabhängigen Variablen der Zeit wird Entwicklung in Abhängigkeit von Umweltbedingungen (Lernen, Sozialisation) oder in Abhängigkeit von Anlagebedingungen (Reifung, genetisches Programm) betrachtet. Die wechselseitige Abhängigkeit von Anlage und Umwelt ist trotz einiger Versuche (Cattell) methodisch noch nicht zufriedenstellend analysierbar.

Als abhängige Variablen dienen eine Vielfalt von Daten, die von Tagebuchtexten und phänomenologischen Zustandsbeschreibungen bis zu physiologischen Messungen reichen. Die Kontrolle der Bedingungen und die Wiederholbarkeit genügt in einem Falle streng experimentellen Anforderungen (Laboratoriumssituation), läßt sich bei anderen Fragestellungen dagegen nur wenig berücksichtigen (Feldversuche, ethologische Beobachtungen).

## VI. Zur gegenwärtigen Problematik der Entwicklungspsychologie

Wie die Psychologie überhaupt, sieht sich die Entwicklungspsychologie in ihren theoretischen Ansätzen und in ihren Fragestellungen der Schwierigkeit ausgesetzt, daß sich Entwicklung in Gesellschaften vollzieht, deren Struktur einerseits noch nicht hinlänglich beschreibbar ist, andererseits den Untersucher selbst umfaßt, so daß er mit der begrifflichen Terminologie und den Denkparametern seiner Gesellschaft operiert, ohne zunächst Möglichkeiten der Beschreibung und Erklärung außerhalb seines Horizontes auffinden zu können. Die Begriffe »Egozentrismus«, »Intelligenz«, aber auch »Rolle«, »Identität«, »Persönlichkeit« sind kulturell abhängig und für die Entwicklung in anderen Kulturen vermutlich unbrauchbar. Aber auch ganze theoretische Systeme, wie das der Tiefenpsychologie oder die Ableitung psychischer Prozesse und Beziehungen aus ökonomischen Verhältnissen, erweisen sich zu sehr als auf eine bestimmte Gesellschaftsform bezogen und können nicht zum Ausgangspunkt einer entwicklungspsychologischen Theorie gemacht werden. Gegenwärtig darf es schon als Gewinn betrachtet werden, wenn man sich der hier angedeuteten Schwierigkeiten bewußt wird und nicht einem naiven Positivismus verfällt oder einen historisch verhafteten Ansatz verabsolutiert.

ROLF OERTER

→ Begabung – Intelligenz, Bewußtsein, Kindheit – Jugend, Lernen, Pädagogische Psychologie, Psychoanalyse, Sozialisation, Sprache, Verhalten.

### LITERATUR

Bruner, J. S. (u. a.): *Studies in cognitive growth*. New York: Wiley 1966. Bühler, Ch.: *Kindheit und Jugend*. Leipzig: Hirzel 1928. = *Psycholog. Monographien*. Bd 3. Bühler, K.: *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena: Fischer 1918. Carmichael, L. (Hrsg.): *Manual of child psychology*. 3. Aufl. Bd 1.2. New York: Wiley 1970. Gesell, A. u. F. L. Ilg: *Säugling und Kleinkind in der Kultur der Gegenwart*. Bad Nauheim: Christian Verl. 1952. Gesell, A. u. F. L. Ilg: *Das Kind von 5–10*. Bad Nauheim: Christian Verl. 1954. Gesell, A. u. F. L. Ilg: *Jugend. Die Jahre von 10–16*. Bad Nauheim: Christian Verl. 1958. Hurlock, E. B.: *Die Entwicklung des Kindes*. Weinheim: Beltz 1970. Kagan, J.: *Individual differences in the resolution of response uncertainty*. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 2 (1965), S. 154–160. Kendler, H. H. u. T. S. Kendler: *Vertical and horizontal processes in problem solving*. In: *Psychological Review*. 69 (1962), S. 1–16. Kroh, O.: *Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes*. Langensalza: Beyer 1928. = *Pädagog. Untersuchungen*. Reihe 5, H. 1. Kroh, O.: *Psychologie der Oberstufe*. Langensalza: Beyer 1932. = *Pädagog. Untersuchungen*. Reihe 5, H. 5. Luria, A. R.: *Experimentelle Analyse der Entwicklung willensmäßiger Handlungen bei Kindern*. In: Brengelmann, J. C. u. H. P. David (Hrsg.): *Perspektiven der Persönlichkeitsforschung*. Bern u. Stuttgart: Huber 1961, S. 107–115. Muuss, R. E.: *Adoleszenz*. Stuttgart: Klett 1971. Oerter, R.: *Moderne Entwicklungspsychologie*. Donauwörth: Auer 1967. Piaget, J.: *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé 1936. Piaget, J.: *Psychologie der Intelligenz*. Zürich: Rascher 1948. Pressey, S. L., R. G. Kuhlen: *Psychological development through the life span*. New York: Harper & Brothers 1957. Spitz, R.: *Hospitalism: a follow-up report*. In: *Psychoanalytic Study of the Child*. 2 (1946), S. 113–117. Spitz, R.: *Hospitalism. An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood*. In: *Psychoanalytical Study of the Child*. Vol. I. New York: Int. Univ. Pr. 1945, S. 53–74. Thomae, H. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe 1959. = *Handbuch der Psychologie*. Bd 3. Werner, H.: *Einführung in die Entwicklungspsychologie*. 3. Aufl. München: Barth 1953. Witkin, H. A., H. F. Faterson, D. R. Goodenough u. J. Birnbaum:

Psychological differentiation. New York: Wiley 1962. Zulliger, H.: Das Kind in der Entwicklung. Stuttgart u. Bern: Huber 1969. Zulliger, H.: Zur Psyche des Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer 1973.

Zeitschriften: *Child Development*. Chicago/Ill. 1 (1930) ff. *Journal of Genetic Psychology*. Provincetown, Mass. 1 (1891) ff. *Zeitschrift für Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie*. Göttingen. 1 (1969) ff.

### **Erfahrung – Selbsterfahrung – Klassenanalyse**

Erfahrung als Gegenstand und Mittel der wissenschaftlichen Erkenntnis ist zugleich Element der vorwissenschaftlichen, alltäglichen, sinnlichen Erlebniswelt. Deshalb ist der Erfahrungsbegriff einerseits unmittelbar verständlich (ein ›erfahrener‹ Arbeiter), andererseits kann er nur vermittelt über die ganze Breite wissenschaftstheoretischer Fragestellungen erfaßt werden. Die vorwissenschaftliche, durch Freiheits- und Zwangserlebnisse geprägte Erfahrungskette eines Individuums wird in der Reflexion, im Nach-Denken der Ereignisse zur *Selbsterfahrung*. Selbsterfahrung in diesem Sinne wird zum Weg, der die Anknüpfung einer erworbenen, wie immer begrenzten, relativen, unvollständigen Identität (eines ›Selbst‹) an die Resultate kollektiver historischer Erfahrungen, d. h. an ›Gruppenidentitäten‹ ermöglicht. Dieser Weg kann zu einem wissenschaftlichen Erkenntnisprozeß in dem Augenblick werden, in dem die Gesellschaft als ein Gegenstand hervortritt, der eigenen Gesetzmäßigkeiten unterliegt und dem daher auch eine eigene Wissenschaft zugeordnet werden kann. Der historische Materialismus, in dem kollektive Erfahrungen des Industrieproletariats zur Erkenntnis der Gesetzmäßigkeiten einer bestimmten Gesellschaftsformation und ihrer Vorläufer geführt haben, ist der letzte und entscheidende Ausdruck dieses Umschlags. Fortan können Erfahrung und Selbsterfahrung (Identitätsbildung) als Gegenstände wissenschaftlicher Erkenntnis nicht mehr ohne Rekurs auf *Klassenanalyse*, d. h. nicht ohne die Berücksichtigung der klassengesellschaftlichen Bedingtheit vorwissenschaftlicher und wissenschaftlicher Formen der Erfahrung untersucht werden.

Die gesamte Diskussion um das Problem der Erfahrung ist seit der Entwicklung der Gesellschaftswissenschaften, seit der Herausbildung des historischen Materialismus auf besondere Weise in die Kontroverse zwischen idealistischer und materialistischer Philosophie eingespant. Gegenüber deren modernen, hier relevanten Formen einerseits der ›analytischen‹, andererseits der historisch-materialistischen Wissenschaftstheorie, präjudiziert der Erfahrungsbegriff selbst zunächst weder die eine noch die andere Linie. Schon deshalb ist es schwierig, ohne den jeweiligen wissenschaftstheoretischen Kontext zu einer adäquaten Definition des Begriffs zu kommen. So können zum Beispiel die verschiedenen empirischen Methoden der Sozialforschung – Interview, Beobachtung, Experiment, Inhaltsanalyse, Skalierung, Soziometrie, Einzelfallstudie, Stichprobe, Aktionsforschung, Situationsanalyse usw. – je nach wissenschaftstheoretischem Ansatz in der konkreten Forschungssituation ganz unterschiedlich ausgeformt sein.

Im Kontext der *analytischen Wissenschaftstheorie* erscheint wissenschaftliche Erfahrung eingeeignet auf gesellschaftlich, historisch und politisch neutrale, intersubjektiv nachprüfbare Beobachtungssätze und -verfahren, welche durch vereinbarte Regeln innerhalb einer Fachdisziplin festgelegt sind. Dieses eigentümliche ›Wertfreiheitspostulat‹ bestimmt die verschiedenen Schübe in der Entwicklung dieses Erfahrungskonzepts,

deren wichtigste Positionen als Empirismus, Szientismus und Kritizismus (H. Berger) gekennzeichnet werden können, die man aber auch der Einfachheit halber unter den Begriff des Neopositivismus (Wiener Kreis der ›logischen Empiristen‹, philosophy of science, kritischer Rationalismus) subsumieren kann. Für die logischen Empiristen gab es nur zwei Arten von wissenschaftlich sinnvollen Aussagen, erstens logische oder analytische, deren Wahrheitsgehalt sich nicht auf einen Realitätsbezug, sondern auf die Einhaltung formaler Regeln bezieht; zweitens empirische, aus denen sich der Inhalt der verschiedenen Wissenschaften aufbaut: ihr Wahrheitsgehalt muß empirisch verifiziert oder falsifiziert werden. Alle anderen Aussagen, auch philosophisch-theoretische, haben nach dieser Auffassung ›metaphysischen‹ Charakter, d. h. sie sind vom wissenschaftlichen Standpunkt aus sinnlos. Diese auf reine Wissenschaftslogik tendierende Wissenschaftstheorie kam später mit dem amerikanischen Pragmatismus und der analytischen Philosophie in Kontakt; daraus entwickelte sich im angelsächsischen Bereich die relativ diffuse Bewegung der ›philosophy of science‹, deren Lösung des Erfahrungsproblems im wesentlichen darin bestand, den Begründungszusammenhang der Wissenschaften über die logische Analyse hinaus um ziemlich zufällige sozialpsychologische, moralisierende und naturphilosophische Elemente zu erweitern. Eine systematische Berücksichtigung des Entstehungs- und Begründungszusammenhangs von Wissenschaft blieb aus; letztlich sollte sich die Festlegung von Beobachtungsbereichen und -verfahren aus den (prinzipiell beliebigen) Konventionen einer ›community of scientists‹ ergeben. Wissenschaftliche Revolutionen, d. h. Umwälzungen in den zentralen Konventionen eines Wissenschaftssystems, sind von T. S. Kuhn in diesem Zusammenhang als Übergang von einem die wissenschaftlichen Erfahrungen insgesamt bestimmenden alten ›Paradigma‹ zu einem neuen ›Paradigma‹ beschrieben worden; das theoretische Defizit bei der Erklärung des Fortschritts in den Beziehungen zwischen Erfahrung und theoretischer Einsicht in die Realität ist hier besonders evident. Auch die modernen Modifikationen des Ansatzes der analytischen Wissenschaftstheorie, der sogenannte kritische Rationalismus, sowie sprachanalytische und schließlich soziolinguistische Ansätze (P. Winch, J. Habermas) sowie Versuche, den auf Dilthey und Husserl zurückgehenden phänomenologischen Ansatz neu zu beleben (A. Schütz, A. Cicourel), haben den Bereich wissenschaftlicher Erfahrung nicht in eine zureichende Beziehung zur gesellschaftspraktischen Erfahrung bringen, auf seine objektiv gegebenen Möglichkeiten ausdehnen können.

Demgegenüber wird wissenschaftliche Erfahrung im Kontext einer *materialistischen Wissenschaftstheorie* von vornherein auf »die wirklichen Individuen, ihre Aktion und ihre materiellen Lebensbedingungen, sowohl die vorgefundenen wie die durch ihre eigene Aktion erzeugten« (Marx), d. h. auf die Produktion des materiellen Lebens der Gesellschaft, in welche die geistige Produktion verflochten ist, bezogen. Ausgangspunkt für die Erschließung des Erfahrungsbegriffs ist hier also der Begriff der menschlichen Arbeit als Einheit von praktischer und theoretischer Tätigkeit unter dem Primat der gesellschaftlichen Praxis. Der materialistische Erfahrungsbegriff beruht auf der Anerkennung des in der Erfahrung »enthaltenen objektiven Inhalts, des Vorhandenseins einer Wechselwirkung zwischen dem Subjekt und dem von ihm abhängigen Objekt, bei der dem Subjekt etwas eingepägt wird, was ihm nicht selbst angehört und was dem Objekt entspringt. Die Erfahrung besteht in der Anpassung der Empfindungen, der Vorstellungen, der Begriffe und der Theorien an die objektive Realität« (Lenin). So ergibt sich eine dialektische Beziehung zwischen sinnlicher, ›unmittelba-

rer« Erfahrung und theoretischem Denken, in der die Sinnlichkeit, obgleich genetisch dem Denken gegenüber primär, im gesellschaftlichen Prozeß der Erkenntnis immer in enger Verflechtung mit den auf einer bestimmten historischen Stufe erreichten theoretischen Vorstellungen auftritt, durch sie modifiziert wird und sich an ihnen orientiert. »Auch diese harte Zwangslage, in der sich die Erfahrung gegenüber dem theoretischen Denken, den ›Aussagen‹ usw. des Objektes befindet . . . ist ein Zeichen dafür, daß sie nichts Subjektives ist, sondern einen objektiven Inhalt hat, der durch etwas determiniert ist, was außerhalb des Subjekts liegt« (Lenin). In diesem Erkenntnisprozeß spielt die Klassenperspektive die entscheidende Rolle, da heute vor allem die in der Produktionssphäre (für die ein immer größerer Kreis von Wissenschaften relevant wird) gemachten Erfahrungen dem Objekt neue, unerwartete Seiten abgewinnen und radikal neue Vorstellungen erzwingen können. Aus der Sicht der materialistischen Wissenschaftstheorie ist gerade auch die wissenschaftliche Erfahrung zugleich gesellschaftliche, d. h. in Klassengesellschaften klassenmäßig bedingte Erfahrung. »Allein auch wenn ich *wissenschaftlich* etc. tätig bin, eine Tätigkeit, die ich selten in unmittelbarer Gemeinschaft mit anderen ausführen kann, so bin ich *gesellschaftlich*, weil als *Mensch* tätig. Nicht nur das Material meiner Tätigkeit ist mir – wie selbst die Sprache, in der der Denker tätig ist – als gesellschaftliches Produkt gegeben, mein eigenes Dasein ist gesellschaftliche Tätigkeit . . . Daher ist auch die Tätigkeit meines allgemeinen Bewußtseins – als eine solche – mein *theoretisches* Dasein als gesellschaftliches Wesen« (Marx). In genau diesem Sinne erzwingt die aus der gesellschaftlichen Tätigkeit des Industriearbeiters erwachsende ›neue Erfahrung‹, die aus der Geschichte als ein objektiver Prozeß in der Form eines naturhistorischen Prozesses gefaßt werden kann, eine neue theoretische Daseinsform der Wissenschaften, sofern die Wissenschaften selbst Teil der Produktivkraftentwicklung sind.

Im Verhältnis des wissenschaftlichen Erfahrungsbegriffs zu Selbsterfahrung und Klassenanalyse wird deutlich, in welchem Maße der vorwissenschaftliche, unmittelbare Prozeß der Person- oder Identitätsbildung (Selbsterfahrung) in die durch gesellschaftliche Praxis vermittelten einzelwissenschaftlichen und philosophisch-theoretischen Erkenntnisprozesse eingebettet ist. Aus der Sicht des historischen Materialismus lassen sich viele Mängel eines empiristisch-wertneutral verengten Begriffs wissenschaftlicher Erfahrung auf eine auf begrenzte Chancen der Selbsterfahrung ausgelegte Organisation des Wissenschaftssystems (der ›community of scientists‹) unter kapitalistischen Verwertungsbedingungen zurückführen. Die Perspektive von Zwischenklassen, die den gesamtgesellschaftlich bewegenden Kräften der Produktion relativ fernstehen, ist in den Positionen der analytischen Wissenschaftstheorie und auch bei ihren Modifikatoren evident. Gleichzeitig steht mit der zunehmenden Vergesellschaftung von immer mehr Wissenschaften, d. h. ihrer direkten Einbeziehung in die Produktion und gesellschaftliche Planung, zu erwarten, daß die klarere Klassenlage immer größerer Zahlen von Wissenschaftlern auch das wissenschaftstheoretische ›Paradigma‹ beeinflusst, unter dem sie ihre Identitätsbildung vollziehen. Ausgehend von dieser Entwicklung des Problems der vorwissenschaftlichen und wissenschaftlichen Erfahrung verwundert es dann auch nicht, daß neuerdings, nicht ohne gewisse modische Akzente, Grundsatzüberlegungen zur Methodik politischer Bildung (z. B. Lüers u. a; Negt/Kluge) ebenso wie psychotherapeutische und gruppentherapeutische Programme das Konzept der Selbsterfahrung in den Mittelpunkt stellen und dabei häufig zu implizieren scheinen, schon die Reflexion auf das unmittelbar gegebene sinnliche Erfahrungsmaterial des

einzelnen könne zu einem Bewußtsein von der eigenen Klassenlage führen. Die in diesem Selbsterfahrungskonzept angelegte Mittelpunktverschiebung des ›persönlichen Individuums‹ in Richtung auf ein ›gesellschaftliches Individuum‹ wird aber erst real, wenn solche psychologischen Prozesse des Widerstands der Persönlichkeit gegen Entzweiung und Verhärtung selbst als die Folge eines gesellschaftspolitischen Prozesses der radikalen Umgestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse analysiert werden (Sève).

H. J. KRYSMANSKI

→ Arbeit, Arbeiterbildung, Bewußtsein, Empirie, Klasse – Schicht, Kritische Theorie, Macht – Herrschaft, Materialismus, Politische Ökonomie, Positivismus – Kritischer Rationalismus, Wissenschaftstheorie.

#### LITERATUR

*Adorno, Th. W.* (u. a.): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. 2. Aufl. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1970. = Soziologische Texte. Bd 58. *Berger, H.*: Erfahrung und Gesellschaftsform. Stuttgart: Kohlhammer 1972. *Carnap, R.*: Der logische Aufbau der Welt. Scheinprobleme in der Philosophie. 2. Aufl. Hamburg: Meiner 1961. *Cicourel, A. L.*: Methode und Messung in der Soziologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1970. *Eberlein, G.*: Der Erfahrungsbegriff der heutigen empirischen Sozialforschung. Berlin: Der Meiler 1963. = Sozialwissenschaftliche Reihe H. 2. *Griese, H., H. Laitko* (Hrsg.): Weltanschauung und Methode. 1969. *Habermas, J.*: Erkenntnis und Interesse, (1968). Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973. *Hartmann, H.*: Empirische Sozialforschung. Probleme und Entwicklungen. München: Juventa Verl. 1970. = Grundfragen der Soziologie. Bd 2. *Hochkeppel, W.* (Hrsg.): Soziologie zwischen Theorie und Empirie. Soziologische Grundprobleme. München: Nymphenburger Verlagshandl. 1970. = Sammlung Dialog. Bd 39. *Kosing, A.* (u. a.): Die Wissenschaft von der Wissenschaft. 1970. *Kuhn, T. S.*: The structure of scientific revolutions. 2. ed. Chicago: Univ. of Chicago Pr. 1970. *Lenin, W. I.*: Materialismus und Empiriekritizismus. In: Lenin: Werke. Bd. 14. Berlin: Dietz 1962. *Lüers, U.* (u. a): Selbsterfahrung und Klassenlage, (1971). München: Juventa Verl. 1973. *Marx, K.*: Die deutsche Ideologie. In: Marx/Engels: Werke. Bd 3. 4. Aufl. Berlin: Dietz 1969. *Marx, K.*: Theorien über den Mehrwert. In: Marx/Engels: Werke. Bd 26. T. 1–3. Berlin: Dietz 1965–1968. *Negt, O., A. Kluge*: Öffentlichkeit und Erfahrung: zur Organisationsanalyse von bürgerl. u. proletar. Öffentlichkeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 639. *Popper, K. R.*: Logik der Forschung, (1934). 2. Aufl. Tübingen: Mohr 1966. = Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften. Bd 4. *Sève, L.*: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt/M.: Verl. Marxistische Blätter 1972. *Winch, P.*: Die Idee der Sozialwissenschaft und ihr Verhältnis zur Philosophie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1966.

#### Erwachsenenbildung

Das Wort Erwachsenenbildung hat sich im deutschen Sprachgebrauch vor allen Dingen durch Übersetzung der englischen Bezeichnung »adult education« erst nach dem Zweiten Weltkrieg eingebürgert. Früher war das Wort Volksbildung gebräuchlich, wovon sich noch heute die Bezeichnung der Institution: Volkshochschule ableitet. Das Wort Volksbildung enthält einen Hinweis auf frühere Unterscheidungen zwischen oberen Ständen und dem sogenannten niederen Volk, aber gleichzeitig auch auf die Bestrebungen, die ständischen Unterschiede und Privilegien abzubauen. Bei Volks-

bildung als Erwachsenenbildung dachte man etwa seit dem Anfang des vorigen Jahrhunderts in erster Linie an Lern- und Bildungsbemühungen unter Erwachsenen, die die schulische und berufliche Ausbildung hinter sich haben, von der Gesellschaft als Erwachsene mit den dazugehörigen Verantwortlichkeiten, Rechten und Pflichten angesehen werden und insofern auch an den Bildungsveranstaltungen als Erwachsene, nicht mehr als Kinder oder heranreifende Jugendliche teilnehmen.

Lern- und Bildungsbemühungen von Erwachsenen in diesem Sinne gab es unter vielen Bedingungen und Epochen in der okzidentalen Entwicklung. Erwachsenenbildung im modernen Sinne aber als eine die breiteren Schichten erfassende Bewegung ist erst seit dem Ende des 18. Jahrhunderts, vor allem jedoch im 19. Jahrhundert aufgekommen. Das steht mit den Auswirkungen der Aufklärung, später der Romantik, vor allem aber mit den gesellschaftlichen Veränderungen im Zusammenhang, wie sie durch die Industrialisierung und Demokratisierung gekennzeichnet werden können. Beschleunigter Wandel der Berufswelt, erhöhte soziale Mobilität und anhebende Kämpfe um Erweiterung politischer Rechte für breite benachteiligte Bevölkerungsgruppen haben der Weiterbildung eine immer größere Aktualität verschafft. Berufliche Weiterbildung und Orientierung in volkswirtschaftlichen und politischen Fragen in erster Linie für Bauern, Arbeiter und Handwerker, später auch für die Frauen, waren vor allem Inhalte der Bildungsaktivitäten etwa in England, in Deutschland und in Skandinavien. In allen diesen Aktivitäten waren sowohl berufliche wie politische, soziale und ökonomische Inhalte oft in enger Verbindung miteinander maßgebend.

Im vorigen Jahrhundert verstand man die Erwachsenenbildungsbemühungen sehr häufig als Ergänzung der gerade für die benachteiligten Bevölkerungsschichten noch unzulänglichen Schulausbildung. Daher lag der Schwerpunkt der Erwachsenenbildung unter diesen Bedingungen noch in ihrer kompensatorischen Form (Schulenberg). Mit der Veränderung der Voraussetzungen haben sich die Schwerpunkte verschoben. Die Schulausbildung wurde ausgebaut, die Berufsausbildung verbessert und die Benachteiligungen sozialer Klassen und Gruppen sind in vieler Hinsicht gemildert worden. Aber nunmehr zeigte sich, daß angesichts der beschleunigten Veränderung der Gesellschaft und ihrer wachsenden Kompliziertheit auch eine verbesserte Schul- und Berufsausbildung in Kindheit und Jugend nicht mehr für das ganze Leben zureichend bleibt, wenn die Erwachsenen den stets erweiterten und veränderten Anforderungen gewachsen sein sollen. Daher die Einsicht in die Notwendigkeit einer »éducation permanente« oder eines »life long learning«. Damit hat sich der Schwerpunkt mehr auf die komplementäre Funktion verlagert (Schulenberg).

Ob und wie sich die Zusammensetzung der Teilnehmerschaft an den Bildungsaktivitäten seitdem wesentlich verändert hat, läßt sich aufgrund ungenügend vorhandener Untersuchungen aus dem vorigen Jahrhundert nicht endgültig entscheiden. In diesem Jahrhundert aber sind einige Tendenzen zu beobachten, die mit der Veränderung der Gesellschaft in Zusammenhang stehen. So sind nach neueren Untersuchungen Frauen, Angestellte, jüngere Jahrgänge und Absolventen weiterführender Schulen in großem Umfange und manchmal überrepräsentiert vertreten, während ehemalige Volksschüler, Arbeiter und ländliche Bevölkerung unterrepräsentiert sind. Das verweist auch auf den im gesamten Bildungswesen noch nicht behobenen Mangel an soziokultureller Chancengleichheit.

Die Erwachsenenbildung fand in verschiedenen Ländern und Epochen verschiedene Träger und institutionelle Formen. In der englischen Entwicklung sind neben kommu-

nen Institutionen die seit 1903 von der Arbeiterbewegung und der kooperativen Bewegung organisierte Arbeiterbildung im Rahmen der »Workers Educational Association« und die von den Universitäten veranstalteten »tutorial« und »sessional classes« zur dominierenden Institution der Erwachsenenbildung geworden. In Skandinavien sind zunächst die Heimvolkshochschulen, später auch die von verschiedenen Volksbewegungen getragenen Abendkursstätigkeiten und zuletzt die Volksuniversität zur wichtigsten Form der Erwachsenenbildung geworden. In Deutschland bildete sich neben religiösen, gewerkschaftlichen und politischen Arbeiterbildungsaktivitäten und Vortragstätigkeiten im Rahmen von Institutionen etwa wie der Urania und ähnlichen Einrichtungen 1871 der Verein für Verbreitung von Volksbildung zu einem wichtigen Zentrum der Erwachsenenbildung aus. Nach dem ersten Weltkrieg entstanden dann unter dem Einfluß der sogenannten neuen Richtung vor allem die kommunal getragenen Volkshochschulen, die nach der Unterbrechung durch den Nationalsozialismus besonders nach dem Zweiten Weltkrieg zu der dominierenden Einrichtung der modernen Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik geworden und im deutschen Volkshochschulverband als einer Dachorganisation zusammengeschlossen sind. Neben den Volkshochschulen und den Heimvolkshochschulen mit Internatsbetrieb und der Arbeitsgemeinschaft zwischen der Volkshochschule und den Gewerkschaften »Arbeit und Leben« haben Gewerkschaften, ländliche und konfessionelle Verbände und Gruppen verschiedene Formen der Erwachsenenbildung entwickelt. Im Anschluß an englische wie auch frühere deutsche Traditionen wirken in der letzten Zeit auch Universitäten mit ihren Lehrkräften an der Kursustätigkeit der Erwachsenenbildung mit. Mit der Ausbreitung der modernen Massenmedien, vor allen Dingen des Fernsehens, sind Versuche zu einem Medienverbund im Gange, um die Zusammenarbeit zwischen den Medien und der traditionellen Erwachsenenbildung zu intensivieren.

Nach dem Zweiten Weltkrieg hat die Erwachsenenbildung durch Gesetzgebung verschiedener Art finanzielle und organisatorische Stützung gefunden. Das geschah z. B. zunächst in Skandinavien. Unterdes sind auch in den Ländern der Bundesrepublik Erwachsenenbildungsgesetze erlassen worden oder befinden sich in Vorbereitung, was im Zusammenhang mit der Reform des gesamten Bildungswesens dazu beiträgt, die Erwachsenenbildung in immer stärkerem Maße zu einem integrierten Teil des öffentlichen Bildungswesens zu machen.

Die Erwachsenenbildung hat sich von allem Anfang an bemüht, eine für ihre Aktivitäten angemessene Didaktik und Methodik zu entwickeln. So wurde vor allem seit der Jahrhundertwende die Ablösung von der bloßen Vortragstätigkeit durch Gruppenarbeitsformen verschiedener Art immer bedeutsamer. Das führte auch zu eingehenderer Kenntnis von den Bildungsbedürfnissen der Erwachsenen in den verschiedenen Schichten und Altersgruppen und bewirkte eine Veränderung der didaktischen Gesichtspunkte und der Programmgestaltungen. Die in den letzten Jahrzehnten immer umfangreicher gewordenen Forschungen haben zur Klärung von Bildungsbedürfnissen und auch von methodisch-didaktischen Erwartungen der Erwachsenen beigetragen. Die in der französischen Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg unter dem Namen »entraînement mental« gesammelten Erfahrungen haben nicht nur in Frankreich wichtige Anregungen zur Organisation von Lernprozessen gegeben. Die neuere Diskussion und Forschung um die Gestaltung von Curricula steht im Schul- und Hochschulbereich, aber auch in der Erwachsenenbildung erst noch in ihren Anfängen. Sie hat durch die Einführung von Zertifikatkursen in den Volkshochschulen und durch

das Programm des sogenannten Schulenbergplanes mit dem Baukastensystem und erwachsenengemäßen Abschlüssen wichtige Anregungen erhalten und wird auf dem Felde der beruflichen Weiterbildung und vor allem auch der politischen Bildung bedeutsame Aufgaben zu bewältigen haben. Die Lösung der damit zusammenhängenden Probleme und die systematische Hebung der Qualität der Erwachsenenbildung wird durch die zunehmende Professionalisierung des Erwachsenenbildnerberufes und die systematisierte Ausbildung von Lehrkräften an den in der letzten Zeit an mehreren wissenschaftlichen Hochschulen eingerichteten Lehrstühlen und Instituten für Erwachsenenbildung noch gefördert werden.

Die Zukunft der traditionellen Erwachsenenbildung muß in der Perspektive gesehen werden, die durch den Strukturplan des Bildungsrates formuliert wurde. In diesem Plan ist die systematische Organisation der Weiterbildung als eines quartären Sektors im gesamten Bildungswesen vorgesehen. In diesem Zusammenhang tauchen mehrere Probleme wie das der Beziehungen zwischen der gruppengebundenen Erwachsenenbildung und den durch öffentliche Träger wie Kommunen, Gebietskörperschaften und den Staat getragenen Volkshochschulen auf. Aller Voraussicht nach aber dürfte den Volkshochschulen als Zentren des zu entwickelnden Weiterbildungssystems eine besondere Bedeutung zukommen.

WILLY STRZELEWICZ

→ Arbeiterbildung, Bildungswesen, Chancengleichheit, Soziale Mobilität, Sozialer Wandel, Weiterbildung.

#### LITERATUR

*Deutscher Bildungsrat* (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett 1970. = Empfehlungen der Bildungskommission. Raapke, H. D.: Didaktische Aspekte der Erwachsenenbildung. In: Ritters, C. (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz 1968, S. 117-144. = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. Reihe C. Bd 13. Raapke, H. D. u. H. Skowronek: Seminarkurse. Die Mitarbeit der Universität an der Erwachsenenbildung. Hrsg. v. Niedersächs. Kultusminister. Göttingen 1962. (Nicht im Buchhandel). Schulenberg, W.: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Enke 1957. = Göttinger Abhandlungen zur Soziologie. Bd 1. Schulenberg, W.: Erwachsenenbildung. In: Groothoff, H. (Hrsg.): Pädagogik. Frankfurt/M.: Fischer Bücherei 1964, S. 65-74. = Das Fischer Lexikon. 36. Schulenberg, W.: Plan und System. Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen. Weinheim: Beltz 1968. = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. Reihe B. Bd 9. Schulenberg, W.: Bildungsappell und Rollenkonflikt. In: Ritters, C. (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz 1968, S. 145-170. = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. Reihe C. Bd 13. Siebert, H.: Erwachsenenbildung. Düsseldorf: Bertelsmann Universitäts-Verl. 1972 = Konzepte Sozialwissenschaft. Bd 6 Strzelewicz, W.: Erwachsenenbildung. Soziologische Materialien. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1968. = Gesellschaft und Erziehung. 10. = Pädagogische Forschungen. 40. Strzelewicz, W., H. D. Raapke u. W. Schulenberg: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart: Enke 1966. = Göttinger Abhandlungen zur Soziologie. Bd 10. Strzelewicz, W.: Demokratisierung und Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann 1973. Tietgens, H. u. J. Weinberg: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig: Westermann 1971. Weiterbildung - Erwachsenenbildung. Gesetzgebung und Ausführung. Hrsg. v. Landesverband d. Volkshochschulen Schleswig-Holstein. Kiel: Landesverband d. Volkshochschulen Schleswig-Holstein 1971.

## Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie

Das Wort *Erziehung* wird selbst im wissenschaftlichen Sprachgebrauch weithin ohne ausdrückliche Begriffsbestimmung verwendet. Man kann sagen, daß heute in der Regel unter Erziehung der Teil der Vergesellschaftung des einzelnen verstanden wird, der mit Absicht und Ziel sowie bewußt oder unbewußt nach pädagogischen Regeln in der Interaktion von Menschen gefördert wird, wobei man die Interaktion mit Rücksicht auf die Notwendigkeit lebenslangen Lernens kaum noch auf das Generationenverhältnis einzuschränken pflegt. Häufig wird mit Erziehung auch das ganze soziale Subsystem planmäßiger, methodischer Sozialisation bezeichnet. Unter Begriffen wie Familienerziehung, öffentliche Erziehung werden einzelne Institutionen jenes Subsystems gefaßt. Von manchen pädagogischen Theoretikern wird eine analytische Unterscheidung zwischen Erziehung und Unterricht vorgenommen: Erziehung als Schaffung von Handlungsdispositionen, Unterricht als Vermittlung intellektueller Strukturen definiert, wobei der wechselseitige Bedingungs Zusammenhang betont wird (z. B. Petzelt).

Die Definition des Begriffs Erziehung ist innerhalb der Erziehungswissenschaft nicht einheitlich, sondern von der Vielfalt wissenschafts- und gesellschaftstheoretischer Prämissen bestimmt.

W. Brezinka, am kritischen Rationalismus orientiert und am instrumentellen Wert eines theoretischen Bezugsrahmens interessiert, legt im Anschluß an eine ahistorische »Rekonstruktion« des Begriffs Erziehung am wissenschafts- und umgangssprachlichen Material folgenden »Explicationsvorschlag« für eine rationelle Handhabung des Begriffs im arbeitsteiligen Wissenschaftsbetrieb vor: »Unter Erziehung werden soziale Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen mit psychischen und (oder) sozial-kulturellen Mitteln in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten« (Brezinka 1971, 613).

Der folgende Versuch einer Ortsbestimmung des Begriffs und Problems Erziehung geht von der Voraussetzung aus, daß der Begriff der Erziehung nicht von seinem sozialhistorischen Kontext und von den erkenntnisleitenden Interessen der Erziehungstheorie innerhalb dieses Kontexts abgelöst werden kann. Die Fragen des Erziehers und der Erziehungsmittel haben dabei einen spezifischen Stellenwert in der Problemgeschichte.

### 1. Zur Begriffs- und Problemgeschichte

Das Wort Erziehung (engl. education, franz. éducation) entstammt der Alltagssprache und hat in Europa im Zuge der Emanzipation des Bürgertums und der sie begleitenden zunehmenden theoretischen Reflexion über das Problem der gesellschaftlichen Reproduktion und Entwicklung begriffliche Fassungen erhalten. Die Entfaltung der neuzeitlichen Erziehungstheorie geht einher mit der stufenweisen Trennung von Kapital und Arbeit, der Industrialisierung, der Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Institutionen und der dadurch bedingten Auflösung der alten traditionellen Ordnungen. Erziehung verliert allmählich ihre Selbstverständlichkeit als Einweisung in Brauchtum, Sitte und Religion des Gemeinwesens und wird zum Gegenstand literarischer und philosophischer Bemühungen sowie historischer Untersuchungen und planmäßiger pädagogischer Versuche. Mit dem Funktionswandel der Familie, die seit dem Aufkommen des Manufakturwesens immer seltener noch Produktions- und Lebens-

einheit zugleich ist, werden spezielle institutionelle Vorkehrungen für die Erziehung notwendig. Zugleich wird die Erziehung zu einem wesentlichen Bestandteil der Anstrengung, die darauf gerichtet ist, die gesellschaftliche Entwicklung in die menschliche Regie zu nehmen und bewußt zu planen. Seinen spezifischen Charakter erhält dabei das Problem der Erziehung in der bürgerlichen Gesellschaft durch die Ausrichtung auf den Bürger als autonom seine Geschäfte führendes, freies vertragsschließendes Subjekt. Dies findet seinen theoretischen Ausdruck in der immer wieder in den Mittelpunkt tretenden Frage nach dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, die je nach den Verhältnissen innerhalb der Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft verschiedene Beantwortungen gefunden hat. Im Laufe der Entwicklung der bürgerlichen Erziehungstheorie wird der Begriff der Erziehung immer mehr eingeeengt auf die Hilfe zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung im (dyadischen) Erzieher-Zögling-Verhältnis.

## II. Wesentliche Momente des »bürgerlichen« Erziehungsbegriffs

Als wesentliche Bestimmungsmomente des bürgerlichen Erziehungsverständnisses, die über verschiedene weltanschauliche oder philosophische Positionen hinweg im Laufe der Geschichte durchgehalten wurden, die deshalb auch manchen Theoretikern als übergeschichtliche Wesensmerkmale von Erziehung erscheinen konnten und die sich von den allgemeinen Konstitutionsmerkmalen bürgerlichen Selbstverständnisses und kapitalistischer Verkehrsformen herleiten lassen, können folgende gelten:

1. Ziel und Methode der Erziehung lassen sich kennzeichnen als Internalisierung von Normen und Werten, wobei die Autonomie der Person als ein höchster Wert bürgerlicher Kultur und als handlungsleitendes Prinzip für die Übermittlung von Werten und Normen fungiert. Durch den Aufbau von Maximen im psychischen System, d. h. im Gewissen des Subjekts, sollen handlungssteuernde psychische Dispositionen geschaffen werden, die eine äußere soziale Kontrolle weitgehend überflüssig werden lassen. Der Erziehungsprozeß soll mit Hilfe des Erziehers von der Legalität zur Moralität des Handelns führen, von der Heteronomie zur Autonomie.

2. Dieser Zweck der Erziehung wird verfolgt auf dem Wege der Identifikation des zu Erziehenden mit den *Erziehern* und damit den von diesen repräsentierten Werten bürgerlicher Kultur. Eine hervorragende Bedeutung kommt dabei der Institution der Familie zu. Pädagogen und Philosophen des 19. und des 20. Jahrhunderts haben auf die grundlegende Funktion der Familie für die Reproduktion der bürgerlichen Gesellschaft hingewiesen (z. B. Adam Smith, Pestalozzi, Hegel). Die dem Identifikationsprozeß zugrundeliegenden, recht komplexen sozialen Mechanismen hat die Psychoanalyse in Erklärungsmodellen zu begreifen versucht.

3. Basis des Identifikationsprozesses, in dem allmählich das Selbstbild des Heranwachsenden Gestalt annimmt, ist die Autorität der Eltern und anderen Erzieher, die aus der Repräsentation der überindividuellen Werte und Ideen ihre Kraft bezieht, und die emotionale Verbundenheit mit den Erziehern. Belohnung und Bestrafung sind nur von sekundärer Bedeutung. Sie werden seit der Aufklärung zu wiederholtem Male von der bürgerlichen Erziehungstheorie als Erziehungsmittel in Frage gestellt. Sinn und Funktion wird ihnen bestenfalls auf der Basis einer bereits hergestellten Autoritäts- und Liebesbeziehung zugebilligt. Als entscheidende Sanktion für Fehlverhalten fungiert der drohende Liebesentzug.

4. Gestützt wird der Aufbau von Handlungsdispositionen durch die argumentative

Vermittlung von Einsichten. Leitvorstellung für die Erziehung ist das Handeln aus Einsicht, konkret: aus Einsicht in die funktionalen Zusammenhänge der bürgerlichen Gesellschaftsordnung. Der vernünftige Ausgleich konfligierender Interessen ist ein wesentlicher Bestandteil davon. Hat der Heranwachsende sich die fundamentalen Einsichten zur Bestimmung seines Handelns zu eigen gemacht, so kann er als mündiger Bürger aus der pädagogischen Einflußnahme entlassen werden. Die Erziehung soll durchweg geleitet sein von dem Bemühen, sich in dieser Weise selber überflüssig zu machen. Aus dem Prinzip des einsichtsvollen Handelns leitet sich die erziehende Funktion des Unterrichts ab.

Diese Bestimmungsmomente bürgerlichen Erziehungsverständnisses lassen sich in der Erziehungstheorie seit der Aufklärung durchgehend, wenn auch in unterschiedlicher Akzentuierung nachweisen. Sie charakterisieren auch, empirischen Untersuchungen nach zu urteilen, die heutige Erziehungspraxis oder zumindest Erziehungsvorstellungen der Mittelschichten in mitteleuropäischen und angelsächsischen Ländern im Gegensatz zur Erziehungspraxis der Unterschichten (vgl. Fend 1969; Gottschalch/Neumann-Schönwetter/Soukup 1971, 94 ff.).

### III. Klassen- und schichtspezifische Erziehung

Die Erziehungspraktiken der Ober-, Mittel- und der Unterschicht (früher des Groß- und Kleinbürgertums, der Arbeiter und der Bauern) waren und sind innerhalb der Logik des Systems jeweils funktional im Hinblick auf die je spezifischen Lebensbedingungen und gesellschaftlichen Positionen. Die Erziehung der sogenannten Unterschicht mit ihrer Betonung von Gehorsam und äußerer Kontrolle, starren Rollenzuweisungen usw. entspricht deren Erfahrungshorizont und Reproduktionsbedingungen (Fremdbestimmung, Unterordnung unter Autorität und standardisierte Regeln im Arbeitsprozeß, usw.). Die bürgerliche Erziehungstheorie hat seit Beginn der bürgerlichen Epoche wiederholt parallel zu den Prinzipien der bürgerlichen Erziehung besondere Vorstellungen zur Erziehung der »niederen Stände« entwickelt, die dem Gegenüber treten von Kapital und Arbeit und der dadurch bedingten neuen Form verschärfter gesellschaftlicher Arbeitsteilung in Hand- und Kopfarbeit Rechnung zu tragen versuchten. John Locke, vor- und nachrevolutionäre französische Gesellschaftstheoretiker bis zu Auguste Comte, deutsche Aufklärer (Sextro, von Rochow) sowie viele Pädagogen und Bildungstheoretiker des späten 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts hielten Gewöhnung an Gehorsam, Disziplin, Religion und Gesetzestreue für die angemessenen Erziehungsprinzipien der unteren Schichten und gedachten diesen eigene Erziehungsinstitutionen zu: Arbeitsschulen, Industrieschulen, Fabrikschulen, Volksschulen usw. (siehe Roeder 1968, 22; Vogel 1970, 114 ff.; Titze 1973).

### IV. Erziehung und Emanzipation

Es darf nicht übersehen werden, daß die frühbürgerliche Pädagogik der Aufklärung, des Neuhumanismus und des deutschen Idealismus, weithin nicht bloß die Emanzipation der bürgerlichen Klasse befördern wollte, sondern in einer historischen Antizipation weitergehender gesellschaftlicher Entwicklungen intendierte, daß *alle* Menschen zu sich selbst finden, sich voll entfalten und ihre Geschichte bewußt planen können. Gerade die namhaftesten Vertreter jener Epoche verfochten die Idee der »Menschwerdung« des Menschen überhaupt (z. B. Rousseau, Pestalozzi, Kant, Fichte). Erziehung wurde verstanden als Instrument einer umfassenden, politische und ökonomische

mische Umwälzungen begleitenden Veränderung der Gesellschaft zu einem gerechten und moralischen Gemeinwesen (Rousseau; Erziehungspläne der französischen Revolution). Geschichte wurde zu rekonstruieren versucht als der Erziehungsprozeß des Menschengeschlechts (Lessing, Herder, Rousseau, Condorcet, Pestalozzi, Kant).

### V. Erzieher

Die Funktion des *Erziehers*, seine Legitimation und die Maximen seines Handelns wurden zum zentralen Gegenstand der Erziehungstheorie, als die vorkapitalistische Gesellschaftsordnung sich allmählich auflöste, Erziehungsprozesse teilweise aus dem übrigen gesellschaftlichen Leben institutionell ausgegliedert wurden und die Berufsrolle des Lehrers und Erziehers sich herauszubilden begann. Schleiermacher stellte Reflexionen darüber an, wieweit der Augenblick im Leben des Kindes den Anforderungen der Zukunft geopfert werden dürfe, erkannte aber die Integration in die kulturellen Subsysteme der bürgerlichen Gesellschaft als Erziehungsziel an. In der Phase der Konsolidierung des kapitalistischen Systems begannen ›realistische‹ Erziehungstheorien mit soziologischem Selbstverständnis den Erzieher als Agenten der Gesellschaft und Repräsentanten der herrschenden gesellschaftlichen Werte zu begreifen. Ohne die historisch-materialistische Analyse der Herrschaftsstrukturen und des Wertsystems nahmen sie konservativen Gehalt an (Dilthey, Durkheim).

Die in Deutschland zwischen den beiden Weltkriegen und in der Nachkriegszeit einflußreichste Gruppe von Erziehungstheoretikern der sogenannten geisteswissenschaftlichen Richtung stellte das Handeln des Erziehers unter die Maxime, daß er das Recht des Kindes und Jugendlichen zu vertreten und die Ansprüche der Gesellschaft einer »Umformung« zu unterziehen habe (Nohl u. a.). Ihre Theorie des erzieherischen Verhältnisses machte die relative Autonomie des »Kultursystems Erziehung« zur Voraussetzung dieser Art von ›Anwaltpädagogik‹ und war ein Schritt zur Professionalisierung der pädagogischen Berufe.

Die seit den 60er Jahren in Westdeutschland im Anschluß an die Frankfurter Schule der Sozialwissenschaften in verschiedenen Ansätzen hervortretende sogenannte kritische Erziehungswissenschaft (Blankertz, Mollenhauer, Lempert u. a.) beschränkt die pädagogische Zielperspektive nicht auf die Mündigkeit des Individuums, sondern stellt die Emanzipation des einzelnen wieder hinein in den gesellschaftlichen Emanzipationsprozeß. Dabei wird die Notwendigkeit der gesellschaftstheoretischen Analyse der Systembeziehungen, der historischen Herrschaftsverhältnisse, Abhängigkeiten und Interessenlagen, somit der Ideologiekritik erkannt. Auch die sogenannte kritische Erziehungstheorie kommt nicht aus ohne die Voraussetzung der relativen Autonomie der pädagogischen Theorie und Praxis und ohne das Motiv der Anwaltschaft des Pädagogen, wobei freilich erklärtes Erziehungsziel ist, daß der zu Erziehende seine eigenen Interessen möglichst früh im gesellschaftlichen Zusammenhang erkennen und vertreten lernt.

### VI. Erziehungsmittel

Historisch gleichzeitig mit den ersten theoretischen Anstrengungen zur planmäßigen Lenkung von psychischen Entwicklungsprozessen wurden *Erziehungsmittel* wie Gewöhnung, Belohnung und Bestrafung in ihren verschiedenen Formen problematisiert, auf ihre Funktion und Berechtigung mit Rücksicht auf das Ziel der aufgeklärten autonomen Persönlichkeit hin überprüft (vgl. J. H. Campe).

Im Hinblick auf den Anspruch, die Moralität des Handelns zu wecken und die bloße Legalität zu überwinden (Kant), erscheinen die Anwendung von positiven und negativen Sanktionen, Unterwerfung unter Autoritäten und Gewöhnung dysfunktional.

In einigen frühbürgerlichen Programmen kollektiver Erziehung wurde die Widersprüchlichkeit zwischen dem Ziel der Freiheit und Selbstbestimmung und der Notwendigkeit erzieherischer Maßnahmen durch die Synthese der Vergesellschaftung des Individuums mit der planvollen Entwicklung der Gesellschaft aufzuheben versucht. Soziale Institutionen wie Nationalfestspiele und nationale Sitte sollen in bewußter aufklärerischer Regie zur neuen Gesellschaft erziehen. Im Namen der Emanzipation wird der Vernunftzwang institutionalisiert (Beisp.: Rousseau, polnische Nationalerziehung; Fichte). In der sozialistischen Erziehung wird die kollektiv organisierte Arbeit zum Medium der Erziehung.

Eine vom Postulat der Werturteilsfreiheit von Wissenschaft geleitete, auf die optimale Mittelwahl für vermeintlich beliebige Zwecke ausgerichtete Erziehungstheorie bzw. Psychologie und Soziologie untersuchen seit der Entwicklung empirisch-analytischer Forschungsmethoden positive und negative Sanktionen, Gewöhnung usw. in ihren Auswirkungen auf das Verhalten der zu Erziehenden, d. h. als unabhängige Variablen im Interaktionssystem Erziehung. Neben soziologischen Felduntersuchungen über Erziehungspraktiken gesellschaftlicher Gruppen wurden Untersuchungen mit Experimentalcharakter z. B. zur Wirkung strafenden Erziehverhaltens angestellt (vgl. Tausch/Tausch 1973).

### VII. Erziehungstheorie

Ihre wissenschaftstheoretische Grundlegung hat diese Forschung durch eine erziehungswissenschaftliche »Metatheorie« erhalten, die Erziehung als technologisches Problem faßt und sich an Positivismus bzw. kritischem Rationalismus orientiert. Erziehungstheorie wird verstanden als konsistenter Zusammenhang von empirisch überprüfbareren Aussagen, die gesetzmäßige Zusammenhänge im Erziehungsfeld treffen und durch ihren prognostischen Gehalt technische Relevanz für die Praxis beanspruchen können.

Dieser Konzeption steht gegenwärtig ein Ansatz gegenüber, bei dem die »Sinnkonstitution« des pädagogischen Feldes in den Mittelpunkt der theoretischen Anstrengungen rückt. Der Erziehungstheorie wird der Entwurf eines Konstitutionszusammenhangs für den Sinn des pädagogischen Feldes sowie die Analyse der Bedingungen und materiellen Deprivationen der Sinnkonstitution im gegebenen historisch-gesellschaftlichen Rahmen zur Aufgabe gemacht (Mollenhauer 1972).      GEORG AUERNHEIMER

→ Aufklärung, Bildung – Bildungstheorie, Dialektische Pädagogik, Emanzipation, Empirie, Erziehungswissenschaft, Klasse – Schicht, Sozialisation, Sozialistische Erziehung, Unterricht, Wissenschaftstheorie, Theorie-Praxis-Verhältnis.

#### LITERATUR

Alt, R.: Vorlesungen über die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung. Berlin: Volk u. Wissen 1956. *Autorenkollektiv*: Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland. Berlin: Volk und Wissen 1970–1971. = Monumenta Paedagogica. Bd 10.11. Brezinka, W.: Über Erziehungsbegriffe – Eine kritische Analyse und ein Explikationsvorschlag. In: Zeitschrift für Pädagogik. 17 (1971) 5, S. 567–615. Brookover, W. B.: A sociology of education. New York: American Book Co. 1955.

*Dilthey, W.*: Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. Stuttgart: Teubner; Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1960. = Dilthey: Gesammelte Schriften. Bd 9  
*Durkheim, E.*: Erziehung und Soziologie. Düsseldorf: Schwann 1972. *Elias, N.*: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Bd 1: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Basel: Haus zum Falken 1939. (Auszug in: Rosenbaum, H. (Hrsg.): Familie und Gesellschaftsstruktur. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verl. 1974. = Fischer Taschenbücher. Bd 6521. *Fend, H.*: Konformität und Selbstbestimmung. Weinheim: Beltz 1971. = Beltz Studienbuch. *Fend, H.*: Sozialisierung und Erziehung. Weinheim: Beltz 1969. = Studien zur Erziehungswissenschaft. R. Allgemeine Erziehungswissenschaft. *Geißler, E. E.*: Erziehungsmittel. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1967. *Gottschalch, W., M. Neumann-Schönwetter, G. Soukup*: Sozialisationsforschung. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verl. 1971. = Fischer Bücherei 6503. *Heitger, M.* (Hrsg.): Erziehung oder Manipulation. Die Problematik der Erziehungsmittel. München: Ehrenwirth 1969. = Schriften der Pädagogischen Hochschulen Bayerns. *Horkheimer, M.*: Autorität und Familie, (1936). In: Horkheimer: Kritische Theorie. Bd 1. Frankfurt/M.: Fischer 1968, S. 277–360. *Mollenhauer, K.*: Theorie zum Erziehungsprozeß. München: Juventa Verl. 1972. *Piaget, J.*: Das moralische Urteil beim Kinde. Zürich: Rascher 1954. *Roeder, P.-M.*: Erziehung und Gesellschaft. Weinheim: Beltz 1968. = Marburger Forschungen zur Pädagogik. 1 *Suchodolski, B.*: Einführung in die marxistische Erziehungstheorie. Köln: Pahl-Rugenstein 1972. *Tausch, R., A.-M. Tausch*: Erziehungspsychologie. 7. neugest. Aufl. Göttingen: Hogrefe 1973. *Titze, H.*: Die Politisierung der Erziehung. Frankfurt a. M.: Fischer 1973. *Vogel, M. R.*: Erziehung im Gesellschaftssystem. München: Juventa Verl. 1970. *Weber, E.* (Hrsg.): Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1969.

## Erziehungsnormen

### 1. Zum Normenproblem

Unter Normen werden hier, erstens, wertbezogene, umfassende, prinzipiell gültige, gebietende oder verbietende Sollensforderungen verstanden, die soziales und individuelles Handeln steuern und rechtfertigen. Sie geben Handlungsrichtung und -verpflichtung an, ohne bestimmte Einzelhandlungen vorzuschreiben oder auszuschließen (z. B. Menschenrechte; kategorischer Imperativ). Diese als Sinn-Normen bezeichneten Sollensforderungen sind zu unterscheiden, zweitens, von zweckbezogenen, bereichsspezifischen, pragmatisch gültigen Sollensforderungen, insbesondere von Vereinbarungen und Erfahrungsgesetzlichkeiten, die im Rekurs auf Sinn-Normen gerechtfertigt werden. Diese Sachnormen gebieten oder verbieten bestimmte soziale und individuelle Handlungen, indem sie deren Zwecke und die Mittel für ihre Erreichung angeben (z. B. Verkehrsregeln; Lerngesetze). Hiervon sind, drittens, jene Sollensforderungen abzuheben, durch die die Geltung oder Durchsetzung sinnbezogener Sachnormen eingeschränkt werden. Diese Konditionalnormen erlauben oder verbieten bestimmte soziale oder individuelle Handlungen, gemessen an jeweils anderen bereichsspezifischen Sachnormen (z. B. Einschränkung erzieherischen Handelns durch rechtliche, ökonomische Normen).

Sinn- und Sachnormen bilden sich in sozialen Prozessen, indem notwendige Voraussetzungen für die Befriedigung realer Bedürfnisse oder ideelle bzw. gewünschte Handlungsvorstellungen zu Sollensforderungen aufgewertet werden. Wie sich diese Interes-

sen wechselseitig stützen oder verdrängen, hängt von ›materiellen‹ und ›geistigen‹ Faktoren ab, die das Handeln prägen, deren Verhältnis aber umstritten ist (Lebenserhaltung, -ideale). Die Anerkennung von Normen, ihre Übertragung und Überlieferung, ist bedingt durch unbewußte Sozialisationsprozesse, Einsichten in Werte und Zwecke sowie durch Normdruck bzw. Sanktionen, die bei der Durchsetzung von Normen zwischen rivalisierenden Gruppen angewendet werden.

Die handlungssteuernde und -rechtfertigende Funktion der Normen wird teils im normadäquaten oder -abweichenden Verhalten, teils in ausformulierten, programmatischen Sollenssätzen einzelner oder Gruppen vorgefunden, wobei der nicht-verbalisierte und verbalisierte faktische Geltungsanspruch und folglich der Verbindlichkeitsgrad von Sinn- und Sachnormen abhängt von der Beurteilung von Werten, über die stetig neu entschieden werden muß. Dies ist notwendig, weil sich die sozialen und individuellen Lebensverhältnisse – in denen sich Normen bilden und aufrechterhalten werden – auch gegen bzw. außerhalb der Geltung dieser Normen weiterentwickeln.

## II. Pädagogische Normenprobleme

Wenn man unter ›Erziehungssystem‹ die organisierten und institutionalisierten Lernprozesse einzelner oder Gruppen versteht (u. a. Schul- und Berufsausbildung; Kindergarten- und Heimerziehung), die auf soziales und individuelles Handeln innerhalb gesellschaftlicher Lebensverhältnisse vorbereiten, diese begleiten und weiterentwickeln, dann erhalten die Normenprobleme in diesem ›Subsystem‹ einen zentralen Stellenwert.

Steuerung und Rechtfertigung erzieherischen Handelns sind durch die geltenden Sinn-Normen in der Gesellschaft, insbesondere aber durch die geschichtlich begründbare, gleichwohl prinzipiell gültige Sinn-Norm ›Hilfe für die Selbstbestimmung des einzelnen mit anderen‹ bedingt. Hierdurch sind Handlungsrichtungen und -verpflichtungen vorgezeichnet, ohne daß bestimmte pädagogische Sachnormen präjudiziert werden. Zu diesen Sachnormen gehören einerseits die Zielnormen für die Lern- und Erziehungsprozesse (z. B. Ich-Stärke; Erwerb von Fähigkeiten und deren Erprobung) und andererseits die Prozeßnormen, die für die Erreichung der Ziele am ehesten geeignet erscheinen (z. B. Lern- und Lehrverfahren, Organisationsformen, Mediengebrauch). Die Durchsetzung bzw. Geltung dieser Sachnormen, die sich weiter ausdifferenzieren lassen, wird durch geltende Konditionalnormen begrenzt.

Insbesondere für pädagogische Planungen entsteht das Problem, wie Ziel- und Prozeßnormen für das erzieherische Handeln entwickelt werden können. Hierbei sind drei Aspekte zu unterscheiden, die jeweils einen normativen und empirischen Faktor verknüpfen müssen. Zielnormen des Lernens werden einerseits am Sollensanspruch von Sinn-Normen, diese mitauslegend, gemessen, müssen aber andererseits auf die realen Bedürfnisse der gesellschaftlichen und individuellen Lebensverhältnisse gegründet werden, auch um tatsächlich erreichbare Ziele vereinbaren zu können. Die Prozeßnormen sind gleichfalls an Sinn-Normen, aber auch an den Zielnormen zu messen, doch sind sie vorzugsweise auf Erfahrungsdaten zu stützen, deren Gesetzlichkeiten ihren Geltungsanspruch rechtfertigt. Schließlich ist die Durchsetzung der sinnbezogenen Ziel- und Prozeßnormen davon abhängig, ob sie mit den Konditionalnormen – also mit Sachnormen anderer Bereiche – vereinbar sind und deren Veränderung aufgrund pädagogischer Sollensansprüche ebenso wenig auszuschließen ist wie die Veränderung pädagogischer Sachnormen durch rechtliche, ökonomische oder technische Normen.

Die Normenentwicklung schließt folglich eine ›deduktive Pädagogik‹, d. h. die logisch stringente Ableitung von situativ-konkreten Handlungsanweisungen aus Sinn-, Ziel- und Prozeßnormen aus. Wo dies versucht wird, werden Regeln der Logik ebenso mißachtet wie der empirische Faktor selbst. Die dem erzieherischen Handeln – beispielsweise in Lehr- und Lernrichtlinien – vorgegebenen Forderungen eröffnen situativ-konkrete Handlungsspielräume und deren Verantwortbarkeit, sofern hier zwischen den normativen und empirischen Faktoren ›praktisch‹ vermittelt werden muß.

Die gesellschaftliche Schlüsselstellung des ›Erziehungssystems‹ ist dadurch begründet, daß über die pädagogischen Ziel- und Prozeßnormen die in der Gesellschaft und ihren ›Subsystemen‹ vorherrschenden Sinn- und Sachnormen nur gespiegelt, aber auch bekräftigt oder zurückgedrängt werden können. Dies setzt einen metanormativen Standpunkt der Pädagogik voraus, wie er insbesondere im Begriff der ›Emanzipation‹ festgehalten wird. Danach sollen nur solche Normen gelten (dürfen), die durch Einsicht in ihre Notwendigkeit, also ohne Fremd- und Selbstzwang ›gesetzt‹ werden und die die Selbstbestimmung des einzelnen mit anderen gegen dogmatisierte Sinn- und Sachnormen ermöglichen.

In der Erziehungspraxis selbst wird das Normenproblem noch in anderer Hinsicht relevant. Sofern Normen in Sozialisationsprozessen unbewußt oder kritiklos internalisiert werden, ohne daß Kinder und Jugendliche deren steuernde – im Negativfall: manipulierende – Funktion zureichend beurteilen können, ist es eine Zielnorm der Erziehung, über ›ansozialisiertes‹ Verhalten aufzuklären und es rationaler Beurteilung zugänglich zu machen, wie überhaupt die Urteilsfähigkeit über geltende Sinn- und Sachnormen – einschließlich der pädagogischen Normen – eine Zielnorm des Lernens selbst ist. Dies setzt voraus, daß professionelle Erzieher, die durch schichten- bzw. bildungsspezifische Normen geprägt sind, ihren eigenen Normenkodex kritisch sehen und nicht als einzigen Bewertungsmaßstab – im Negativfall: durch Strafe oder andere Sanktionen – gegenüber Kindern und Jugendlichen durchzusetzen versuchen. Zwar ist es unvermeidlich, die Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen unter Annahme bestimmter Ziel- und Prozeßnormen zu steuern, solange sie kein selbständiges und begründetes Urteil über Normen entwickeln können; doch müssen ihnen zum frühestmöglichen Zeitpunkt Hilfen für eigene Entscheidungen und Kritik geboten werden. Ob und wie weit dagegen in erzieherischen Prozessen ›neue‹ Normen modellhaft erprobt oder sogar Normbrüche zugelassen werden dürfen, ist einerseits vom Verbindlichkeitsgrad der Normen und vom nicht notwendigen, Leid auslösenden Normdruck abhängig sowie andererseits davon, ob Erzieher bereit und fähig sind, die hierbei entstehenden Normunsicherheiten bzw. Normenkonflikte des einzelnen durch angemessene Hilfen wieder aufzuheben. Langfristige gesellschaftliche – im engeren Sinne auch: politische – Veränderungen über organisierte Lernprozesse herbeiführen zu wollen, hat hier seine Grenze, ohne daß deshalb die Weiterentwicklung von Sinn- und Sachnormen ausgeschlossen werden muß, im Gegenteil.

### III. Probleme der Normforschung

In den Handlungswissenschaften tritt in jüngerer Zeit die Normforschung besonders bei Planungsfragen hervor. Dies gilt auch für die Erziehungswissenschaft, vor allem für die auf Schul- und Berufsausbildung bezogene Curriculumforschung. Hierbei erscheinen vier interdisziplinäre Forschungsaufgaben besonders wichtig.

1. *Gesellschaftsanalyse und Soziobiographik.* Um zu erkennen, welche Sinn- und Sach-

normen im Erziehungssystem faktisch gelten, wie ihr Gültigkeitsanspruch vertreten wird und welche Handlungen hieraus gefolgert werden, bedarf es begründeter Analysen der Programmatiken und des Normverhaltens dominierender und randständiger Gruppen, der gesellschaftlichen Subsysteme sowie der Funktion des Staates und seiner Verfassungsnormen. Gleich wichtig aber sind soziobiographische Untersuchungen – Analysen der Lebensgeschichten einzelner als Lerngeschichten im Kräftefeld gesellschaftlicher Normen –, um Normenkonflikte zu ermitteln, die dem gesellschaftlichen Normdruck korrespondieren. Daß Gesellschaftsanalysen (u. a. funktionalistischer, kritisch-marxistischer Ansatz) mit anamnetischen Verfahren (u. a. psychoanalytischer, gruppenpsychologischer Ansatz) verknüpft werden, ist unerlässlich für eine kritische Normenentwicklung.

2. *Empirik und Ideologiekritik.* Die Planung sozialer Handlungen, auch im Erziehungssystem, setzt die Kenntnis des Entstehens von Normen ebenso voraus wie die steuernde und rechtfertigende Funktion bereits internalisierter Normen; insbesondere dann, wenn die Einhaltung von Normen durch faktische oder kodifizierte Sanktionen dominierender Gruppen aufrechterhalten wird. Hierfür sind empirische und ideologiekritische Untersuchungen notwendig. Während die Empirie die tatsächlichen Bedingungen, Formen und Wirkungen normorientierter Einstellungen und Handlungsabläufe untersucht, will Ideologiekritik den Zusammenhang faktischer und prinzipieller, behaupteter und tatsächlicher Normgeltungen sowie insbesondere die Funktion machtbegleitender Durchsetzung von Sinn- und Sachnormen und die hierdurch entstehende Bevorzugung bzw. Benachteiligung gesellschaftlicher Gruppen aufdecken (Kritische Theorie; Marxsche Kategorialanalyse).

3. *Kommunikations- und Konsensstheorie.* Sofern Gültigkeitsanspruch und Verbindlichkeitsgrad der Sinn- und Sachnormen erzieherischen Handelns auf der Beurteilung von Werten beruhen, die von Bedürfnissen und Interessen nicht zu trennen sind und über die ein gesellschaftliches Einverständnis auch im Erziehungssystem nicht vorausgesetzt werden kann, ist es für die Planung erzieherischer Praxis unabdingbar, Verständigungsprozesse zwischen allen Beteiligten anzubahnen, um Übereinstimmungen herbeizuführen. Kommunikations- und konsensstheoretische Modelle können dazu verhelfen, sich über konkurrierende oder divergierende Normen zu verständigen, den Streit in Kompromissen zu schlichten sowie bei der Durchsetzung bzw. Einhaltung von Normen psychische und physische Gewalt auszuschließen. Der Wille zu Kommunikation und Konsens schließt ethische Wertungen ein, die ihrerseits in Verständigungsprozessen gerechtfertigt werden müssen.

4. *Erkenntnis- und Sprachtheorie.* Normenanalyse und -kritik stellen schließlich vor erkenntnistheoretische Probleme. Der Streit geht darüber, wie Werturteile in Verbindung mit Sachurteilen prinzipiell, ohne unendlichen Regreß, begründbar sind, nach welchen logiksprachlichen Regeln deskriptive und präskriptive Aussagen gebildet werden; des weiteren, wie auf der Basis von Werturteilen Sinn-Normen begründet und ob hieraus Sollensansprüche pädagogischer Ziel- und Prozeßnormen ohne Vernachlässigung des Realitätsbezugs hergeleitet (Deduktion) bzw. nachträglich durch Sinn-Normen gerechtfertigt werden können (Legitimation); ferner, mit welchem hypothetischen bzw. zwingenden Geltungsanspruch bestimmte Normen erzieherischen Einzelhandlungen unterlegt werden dürfen. Außerdem muß geprüft werden, ob geltende Normen und folglich bestimmte Handlungsverpflichtungen einander widerstreiten bzw. wie ein widerspruchsfreies Normensystem konstruiert werden kann (Deon-

tik). Das Grundproblem aber bleibt, ob die Prämissen der Normforschung (Metanormen) rein formal oder als inhaltliche Prinzipien eingeführt werden und wie hierüber in Diskursen mit eindeutiger Sprache vernünftig geredet werden kann.

Wegen des zentralen Stellenwerts der Normenprobleme für Theorie und Praxis des Handelns müßte die Normforschung insbesondere in der Ausbildung professioneller Pädagogen stärker berücksichtigt werden.

HANS BOKELMANN

→ Bildungsplanung, Curriculum – Didaktik, Dialektik, Dialektische Pädagogik, Empirie, Erziehung – Erzieher – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie, Erziehungswissenschaft, Gesellschaft, Ideologie – Ideologiekritik, Kommunikation, Sozialisation, Theorie-Praxis-Verhältnis.

#### LITERATUR

- Albert, H.*: Wertfreiheit als methodisches Prinzip. Zur Frage der Notwendigkeit einer normativen Sozialwissenschaft. In: Topitsch, E. (Hrsg.): Logik der Sozialwissenschaften. 7. Aufl. Köln u. Berlin: Kiepenheuer u. Witsch 1971, S. 181–210. = Neue wissenschaftl. Bibliothek. Soziologie. Bd 6. *Apel, K. O.*: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Ethik. In: *Apel*: Transformation der Philosophie. Bd 2. Frankfurt: Suhrkamp 1973, S. 358–435. *Bokelmann, H.*: Maßstäbe pädagogischen Handelns. Würzburg: Werkbund-Verl. 1965. = Weltbild u. Erziehung. Bd 27. *Bokelmann, H.*: Normfragen im pädagogischen Denken und Handeln. In: *Speck, J.* (Hrsg.): Das Personverständnis in der Pädagogik und ihren Nachbarwissenschaften. T. 2. Ratingen: Henn 1967, S. 80–97. *Brandt, U.* u. *B. Köhler*: Norm und Konformität. In: *Graumann, H.* (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd 7, 2. Göttingen: Hogrefe 1972, S. 1710–1789. *Brezinka, W.*: Was sind Erziehungsziele? In: Zeitschrift für Pädagogik. 18 (1972) 4, S. 497–550. *Bühl, W. L.*: Schule und gesellschaftlicher Wandel. Stuttgart: Klett 1968. *Butschkau, U., K.-J. Tillmann*: Politische Sozialisation in der Gesamtschule. München: Juventa Verl. 1972. = Juventa Materialien. Bd 8. *Dreizel, H. P.*: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Stuttgart: Enke 1968. = Göttinger Abhandlungen zur Soziologie. Bd 14. *Eichhorn, W. P.*: Norm. In: *Klaus, G., N. Buhr* (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch. Bd 2. 8. Aufl. Berlin: Das europ. Buch 1972, S. 793–796. *Erikson, E. H.*: Kindheit und Gesellschaft 3. Aufl. Stuttgart: Klett 1968. *Habermas, J.* u. *N. Luhmann*: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1971, S. 7 ff., 101 ff., 239 ff. *Heid, H.*: Begründbarkeit von Erziehungszielen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 18 (1972) 4, S. 551–581. *Hentig, H. v.*: Konsenstheorie. Über die Schwierigkeit, gemeinsam nützlichen Wahrheiten näherzukommen. In: Neue Sammlung. 13 (1973) 3, S. 265–283. *Meyer, H. L.*: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München: Kösel 1972. *Mollenhauer, K.*: Sozialisation und Schulerfolg. In: *Roth, H.* (Hrsg.): Begabung und Lernen. 5. Aufl. Stuttgart: Klett 1970, S. 269–296. = Gutachten und Studien d. Bildungskommission. 4. *Mollenhauer, K.*: Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa Verl. 1972, S. 59–83. = Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd 1. *Schoof, H.*: Erklärung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1971. = edition suhrkamp. Bd 484. *Siegrist, J.*: Das Consensus-Modell. Studien zur Interaktionstheorie und zur kognitiven Sozialisation. Stuttgart: Enke 1970. = Soziologische Gegenwartsfragen. N. F. Nr 32. *Zecha, G.*: Zum Normproblem in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik. 18 (1972) 4, S. 583–598.

## Erziehungsstil

In die deutsche Pädagogik wurde der Begriff Erziehungsstil durch Spranger 1949 eingeführt. Im Unterschied zu den Kunstwissenschaften, wo der Begriff Stil in der Regel eine zeitlich definierbare Kunstrichtung bezeichnet, wurde er hier zur Kennzeichnung grundlegender und übergeschichtlicher alternativer Möglichkeiten pädagogischen Handelns und Denkens verwendet. Anschluß an die empirische pädagogische Forschung und damit Eingang in die Unterrichts- und Sozialisationsforschung gewinnt der Begriff Erziehungsstil aber erst als Übersetzung von »social climate« (Lewin/Lippitt/White 1939) und »parent-behavior« (Champney 1941) oder »parental attitude« (Shoben 1949). – Systematisch und methodologisch gehört der pädagogische Begriff Stil in einen engeren Zusammenhang mit Begriffen wie Verhaltensmuster (pattern), Einstellung oder Haltung (attitude), Code, Typ, Atmosphäre, Klima oder auch allgemein Verhalten (behavior) und wird häufig synonym mit einem dieser Begriffe gebraucht. Ihnen allen ist gemeinsam, daß mit ihrer Hilfe versucht wird, die außerordentliche Vielfalt der beobachtbaren pädagogischen Einzelhandlungen durch Vergleich und Zusammenfassung von durchgängigen Merkmalen zu Merkmalskomplexen zu erschließen und auf aussagekräftige Variablen zurückzuführen. In diesem Sinne definiert Eyferth: »Als Erziehungsstil wird eine Gruppe von Merkmalen des Erziehungsverhaltens bezeichnet, in welcher größere gemeinsame Merkmalsvarianz herrscht, als nach der Variabilität aller Merkmale zufällig zustandekommen könnte, und welche Gruppe die Eigenarten in diesem Stile Erzogener genauer vorauszusagen erlaubt als Einzelmerkmale« (in: Hermann 1966, 23). Untersuchungen, die sich mit Erziehungsstilen befassen, haben u. a. die folgenden Probleme zu lösen:

### *I. Bestimmung und Erfassung der Einzelmerkmale*

Einige Untersuchungen setzen die Merkmale aufgrund eines vorgefaßten Stil-Konzeptes experimentell fest (z. B. Lewin u. a. 1939) oder leiten sie aus einer allgemeineren Theorie ab (z. B. Stapf u. a. 1972); andere versuchen, sie durch Klassifikation und Faktorenanalyse von Beobachtungsdaten zu gewinnen. Als Daten und damit als Merkmalsträger gelten in der Regel pädagogische Handlungen, insbesondere Sprachhandlungen – auch fiktive –, von einzelnen Impulsen und Kontakten, Zügen und Zirkeln bis hin zu komplexen Verfahren, Techniken und Methoden. Viele Autoren beziehen auch Urteile über pädagogische Handlungen als Ausdruck von Erziehungsvorstellungen und Wertorientierungen ein (Herrmann 1966, 11; Mollenhauer 1969). Als Erhebungsinstrumente dienen: gezielte und kontrollierte Beobachtungen (z. B. Ryans 1967), Fragebogen (z. B. Bastine 1971), Skalen (z. B. Champney 1941) und projektive Situationsvorstellungen (z. B. Tausch 1971). Zu den gebräuchlichsten Instrumenten gehören in den USA der PARI (Schaefer/Bell 1958) für Elternverhalten und der MTAI (Cook/Leeds und Callis 1951) für Lehrerverhalten.

### *II. Klassifikation der Merkmale und ihre Zusammenfassung zu Merkmalskomplexen*

Ältere Untersuchungen gehen häufig von sehr komplexen Stilalternativen aus (z. B. Lewin u. a. 1939 oder Anderson u. a. 1946). Neuere Untersuchungen bemühen sich zunächst einzelne, meist bipolar angelegte Merkmalsdimensionen zu identifizieren (z. B. Tausch 1971, Bastine 1971), die dann in sogenannten »Circumplex-Modellen« (z. B. Schaefer 1961) oder oktogonalen Achsensystemen (z. B. Becker 1964) aufeinander bezogen werden. Solche Modelle werden eher der Tatsache gerecht, daß Stile in

der Regel nicht eindeutig ausgeprägt, sondern in fließenden Übergängen vorkommen. Am häufigsten wurden bisher die folgenden beiden Dimensionen untersucht: Kontrolle (Lenkung, Restriktion) vs. Autonomie (Laissez faire, Permission) und Zuwendung (Wärme, Liebe) vs. Zurückweisung (Feindseligkeit).

### III. Feststellung der Wirkung

In den meisten Untersuchungen werden Erziehungsstile als unabhängige Variablen behandelt, um Erziehungswirkungen zu erklären oder vorauszusagen. Hier besteht eine große Schwierigkeit darin, daß die Merkmalsbestimmungen häufig wohl Annahmen über die Wertschätzung einer Wirkung, nicht aber über ihre Vermittlung, d. h. über mögliche intervenierende Variablen enthalten. Diese Schwierigkeit kann man z. T. dadurch überwinden, daß man lerntheoretische Konzepte und die Beurteilung des Erziehungsverhaltens durch die Betroffenen einbezieht (Stapf u. a. 1972) oder ein experimentelles Arrangement trifft (Lewin u. a. 1939).

### IV. Feststellung der Bedingungen

Es ist aber ebenso sinnvoll, Erziehungsstile als abhängige Variablen anzusehen und nach den personalen und sozialen Bedingungen eines bestimmten Verhaltens zu fragen. Einige Autoren führen das Verhalten vornehmlich auf eine persönliche Einstellung zurück, ohne dabei hinreichend situative Bedingungen und sachliche Gegebenheiten zu berücksichtigen (z. B. Tausch 1971); andere beziehen sich in erster Linie auf soziale Faktoren wie Beruf, soziale Schicht, Nationalität (z. B. Devereux u. a. 1965), ohne zu zeigen, wie sich diese Bedingungen im Bewußtsein der Erziehenden abbilden und umsetzen. Damit hängt das Problem zusammen, wieweit man einen Erziehungsstil als eine mehr oder weniger bewußt gestaltete Einheit ansehen kann.

### V. Bewertung und erkenntnisleitende Interessen

Die meisten Untersuchungen zu Erziehungsstilen basieren auf kritischen Werturteilen gegenüber einer bestehenden Erziehungspraxis und versuchen, eine andere mit Hilfe von Effektivitätsvergleichen durchzusetzen oder zu verstärken. Der Wert solcher Vergleiche ist fraglich, – sowohl wissenschaftlich, weil das Ergebnis in den Formulierungen der Merkmale und in der Auswahl der Kriterien meistens schon vorweggenommen wird, – wie auch praktisch, weil die Kritik einer bestehenden Praxis noch nicht zur Handhabung einer neuen führt. Es wäre daher wichtig, Untersuchungen auf die Entwicklung neuer Erziehungsstile zu konzentrieren (z. B. antiautoritäre Erziehung). Dabei käme es vor allem an auf eine Klärung der historischen Voraussetzungen und eine legitimierende Begründung, auf die Herstellung günstiger Bedingungen und eine Neustabilisierung der kennzeichnenden Merkmale in ihrem Zusammenhang.

THEODOR SCHULZE

→ Empirie, Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie, Lehrer – Lehrerausbildung, Methode, Verhalten.

#### LITERATUR

Anderson, H. H., J. E. Brewer u. M. F. Reed: Studies of teacher's classroom personalities. In: Applied Psychological Monographs. 11 (1946), S. 3–156. Bargmann, J.: Erziehungsstile als Erziehungsvorstellungen und Erziehungspraxis. In: Jugendwohl. 54

(1973) 7/8 u. 9. *Bastine, R.*: Fragebogen zur direktiven Einstellung. Göttingen: Hogrefe 1971. *Becker, W. C.*: Consequences of different kinds of parental discipline. In: Hoffmann, M. L. u. L. W. Hoffmann (Hrsg.): Review of child development research. Vol. 1. New York: Russell Sage Foundation 1964, S. 169–208. *Chamney, H.*: The measurement of parent behavior. In: Child Development. 12 (1941), S. 131–166. *Cook, W. W., C. H. Leeds u. R. Callis*: The Minnesota Teacher Attitude Inventory. New York: Psychological Corporation 1951. *Devereux, E. C., U. Bronfenbrenner u. G. J. Suci*: Zum Verhalten der Eltern in den Vereinigten Staaten und in der Bundesrepublik. In: Friedeburg, L. v. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln u. Berlin: Kiepenheuer u. Witsch 1965, S. 335–357. *Herrmann, Th.* (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe 1966. *Lewin, K., R. Lippitt u. R. K. White*: Patterns of aggressive behavior in experimentally created »Social Climates«. In: Journal of Social Psychology. 10 (1939), S. 271–299. *Miles, M. W. u. W. W. Charters* (Hrsg.): Learning in social settings. Boston: Allyn & Bacon 1970. *Mollenhauer, K.*: Sozialisation und Schulerfolg. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett 1969, S. 269–296. *Pause, G.*: Merkmale der Lehrerpersönlichkeit. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. T. 2. Weinheim: Beltz 1970, Sp. 1353–1526. *Peters, O.*: Soziale Interaktion in der Schulklasse. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. T. 2. Weinheim: Beltz 1970, Sp. 1801–1978. *Ryans, D. G.*: Einige Beziehungen zwischen Schülerverhalten und gewissen Verhaltensweisen des Lehrers. In: Weinert, F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Köln u. Berlin: Kiepenheuer u. Witsch 1967, S. 323–335. = Neue Wissenschaftliche Bibliothek. Bd 16. *Schaefer, E. S., R. Q. Bell*: Development of a parental attitude research instrument. In: Child Development. 29 (1958), S. 339–361. *Schaefer, E. S.*: A circumplex model for maternal behavior. In: Journal of Abnormal and Social Psychology. 59 (1959), S. 226–235. *Shoben, E. J.*: The assessment of parental attitudes in relation to child adjustment. In: Genetic Psychological Monographs. 39 (1940), S. 101–148. *Spranger, E.*: Grundstile der Erziehung. In: Spranger: Pädagogische Perspektiven. 7. Aufl. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1962, S. 93–121. *Stapf, K. H., Th. Herrmann, A. Stapf, K.-H. Stäcker* (Hrsg.): Psychologie des elterlichen Erziehungsstils. Stuttgart: Klett 1972. = Abhandlungen zur Pädagogischen Psychologie. Bd 3. *Tausch, R. u. A. M. Tausch*: Erziehungspsychologie. 6. Aufl. Göttingen: Hogrefe 1971. *Weber, E.*: Erziehungsstile – Lehrbuch für Studierende der Pädagogik. Donauwörth: Auer 1970.

## Erziehungswissenschaft

I. Die Gesamtheit derjenigen Erörterungen, die sich auf Erziehung und Unterricht beziehen, und damit die mit der Integration der nachwachsenden Generation in eine bestehende Gesellschaft zusammenhängenden Probleme wurden noch bis vor kurzem – und werden vielerorts noch heute – als »Pädagogik« bezeichnet. Der Ausdruck gab einerseits die historische Kontinuität eines vermuteten »pädagogischen Grundgedankenganges« (Flitner) und seine Herkunft aus der Antike zu erkennen; andererseits bezeichnete er einen wesentlichen Aspekt des theoretischen Charakters dieser Disziplin: Ein Zusammenhang konsensfähiger Sätze, der – als aus der Philosophie abgeleiteter Disziplin – eine Kunstlehre meint, also praktische Anwendung philosophischer Annahmen. Zwischen Platon, Comenius, Kant und Schleiermacher besteht in dieser Hinsicht kein grundlegender Unterschied. Mit Schleiermacher – schon bei Pestalozzi und Rousseau sich andeutend – kam ein neues Moment auf, das später für die »geisteswissenschaftliche Pädagogik« (Dilthey, Nohl, Flitner, Weniger) entscheidend wurde: Das mit dem Aufwachsen der jungen Generation gegebene Problemfeld wurde nicht mehr

als deduktiver Anwendungsfall philosophischer Theoreme angesehen, sondern unter dem Namen »Erziehungswirklichkeit« als ein relativ autonomes kulturelles Subsystem der Gesellschaft, mit dem eigentümliche Erkenntnisprobleme sich einstellen. Entsprechend dem Wirklichkeitsbegriff dieser erziehungstheoretischen Richtung wurde Pädagogik so betrieben, wie andere Geisteswissenschaften: Als eine Texte interpretierende Tätigkeit, durch welche Selbstverständnis, Absichten und jeweilige Begründungen der am Erziehungs- und Bildungsgeschehen Beteiligten ermittelt werden sollten.

Diese »Pädagogik« wurde indessen schon bald unter zwei Gesichtspunkten problematisch: Der eine Einwand betrifft den »Kunstlehre«-Charakter der Pädagogik: Soll sie eine Lehre sein, in der nicht nur Normen postuliert, sondern auch Wege zum Erreichen solcher Normen vorgeschlagen werden sollen, dann müssen zweck- bzw. normentsprechende Mittel auf verlässliche Weise gefunden werden; das aber ist nur möglich durch kontrollierte Beobachtung. Dies wiederum bedeutet, daß Pädagogik empirisch verfahren muß (Meumann, Petersen, Lochner). Diese »realistische Wende der Pädagogik« (Roth) zur »Erziehungswissenschaft« (Brezinka) ist teils wissenschaftslogischen, teils gesellschaftlichen Bedingungen zu verdanken. Wissenschaftslogisch (im Sinne instrumentaler Wissenschaftstheorie) kann die Gültigkeit von Aussagen, die sich auf Erziehung beziehen, dadurch hergestellt werden, daß sie mittels empirischer Verfahren intersubjektiv prüfbar werden. Die Sätze der Erziehungswissenschaft werden allerdings zugleich auch tendenziell beschränkter: Sie beziehen sich nur noch auf Zweck-Mittel-Relationen. Die gesellschaftliche Ursache solcher Beschränkung ließe sich in folgender Hypothese formulieren: Je präziser die Gesellschaft insbesondere ihre ökonomischen Erwartungen (Qualifikationen für den Arbeitsmarkt) an das Bildungssystem richtet, um so ausgeprägter wird im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Forschung die technologische (Zweck-Mittel-)Problemstellung sein; die Präzision der Erwartung ist abhängig vom Entwicklungsgrad der Produktivkräfte. In einer solchen Hypothese wird also eine Abhängigkeit zwischen dem Bereich gesellschaftlicher Produktion und den in der Erziehungswissenschaft verwendeten Erkenntnis-Paradigmen unterstellt; die praktischen Problemstellungen im Erziehungs- und Bildungswesen werden dabei als Mittelglied verwandt.

Diese Hypothese entstammt einer Position, die schon gegen die »geisteswissenschaftliche Pädagogik« Einwendungen erhoben hat: Die Beschränkung auf Textauslegung (Hermeneutik) mache eine ideologiekritische Selbstreflexion der Pädagogik unmöglich; es gebe in ihr keine methodisch postulierte Position, von der her Texte interpretiert werden können als solche, die Partei für die herrschende Klasse nehmen; diese Pädagogik also könne sich nicht selbst kontrollieren als eine, die – der Möglichkeit nach – nichts tut, als das bürgerliche Erziehungsverständnis zu bekräftigen. Dieser Einwand wurde seit Marx bis hin in unsere Tage von materialistischen Autoren (Bernfeld, Rühle, Hoernle, Kanitz) immer wieder erhoben.

Indessen sind jene beiden Einwände Teil einer Position, die zwar als die Basis alles gesellschaftlichen, also auch pädagogischen Geschehens das Wechselverhältnis zwischen Produktivkräften und Produktionsverhältnissen annimmt, diese Abhängigkeit aber in vielen Verzweigungen und Verschiebungen zu fassen sucht, da Erziehungs- und Bildungssysteme allemal Systeme symbolischer Organisation sind, die den Regeln der Kapitalverwertung partiell und auf mehrfach gebrochene Weise folgen. Dieser Einwand kritisiert die nur hermeneutisch orientierte Erziehungswissenschaft als naive

Bekräftigung bestehender Hierarchien, die technologisch orientierte Erziehungswissenschaft als nicht zu legitimierende Selbstbeschränkung in den Problemstellungen, eine nur ökonomistische Orientierung als Verkürzung der erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen auf die produktionsabhängigen Qualifikations-Probleme. Diese Ansätze gegenwärtiger Erziehungswissenschaft müssen sich nicht notwendig auf der Ebene der wissenschaftslogischen Regeln unterscheiden; sie unterscheiden sich aber in der Definition des erkenntnisrelevanten Objektbereichs, mit dem sie sich vorwiegend befassen.

II. Darin zeigt sich schon, daß es nicht trivial ist, zu fragen, welches denn nun der Gegenstand der Erziehungswissenschaft, ihr Objektbereich ist. Die Tatsache, daß die Menschengattung, ihres generativen Fortbestandes wegen, auf lernende bzw. lehrende Einführung des Nachwuchses in die kulturellen Bestände der Erwachsenenwelt angewiesen ist, scheint eine anthropologische Trivialität, und damit auch der Gegenstand der Erziehungswissenschaft hinreichend umrissen zu sein. Indessen sind skeptische Fragen möglich: Ist der Gegenstand noch der gleiche, wenn im einen Fall diese Einführung als unproblematische Fortführung einer »Sitte«, im anderen Fall als geplante und in ihren Resultaten vorwegkalkulierte vonstatten geht; oder wenn in einem Fall der Brennpunkt der Einführung im materiellen Überleben, im anderen Fall in den Genießungen einer materiell gesicherten kulturellen Tradition gesehen werden muß usw. Sicher handelt es sich in allen Fällen darum, daß eine nachwachsende Generation »eingeführt« wird. Indessen wird die problematische Allgemeinheit und Abstraktheit einer solchen Bestimmung dann deutlich, wenn wir auch unsere eigenen Gesichtspunkte in die Überlegungen mit einbeziehen: auch der Erkennende (der Erziehungswissenschaftler) ist Bestandteil des sozio-kulturellen Systems, innerhalb dessen »Erziehung« auf die eine oder andere Weise definiert wird. Das zeigt sich z. B. in den Grundvorstellungen, die im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Erkenntnis verwendet werden und für sie leitend sind. Formeln wie »Erziehung als Entfaltung der Individualität«, »Erziehung als gesellschaftliche Reproduktion«, »Erziehung als symbolisch vermittelte Interaktion«, »Erziehung als Verhaltensänderung« bringen nicht nur den besonderen historischen Ort des sie verwendenden Erziehungswissenschaftlers, die von ihm vorgenommenen Abstraktionen zum Ausdruck, sondern akzentuieren zugleich den Objektbereich dieser Wissenschaft. Wer Erziehung unter dem Gesichtspunkt bearbeitet, daß sie und ihre Einrichtungen historisch bestimmte gesellschaftliche Funktionen haben, wird andere Gegenstände der Forschung auswählen als derjenige, der Erziehung als ein interpersonelles Handlungsmuster bestimmt. Die Erziehungswissenschaft – je nachdem wie sie betrieben wird – »konstruiert« sich also ihren Gegenstand in ihren eigenen Grundbegriffen. Dabei folgt sie allerdings, auf einer weniger fundamentalen Ebene, in der Regel einer pragmatischen Klassifikation des Objektbereichs, die sich an die institutionelle Gliederung des Erziehungssystems hält: Theorie der institutionellen Struktur des Ausbildungswesens, der Didaktik und des Curriculums, der Jugendhilfe, der Erwachsenenbildung, der Familienerziehung u. ä. Die theoretischen Instrumente für die Analyse in diesem Bereich findet sie in den Lerntheorien, den kritischen Theorien der politischen Ökonomie, den Theorien sozialer Institutionen und Gruppen, den Theorien der Bildungsinhalte, den Sozialisations- und Interaktions-Theorien, den Theorien pädagogischen Handelns.

III. Wie auch immer Erziehungswissenschaft betrieben werden mag, sie wird drei Dimensionen ihrer Probleme nicht verleugnen können: die normative, die instrumentelle, die historische. Erziehung hat es – sonst käme dieses soziale Ereignis gar nicht zustande – immer mit *Normen* zu tun: Es soll etwas bestimmtes gelernt werden – eine bestimmte Sprache, bestimmte Problemlösungen, das Akzeptieren bestimmter Werte, bestimmte Fertigkeiten, bestimmte Einstellungen usw. Aber dies sind bereits Abstraktionen der Wissenschaft, denen konkrete Problemstellungen zugrunde liegen: Sich über den Zweck einer Handlung verständigen können, eine Aufgabe bewältigen, von anderen Gruppenmitgliedern anerkannt werden, etwas produzieren können usw. Solche Normen – in der Sprache der Rollentheorie: solche Verhaltenserwartungen – werden in der Regel auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus formuliert (»Mündigkeit« ist abstrakter als »Emanzipation«, »Emanzipation« abstrakter als »kritische Urteilsfähigkeit gegenüber gesellschaftlichen Phänomenen«, dieses wiederum abstrakter als »Autoritäten in Frage stellen können«, dieses wiederum abstrakter als »sich dem Lehrer gegenüber wehren können« usw.), vor allem aber sind sie an der sozialen Situation, der Gruppe, der Gesellschaft vorgegeben. Für die Erziehungswissenschaft entsteht die Frage, in welcher Weise sie sich solche Normen zum Gegenstand machen kann. Die strikt empirische Antwort: Normen oder Lernziele sind nur insofern Gegenstand der Erziehungswissenschaft, als sie beschrieben, auf ihren Abstraktionsgrad bzw. auf ihren möglichen Leerformel-Charakter hin geprüft, nach ihren Funktionen im gesellschaftlichen Zusammenhang hin untersucht werden können. Die historisch-materialistische Antwort: Über Normen kann entschieden werden, sofern ihre Parteilichkeit im Dienste materieller Interessen nachgewiesen werden kann; denjenigen Normen, die im Dienste der je unterdrückten Klasse fungieren, gebührt – nach Maßgabe einer Analyse der gesellschaftlichen Situation – die bessere Legitimität. Die transzendentalistische Antwort: Eine triftige Geltungsbegründung von Normen kann mit empirisch-historischen Verfahren schlechterdings nicht gegeben werden; aus dem, was ist, läßt sich prinzipiell nicht ableiten, was sein soll. Indessen kann aber die Frage nach der Bedingung der Möglichkeit der Gültigkeit von Normen gestellt werden. Jeder Versuch einer Geltungsbegründung von Normen setzt die Möglichkeit einer Verständigung über diese Normen voraus und unterstellt deshalb notwendigerweise mindestens, daß Verständigung möglich ist. Die Regeln solcher Verständigung (Diskurs) sind zwar keine Erziehungsnormen, erlauben auch nicht die Ableitung von konkreten Handlungszielen, stellen aber ein »regulatives Prinzip« dar, von dem her faktisch geltende Normen der Kritik unterzogen werden können.

Erziehung hat immer auch *instrumentellen* Charakter: Dadurch, daß pädagogische Handlungsziele (Normen, Werte, Erziehungsziele) unabdingbarer Bestandteil jedes pädagogischen Prozesses sind bzw. ein Ereignis pädagogische Aufmerksamkeit nur erregt unter der Bedingung eines mindestens gedachten Handlungszieles, ist auch die Frage nach den zweckentsprechenden Mitteln zur Erreichung jener Ziele unerläßlicher Bestandteil der Erziehungswissenschaft: Alles Erziehen hat Methode, auch wo es uns als Tollheit erscheinen mag. Wichtig ist, auf welche Weise die Erziehungswissenschaft sich dieser Dimension ihrer Probleme zuwendet: Geht man von der Annahme aus, daß die Erziehungsinhalte die entscheidende unabhängige Variable darstellen, von der die Formen des pädagogischen Umganges allemal abhängen oder ihnen gegenüber zweitrangig sind, entsteht eine »materielle Bildungstheorie«; solche Theorie liegt immer dann nahe, wenn mit einem Basiskonsensus im Hinblick auf die relevanten Inhal-

te einer kulturellen Überlieferung oder im Hinblick auf einen erwünschten inhaltlich definierten Vorstellungskreis und den damit zusammenhängenden Zielvorstellungen gerechnet werden kann; sowohl konservative wie auch revolutionäre Interessen scheinen einen solchen Theorie-Typus zu befördern. Kann mit einem inhaltlichen Konsensus, sei es in der ganzen Gesellschaft, sei es in einer besonderen sozialen Gruppierung, nicht gerechnet werden und wird gar von ihm eine dogmatische Tendenz befürchtet, treten die »formalen« Aspekte des Erziehungsvorganges in den Vordergrund; Führungsstile, Sozialisationsarten in verschiedenen Bevölkerungsgruppen, Erziehungsstile, Interaktions-Analysen usw. werden zu bevorzugten Forschungsobjekten; freilich mit der Gefahr, daß die Reflexion der Erziehungsinhalte preisgegeben wird. Versucht man auf einem dritten Weg, die instrumentelle Dimension der Erziehungswissenschaft so zu bearbeiten, daß die inhaltlichen und die formalen Momente des Erziehungsprozesses aufeinander bezogen bleiben, fragt man also danach, wieweit Inhalte in bestimmten pragmatischen Kontexten (z. B. Arbeiterfamilien) ihre je besondere Bedeutung durch die Form ihrer Vermittlung bekommen, oder danach, wie bestimmte Vermittlungsformen mit den zu vermittelnden Inhalten sich ändern – dann ist man zwar vermutlich den pragmatischen Problemstellungen näher, die Sicherung der Allgemeinheit der Aussagen wird aber ungleich schwieriger.

Schließlich ist jeder Erziehungsvorgang ein *historisches* Ereignis. Die Handlungsnormen der Erziehung gelten nicht übergeschichtlich allgemein, die Inhalte sind bedeutsam nur für je besondere geschichtliche Lagen, die Formen der Erziehung haben – vielleicht mit Ausnahme sehr weniger averbaler Ausdrucksgesten – keine Funktion außerhalb gegebener kultureller Systeme, auch ihre Bedeutung variiert mit dem historischen Kontext. Die Bedeutung eines pädagogischen Ereignisses erschließt sich nicht nur aus den phänomenal gegebenen Elementen dieses Ereignisses und seines unmittelbar gegebenen Kontextes, sondern auch aus seiner Genese: Jedes pädagogische Ereignis hat sowohl eine Vorgeschichte und eine Zukunftsperspektive, es ist zudem eingebettet in Vergangenheit und zukünftige Möglichkeit der Gesellschaft, innerhalb der es geschieht. Die historische Dimension der Erziehung stellt deshalb der Erziehungswissenschaft mehrere Aufgaben: Die konkrete Beschreibung pädagogischer Ereignisse im Lichte der Biographie der an ihr Beteiligten; die Beschreibung biographisch angeordneter Ereignisfolgen in der Absicht, einzelne Ereignisse und ihre Merkmale zu erklären; die Interpretation und Erklärung solcher Ereignisfolgen aus dem historisch gegebenen gesellschaftlichen Kontext; ihre Interpretation und Erklärung im Zusammenhang geschichtlicher Abläufe, und zwar sowohl was die Ereignisse selbst wie auch was ihre institutionellen Bedingungen betrifft. Auch die Erziehungswissenschaft muß sich in dieser Dimension begreifen. Ihre Aufklärung über pädagogische Normen und Mittel bliebe verkürzt, würde sie darauf verzichten, den historischen Ort und die Herkunft ihrer eigenen Begriffe und Gesichtspunkte einer historischen Analyse zu unterziehen.

KLAUS MOLLENHAUER

→ Bildung – Bildungstheorie, Dialektische Pädagogik, Empirie, Erziehung – Erzieher – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie, Erziehungsnormen, Gesellschaftswissenschaften, Hermeneutik, Materialismus, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Sozialisation, Systematisch-historische Dimension der Erziehungswissenschaft, Theorie-Praxis-Verhältnis, Wissenschaftstheorie.

## LITERATUR

*Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen* (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Bd 1.2. Reinbek: Rowohlt 1973. *Benner, D.*: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. München: List 1973. *Bernfeld, S.*: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1967. *Giesecke, H.*: *Einführung in die Pädagogik*. München: Juventa Verl. 1969. *Habermas, J., N. Luhmann*: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. *Klafki, W.* (u. a.): *Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Bd 1–3. Frankfurt/M. u. Hamburg: Fischer Bücherei 1970–1971. *Marzahn, Chr.*: *Kritische Pädagogik – Überlegungen zur gesellschaftlichen Funktion der Erziehungswissenschaften*. In: Klüver, J., F. O. Wolf (Hrsg.): *Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verl. 1973, S. 175–193. = Fischer Bücherei. Bd 6218. *Mollenhauer, K.*: *Theorien zum Erziehungsprozeß*. München: Juventa Verl. 1972. = *Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Bd 1. *Roth, H.*: *Pädagogische Anthropologie*. Bd 1.2. Hannover: Schroedel 1966–1971. *Schleiermacher, F. E. D.*: *Pädagogische Schriften*. Hrsg. von E. Weniger u. Th. Schulze. Bd 1.2. Düsseldorf u. München: Kuepper 1957. *Ulich, D.* (Hrsg.): *Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz 1972. = Beltz Studienbuch. Bd 34.

## Evaluation

*Zur Definition und Funktionsbestimmung.* Evaluation zielt auf die *Beschreibung* und *Bewertung* von Reformen im Elementar-, Primar-, Sekundar-, Tertiär- und Weiterbildungsbereich des Bildungswesens. Unter der Bezeichnung »Modellversuch« finden z. B. zahlreiche Innovationen statt, die im allgemeinen als Projekte mit unterschiedlichen Schwerpunkten konzipiert, zeitlich, räumlich und personell begrenzt sind. Im Bereich der Reform des Schulwesens ergeben sich u. a. Schwerpunkte im Hinblick auf die Reform von Stufenschulen (einschließlich der Übergangsprobleme von einer Schulstufe zur anderen), Schwerpunkte in der Entwicklung von neuen Curricula, Medien und Unterrichtstechnologien sowie Schwerpunkte hinsichtlich der Verbesserung der Lehreraus- und -fortbildung. Häufig werden von den Ergebnissen der Innovationsprojekte Aufschlüsse über die Notwendigkeit und Richtung umfassender Reformen erwartet. Aus diesem an viele Reformprojekte gestellten bildungspolitischen Anspruch ergibt sich für die Evaluation eine doppelte Funktion. Einmal muß sie den an dem Innovationsprojekt unmittelbar beteiligten Schülern, Lehrern und Eltern Verfahren und Informationen zur Verfügung stellen, die ihnen bei einer Selbstbeurteilung und Verbesserung ihrer Reformarbeit behilflich sind. Zum anderen gilt es neben der interessierten Öffentlichkeit die politischen Entscheidungsinstanzen (in der Regel die Ministerien) mit Hilfe von Evaluationsergebnissen so zu informieren, daß sie die Projektarbeit und die in ihrem Rahmen erfolgte Reform beurteilen und ihre Ergebnisse ggf. bei bildungspolitischen Entscheidungen berücksichtigen können. Aus dieser doppelten Funktion der Evaluation entstehen unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen und politischen Bedingungen häufig erhebliche Schwierigkeiten für die Konzeption und Realisierung der Untersuchungen. Denn oft unterscheidet sich das Reform- und Evaluationsinteresse bei den in den Schulen unmittelbar Beteiligten von dem Reform- und Evaluationsauftrag der Bildungsverwaltung oder anderer Geldgeber, was nicht selten zu Konflikten bei der Präzisierung von Intentionen, Konzeptionen und Strategien führt. In Übereinstimmung mit den unterschiedlichen Aufgaben- und Fra-

gestellungen, mit denen Evaluation konfrontiert wird, ergeben sich unterschiedliche Erkenntnisinteressen, Funktionen, Ansatzfelder und Verfahren.

*Formative und summative Evaluation.* Die Distinktion zwischen formativer und summativer Evaluation kennzeichnet zwei zu unterscheidende Evaluationsfunktionen. Evaluation, die sich unmittelbar auf den Reformprozeß und seine Ergebnisse bezieht, wird als *formative* bezeichnet, während Evaluation, die sich auf eine (vorläufig) abschließende Beschreibung und Bewertung des Reformprojekts richtet, sich als *summative* kennzeichnen läßt. Kriterium für diese Unterscheidung ist der Zeitpunkt, an dem die Evaluationsuntersuchung einsetzt. Daraus wird sich in der Regel ein Unterschied im Erkenntnisinteresse und demzufolge auch in den Evaluationsinstrumenten ergeben. Formative Evaluation, die während des Reformprozesses stattfindet, dient in erster Linie dazu, den an dem Evaluationsprozeß Beteiligten Informationen über etwaige Unzulänglichkeiten zu geben. Damit wird sie ein Hilfsmittel zur *Selbstevaluation*, die für den Erfolg der Innovation von entscheidender Bedeutung ist, da sie immer wieder zum Ausgangspunkt von punktuellen Korrekturen und Verbesserungen werden kann. Neben den beteiligten Lehrern, Wissenschaftlern und Eltern können auch die Schüler zu Adressaten formativer Evaluation werden, indem man ihnen die Ergebnisse der Beschreibung und Bewertung ihrer Lernprozesse mitteilt und so versucht, sie ebenfalls zu einer kritischen Selbstbeurteilung zu führen. Im Unterschied dazu wird summative Evaluation häufig von der Öffentlichkeit und den Institutionen verlangt, die entsprechende Innovationsprojekte fördern, in der Erwartung, daß sich aus diesen Untersuchungen der »Wert« des Reformprojekts ersehen läßt. Von Informationen über den »Wert« von Projekten wird ein Beitrag zu einer begründbaren Entscheidung darüber erwartet, ob man entsprechende Innovationen im größeren Ausmaß durchführen soll.

*Intrinsische und Ergebnisevaluation.* In der formativen und summativen Evaluation können unterschiedliche Verfahren verwendet werden. Scriven (1972) hat u. a. zwischen *intrinsischer* und *Ergebnisevaluation* unterschieden. Unter intrinsischer Evaluation versteht man z. B. Verfahren der Analyse von Curriculummaterial (vgl. Wulf 1973). Hierbei gilt es mit Hilfe hermeneutisch-analytischer oder ideologiekritischer Verfahren Informationen zu gewinnen, die zur Beschreibung und Bewertung bestimmter Aspekte von Reformprojekten dienen können. Bei der *Ergebnisevaluation* werden mit Hilfe empirischer Instrumente Informationen gesammelt, die zur Verbesserung der Reformarbeit kurzfristig oder langfristig beitragen können. Zu diesen Verfahren gehören z. B. systematische Beobachtungen, Fragebogen, Tests, Interviews, Expertenurteile. Im allgemeinen werden formative und summative Evaluationsuntersuchungen sowohl Verfahren intrinsischer als auch Methoden der Ergebnisevaluation verwenden müssen.

*Evaluationsfelder.* In der Regel sollten Evaluationsstudien die Untersuchung der *Voraussetzungen*, der *Prozesse* und der *Ergebnisse* von Bildungsreformen einschließen. Die Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse sind interdependent, d. h. die z. B. in personeller, institutioneller, soziokultureller Hinsicht gegebenen Voraussetzungen bestimmen die im Rahmen der Reformprojekte intendierten und realisierten Prozesse, die wiederum entsprechende Reformergebnisse bewirken. Nur indem alle drei Bereiche einer Beschreibung und Bewertung unterzogen werden, kann eine der *Komplexität* von Bildungsreformen angemessene Evaluation erfolgen. Das bedeutet z. B., daß eine Diskrepanz zwischen Reformzielen und Schülerleistung nicht ohne weiteres

den Schülern angelastet werden kann. Sie kann genau so gut auf curricularen, organisatorischen, institutionellen oder personellen Unzulänglichkeiten oder aber auf der Unangemessenheit der Ziele beruhen. Deshalb ist eine genaue Untersuchung der Gründe für Diskrepanzen zwischen Intentionen und Ergebnissen erforderlich, die z. B. in den Prozessen, in den institutionellen Bedingungen, »dem heimlichen Lehrplan« oder in den Voraussetzungen liegen können.

*Erkenntnisinteresse und Begrenzung der Fragestellung.* Bei der Durchführung von Evaluationsuntersuchungen bedarf es einer Einschränkung der grundsätzlich in den einzelnen Bereichen möglichen umfangreichen Fragestellungen, da die einer Untersuchung zur Verfügung stehenden personellen und finanziellen Mittel begrenzt sind. Diese in der Praxis notwendige Beschränkung der Gesichtspunkte erfordert eine präzise Definition des *Erkenntnisinteresses* der Evaluationsstudie. Die Erfahrung zeigt, daß sich das Erkenntnisinteresse im Prozeß der Untersuchung häufig verschiebt, da im Verlauf des Reformprojekts Faktoren wichtig werden, deren Bedeutung nicht voraussehen war. Dies ist besonders bei der Evaluation von Reformprojekten mit explizit emanzipatorischem Anliegen der Fall, bei der die genaue Definition der Ziele und Verfahren in der Zusammenarbeit der an der Realisierung des Reformprojekts Beteiligten erfolgt und bei der sich demzufolge im Entwicklungsprozeß neue Situationen ergeben, die eine Neudefinition des *Erkenntnisinteresses* der Evaluation erforderlich machen, was häufig auch zu erheblichen methodischen Schwierigkeiten führt.

*Evaluation als Entscheidungshilfe.* In der amerikanischen Literatur, aus der der Evaluationsbegriff in die internationale erziehungswissenschaftliche Diskussion gelangt ist, wird eine Hauptfunktion der Evaluation darin gesehen, Informationen zu gewinnen, die zur Begründung von Entscheidungen über Innovationen dienen können. Evaluation wird definiert als die *Beschreibung und Bewertung von Innovationen mit dem Ziel der Sammlung, Verarbeitung und Interpretation von Informationen, mit dem Ziel, Entscheidungen über sie zu fällen.* Mit einer solchen Definition wird das traditionelle Verständnis von Evaluation als Überprüfung der Leistung einzelner Schüler im Hinblick auf bestimmte Lernziele (vgl. Bloom/Hastings/Madaus 1971) um verschiedene Dimensionen erweitert. Während Scriven (1972) eine Spezifizierung einiger unterschiedlicher Funktionen der Evaluation hat und Stake (1972) ein Evaluationsmodell zur Gewinnung von Beschreibungs- und Urteilsdaten erarbeitet hat, hat Stufflebeam (1971, 1972) das Schwergewicht auf den Beitrag der Evaluation für Entscheidungen gelegt, die von den unmittelbar an der Innovation Beteiligten getroffen werden müssen bzw. die bei der Implementation der Innovation erforderlich werden. Um dieser Aufgabe, die eine Fülle von politischen Implikationen enthält, gerecht zu werden, unterscheidet Stufflebeam (1971) die folgenden sechs Strukturelemente eines Evaluationsplans, die als Referenzpunkte für die Organisation von Evaluationsstudien dienen sollen:

1. Evaluationsschwerpunkt; 2. Informationssammlung; 3. Informationsorganisation;
4. Informationsanalyse; 5. Informationsbericht; 6. Administration der Evaluation.

In bezug auf diese Referenzpunkte werden Entscheidungen nötig, die einer diskursiven Begründung bedürfen, wenn sie unkritische Problemreduktion vermeiden wollen. Dabei kommt der *politischen Dimension* der Evaluation eine stärkere Bedeutung zu, als dies in den dem Positivismus verhafteten amerikanischen Ansätzen der Fall ist. Evaluationsuntersuchungen müssen die die Innovationsprozesse beeinflussenden gesellschaftlichen Bedingungen ausdrücklich einbeziehen, wenn sie zu einer angemessenen

Beurteilung der im Reformprozeß auftauchenden Unzulänglichkeiten kommen wollen, die häufig nicht in individuellen Mängeln, sondern in gesamtgesellschaftlichen Antagonismen begründet liegen.

*Entwicklungstendenzen.* Evaluationsuntersuchungen können unterschiedliche Erkenntnisinteressen und Schwerpunkte haben. Wie sie bestimmt werden, hängt in der Regel von dem Konzept des Reformprojekts ab, zumal wenn die Evaluation von den an der Reformarbeit Beteiligten durchgeführt wird. Das wird z. B. an den für die unterschiedlichen Curriculumkonzepte erforderlichen Evaluationsentwürfen deutlich. Der enge Bezug zwischen der Konzeption einer Innovation und der Konzeption ihrer Evaluation macht für eine praxisnahe Curriculumentwicklung, die sich am Konzept des »offenen Curriculum« orientiert, andere Entwürfe und Verfahren als bei »geschlossenen Curricula« erforderlich. »Geschlossene Curricula« werden eher als unabhängig von spezifischen Unterrichtsbedingungen konzipiert und legen Schülern und Lehrern das Befolgen einer im voraus bestimmten Lernstruktur nahe, die präzise Zielangaben, Inhalte und Lernsituationen enthält, mit deren Hilfe die zu erreichenden Lernergebnisse im voraus bestimmt werden. Im Unterschied zu diesen werden »offene Curricula« als Handlungsentwürfe verstanden, die situationsspezifisch verändert werden müssen und in die die Erfahrungen und Interessen der Schüler und Lehrer als mitbestimmende Faktoren eingebracht werden sollen. Während für die methodisch einfachere Evaluation von geschlossenen Curricula eine Reihe von Erfahrungen vorliegen, steht die Evaluationsforschung bei »offenen Curricula«, die im Prozeß praxisnaher Curriculumentwicklung erarbeitet werden, noch am Anfang (vgl. Wulf 1975). Aufgrund der Kennzeichnung von Curricula als Handlungsentwürfe muß dieser Aspekt der Evaluation besonders betont werden, so daß von einer *handlungsaktivierenden Evaluation* die Rede sein kann, die in konzeptueller und methodischer Hinsicht als Handlungsforschung zu begreifen ist. Mit einem solchen Konzept von Evaluation werden zahlreiche forschungsmethodische Fragen aufgeworfen, die noch der Klärung bedürfen (vgl. Klafki 1973).

CHRISTOPH WULF

→ Bildungsforschung, Empirie, Handlungsforschung, Hermeneutik, Ideologie – Ideologiekritik, Innovation, Schulversuch, Statistik, Unterrichtsforschung, Wissenschaftstheorie.

#### LITERATUR

*American Educational Research Association: Monograph series on curriculum evaluation.* Bd 1–6. Chicago: Rand McNally 1967–1970. *Bildungstechnologisches Zentrum: Projekt I: Untersuchung und Entwicklung einer lehrerbezogenen Strategie für Curriculuminnovation und emanzipatorischen Medieneinsatz.* Heft 6: Ansätze zu einer Theorie aktivierender Sozial- und Schulforschung. Heft 8: Projekt Hauptschule – Konzeption, Planung, Didaktische Materialien, Untersuchungsinstrumente. Heft 9: Analyse und Veränderung der Kommunikationssituation Fernsehen. Wiesbaden: Bildungstechnologisches Zentrum 1972 u. 1973. Bloom, B. S., J. T. Hastings, G. F. Madaus: *Handbook on formative and summative evaluation of student learning.* New York: McGraw-Hill 1971. *Educational Evaluation.* In: Review of Educational Research. 40 (1970) 2, S. 181–320. *Evaluation und Handlungsforschung.* Bebenhausen: Rotsch 1974. = Thema Curriculum. 5. Gronlund, N. E. (Ed.): *Readings in measurement and evaluation. Education and psychology.* London: Macmillan 1968. Haag, F., H. Krüger, W. Schwärzel, J. Wildt: *Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder*

der und Forschungspläne. München: Juventa Verl. 1972. House, E. R. (Ed.): School evaluation. The politics and process. Berkeley: McCutchan 1973. Klafki, W.: Handlungsforschung im Schulfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19 (1973) 4, S. 487–516. Scriven, M.: Die Methodologie der Evaluation. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Evaluation. München: Piper 1972, S. 60–91. Stake, R. E.: Verschiedene Aspekte pädagogischer Evaluation. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Evaluation. München: Piper 1972, S. 92 bis 112. Stufflebeam, D. L., W. J. Foley (u. a.): Educational evaluation and decision making. Bloomington: Phi Delta Kappa 1971. Stufflebeam, D. L.: Evaluation als Entscheidungshilfe. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Evaluation. München: Piper 1972, S. 113–145. Taylor, P. A., D. M. Cowley: Readings in curriculum evaluation. Dubuque: Brown 1972. Tyler, R. W. (Ed.): Educational evaluation: New roles, new means. Chicago: Unio. Pr. 1969. Wittrock, M. C., D. E. Wiley (Ed.): The evaluation of instruction. Issues and problems. New York: Holt, Rinehart and Winston 1970. Wulf, Ch. (Hrsg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München: Piper 1972. = Erziehung in Wissenschaft und Praxis. 18. Wulf, Ch.: Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum München: Piper 1973. = Erziehung in Wissenschaft und Praxis. 22. Wulf, Ch.: Funktionen und Paradigmen der Evaluation. In: Frey, K. (u. a.) (Hrsg.): Curriculum Handbuch. Bd. 2. München: Piper Verl. 1975, S. 580–600.

## Familienerziehung

Die geringe theoretische Aufmerksamkeit, die die Familienerziehung innerhalb der Erziehungswissenschaft erfahren hat, steht in eigentümlichem Kontrast sowohl zur gesellschaftspolitisch postulierten Bedeutsamkeit wie auch zum großen Umfang der Literatur, die die *Geschichte* der europäischen Familie begleitet hat. Das mag damit zusammenhängen, daß Familienerziehung als der gleichsam selbstverständlichste Fall der von einer Gesellschaft vorgenommenen Institutionalisierung von Erziehung ist. In der literarisch dokumentierten Frühzeit der europäischen Familie drückt sich dieser Sachverhalt schon bei den antiken Schriftstellern deutlich aus. Probleme der Familienerziehung erscheinen als leicht zu folgernde Konsequenz aus der Struktur der Familie und ihrer sozialen Funktion als einer Stätte bäuerlicher Produktion; die Theorie des »Hauswesens« (Oikos) ist die Ökonomik (Hesiod, Xenophon), die die »Natur« der Familie in den Dimensionen Eigentumsordnung, Produktionsweise, Arbeitsteilung, Geschlechtsrollendifferenzierung, Machtverteilung usw. beschreibt. In der römisch-antiken Ökonomik, im Unterschied zur griechischen, wurde vorwiegend das grundbesitzende Patriziat angesprochen; dieser Bezug entfiel zwar in den neutestamentlichen »Haustafeln«, dafür entbehrten diese aber auch entschieden die vordem im Vordergrund stehenden wirtschaftlichen Probleme; es blieben die Beziehungen von Mann und Frau, Eltern und Kindern, Herrschaft und Gesinde. Diese thematische Orientierung wurde in der Reformation (Luther) bekräftigt, die Kindererziehung wird hier sogar den ökonomischen Problemen als die entschieden erste Aufgabe gegenübergestellt. In dieser Aufmerksamkeit auf die pädagogischen Probleme dokumentiert sich vermutlich weniger christliche Tradition, als vielmehr hinter derselben der im Verlauf der Neuzeit und im Zusammenhang mit der Entstehung des Bürgertums eingetretene Strukturwandel der Familie. Im privaten Charakter der innerfamiliären Beziehungen – obwohl zunächst noch nicht unter der historischen Bedingung der