

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: Univ. 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

strikten Trennung von Arbeit und Interaktion der Familienmitglieder – hat nun die bürgerliche Kleinfamilie ihr Thema, was u. a. in der »Hausväterliteratur«, in den Essays Montaignes, in den »Moralischen Wochenschriften«, später auch in der Erziehungstheorie (Rousseau, Pestalozzi, Schleiermacher) seinen Niederschlag findet. Im Zusammenhang mit der Entstehung der großen Industrie und der Formierung der kapitalistischen Klassengesellschaft im 19. Jahrhundert gab die europäische Familie – und zwar die bürgerliche wie auch proletarische – mehr und mehr einzelne von ihr bis dahin noch wahrgenommene Aufgaben, insbesondere im erzieherischen Bereich, an die neuen sozialen Institutionen ab, in denen vorwiegend die instrumentelle Bildung besorgt wurde. Die Familie selbst behielt und konzentrierte sich auf die Vermittlung des normativen Rahmens, den »Aufbau der sozial-kulturellen Persönlichkeit« (König). Der anschaulichste theoretische Ausdruck dieser Entwicklung ist die konservativ-normative Familienlehre W. H. Riehls (1855), in der eine Rückkehr zum »ganzen Haus« moralisch empfohlen wird. Tatsächlich handelte es sich dabei um eine Illusion: Insbesondere der proletarischen Familie wurden durch rigorose Trennung von Familie und Arbeitsstätte und gleichzeitig materieller Deprivation nahezu alle Ressourcen für einen befriedigenden Aufbau der sozial-kulturellen Persönlichkeit entzogen; sie wurde vorwiegend der Ort für die Regeneration der Arbeitskraft. Die damit erzeugte Dichotomisierung von proletarischer oder Unterschicht-Familie und bürgerlicher oder Mittelschicht-Familie ist in der Tendenz bis in die Gegenwart zu beobachten.

Trotz der durch den Klassenantagonismus erzeugten Schichtdifferenzen in den familiären Erziehungs- bzw. Sozialisations-Milieus können doch mehrere *Merkmale* der Familie nicht nur als dominant geltend, sondern auch als empirisch zutreffend behauptet werden: Das Vorherrschen der Kernfamilie (Zwei-Generationen-Familie), die in der Tendenz abnehmende Haushaltsgröße (Kinderzahl), das Festhalten an der Gruppengrenze, die Privatisierung der innerfamiliären Beziehungen, die emotionale Dichte der Beziehungen, das Aufrechterhalten der Rollentrennungen. Die so entstandene Struktur ist nach drei Seiten hin prekär:

1. Da von der Familie seitens der Gesellschaft (z. B. Schulen) eine basale und verwertbare Erziehungsleistung erwartet wird, diese Leistung aber nur unter entsprechend günstigen Bedingungen erbracht werden kann, gerät die Familie, je nach sozialer Lage verschiedenartig und verschieden stark, unter »Leistungsdruck«;
2. die starke Ausprägung der emotionalen Binnen-Beziehung zwischen den Familienmitgliedern (»Gatten-Familie«, »Kinderzentriertheit«) verstärkt die Bedeutung der innerfamiliären Beziehungsmuster, besonders in der affektiven Dimension, und bewirkt eine vermutlich ansteigende Anfälligkeit für psychische Probleme;
3. Die Abschließung der Familie als Kleinstgruppe gegen die Öffentlichkeit, Privatisierung und Gruppengrenze, beschränkt ihre Ressourcen zur Problem- und Konfliktlösung auf das innerfamiliäre Kommunikationssystem.

Solche Beobachtungen bzw. Hypothesen haben dazu geführt, das Erziehungsmilieu stärker als ein Ensemble von *Interaktionen und Kommunikationen* anzusehen, das sich nach Rollen und wechselseitigen Erwartungsmustern organisiert. Die soziolinguistische Forschung (Bernstein, Oevermann), die klinische Soziologie (Bateson u. a.), die interaktionistische Familienforschung (Stryker und Hansen/Hill in: Christensen), die psychotherapeutische Forschung (Richter) haben in jüngerer Zeit Bausteine für eine solche Kommunikationstheorie der Familie geliefert. Die Erziehung in der Familie ist

danach unlöslich geknüpft an den Status und die Kompetenzen der erwachsenen Mitglieder, an die Muster interpersonellen Verhaltens (Laing), die sie unter dem Druck ihrer gesellschaftlichen Stellung entwickeln und die sie an ihre Kinder weitergeben. Dies geschieht auf drei »Ebenen«: Im *Eltern- bzw. Erwachsenen-System*, in dem nach Maßgabe der gesellschaftlichen Stellung Arbeitsteilung vorgenommen, Rollen realisiert und Beziehungen definiert werden; im *Eltern-Kind-System*, in dem die Wertorientierungen, Handlungsmuster und Fertigkeiten, die mit dem Erwachsenen-System übereinstimmen, an die Kinder vermittelt werden, u. U. auch Beziehungs- und Identitätskonflikte der Erwachsenen »kompensiert« werden (Sündenbockstrategie); im *Kinder-System*, in dem Bedürfnisse und ihre Befriedigungen spielerisch balanciert, Handlungsmuster und Rollen spielerisch antizipiert und familienexterne Orientierungen (Gleichaltrigengruppe) eingeübt werden. Diese drei Ebenen der familiären Kommunikation lassen sich von drei Handlungssystemen »durchschnitten« denken: Dem *Sympathiesystem*, bei dem es um den Austausch von Zuwendung und Affekten geht; dem *Dominanzsystem*, bei dem es um die besondere Staffelung von Abhängigkeiten geht (Mann zu Frau, Mann zu Kindern, Frau zu Kindern, Geschwister zu Geschwistern); dem *sachbezogenen System*, in dem es um die Aufgaben geht, die die Familie in einer je besonderen historischen Situation zu erfüllen hat, ihre Inhalte und zu lösenden Probleme (Classens).

Diese Aspekte für die Beschreibung der Familie und ihre Erziehungsfunktionen sind jedoch nur phänomen-analytischer Art. Sie sind dienlich zur Beschreibung des familiären Systems, weniger indessen zur Erklärung. Tatsächlich gibt es ja »die« Familie der Gegenwart nur im Sinne eines abstrakt-allgemeinen Begriffs. Die Wirklichkeit der Familie dagegen steht unter je besonderen *ökonomischen, kulturellen und sozialen Bedingungen*. Für ihre Erfassung hat sich der Begriff der sozialen Schicht bewährt, mit dessen Hilfe die unterschiedliche Ausstattung der Familie mit Macht, Geld, Bildung und Prestige und die damit zusammenhängenden Differenzen der Erziehungspraxis bestimmt werden können. Obwohl durch einige Untersuchungen (Kohn) wahrscheinlich geworden ist, daß auch die Stellung des Familienernährers im System der Arbeitsteilung einflußreich ist, zumindest auf die in seine Familie geltenden Erziehungswertvorstellungen, gibt es derzeit keine praktikable und begründete Alternative zur Verwendung der Schicht-Indikatoren. Der marxistische Klassenbegriff liegt auf einer anderen Ebene und vermag, jedenfalls unter den gegenwärtigen Bedingungen, Differenzen im familiären Erziehungssystem nicht zu erklären, jedenfalls solange er nicht im Sinne empirischer Indikatoren differenziert worden ist. Die erwähnte Bedeutsamkeit der Stellung im Produktionsprozeß kann indessen als erster empirischer Schritt in dieser Richtung gewertet werden. Neben der Schichtzugehörigkeit, innerhalb derer der Bildungsgrad der Eltern noch das sicherste prognosefähige Merkmal ist, fallen heute vor allem Merkmale wie Kinderzahl, Berufstätigkeit der Mutter, Wohnquartier und Wohnung, Aufstiegsinteresse im Hinblick auf die Erziehungsfunktionen ins Gewicht. Demgegenüber zeigt sich bei ehemals für wichtig gehaltenen Merkmalen (z. B. Unvollständigkeit der Familie, »Schlüsselkinder«, Stadt/Land-Differenz), daß ihre Bedeutung entweder im Schwinden begriffen ist oder auf Fehlinterpretationen beruht; Kinder im Unehelichen-Verhältnis indessen bezeichnen einen Fall von »Unvollständigkeit«, der – der negativen sozialen Bewertung wegen – immer noch nachteilige Folgen für das Kind nach sich zieht. Verwendet man diese Merkmale zur Bestimmung je spezifischer Erziehungssituationen in Familien, dann

zeigen sich deutlich Unterschiede in der Belastung und entsprechende pädagogische Folgen. Die proletarische Familienerziehung steht unter dem stärksten Stress, der neben der materiellen Einschränkung ihrer Chancen häufig auch noch durch Widersprüche gekennzeichnet ist, die von diesen Familien selbst nicht zu lösen sind: Die aufgrund niedrigen Familieneinkommens aufgenommene Erwerbstätigkeit der Frau gerät in Widerspruch zu der traditionellen Rollenerwartung des Mannes an die Frau als Mutter und Hausfrau, die Aufstiegsinteressen geraten in Widerspruch zu der faktisch äußerst geringen Aufstiegschance, eingeschränkte Wohnsituation und Größe des Haushalts geraten in Widerspruch zu den Bildungserwartungen für die Kinder usw. Die Angabe der Schichtzugehörigkeit also sagt noch zu wenig über die tatsächlichen Erziehungsprobleme aus; sie steckt nur einen Bedingungsrahmen ab, innerhalb dessen erst eine differenziertere Analyse die einzelnen Merkmale der pädagogischen Situation ermitteln kann. Das gilt nicht nur für die proletarische Familie, sondern – wenngleich in bezug auf besondere Problemprofile – auch für die anderen sozialen Gruppen. Unterschiede im Familieneinkommen, in der Familiengröße, im Bildungsniveau der mütterlichen Familie bewirken – bei gleicher »Klassenlage« – höchst unterschiedliche Erziehungsperspektiven.

Ähnlich wie für die Schule läßt sich auch für die Familie konstatieren, daß sie die drei Funktionen der Qualifikation, Selektion und Integration erfüllt. Ihre *Qualifikationsfunktionen* erfüllt sie im Hinblick auf die Bildung eines basalen Repertoires für interpersonelles und sachbezogenes Verhalten: Das Kind erwirbt in ihr die Sprache, die den Grundrollen entsprechenden Erwartungen und Reaktionen, die Struktur der Wechselseitigkeit von Beziehungen und damit Distanz zu den Rollenerwartungen, soziale und persönliche Identität, schließlich auch Muster oder Schemata der Weltauffassung, des Umgangs mit Objekten, Problemen und Problemlösungen. Eine *selektive Funktion* erfüllt die Familie auf zweierlei Weise; einerseits wirkt sie wie ein Filter für mögliche Erfahrungen des Kindes, selektiert also sowohl Lerninhalte wie auch – durch die innerfamiliäre Kommunikationsstruktur – Lernwege; andererseits reproduziert sich durch die Familie gesellschaftliche Ungleichheit, und zwar dadurch, daß das familiäre Lernmilieu im Regelfall die Begrenzung der Lebenschancen, die in der sozialen Lage enthalten sind, nur unbedeutend verändern kann; bereits in der Familie werden Chancen verteilt, wird zukünftiger Status zugewiesen, werden Bildungskarrieren vorgezeichnet. Eine *integrative pädagogische Funktion* erfüllt die Familie insofern, als in ihr die dominanten und für die Gesellschaft allgemein geltenden Werte vermittelt werden, aber auch insofern, als eine Integration in die sozialen Subgruppen erfolgt: Die Kinder in Arbeiterfamilien, in Familien der akademischen Mittelschicht, in Familien aufstiegsorientierter mittlerer Angestellter usw. werden in die Handlungsorientierung der Gruppe integriert, der ihre Eltern zugehören. Je nach dem Ausmaß und der Art der Differenz zwischen den dominanten und den gruppenspezifischen Werten und Handlungsnormen bekommt das Erziehungsmilieu der Familie seine besondere problematische Struktur.

Aus derartigen Gründen gerät die Familie und ihre pädagogische Funktion gegenwärtig zunehmend unter *Kritik*. Diese Kritik gilt vornehmlich den negativen Folgen jener drei Funktionen und ihren Bedingungen in der Familienstruktur: Sie erschwert Änderungen in der Handlungsorientierung durch ihren privatistischen Charakter, sie beschränkt den Erwerb von öffentlich relevanten Handlungsmustern durch die Starrheit ihrer Gruppengrenze, sie erschwert durch die Geschlechtsrollenfixierung die

Emanzipation der Frauen und Töchter, sie erzeugt durch ihre starke Binnenorientierung und deren affektive Besetzung psychische Probleme ihrer Mitglieder. Trotz solcher Kritik aber kann nicht geleugnet werden, daß für das Heranwachsen von neuen Generationen, wenigstens in der Phase der Primärsozialisation, Kleingruppen erforderlich sind, die sich aus mindestens zwei Generationen und erwachsenen Mitgliedern verschiedenen Geschlechts zusammensetzen. Was »Familienerziehung« leistet oder leisten soll, sollte deshalb – damit nicht das Mißverständnis einer ideologischen Fixierung auf die besondere historische Form der bürgerlichen Kleinfamilie entsteht – im Hinblick auf solche Gruppierungen und ihre pädagogische Funktion diskutiert werden. Ob wir die bürgerliche Kleinfamilie, die Großfamilie und die Wohngemeinschaft unter einem Namen, nämlich »Familie« zusammenfassen, ist dann nur noch eine terminologische Frage, wenn wir daran festhalten, daß uns unter dem Namen Familienerziehung Fragen der optimalen Organisation der Primärsozialisation interessieren. Diese vollzieht sich freilich historisch unter unterschiedlichen institutionellen Bedingungen, was auch für die Zukunft gilt. Die gegenwärtige Form der Kleinfamilie ist eine der historischen Möglichkeiten; die Wohngemeinschaft oder Großfamilie eine andere, vielleicht bessere. Allerdings ist unsere Kenntnis solcher Alternativen zu gering, um mit guten Gründen die Abschaffung der »Familie« und ihrer Erziehungsleistung fordern zu können.

KLAUS MOLLENHAUER

→ Freizeit- und Konsumerziehung, Kindheit – Jugend, Klasse – Schicht, Kollektiverziehung, Kommunikation, Sozialisation.

LITERATUR

Bateson, G. (u. a.): Schizophrenie und Familie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1964. Bronfenbrenner, U.: Zwei Welten. Kinder in den USA und UdSSR. Stuttgart: Dt. Verl. Anst. 1972. Caesar, B.: Autorität und Familie. Reinbek: Rowohlt 1972. = rowohlts deutsche enzyklopädie. Bd 366. Christensen, H. T. (Hrsg.): Handbook of marriage and the family. Chicago: Rand McNally 1964. Claessens, D., P. Milhoffer (Hrsg.): Familiensoziologie. Frankfurt a. M.: Athenäum Verl. 1973. Goode, W. J.: Soziologie der Familie. München: Juventa Verl. 1967. Kohn, M.: Class and conformity. Georgetown/Ontario: Dorsey Press 1969. Lüschen, G., E. Lupri (Hrsg.): Soziologie der Familie. Opladen: Westdt. Verl. 1970. Neidhardt, F.: Die Familie in Deutschland. Opladen: Leske 1966. Richter, H. E.: Eltern, Kind und Neurose. Reinbek: Rowohlt 1969. = rororo Taschenbücher. Bd 6082–6083. Richter, H. E.: Patient Familie. Reinbek: Rowohlt 1970. = rororo Taschenbücher. Bd 6772. Vogel, E. F., N. W. Bell (Hrsg.): A modern introduction to the family. London: Routledge 1961. Willmott, P., M. Young: Family and class in a London suburb. London: Routledge 1960.

Freizeit- und Konsumerziehung

1. Definition

Unter dem Begriff Freizeit- und Konsumerziehung werden drei unterscheidbare Bedeutungen zusammengefaßt: a) *pädagogische Angebote*, die den Menschen in ihrer Freizeit gemacht werden (z. B. Jugendarbeit); b) *die Sozialisationswirkungen*, die vom gesellschaftlichen System von Freizeit und Konsum selbst ausgehen (und die die Menschen z. B. »Konsumverhalten« lehren); c) *die didaktisch-methodischen Kon-*

zepte, die das Ziel haben, eine bestimmte Qualität im Umgang mit den Angeboten von Freizeit und Konsum zu lehren. Pädagogische Angebote in der Freizeit sind an sich nicht weiter inhaltlich festgelegt (im Unterschied z. B. zur Berufsausbildung), tatsächlich jedoch werden berufsnahe (z. B. Berufsbildung) bzw. prestigenahe (z. B. Nachholen von »Allgemeinbildung«) Angebote bevorzugt. Dies zeigt die immer noch vorhandene Abhängigkeit der Freizeit von den Determinanten der Berufsarbeit, die sich im übrigen auch in den schichtspezifischen Freizeittätigkeiten nachweisen läßt. Über die tatsächlichen Sozialisationswirkungen gibt es nach wie vor wenig präzise Untersuchungen und dafür um so mehr kulturkritische Pauschalurteile.

II. Historische Entwicklung

Das moderne Freizeitproblem entstand als Folge der kapitalistischen Wirtschaftsverfassung und der dadurch bedingten extensiven Ausnutzung der menschlichen Arbeitskraft, die u. a. durch Einführung der Nacharbeit und durch die Abschaffung zahlreicher Feiertage möglich wurde. Historische Vergleichsberechnungen scheinen zu zeigen, daß erst in der Gegenwart das Maß an Freizeit wieder erreicht wird, das etwa in der vorindustriellen Zeit gegeben war. Die Forderung der organisierten Arbeiterbewegung nach höheren Löhnen und mehr Freizeit zeigt den engen Zusammenhang von Freizeit und Konsum. Mehr Freizeit im Sinne von mehr arbeitsfreier Zeit hat nur Sinn, wenn genügend finanzielle Mittel für die Bedürfnisbefriedigung in der Freizeit zur Verfügung stehen, bzw. wenn die Freizeit nicht für zusätzlichen Gelderwerb genutzt werden muß. Dies ist jedoch auch heute noch in hohem Umfang der Fall (Schwarzarbeit; Eigenarbeit am eigenen Haus, das vom Arbeitslohn nicht bezahlt werden könnte usw.), und zeigt, daß die vorherrschende Definition von Freizeit im Sinne der von *unselbständiger* Erwerbsarbeit freien Zeit problematisch ist. Abgesehen davon, daß bei vielen selbständigen Tätigkeiten eine klare Trennung von Arbeit und Freizeit nicht möglich ist, würden die auf dieser Definition basierenden Berechnungen über den Umfang der Freizeit erheblich ungünstiger ausfallen, wenn man etwa *alle* der ökonomischen Sicherung der Familie dienenden Tätigkeiten abzöge. Für pädagogische Überlegungen interessant konnte die Freizeit erst werden, als ihr allgemeines Ausmaß über die für die Rekreation und für die unmittelbaren sozialen Verpflichtungen (z. B. Kindererziehung) nötige Zeit hinausging und zu einem Zeitanteil von »verhaltensbeliebiger Zeit« führte. Ferner müßte das Einkommen ein »Freizeitbudget« über das Existenzminimum hinaus zulassen. Beide Entwicklungen setzten wenn auch zögernd in den 20er Jahren ein, – nicht zuletzt als Folge einer stärker auf den »inneren Markt« gerichteten Wirtschaftsauffassung und des verstärkten Übergangs von der extensiven zur intensiven Ausnutzung der Arbeitskraft. Sie führten in Deutschland zu einem Höhepunkt im Zusammenhang mit dem »Wirtschaftswunder« seit Ende der 50er Jahre. Auch der inzwischen ins öffentliche Bewußtsein gedrungene Widerspruch von »privatem Reichtum« und »öffentlicher Armut« dürfte diesen Trend nach mehr Freizeit und mehr Konsum kaum stoppen, sondern eher umleiten (z. B. in mehr und bessere öffentliche Dienstleistungen).

III Emanzipation

Die früheren pädagogischen Freizeitkonzepte (z. B. Klatt) standen noch im Banne jener alten arbeitsorientierten, konsumfeindlichen, am ökonomischen Mangel und der dafür nötigen Disziplin orientierten Vorstellung, die durch die ökonomische Ent-

wicklung selbst gerade überwunden wurde. Auch zahlreiche kulturkritische Positionen betrachten z. T. bis heute die allgemeine Freizeit- und Konsumententwicklung als Symptom, sei es für den Untergang der abendländischen Werte oder für die Verderbnis des kapitalistischen Systems. Emanzipatorische pädagogische Strategien müssen jedoch an solchen Möglichkeiten ansetzen, die das System von Freizeit und Konsum in sich enthält, z. B.: a) *die Emanzipation von der Totalität der Berufsrolle* und damit von der dadurch bedingten Begrenzung politischer, sozialer und kultureller Erfahrungen; b) *die Emanzipation vom Existenzminimum* und damit von entsprechenden politischen, sozialen und kulturellen Fixierungen aufs unbedingt Notwendige. Es ist zu erwarten und teilweise bereits erkennbar, daß die Erfahrungen aus vermehrter Freizeit und vermehrtem Konsum auch zu neuen Interessen gegenüber politischen Instanzen und dem Arbeitsverhältnis führen werden. Aufgabe einer Freizeit- und Konsumerziehung wäre also hier wie überall, den Chancen zunehmender Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Mitbestimmung durch entsprechende Lernangebote zum Bewußtsein und zum realen Durchbruch zu verhelfen. Allerdings dürfen die gegenläufigen Tendenzen nicht übersehen werden, z. B. die aus ökonomischen Interessen resultierenden Manipulationen durch die Freizeit-Industrie oder auch anti-rationale Fluchtendenzen in Subkulturen (z. B. Drogen-Subkultur).

IV. Probleme

a) Die immer noch überwältigende kulturkritische Voreingenommenheit hat die Entwicklung plausibler *Lernziele* für die Teilnahme an Freizeit und Konsum verhindert. So wird etwa die Konsumwerbung einseitig als »Verführer« identifiziert, obwohl sie zwar fundamentale menschliche Bedürfnisse »verdinglichen«, aber weder herstellen noch abschaffen kann, sondern sogar zur Durchsetzung ihrer eigenen Zwecke legitimieren muß. Erste Lernziel-Entwürfe von W. Schulz (in: Giesecke 1968) sind noch kaum weiterentwickelt worden. Anzustreben wären etwa unmittelbar *lebenspraktische Fähigkeiten* wie die, optimale Kauf- und Kreditvorteile zu erlangen; ferner *soziale Verhaltensfähigkeiten* wie die Fähigkeit zum Rollenwechsel und zur Frustrationstoleranz sowie schließlich Fähigkeiten zur *Sinnbestimmung* des eigenen Verhaltens, wozu auch die politisch-gesellschaftliche Reflexion mit zu rechnen wäre. b) Die technokratische und an formalisierten Leistungen orientierte Wendung der öffentlichen Bildungsdiskussion droht unter einem reduzierten Begriff von »Praxis«, der die Freizeit-Praxis nicht mit umgreift, freizeitorientierte pädagogische Leitvorstellungen wieder zurückzudrängen. So wird etwa die Einführung des »Bildungsurlaubs« für Arbeitnehmer überwiegend mit berufsbezogenen Argumenten begründet, und die Bedeutung des formellen Bildungswesens als Teil des Freizeitsystems und nicht nur des Systems der Berufsqualifizierung bleibt noch weitgehend unerkannt. c) Das gilt auch für die Diskussion über die Funktion der Schulfächer. Das traditionelle Problem der »Allgemeinbildung« erhält (z. B. hinsichtlich der literarisch-ästhetischen Fächer) unter dem Gesichtspunkt zunehmender Freizeit neue Perspektiven. d) Freizeitpolitische Planungen, deren Ziel die Erhöhung des Freizeitwertes der unmittelbaren Lebensumwelt ist und die entsprechende öffentliche Dienstleistungen sowie Raum- und Umweltplanungen zu integrieren hätten, befinden sich erst noch in den Anfängen. Wie jedoch die politische Zielformel »bessere Lebensqualität« zeigt, wächst das allgemeine Interesse an optimalen Freizeit- und Konsumbedingungen, während gleichzeitig die Identifikation mit den Maximen der fremdbestimmten Arbeit zurückzugehen scheint.

e) In diesem Zusammenhang wird auch die bisherige Definition des Konsums als eines bloß privaten und privatwirtschaftlich hergestellten problematisch, weil wichtige Freizeitdienstleistungen (z. B. Verkehr; Bildung) nur als öffentliche hinreichend angeboten werden können. Daß diese (z. B. über Steuern) vom Konsumbudget des Bürgers mitgezahlt werden müssen, muß jedoch erst noch zur allgemeinen Einsicht werden.

HERMANN GIESECKE

→ Arbeit, Beruf – Berufswahl, Bildung – Bildungstheorie, Emanzipation, Erwachsenenbildung.

LITERATUR

Andreae, C. A.: Ökonomik der Freizeit. Reinbek: Rowohlt 1970. *Dichter, E.*: Strategie im Reich der Wünsche. München: Dt. Taschenbuch-Verl. 1964. = dtv-Taschenbücher. 229/230. *Galbraith, J. K.*: Gesellschaft im Überfluß. München, Zürich: Droemer/Knaur 1963. = Knaur-Taschenbücher. 23. *Giesecke, H., A. Keil, U. Perle*: Pädagogik des Jugendreisens. München: Juventa Verl. 1967. *Giesecke, H.* (Hrsg.): Freizeit- und Konsumerziehung. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1968. *Kentler, H., Th. Leithäuser, H. Lessing*: Jugend im Urlaub. Bd 1.2. Weinheim: Beltz 1969. = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. R. E. 10. *Klatt, F.*: Freizeitgestaltung. Stuttgart: Verl. Silberburg 1929. *Nahrstedt, W.*: Die Entstehung der Freizeit. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1972. *Opaschowski, H. W.* (Hrsg.): Freizeitpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1970. *Opaschowski, H. W.*: Im Brennpunkt: Der Freizeitberater. Düsseldorf: Rau 1973. *Riesman, D.*: Die einsame Masse. Hamburg: Rowohlt 1958. *Scheuch, E. K.*: Soziologie der Freizeit. In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd 2. Stuttgart: Enke 1969, S. 735–862. *Scheuch, E. K., R. Meyersohn* (Hrsg.): Soziologie der Freizeit. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1972. = Neue Wiss. Bibl. 46. *Strzelewicz, W.*: Jugend in ihrer freien Zeit. München: Juventa Verl. 1965. *Veblen, Th.*: Theorie der feinen Leute, (1899). München: Dt. Taschenbuch-Verl. 1971. = dtv-Taschenbücher. 762. *Weber, E.*: Das Freizeitproblem. München: Reinhardt 1963. *Zahn, E.*: Soziologie der Prosperität. München: Dt. Taschenbuch-Verl. 1964. = dtv-Taschenbücher. 208.

Fremdsprachen

I. Unterricht in den neueren Fremdsprachen ist fester Bestandteil des Gesamtcurriculums institutionalisierter Erziehung. Es mehren sich auch Bestrebungen, jeden Schüler in stärkerem Maße und über einen längeren Zeitraum hinweg als bisher Kenntnisse zumindest einer neueren Fremdsprache erwerben zu lassen. Beispiele hierfür sind neue Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe sowie die Sekundarstufe I. Vorschläge zur Reform der Sekundarstufe II sehen ausdrücklich im Gegensatz zur bisher gepflegten Praxis ein Angebot an fremdsprachlichen Kursen auch für weite Bereiche der Berufsausbildung vor. Gelehrt werden an den Schulen der Bundesrepublik Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch und Niederländisch. Seit 1937 ist in Deutschland Englisch an die erste Stelle der gelehrten neueren Fremdsprachen gerückt worden; nach dem 2. Weltkrieg wurde diese dominierende Rolle für die Bundesrepublik erneut durch eine Vereinbarung der Kultusminister bestätigt.

Auf zwei Probleme muß in diesem bildungspolitischen Zusammenhang aufmerksam gemacht werden: a) Der Fremdsprachenunterricht scheint im Hinblick auf das erfolg-

reiche Absolvieren von Schullaufbahnen eine der entscheidenden Barrieren zu sein. Reformvorschläge müssen gerade diesen Aspekt berücksichtigen. b) Die fachdidaktische Theoriebildung zeichnet sich durch einen eigentümlichen Eklektizismus aus; deutliches Kennzeichen hierfür sind differierende Formen der Lehrerbildung für verschiedene Schultypen, sind rational kaum begründbare Differenzierungen der Lehrbücher für verschiedene Schultypen, sind Vernachlässigungen berufspraktischer Kenntnisse, sind überspitzte methodologische Kontroversen um Modelle der Sprach- und Literaturwissenschaft.

II. Diese nur schwer überschaubare Heterogenität spiegelt sich in einem eigentümlichen Spektrum von didaktischen Handlungsanweisungen, das von rigiden unterrichtsmethodischen Vorschriften in Lehrerbegleitheften über eingeführte Lehrbücher bis hin zu unverbindlichen didaktischen Vorschlägen reicht. Zwar existieren viele Untersuchungen zum Problemfeld »Zweitspracherwerb«; jedoch sind die Ergebnisse kontrovers, kaum aufeinander beziehbar und nur selten für eine weiterführende Theoriebildung verwendbar (vgl. die Diskussion bei Wienold). Dieser Sachverhalt kann sicher auch damit erklärt werden, daß die Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts bisher in zu geringem Maße Aspekte der allgemeinen Didaktik- und Curriculum-diskussion aufgegriffen hat, um sie für ihre theoretische Diskussion fruchtbar zu machen.

III. Aspekte der *Lernziele* und *Lerninhalte* des neusprachlichen Unterrichts werden mit Vehemenz diskutiert, wobei in den einschlägigen Fachzeitschriften sowie in den Fachdidaktiken die neuere Lernzieldiskussion kaum zur Kenntnis genommen wird. Vorherrschend sind zumeist Versuche, die einzelnen Probleme des neusprachlichen Unterrichts, z. B. die sog. *pattern practice*, auf geschlossene Bezugssysteme zurückzuführen. Dabei spielt die Sinndiskussion des fremdsprachlichen Unterrichts die entscheidende Rolle: Hat die Kommunikationsfähigkeit (mit ihren verschiedenen Sprachfertigkeiten) im Vordergrund zu stehen? Oder sind es die Texte, welche das Wissen von der Welt erweitern? Oder sind allgemeinere geistige Fähigkeiten Ziel des Fremdsprachenunterrichts, wie z. B. die Herausbildung von logischem Denken, die Entwicklung von schöpferischer Phantasie, von Kommunikationsbereitschaft? Oder müssen nicht alle drei Aspekte – wenn auch in je verschiedener Gewichtung – zusammen auftauchen? Beispielsweise in der Form, daß die Sprachfertigkeit an wertvollen Texten entwickelt wird, die sowohl unser Wissen von der Welt erweitern wie auch allgemein menschliche Tugenden befördern.

Differenzierungen von Lernzielkatalogen finden sich in neueren Richtlinien in Hessen, in Arbeiten von Valette; Flehsig u. a.; Harring; Achtenhagen, Wienold u. a. Im Zusammenhang mit der Lernzieldiskussion für den neusprachlichen Unterricht lassen bisher vorliegende Untersuchungen wie auch die in Lehrerbegleitheften zu Lehrbüchern ausgesprochenen Empfehlungen vermuten, daß die formulierten Ziele zu hoch gesteckt sind, als daß sie von den angesprochenen Lerngruppen in der für gewöhnlich zur Verfügung stehenden Zeit erreicht werden können.

IV. Der Vernachlässigung einer detaillierteren Ziel- und Inhaltsdiskussion entspricht eine starke Betonung der *unterrichtsmethodischen Aspekte*. Die vorliegenden »Fachdidaktiken« tragen überwiegend Kompendiencharakter (als Beispiel vgl. Gutschow).

Hervorstechendes Merkmal ist die mangelnde Generalisierbarkeit der jeweils auf Beispiele bezogenen Verfahren. Über die in der didaktischen Theorie als »Implikationszusammenhang« von Lernzielen und Methoden bezeichneten Wechselwirkungen ist so gut wie nichts bekannt. Besonders deutlich zeigt sich das in den Auseinandersetzungen um die »Einsprachigkeit« im Unterricht, ein Problem, das selbst in groß angelegten Versuchen nicht hinreichend eindeutig geklärt werden konnte (vgl. Scherer/Wertheimer; Smith).

V. Forschungen zum Problem der Voraussetzungen beim *Lernenden* zeigen eine ähnliche Situation: die »Fachdidaktiken« äußern sich zwar dezidiert zu den potentiellen Fähigkeiten verschiedener Schülergruppen an verschiedenen Typen unseres dreigliedrigen Schulwesens; es wird aber nur selten deutlich, in welchem Maße diese Vorannahmen, die aller Voraussicht nach auch im Unterricht wirksam werden, durch Untersuchungen abgesichert sind (vgl. die Zusammenfassungen bei Wiczercowski und Wienold). Die Ausbildung der *Sprachlehrer* ist deutliches Abbild dieser unbefriedigenden Wissenschaftslage: An Pädagogischen Hochschulen wie auch in der Berufsschullehrerbildung dominieren auf Sprachfertigkeiten bezogene Ausbildungsgänge; die Fachdidaktiklehrbücher bilden zumeist den Grundstock der Vorbereitung auf die Berufspraxis. In der Universität kommt dieser letzte Aspekt überwiegend zu kurz; die Fachausbildung selbst steht zunehmend unter einem Legitimationsdruck bezüglich des Verhältnisses von Sprachfertigkeiten, Literaturwissenschaft und Linguistik (vgl. Schröder; Standop).

VI. Lösungen dieser Probleme – das gilt auch für andere Schulfächer – setzen eine breit angelegte und intensiv durchgeführte Curriculumforschung und eine darauf bezogene revidierte Lehreraus- und -weiterbildung voraus. FRANK ACHTENHAGEN

→ Curriculum – Didaktik, Methode, Sprache, Spracherziehung, Unterricht.

LITERATUR

- Achtenhagen, F.*: Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts. 3. Aufl. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1973. *Achtenhagen, F., G. Wienold*: Curriculumforschung und fremdsprachlicher Unterricht. In: Achtenhagen, F., H. L. Meyer (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen. 3. Aufl. München: Kösel 1973, S. 216–233. *Achtenhagen, F., G. Wienold* (u. a.): Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht, 2 Bde. München: Kösel 1975. *Achtenhagen, F., G. Wienold*: Zur Entwicklung einer Theorie des Lehrens und Lernens im Fremdsprachenunterricht. In: Pelz, M. (Hrsg.): Freiburger Vorträge zur Fremdsprachendidaktik. Berlin: Cornelsen 1974. *Bald, W.-D.* (u. a.): Die Behandlung grammatischer Probleme in Lehrwerken für den Englischunterricht. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1972. *Carroll, J. B.*: Modern languages. In: Ebel, R. L. (Hrsg.): Encyclopedia of educational research. 4. ed., London: Collier-Macmillan 1969, S. 866–878. *Carroll, J. B.*: Forschung im Bereich des Fremdsprachenunterrichts. (Bearb. v. K.-H. Flechsig). In: Ingenkamp, K.-H., E. Parey (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Bd. 3. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1971, Sp. 3153–3276. *Edelstein, W.* (u. a.): Unterrichtsstoffe und ihr Verwendung in der 7. Klasse der Gymnasien in der BRD (T. I.). Berlin: Inst. für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft 1968. = Studien u. Berichte. 12. *Flechsig, K.-H.* (Bearb.): Neusprachlicher Unterricht. T. 1.2. Weinheim: Beltz 1965–1970. *Flechsig, K.-H.* (u. a.): Problem der Entscheidung über Lern-

ziele. In: Achtenhagen, F., H. L. Meyer (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen. 3. Aufl. München: Kösel 1973, S. 243–282. *Freudenstein, R.*: Aufgaben und Möglichkeiten der Unterrichtsmethodik. Dargestellt am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts. In: Klafki, W. (u. a.): Erziehungswissenschaft. Bd. 2. Frankfurt a. M.: Fischer 1970, S. 167–205. *Gutschow, H.*: Englisch an Hauptschulen. 7. Aufl. Berlin: Cornelsen 1971. *Hanssler, B.* (Hrsg.): Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung. Stuttgart: Klett 1971. *Harring, B.*: Präferenzen unterschiedlicher Gesellschaftsgruppen über Lernziele des Französischunterrichts. Konstanz: Univ., Arbeitsgruppe f. Unterrichtsforschung 1972. = Monographien der Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung. 11. *Heuer, H.*: Die Englischstunde. Wuppertal (usw.): Henn 1968. *Heuer, H.*: Brennpunkte im Englischunterricht. Wuppertal (usw.): Henn 1970. *Hörmann, H.*: Psychologie der Sprache. 2. Aufl. Berlin: Springer 1970. *Holzer, H., K. Steinbacher* (Hrsg.): Sprache und Gesellschaft. Hamburg: Hoffmann u. Campe 1972. *Hüllen, W.*: Linguistik und Englischunterricht. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971. *Hüllen, W.* (Hrsg.): Neusser Vorträge zur Fremdsprachendidaktik. Berlin: Cornelsen 1973. *King, P. E.* (u. a.): Technik und Arbeitsformen des Sprachlabors. Berlin (usw.): Cornelsen 1965. *Kohl, N., K. Schröder*: Bibliographie für das Studium der Anglistik. III. Englische Fachdidaktik. Bd 1.2. Frankfurt a. M.: Athenäum Verl. 1972–1973. *Lado, R.*: Moderner Sprachunterricht. München: Hueber 1967. *Nickel, G.* (Hrsg.): Reader zur kontrastiven Linguistik. Frankfurt a. M.: Athenäum Verl. 1972. *Pimsleur, P., T. Quinn* (Hrsg.): The psychology of second language learning. Cambridge: Univ. Pr. 1971. *Roeder, P. M.*: Thesen zur Auslese durch den neusprachlichen Unterricht. In: Roeder (Hrsg.): Pädagogische Analysen und Reflexionen. Weinheim, Berlin: Beltz 1967, S. 309–327. *Scherer, G. A. C., M. Wertheimer*: A psycholinguistic experiment in foreign-language teaching. New York (usw.): McGraw-Hill 1964. *Schröder, K.*: Prinzipien und Elemente des Sprachunterrichts in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Klett 1974. *Smith, P. D.*: A comparison of the cognitive and audiolingual approaches to foreign language instruction. Philadelphia: The Center for Curriculum Development 1970. *Standop, E.* (Hrsg.): Anglistische Studienform. Bad Homburg v. d. H.: Athenäum Verl. 1970. = Schwerpunkte Anglistik. 1. *Valette, R. M.*: Evaluation of learning in a second language. In: Bloom, B. S. (Hrsg.): Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: McGraw-Hill 1971, S. 815–953. *Valdman, A.* (Hrsg.): Trends in language teaching. New York: McGraw-Hill 1966. *Valette, R. M., R. S. Disick*: Modern language performance objectives and individualization. New York (usw.): Harcourt, Brace Jovanovich 1972. *Wieczerkowski, W.*: Erwerb einer zweiten Sprache im Unterricht. Hannover (usw.): Schroedel 1971. *Wienold, G.*: Die Erlernbarkeit der Sprachen. München: Kösel 1973.

Friedenserziehung

Krieg, materielle Not, Ausbeutung und Unterdrückung sind Bestandteil des internationalen Systems sowie der Struktur unserer Gesellschaften. Sie sind Ausdruck von *Friedlosigkeit* und *Gewalt* und stellen als solche eine Herausforderung dar, der sich die Erziehung nicht entziehen kann, wenn die Vermittlung eines adäquaten Welt- und Selbstverständnisses des Educandus zu ihren zentralen Aufgaben gehört. Eine Erziehung, die diese Herausforderung in ihr Selbstverständnis einbezieht, kann als Friedenserziehung bezeichnet werden. In einer vorläufigen Begriffsbestimmung läßt sich Friedenserziehung als der Versuch der Erziehung begreifen, die verschiedenen Formen der Gewalt und Friedlosigkeit im internationalen und innergesellschaftlichen Bereich zu themati-

sieren, ihre Ursachen zu analysieren und ihre Interdependenz zu erkennen sowie zu ihrer Verminderung beizutragen. Friedenserziehung fragt nach den ökonomischen, soziokulturellen, technologischen und ideologischen Voraussetzungen von Friedlosigkeit und Gewalt und versucht, ihre Erscheinungen unter Einbeziehung der Erfahrungswelt ihrer Adressaten zu analysieren. Dabei ist die Erkenntnis zu vermitteln, daß die internationalen und gesamtgesellschaftlichen Antagonismen die Widersprüche und Konflikte im Mikrobereich der eigenen Lebenswelt bedingen, auf deren Überwindung Friedenserziehung in der Hoffnung hinwirken muß, dadurch langfristig einen gewissen Einfluß auf die Konfliktformationen im Makrobereich zu bekommen. Im Verlauf eines solchen Aufklärungsprozesses gilt es, durch die Vergegenwärtigung und Analyse von Gewalt und Friedlosigkeit auch eine *affektive Betroffenheit* der Adressaten zu erzeugen, in der Annahme, daß diese eine wichtige Voraussetzung dafür bildet, die verinnerlichten Ohnmachtserfahrungen und die *politische Apathie* aufzubrechen und damit Möglichkeiten für politisches Handeln zu schaffen. Zugleich kommt es jedoch darauf an, den von Gewalt und Friedlosigkeit auch emotional Betroffenen gesellschaftliche Spielräume für friedensrelevante Handlungen zu zeigen, entsprechende *Handlungsdispositionen* zu entwickeln und diese durch Erfolgserlebnisse zu verstärken (vgl. Bahr 1972). Eine so orientierte Friedenserziehung zielt darauf ab, die Wahrnehmungsfähigkeit ihrer Subjekte für manifeste und latente *Konflikte* zu schärfen, Konfliktfähigkeit zu entwickeln und Verfahren der Konfliktaustragung zu vermitteln. Ziel einer solchen noch weitgehend ausstehenden Konfliktdidaktik müßte es sein, den Adressaten zu einer besseren Perzeption und Vertretung ihrer subjektiven und objektiven *Interessen* zu verhelfen. Dies kann mit Hilfe deduktiver, von bestimmten Sachverhalten und Materialien ausgehender sowie mit Hilfe induktiver, bei der Reflektion der Erfahrungswelt ansetzender Strategien geschehen. Beide Ansätze sind in der schulischen und außerschulischen Friedenserziehung aufeinander zu beziehen. Eher deduktiv verfahrenende Strategien scheinen sich besser zum Aufbau von komplexen Vorstellungszusammenhängen zu eignen, zu deren Klärung bereits wissenschaftlich aufgearbeitetes Material herangezogen werden muß. Das gilt z. B. auch für solche Zusammenhänge des internationalen Systems, deren unmittelbare Auswirkungen auf die Erfahrungswelt des einzelnen nur schwer zu erfassen sind. Eher induktiv verfahrenende Strategien setzen bei der Analyse der Erfahrungswelt, bei den sich in ihr zeigenden Widersprüchen und Erscheinungen von Gewalt und Friedlosigkeit an. Ein Beispiel für letztere ist der »Prozeß der Bewußtwerdung«, den Freire (1971) als »conscientizào« bezeichnet hat. In seinem Verlauf gilt es, sich die Erscheinungen struktureller und manifester Gewalt in der eigenen Lebenswelt bewußt zu machen, ihre inner- und intergesellschaftlichen Ursachen zu erkennen und daraufhin unter emanzipatorischen Zielsetzungen zu handeln. In diesem Prozeß geht es darum, zur Stärkung der personalen und sozialen Ich-Identität der Betroffenen beizutragen, in der eine wichtige Voraussetzung für ein friedensbezogenes Engagement und politische Aktionen liegt. Friedenserziehung kann sich nicht damit begnügen, einen »negativen Friedensbegriff« als Bezugspunkt zu wählen. Die ihm entsprechende Gleichsetzung von »Frieden« mit »Abwesenheit von Gewalt« kann nur ein Element eines positiven, einer kritischen Friedenserziehung zugrundezulegenden Friedensbegriffs sein, der häufig auch mit »sozialer Gerechtigkeit« gleichgesetzt wird (vgl. Galtung 1971). Erst durch die Zugrundelegung eines »positiven Friedensbegriffs«, der auf den Abbau struktureller Gewalt zielt, erhält die Friedenserziehung einen *kritisch-dynamischen Bezugspunkt*, der

zum Beurteilungsmaßstab für gesellschaftliche Bedingungen und Strategien zu ihrer Veränderung wird. Friedenserziehung begrenzt sich nicht auf das *Lernfeld Schule*. Sie muß versuchen, darüber hinaus auch im Bereich der *Massenmedien*, der *Erwachsenenbildung* und im Hinblick auf *Politiker* wirksam zu werden. Dazu bedarf sie einer sorgfältigen Fundierung in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen – z. B. in der Friedensforschung, der Erziehungswissenschaft und in der politischen Bildung – und eines unmittelbaren Bezugs auf die *Fragen praktischer Politik*.

Im Bereich kritischer Friedenserziehung liegen bereits eine Reihe von Vorschlägen zur Konkretisierung von Zielen und Inhalten vor, die beim gegenwärtigen Stand der Diskussion jedoch keineswegs Vollständigkeit beanspruchen. So hat z. B. Vilmar (1973) einen Aufgaben- und Arbeitskatalog entworfen. Dieser nimmt seinen Ausgangspunkt bei der Kritik idealistischer Friedenserziehung (vgl. dazu auch Priester 1972; Hamburger 1973) und entwickelt Friedenserziehung als gesellschaftliche Selbstkritik. Als thematische Schwerpunkte werden die Aufdeckung rüstungswirtschaftlicher Interessen, die Darlegung innenpolitischer Herrschaftsfunktionen des Militärapparats, die Kritik von ideologischen Absolutheitsansprüchen und von Ideologien wie »Abschreckung«, »begrenzter Krieg«, »Zivilschutz« genannt. Friedenserziehung soll »reale Utopien friedlicher Sozialstrukturen« sowie Möglichkeiten der Demokratisierung des Wirtschafts- und Bildungswesens und Möglichkeiten realistischer Abrüstungsprozesse einschließlich gradualistischer und unilateraler Abrüstungsstrategien erarbeiten und »demokratisches herrschafts- und gewaltfreies Verhalten« im Bildungs- und Arbeitsprozeß üben. Wie bereits angedeutet, orientiert sich das von Vilmar entwickelte Konzept kritischer Friedenserziehung wie alle weiteren im Rahmen dieses Ansatzes erarbeiteten Konzepte an einem »positiven Friedensbegriff«, bei dem der Abbau von innergesellschaftlichen Gewaltstrukturen als eine notwendige Voraussetzung für den Abbau der Gewaltstrukturen im internationalen Bereich angesehen wird. Einen weiteren Versuch, in internationaler und thematischer Hinsicht einen Rahmen für kritische Friedenserziehung abzustecken, haben Nicklas und Ostermann unternommen. Danach schlagen sie die folgenden Bereiche als Ansatzpunkte kritischer Friedenserziehung vor: *Gesellschaft, Interesse, Emanzipation, Strukturelle Gewalt und Herrschaft, Konflikt, Aggression, Vorurteile, Internationales System und Krieg*.

Zu jedem dieser Komplexe haben die Autoren einen Zielkatalog entwickelt, der die Richtung für Erziehungsprozesse angibt, ohne jedoch die Möglichkeiten in jedem dieser Bereiche schon voll auszuschöpfen. Im Rahmen kritischer Friedenserziehung sind in den letzten Jahren darüber hinaus im schulischen und außerschulischen Bereich eine Reihe von weiteren Ansätzen erarbeitet worden. Im außerschulischen Bereich kommt z. B. den Arbeiten der Bochumer Projektgruppe Bedeutung zu, bei der die »Politisierung des Alltags« das zentrale Element kommunaler Friedenserziehung ist (vgl. Bahr 1972; R. Gronemeyer 1973; M. Gronemeyer 1974). Darüber hinaus verdienen noch eine Reihe weiterer Ansätze zur außerschulischen Friedenserziehung Beachtung, die zum Teil nicht ausdrücklich als solche gekennzeichnet werden bzw. die sich selbst eher als Aktionsgruppen im Rahmen der Friedensbewegung verstehen (vgl. dazu Gerritzen 1973). Im schulischen Bereich liegen zahlreiche neue Ansätze vor, so z. B. zur Problematik der Entwicklungsländer (vgl. Meueler 1973; Markstahler/Wagner/Senghaas 1973), zur Frage historischer Friedenserziehung (vgl. Kuhn 1973), zur Sprachdidaktik (Rumpf/Larcher/Rathmayer 1973). Für die nächste Zeit sind durch die

entsprechende Schwerpunktsetzung der Deutschen Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung vor allem weitere Arbeiten zur didaktischen Aufarbeitung des Nord-Süd- und des Ost-West-Konflikts zu erwarten. Diese werden um so nötiger gebraucht, als es schulischer Friedenserziehung noch weitgehend an curricularen Materialien als Grundlage fehlt, die dem Anspruch kritischer Erziehung gerecht werden (vgl. Tübinger Arbeitskreis Friedensforschung 1973). Daher ist nach der Entwicklung einer Reihe theoretischer Konzeptionen in diesem Bereich die Konzentration auf die Erarbeitung und Verbreitung curriculärer Materialien erforderlich. Zu recht hat Markert (1973) darauf aufmerksam gemacht, daß viele bislang zur Friedenserziehung vorliegende Unterrichtsmodelle durch Unzulänglichkeit in inhaltlicher Hinsicht und durch eine unzulässige Reduktion der *didaktischen Komplexität* gekennzeichnet sind. Unter Berücksichtigung der engen Verbindung von Curriculumentwicklung, Unterrichtsplanung sowie Lehreraus- und -fortbildung lassen sich eine Reihe von Kriterien präzisieren, die bei der Entwicklung von Unterrichtsmodellen und curricularen Materialien im Bereich der Friedenserziehung zu berücksichtigen sind, wenn diese nicht hinter dem Erkenntnisstand der Erziehungswissenschaft zurückbleiben will. Das bedeutet:

- a) Curricula im Bereich der Friedenserziehung dürfen nicht als geschlossene Systeme entwickelt werden, in denen Lehrern und Schülern die einzelnen Unterrichtsschritte vorgeschrieben werden. Friedenspädagogische Curricula müssen vielmehr als *Handlungsentwürfe* begriffen werden, in die die Lehrer und Schüler ihre eigenen Erfahrungen einbringen können. Sie müssen das »Entdecken und Rechtfertigen von alternativen Zielen, von neuartigen Lernsituationen und von Rollenverschiebungen zwischen den Beteiligten« erlauben (Deutscher Bildungsrat 1974, 71–72).
- b) Curricula im Bereich der Friedenserziehung müssen vier Kriterien berücksichtigen: *Begründbarkeit, Angemessenheit der Mittel, Überprüfbarkeit, Offenheit*. Das Kriterium der Begründbarkeit ist vor allem für die Richtung und Bestimmung von Lernzielen, die Untersuchung ihrer Berechtigung und die Begründung der endgültigen Lernzielentscheidung sowie für die Entscheidung über die Auswahl von Inhalten, Medienmethoden und Evaluationsverfahren wichtig. Das Kriterium der Angemessenheit der Mittel bezieht sich z. B. auf den finanziellen und personellen Aufwand zur Erstellung der Materialien und auf ihre in zeitlicher, methodischer und finanzieller Hinsicht mögliche unterrichtliche Verwendbarkeit. Zum Unterschied zu herkömmlichen curricularen Materialien kommt ferner der Evaluation als Mittel der Überprüfung der Curriculumentwicklung und der Implementation curriculärer Materialien Bedeutung zu. Dabei muß im Bereich friedenspädagogischer Curriculumentwicklung das Konzept der Evaluation sehr weit gefaßt werden (vgl. Wulf 1974); es kann nicht auf die Überprüfung des Erreichens von Lernzielen reduziert werden. Offenheit ist schließlich ein weiteres zentrales Kriterium für Curricula im Bereich der Friedenserziehung, da nur solche eine angemessene Partizipation der betroffenen Schüler und Lehrer erlauben, im Rahmen derer diese produktiv tätig werden können.
- c) Friedensrelevante Curricula sollten nach Möglichkeit so konzipiert werden, daß sie im Bezug zu den allgemeinen Zielen und Themen der Lehrpläne bzw. der neuentwickelten Richtlinien stehen. Eine solche Orientierung, die zu keiner Konzession in den grundlegenden Intentionen der Friedenserziehung führen darf, ermöglicht eine Verbreitung entsprechender Materialien und Handlungsentwürfe, da sie interessierten Lehrern die Möglichkeit gibt, diese in den Unterricht einzubringen.

Die Erarbeitung offener curricularer Materialien im Prozeß praxisnaher Curriculumentwicklung und eine auf ihre Verwendung bezogene Lehreraus- und -fortbildung sind für die Realisierung schulischer Friedenserziehung unerläßlich. Doch darf sich Friedenserziehung nicht mit der curricularen Erarbeitung und unterrichtlichen Behandlung von Erscheinungen der Gewalt und Friedlosigkeit im Makro- und Mikrobereich begnügen. Vielmehr muß ihr Anliegen, einen Beitrag zum Abbau struktureller Gewalt und Friedlosigkeit zu leisten, als ein zentrales Prinzip der gesamten Erziehung begriffen werden. So verstanden, kann Friedenserziehung, indem sie z. B. bestrebt ist, die strukturelle Gewalt der Schule abzubauen – und damit einen Beitrag zur »Entschulung der Schule« zu leisten – friedensrelevante Verhaltensweisen üben und entsprechende Handlungsdispositionen zu vermitteln suchen. Dies gilt auch, wenn man davon ausgehen muß, daß der Abbau von struktureller Gewalt in der Schule nur einen begrenzt exemplarischen Charakter hat und andere Formen politischer Aktion nicht ersetzen kann, die im außerschulischen Bereich in Kooperation mit anderen gesellschaftlichen Gruppen erforderlich sind.

CHRISTOPH WULF

→ Aggression, Konflikt, Macht – Herrschaft, Politische Bildung.

LITERATUR

- Ackermann, P. (Hrsg.): Politisches Lernen in der Grundschule. München: Kösel 1973. = Unterrichtsmodelle zur Friedenserziehung. Ackermann, P. (u. a.) (Hrsg.): Erziehung und Friede. Materialien zur Diskussion. München: TR-Verlagsunion 1971. Bahr, H.-E. (Hrsg.): Politisierung des Alltags. Gesellschaftliche Bedingungen des Friedens. Darmstadt: Luchterhand 1972. = Sammlung Luchterhand. 88. Curle, A.: Education for liberation. London: Tavistock Publ. 1973. Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung. Bonn: Bundesdr. 1974. Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek: Rowohlt 1973. = rororo Sachbuch. 6830. Galtung, J.: Gewalt, Frieden und Friedensforschung M. In: Senghaas, D. (Hrsg.): Kritische Friedensforschung. Frankfurt: Suhrkamp 1971, S. 55–104. = edition suhrkamp. 478. Gerritzen, J.: Praktische Friedensarbeit in der Bundesrepublik. Eine Dokumentation. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Friedenserziehung in der Diskussion. München: Piper 1973 b. = Serie Piper. 64. Gronemeyer, M.: Lernmodelle für die kommunale Öffentlichkeit. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt: Suhrkamp 1973, S. 124–151. = edition suhrkamp. 661. Gronemeyer, R.: Integration durch Partizipation. Frankfurt: Fischer 1973. = Texte zur politischen Theorie und Praxis. Hamburger, F., H. Bosse: Friedenspädagogik und Dritte Welt. Voraussetzung einer Didaktik des Konflikts. Stuttgart: Kohlhammer 1973. = Urban Taschenbücher 848. Henderson, G. (Hrsg.): Education for peace. Focus and mankind. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development 1973. Kabel, R., H.-G. Assel: Friedensforschung – Friedenspädagogik. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1971. = Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. 88. Kuhn, A., G. Haffmanns, A. Genger: Historisch-politische Friedenserziehung. München: Kösel 1972. = Unterrichtsmodelle für Friedenserziehung. Kuhn, A.: Historisch-politische Friedenserziehung. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt: Suhrkamp 1973, S. 327–346. = edition suhrkamp. 661. Markert, H.: Zur Konstruktion von Unterrichtsmodellen zur Friedenserziehung. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt: Suhrkamp 1973, S. 92–123. = edition suhrkamp. 661. Markstahler, K., V. Wagner, D. Senghaas: Strukturelle Abhängigkeit und Unterentwicklung. Zur Grundlegung eines Curriculums über die Dritte Welt. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt:

Suhrkamp 1973, S. 370-424. = edition suhrkamp. 661. *Meueler, E.*: Entwicklung und Unterentwicklung in der Ersten und Dritten Welt. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt: Suhrkamp 1973, S. 347-369. = edition suhrkamp. 661. *Nicklas, H. W., A. Ostermann*: Überlegungen zur Gewinnung friedensrelevanter Lernziele aus dem Stand der kritischen Friedensforschung. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt: Suhrkamp 1973, S. 315-326. = edition suhrkamp. 661. *Priester, K.*: Erziehung zum Frieden oder Die Abrichtung zur Friedfertigkeit. In: *betrifft: erziehung*. 5 (1972) 7, S. 27-32. Schwerpunkt: Friedensforschung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 22 (1972) 1. *Thema: Friedenserziehung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 19 (1973) 2. *Thema Friedenspädagogik*. In: *Bildung und Erziehung*. 25 (1972) 5. *Tübinger Arbeitskreis für Friedensforschung* (Hrsg.): Funktion von Unterrichtsmodellen für die Friedenserziehung. Tübingen 1973. *Vilmar, F.*: Friedensforschung und Friedenserziehung als politische Bewußtseinsbildung. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt: Suhrkamp 1973, S. 65-73. = edition suhrkamp. 661. *Wulf, Ch.* (Ed.): Handbook on peace education. Frankfurt, Oslo: *Wulf, Ch.*: Funktionen und Paradigmen der Evaluation. In: *Frey, K.* (u. a.) (Hrsg.): Curriculum Handbuch, Bd. 2. München: Piper Verl. 1975, S. 580-600. *Wulf, Ch.*: International Peace Research Association 1974. *Wulf, Ch.* (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt: Suhrkamp 1973 a. = edition suhrkamp. 661. *Wulf, Ch.* (Hrsg.): Friedenserziehung in der Diskussion. München: Piper 1973 b. = Serie Piper. 64.

Gefühl

1. Gefühl als Erlebnis

Die Begriffe Emotionalität, Emotion, Affekt, Gefühl werden zumeist uneinheitlich gebraucht und zwar so, daß z. B. »bezüglich des Begriffs Gefühl eine Unklarheit schon oft darüber (besteht), was im einzelnen Fall eigentlich gemeint ist« (Jaspers 1948, 90). Wenn man nicht davon ausgehen will, schlechthin alles, was sich nicht eindeutig der Ratio zuordnen läßt, als emotional zu bezeichnen, dann muß geprüft werden, ob sich die verschiedenen Begriffsnamen auf einheitliche oder verschiedene Sachverhalte beziehen lassen.

Die psychologische Forschung behandelt das Problemfeld seit der Zeit der Aufklärung. Gefühl, ein Begriff, der bis dahin nur Erlebnisse des Tastsinns bezeichnete, wird nun zur Beschreibung von ästhetischen Erlebnissen verwendet. Die Geschichte der Gefühlsforschung ist wechselhaft. Am bemerkenswertesten sind die zeitgebundenen Schwankungen des Interesses an Gefühlsforschung, die dazu geführt haben, daß auf Zeiten intensiver Beschäftigung mit emotionalen Problemen Zeiten gefolgt sind, in denen Emotionalität nicht zu den untersuchenswerten Forschungsgegenständen gerechnet wird. Meyer (1933) sagte beispielsweise ein Aussterben des Begriffs »emotion« voraus und nahm an, daß man in Zukunft, also etwa im Jahre 1950, darüber als über eine Kuriosität der Vergangenheit lächeln werde. Seine Prognose traf nicht zu. Insbesondere unter dem Einfluß neurophysiologischer Erkenntnisse, der Ergebnisse der Aktivationsforschung und den in der Zwischenzeit erheblich verbesserten psychometrischen Möglichkeiten zur Beobachtung und Beschreibung subjektiver Eindrücke hat die Gefühlsforschung seit etwa 1960 neue Impulse bekommen. Bei dem Versuch, die Forschungsansätze und -ergebnisse der Gefühlsforschung systematisch zu ordnen, ergibt sich nach unserer Meinung mit psychologischer Stringenz die Notwendigkeit,

Stimmungen, übergreifende Erlebnistönungen und Gefühle im engeren Sinne als sozial geformte Erlebnisweisen zu unterscheiden.

1. *Stimmungen*. Stimmungen sind Dauertönungen des Erlebnisfeldes, die als diffus, ungliedert, atmosphärisch beschrieben werden. Sie bilden den Grund, von dem sich andere Erlebnisgegebenheiten figural schärfer umrissen abheben. Stimmungen sind nicht-intentionale Zustandserlebnisse. Eine Differenzierung von erlebtem Ich und erlebter Welt findet nicht statt. Der Mensch erlebt vielmehr, wie ihm zumute ist. Bollnow (1943, 20) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß Stimmungen meist mit -mut oder -sinn benannt werden, etwa als Trübsinn, Übermut oder Mißmut. Unter den Versuchen, Stimmungen psychologisch zu beschreiben und zu ordnen sind insbesondere die von Kretschmer (1955), Lersch (1956) und V. und H. Nowlis (1956) hervorzuheben.

2. *Erlebnistönungen*. Mit dem Terminus Erlebnistönungen sollen Reaktionen des Wahrnehmenden auf Erlebnisinhalte bezeichnet werden. In den Erlebnistönungen kommt zum Ausdruck, wie der Wahrnehmende vom Wahrgenommenen berührt wird. Erlebnistönungen sind also, im Gegensatz zu Stimmungen, intentional und haben wertenden Charakter, da sie elementare Zuwendung bzw. Abwendung einschließen. Die »wertende« Komponente von Erlebnistönungen als Stellungnahme des Wahrnehmenden zum Wahrgenommenen wurde zugleich als symptomatisch für überdauernde Strukturmerkmale des Erlebenden aufgefaßt (Lipps 1883; Krüger 1928). Die experimentelle Gefühlsforschung hat sich meist mit Erlebnistönungen beschäftigt. Schon W. Wundt hat Dimensionen erarbeitet, die es erlauben sollen, die qualitative Vielfalt von Erlebnistönungen zu beschreiben, nämlich Lust-Unlust, Spannung-Lösung, Erregung-Beruhigung.

3. *Gefühle im engeren Sinne als sozial geformte Erlebnisweisen*. Gefühle unterscheiden sich von Stimmungen und Erlebnistönungen zunächst dadurch, daß sie nicht den Grund darstellen, von dem andere Bewußtseinsinhalte sich abheben; sie haben vielmehr, wie etwa Trauer, Zorn, Verachtung, Liebe u. a. einen angebbaren Anlaß, charakteristische Verlaufsgestalten und »Figurcharakter«. Gefühle im engeren Sinne beziehen sich auf die erlebte Umwelt, auf Personen oder auf das Verhalten des Erlebenden zu sozialen Situationen (s. hierzu M. Arnold 1970, Ewert 1970). Die grob- und feinmotorischen Komponenten von Gefühlen, auf denen das Verstehen des anderen beruht, lassen sich als szenische Handlungsentwürfe, so etwa bei Bühler/Hetzer (1928) und Kafka (1950), charakterisieren, welche die Kurzform einer sozialen Bezugsperson enthalten. Kulturgeschichte und Ethnologie zeigen, daß Gefühle als Handlungsentwürfe innerhalb und zwischen Kulturen Wandlungen unterworfen sind. Man denke etwa an die Beschreibung von Krimhilds Liebe zu Siegfried, den sie nie gesehen hat und dennoch liebt, weil er der Mächtigste und Kühnste ist, oder an die Trauer des Frankenheeres, wie sie im Rolandslied geschildert wird. Tränenreiche Empfindsamkeit, stilisierte Gefühlskargheit und manch andere Stilformen der Gefühle haben sich in der Neuzeit so rasch abgelöst, daß eine Erklärung aus ererbten Instinktmustern oder erhaltenen prähistorischen Reaktionsweisen (C. Darwin) wenig aussagt. Neuere Forschungen über Modellernen haben vielmehr am Beispiel von Aggressionsverhalten die Genese aus beobachteten Vorbildern und Sanktionen der Umwelt nachgewiesen. Gefühle sind wesentlich soziale Phänomene, bei denen sowohl Anlässe wie Ausdrucksformen auf dem Weg sozialen Lernens vermittelt werden. Die Definition von Gefühlen als wertender Stellungnahme zu Personen und person-

relevanten Ereignissen verweist darauf, daß Gefühle im engeren Sinne nicht unabhängig von kognitiven Leistungen des Erfassens und Beurteilens zwischenmenschlicher Situationen entstehen.

Reifungsprozesse und Prozesse des sozialen Lernens wirken bei der Genese von Gefühlsmustern zusammen. Erfahrungen, die das Kind im Umgang mit Personen seiner Umwelt macht, führen zur Ausbildung von affektiven Schemata (Piaget 1951), die mit zunehmender Erfahrungsbildung erweitert und variiert werden. Sie sind, wie Malrieux (1952, 1960) feststellt, Ursache und Wirkung von Verhaltensfortschritten.

II. Gefühlsansprechbarkeit (Emotionalität)

Persönlichkeitspsychologen wie Burt (1950), Cattell (1950) und Typologen wie Le Senne und Pfahler u. a. sehen in Gefühlsansprechbarkeit (auch als Emotionalität, Irritabilität bezeichnet) ein relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal. Mary Shirley (1931) hat schon bei Neugeborenen interindividuell unterschiedliche Ausprägungsgrade von Irritabilität festgestellt, die sich auch nach 15 Jahren noch nachweisen ließen. Im Prinzip ähnliche Ergebnisse liegen von Meili und seinem Arbeitskreis vor (1961).

Gefühlsansprechbarkeit als Emotionalität kann als genetische Frühform von Gefühlen angesehen werden, auf deren Grundlage entwicklungs- und sozialpsychologische Einflüsse zu sehr unterschiedlichen Differenzierungsformen führen. Im Tierversuch hat Melzack (1954) beispielsweise zeigen können, wie sich aus undifferenzierten Erregungsformen Flucht- und Angriffsverhalten entwickeln und daß Umwelteinflüsse einen maßgeblichen Einfluß auf das Erreichen differenzierter Antwortmuster haben, die von der einfachen Erregungsabfuhr zur angemessenen Reaktion auf Situationen überleiten.

Gefühlsansprechbarkeit als Emotionalität stellt sozusagen das »Rohmaterial«, das durch soziales Lernen in Gefühle im engeren Sinne überführt wird. So können bei künstlich erhöhter Gefühlserregung je nach Gestaltung der Situation ganz verschiedene Gefühle beobachtet werden (Lit. s. Ewert 1965), und auf Frustration folgt keineswegs immer Aggression, sondern u. U. konstruktives Verhalten, wenn dies als Antwort auf Verzagungssituationen gelernt worden war (Davitz 1952).

Eine geplante »curricular« verankerte Gefühlserziehung stünde in dem Dilemma, daß gerade die gelungene Gefühlserziehung zugleich den tiefsten und wohl auch fragwürdigsten Eingriff in die Person des Angesprochenen bedeutet. Andererseits wäre ein Verzicht auf Gefühlserziehung genauso wenig zu verantworten, überließe es doch die Gefühlsentwicklung zufälligen, mitunter verkrüppelnden zwischenmenschlichen Grunderfahrungen und irrationalen, weil undurchschauten sozialen Zwängen.

OTTO EWERT

Ästhetische Erziehung, Aggression, Entwicklungspsychologie, Handlung – Interaktion – symbolischer Interaktionismus, Lernen, Sozialisation.

LITERATUR

- Arnold, M. (Hrsg.): *Feelings and emotions*. New York: Academic Pr. 1970. *Bollnow, O. F.*: Das Wesen der Stimmungen. 2. Aufl. Frankfurt: Klostermann 1943. *Bühler, Ch., H. Hetzer*: Das erste Verständnis für Ausdruck im 1. Lebensjahr. In: *Zeitschrift f. Psychologie*. 107 (1928), S. 50–61. *Burt, C.*: The factorial study of emotions. In: *Reymert, M. (Hrsg.): Feelings and emotions*. New York: McGraw-Hill 1950, S. 531–551. *Cattell, R. B.*: *Personality: A systematic theoretical and factual study*. New York:

McGraw-Hill 1950. Davitz, J. R.: The effects of previous training on postfrustration behavior. In: Journal of Abnormal and Social Psychology. (1952), S. 309–315; dt. in: Ewert, O. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Bd 1. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1972, S. 193–198. Ewert, O.: Gefühle und Stimmungen. In: Handbuch der Psychologie. Bd 2: Allgem. Psychologie. Göttingen: Hogrefe 1965, S. 229–271. Ewert, O.: The attitudinal character of emotion. In: Arnold, M. (Hrsg.): Feelings and emotions. New York: Academic Pr. 1970, S. 233–240. Jaspers, K.: Allgemeine Psychopathologie. 5. Aufl. Berlin u. Heidelberg: Springer 1948. Kafka, G.: Über Uraffekte. In: Acta Psychologica. 7 (1950), S. 256–278. Kretschmer, E.: Körperbau und Charakter. 22. Aufl. Berlin, Göttingen, Heidelberg: Springer 1955. Krueger, F.: Das Wesen der Gefühle. Entwurf einer systematischen Theorie. Leipzig: Akadem. Verl. Ges. 1928. Lersch, Ph.: Aufbau der Person. 7. Aufl. München: Barth 1956. Lipps, Th.: Grundtatsachen des Seelenlebens. Bonn: Cohen 1883. Malrieu, P.: Evolution et fonction des émotions dans la première année de l'enfant. In: Schweizerische Zeitschrift f. Psychologie. 19 (1960), S. 132–151. Malrieu, P.: Les émotions et la personnalité de l'enfant. Paris: Vrin 1952. Meili, R.: Untersuchungen zur Ätiologie frühester persönlichkeitsrelevanter Eigenschaften. In: Zeitschrift f. Psychologie. (1961), S. 214–226. Melzack, R.: The genesis of emotional behavior: an experimental study of the dog. In: Journal of Comparative and Physiological Psychology. 47 (1954), S. 166–168; dt. in: Ewert, O. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Bd 1. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1972, S. 174–178. Meyer, M. F.: That whale among the fishes – the theory of emotion. In: Psychological Review. 40 (1933), S. 292–300. Nowlis, V., H. H. Nowlis: The description and analysis of mood. In: Annals of the New York Academy of Sciences. 65 (1956), S. 345–355. Piaget, J.: Play, dreams, and imitation in childhood. New York: Norton 1952. Shirley, Mary: The first two years. Minneapolis: Univ. of Minn. Pr. 1933. Wundt, W.: Grundriß der Psychologie. Leipzig: Engelmann 1931.

Gesamthochschule

Der Begriff kennzeichnet die Zusammenfassung verschiedener Bildungseinrichtungen der Hochschul- und Weiterbildungsstufe (Tertiärbereich) des Bildungswesens.

Die Wortprägung Gesamthochschule wurde ausgelöst durch die Diskussion um die Gesamtschule und tauchte erstmalig 1967 in der bildungspolitischen Diskussion auf.

Im Juli 1967 wurde der »Hochschulgesamtplan für Baden-Württemberg« veröffentlicht (Dahrendorf-Plan). Er empfiehlt die »Zusammenfassung aller Strukturelemente« des Hochschulbereiches zu einem Gebilde, also eine organisatorische Verbindung von Wissenschaftlicher Hochschule, Pädagogischer Hochschule, Kunsthochschule und »einer in den Fachhochschulbereich entwickelten Höheren Fachschule«. Zu diesen Bestandteilen können nach dem Dahrendorf-Plan noch weitere kommen, etwa Studien-seminare, Einrichtungen für das Kontaktstudium, aber auch Fachschulen sowie Ausbildungsstätten und Forschungsinstitute, deren Aufgaben in den Hochschulbereich hineinragen. Ein solches organisatorisches Gebilde wird als *differenzierte Gesamthochschule* bezeichnet.

Die Verbindung ist nicht nur rechtlich und administrativ vorgesehen, sondern die Bestandteile sollen »effektiv verschränkt« werden, ohne daß deren Eigenart zerstört wird. Theoretisch soll durch die Verbindung die Möglichkeit bestehen, von jedem Punkte der Hochschule »ohne Verlassen der Institution bis zu ihren höchsten Abschlüssen und auch Positionen zu kommen«. Außer praxisbezogenen Ausbildungs-

stätten bestehen in der differenzierten Gesamthochschule »auch Stätten der Forschung oder der esoterischen Bildung der Besten«. Übergänge zwischen Studiengängen und Hochschulformen innerhalb der Gesamthochschule sollen möglich sein, obwohl die »Aufgabenstellung der Strukturelemente und organisatorischen Bestandteile vielfältig und unterschiedlich bleibt«. Es werden ein Kurzstudium von drei Jahren mit einem berufsqualifizierenden Abschluß (Bakkalaureus) und ein Langstudium von vier Jahren vorgesehen, dessen Abschluß dem Regelabschluß der gegenwärtigen wissenschaftlichen Hochschulen entspricht (»etwa : der Magisterprüfung«).

Grundsätzlich soll das Abitur Zugangsvoraussetzung zur differenzierten Gesamthochschule sein.

Von einer anderen Konzeption geht das »Modell eines neuen Gymnasiums und einer neuen Gesamthochschule« aus (Evers-Plan), das im April 1968 veröffentlicht wurde und dessen Strukturmerkmale die SPD in ihr im Januar 1969 erschienenenes »Modell für ein demokratisches Bildungswesen« übernahm. Diese Vorschläge verbinden eine Strukturreform des Hochschulbereiches mit einer Reform der Oberstufe des Schulwesens (Sekundarstufe II).

Nach einer integrierten Gesamtschule der Oberstufe können die Absolventen in eine *integrierte Gesamthochschule* eintreten. Die Wahl der Studienrichtung soll nicht von bestimmten Profilen (Fächerkombinationen) während der Oberstufe abhängig sein. Wissenschaftliche Hochschulen (also Universitäten, Technische Hochschulen, Pädagogische Hochschulen), künstlerische Hochschulen und Fachhochschulen (damals noch Ingenieurschulen und andere Höhere Fachschulen) sollen nicht nur organisatorisch verbunden, sondern entsprechende Studiengänge sollen integriert werden (z. B. Maschinenbau aus Technischer Hochschule und Ingenieurschule, Erziehungswissenschaft aus Universität, Pädagogischer Hochschule und Sozialpädagogischer Fachhochschule). Nach einem gemeinsamen etwa zweijährigem Grundstudium sollen die Studenten beraten werden, ob sie die Hochschule mit einem ersten berufsqualifizierenden Abschluß verlassen oder die Ausbildung in einem etwa einjährigen Fachstudium oder in einem etwa zweijährigen erweiterten Fachstudium fortsetzen sollten. Letzterem kann sich – wie im Dahrendorf-Plan – ein Aufbaustudium anschließen.

In einer Region bestehende Hochschuleinrichtungen sollen in veränderter Gliederung für die Lehr- und Forschungsaufgaben der integrierten Gesamthochschule genutzt werden. Fachschulen, Volkshochschulen und andere Stätten der Erwachsenen- und Weiterbildung der Region sollen in die Gesamthochschule einbezogen werden. Der Hauptakzent in der integrierten Gesamthochschule liegt auf der Studienreform, die durch die organisatorische Integration ausgelöst wird.

Eine inhaltliche Variante zu diesem Modell ist der Vorschlag einer Baukasten-Gesamthochschule (Ernst-von-Weizsäcker-Plan), in der Studenten zwischen kombinierbaren interdisziplinären Studieneinheiten wählen können sollen und in die besonders die Weiterbildung von Berufstätigen einer Region einbezogen werden soll.

Die Bundesassistentenkonferenz machte sich die Konzeption der integrierten Gesamthochschule zueigen (Kreuznacher Hochschulkonzept, September 1968), übte jedoch im März 1969 Kritik an einigen Detailpunkten des SPD-Modells.

Der Wissenschaftsrat, der sich in seinen im Juli 1967 erschienenen Ausbauempfehlungen bis 1970 noch ausschließlich mit den herkömmlichen Wissenschaftlichen Hochschulen befaßt hatte, übernahm in den »Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970« (erschieden im Oktober 1970)

die Konzeption einer integrierten Gesamthochschule. Für den Hochschulzugang empfahl er jedoch – in Übereinstimmung mit der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates – eine Abhängigkeit der Wahl der Studienrichtung von den »studien-spezifischen Leistungsgebieten« in der Oberstufe der Schule.

Die Bundesregierung folgte in ihrem »Bildungsbericht '70« weitgehend den Empfehlungen von Wissenschafts- und Bildungsrat, gab jedoch in den folgenden Jahren ihre Absicht, die integrierte Gesamthochschule nach einer Übergangszeit gesetzlich verbindlich vorzuschreiben, in den Beratungen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung über einen Bildungsgesamtplan und in den verschiedenen Entwürfen eines Hochschulrahmengesetzes immer mehr auf. Die CDU/CSU lehnt die integrierte Gesamthochschule ab.

Inzwischen sind in Hessen, Nordrhein-Westfalen und Bayern einige Gesamthochschulen gegründet worden, jedoch ohne bisher eine herkömmliche Universität einzubeziehen.

Analysen der Entwicklung der integrierten Gesamthochschule legen die Schlußfolgerung nahe, daß Konzeptionen einer demokratischen Hochschulreform unter dem Eindruck der Forderungen der Studenten- und Assistentenbewegung Ende der sechziger Jahre zunächst von politischen Parteien, Beratergremien und Regierungen aufgegriffen wurden, um eine Massenloyalisierung zu erreichen, jedoch dann in den Zielsetzungen reduziert und nicht beharrlich verwirklicht werden. CARL-HEINZ EVERS

→ Bildungspolitik – Bildungsreform, Bildungswesen, Erwachsenenbildung, Gesamtschule, Hochschuldidaktik, Weiterbildung.

LITERATUR

Baethge, M.: Abschied von Reformillusionen. In: *erziehung*. 5 (1972) 11, S. 19–28. *Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik* vom 8. Juni 1970. Drucksache VI/925 des Deutschen Bundestages. Bonn 1970. *Bildungsgesamtplan*. Bd 1.2. Stuttgart: Klett 1973. *Bundesassistentenkonferenz: Kreuznacher Hochschulkonzept*. Bonn 1968. = *Schriften der Bundesassistentenkonferenz*. 1. *Bundesassistentenkonferenz: Überlegungen zur Gesamthochschule*. Bonn 1969. = *Materialien der Bundesassistentenkonferenz* 4. Evers, C.-H.: Modell eines neuen Gymnasiums und einer neuen Gesamthochschule. In: *erziehung*. 3 (1968) 3, S. 10–12. *Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg*. Empfehlungen zur Reform von Struktur und Organisation... Bericht des Arbeitskreises Hochschulgesamtplan beim Kultusministerium. Villingen: Neckar-Verl. 1967. = *Bildung in neuer Sicht*. R. A. Nr. 5. Nitsch, W., U. Gerhardt, C. Offe (u. a.): Hochschule in der Demokratie. Kritische Beiträge zur Erbschaft und Reform der deutschen Universität. Neuwied: Luchterhand 1965. SPD: Modell für ein demokratisches Bildungswesen. In: Evers, C.-H., J. Rau: *Oberstufenreform und Gesamthochschule*. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1970, S. 176–200. Weizsäcker, E. von, G. Dohmen, H.-T. Jüchter u. a.: *Baukasten gegen Systemzwänge*. Der Weizsäcker-Hochschulplan. München: Piper 1970. = Serie Piper. 5. *Wissenschaftsrat: Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970*. Tübingen: Mohr 1970 = *Empfehlungen*. Bd. 1.

Gesamtschule

1. Zur Geschichte und zum gegenwärtigen Stand der Gesamtschulentwicklung

Die Frage der »Einheitsschule« (– dieser Sammelbegriff bezeichnet Konzeptionen, die auf Überwindung stark voneinander getrennter Formen des allgemeinbildenden Schulwesens mit deutlich unterschiedlichen pädagogischen Zielsetzungen und früher de facto schichtenspezifischer Auslese der Schüler für eine dieser Formen abzielen –) ist, in Fortsetzung entsprechender Diskussionen der 20er Jahre, auch nach 1945 in begrenztem Umfang diskutiert worden. Nach der Gründung der BRD verschwand dieses Thema jedoch aus der schulpolitischen Diskussion. Einheitsschulkonzepte wurden im Zuge eines undifferenzierten Antikommunismus als Schulkonzeption der DDR für die BRD praktisch tabuisiert. Auch der Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1959) hielt an der Dreigliedrigkeit des allgemeinbildenden Schulwesens fest, der Vorschlag der »Förderstufe« (Zusammenfassung des 5. und 6. Schuljahres für die Mehrzahl aller Schüler mit gemeinsamem Kernunterricht in den meisten Fächern und Fachleistungskursen in Englisch, Mathematik und zum Teil Deutsch; heute oft als »Orientierungsstufe« bezeichnet) sollte die Auslese zwar gerechter und zuverlässiger machen, sie aber praktisch nur um zwei Jahre hinausschieben. Erst Anfang der 60er Jahre tauchten in der BRD wieder weiterreichende Vorschläge auf, die auf grundlegende Veränderungen des bisher dreigliedrigen allgemeinbildenden Schulwesens abzielten, u. a. die Konzeption der »Gesamtschule«. Eine breitere öffentliche Diskussion dieses Problems setzte seit 1966/67 ein, nachdem einzelne Erziehungswissenschaftler, einige Landesverbände der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, der Berliner Kultursenator Evers (dessen Vorschläge 1969 in das schulpolitische Programm der SPD eingingen) und das Hessische Kultusministerium für Versuche mit »integrierten Gesamtschulen« eintraten. Gleichzeitig meldeten sich vor allem Vertreter und Landesverbände des Deutschen Philologenverbandes, der Realschullehrerverbände, die Industrieverbände und Handwerkskammern sowie – auf Bundes-, Landes- und Ortsverbandsebene – die CDU bzw. die CSU als Gegner zu Wort. Bis heute gibt es hinsichtlich dieser schulpolitischen Frontstellungen allenfalls geringfügige Modifikationen.

In die Diskussion um die Gesamtschule in der BRD gingen Anregungen aus entsprechenden internationalen Entwicklungen, vor allem aus den Schulreformen in Schweden und England (Comprehensive School), die dort seit etwa 1950 in Gang sind, und den USA ein, und die Bezugnahme auf die Entwicklung des Bildungswesens in der DDR, der Sowjetunion und anderer sozialistischer Länder wurde zunehmend unvoreingenommener. Jedoch erfolgte, im Gegensatz zu der Behauptung mancher Gesamtschulkritiker, nirgends eine direkte, unkritische Übernahme im Ausland entwickelter Modelle.

Der Tatbestand, daß es historische Vorläufer des Gesamtschulgedankens gibt, der charakteristischerweise in gesellschaftlich-politischen Umbruchzeiten entstand – so in der Französischen Revolution (Ansätze bei Condorcet; der Lepeletier-Plan u. a.) und nach 1918 in Deutschland, insbesondere bei den Entschiedenen Schulreformern (»Elastische Einheitsschule«) – ist erst relativ spät in der Gesamtschuldiskussion betont worden; direkte Anknüpfungen an solche historischen Modelle hat es in der praktisch wirksam gewordenen Diskussion nicht gegeben.

1969 empfahl der Deutsche Bildungsrat in einem Gutachten die Einrichtung von »mehr als 40« wissenschaftlich zu begleitenden Versuchen mit Gesamtschulen in der

BRD. Im Schuljahr 1970/71 bestanden bereits 39 integrierte Gesamtschulen, und zwar vorwiegend in Hessen, NRW, Berlin und Hamburg, weitere 150 sind geplant oder in der Zwischenzeit bereits angelaufen. Die Zahl additiver Gesamtschulen liegt weitaus höher.

II. Genauere Begriffsbestimmung

Der Begriff »Gesamtschule« wurde und wird in der Diskussion nicht immer in gleicher Bedeutung verwendet. Zunächst sind sog. »additive Gesamtschulen« (auch »kooperative Gesamtschulen« bzw. »Schulzentren« oder »Schulkominate« genannt) von »Integrierten Gesamtschulen« zu unterscheiden. »Additive Gesamtschulen« führen einige der bisher getrennten Schularten räumlich in einem Schulkomplex zusammen und schaffen begrenzte Kooperationsformen zwischen Lehrern, Leitern und Schülern der im wesentlichen getrennt bleibenden Schulzweige; z. T. werden sie mit Förderstufen verbunden, meistens bemühen sie sich um etwas größere Durchlässigkeit zwischen den Schularten, als sie im traditionellen Schulsystem möglich ist. – Als »Integrierte Gesamtschulen«, auf die sich die folgenden Ausführungen beziehen, bezeichnet man Schulen, in denen die bisher getrennten Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium aufgelöst und in ein mindestens von Klasse 5 (in Berlin, bei sechsjähriger Grundschule, von Klasse 7) bis Klasse 10 reichendes, differenziertes Unterrichtssystem überführt werden. Dieses System gliedert sich in gemeinsamen Unterricht in einigen Fächern (*Kernunterricht*) und in differenzierten Unterricht in anderen Fächern, den sog. *Kursunterricht*. Letzterer umfaßt drei Grundformen: a) den gewöhnlich nach Niveau oder Eignung der Schüler gegliederten Fachleistungsunterricht, b) den Wahlpflichtunterricht und c) den wahlfreien Unterricht.

An allen Gesamtschulen können die Schüler den Hauptschul- oder Realschulabschluß oder die Berechtigung zum Übergang in eine gymnasiale Oberstufe erlangen – ein Tatbestand, der symptomatisch auf die unvermeidliche Orientierung der Gesamtschulen an den formellen Maßstäben des weiter dominierenden herkömmlichen Schulsystems hinweist. Z. T. sind die bestehenden oder geplanten Integrierten Gesamtschulen mit organisatorisch selbständigen Grundschulen verbunden, z. T. schließen Sekundarstufen II an, und zwar meistens mit gymnasialen Oberstufen, in wenigen Fällen umfassen sie gymnasiale und berufsbezogene Zweige. Die Einbeziehung von berufsfeldorientierten Bildungsgängen schon in den Klassenstufen 10 bzw. 9 und 10 (im Sinne der Berufsgrundschulen und der Berufsfachschulen) ist bisher nur in Einzelfällen geplant. Möglichkeiten und Schwierigkeiten einer Eingliederung von Sonderschülern in Integrierte Gesamtschulen werden erst seit relativ kurzer Zeit erörtert; praktische Erfahrungen liegen hier – im Gegensatz etwa zur schwedischen Gesamtschule – noch nicht vor. Ein Drittel der 1970/71 in der BRD bestehenden Gesamtschulen waren Ganztagschulen, für weitere ist die entsprechende Überleitung geplant.

III. Zur Begründung der organisatorischen und didaktischen Struktur der Integrierten Gesamtschule

In der ersten Phase der Gesamtschuldiskussion, die bis etwa 1969/70 reichte, dominierten, z. T. mit unterschiedlicher Gewichtung, folgende Begründungsargumente: 1. Das Recht jedes jungen Menschen auf Bildung in einer sich als demokratisch verstehenden Gesellschaft (Dahrendorf: »Bildung ist Bürgerrecht«) sei im bisherigen Bildungswesen mit seiner frühen Festlegung auf unterschiedliche Schulformen nicht gewährleistet, weil, wie zahlreiche deutsche und internationale Untersuchungen er-

wiesen haben, a) für die Mehrzahl der Kinder mit 10 Jahren keine hinreichend sichere Prognose für die weiteren schulischen Bildungschancen gestellt werden könne, b) die sog. »Begabung« keine biologisch festgelegte Größe, sondern ein entwicklungs-fähiges, erst an entsprechenden, relativ langfristig aufrechtzuerhaltenden Bildungsangeboten sich entfaltendes Potential sei, c) das herkömmliche Bildungssystem eine sozialschichtenspezifisch ungleiche »Auslese« zur Folge habe, durch die die Kinder aus sozial schwächeren Bevölkerungsgruppen eindeutig benachteiligt würden, d) die Wirkungen klassen- bzw. schichtspezifischer Sozialisationseinflüsse, die ungleiche Lernausgangsbedingungen zur Folge haben, nur in einem Lernprozeß, der den benachteiligten Kindern die Anregungen der sozial Begünstigten möglichst lange zugute kommen läßt, wenn nicht kompensiert, so doch gemildert werden könne. – Die Gesamtschule solle durch ihre innere und äußere Unterrichtsorganisation mehr »Chancengleichheit« bzw. Verbesserung der Bildungschancen der sozial Benachteiligten erreichen, also mehr Unterschichtkindern bessere Schulabschlüsse (besonders »mittlere Reife« und Abitur) ermöglichen, jedoch ohne die Entwicklung der von ihrem familiären Bildungsmilieu stärker motivierten und geförderten Kinder zu hemmen.

2. Gegenüber den schematischen Festlegungen der Bildungsanforderungen und -möglichkeiten im bisherigen Schulsystem sollte die Gesamtschule der *Individualisierung und Differenzierung* des Bildungsprozesses mehr Raum bieten. Dieses Ziel, in Verbindung mit dem unter 1. Genannten, dominierte bei den Vorschlägen für das »Kursystem«, d. h. die Kombination einiger oder aller im folgenden zu nennenden Differenzierungsformen: a) Durchführung einiger Pflichtfächer, insbesondere Mathematik, Englisch, z. T. Deutsch, später auch der Naturwissenschaften, in Niveau- oder Eignungskursen; und zwar dominierte in der Bundesrepublik – im Gegensatz etwa zur fächerübergreifenden Bildung von Leistungsniveaus (streaming) an vielen englischen Comprehensive-Schools – von Anfang an das System der fachspezifischen Niveaueurse (setting), so daß ein Schüler in verschiedenen Fächern unterschiedlich anspruchsvollen Kursstufen angehören kann. Die einzelnen Kursstufen sollen mit Hilfe eines für alle gemeinsamen »Fundamentums« und durch ein System von Förder- und Liftkursen (für »aufsteigende« Schüler) möglichst lange durchlässig gehalten werden. b) Ein im Verhältnis zu den einzelnen Formen des bisherigen Schulsystems größeres Angebot an alternativ wählbaren Wahlpflichtfächern (z. B. 2. Fremdsprache oder Polytechnik). c) Innerhalb verbindlicher Pflichtfächer Differenzierung nach Grundkursen mit relativ geringer und Intensivkursen mit größerer Stundenzahl. d) Größeres Angebot an wahlfreien Arbeitsgemeinschaften.

3. Dem Kursunterricht mit einer stark differenzierenden Tendenz, der allerdings im Fundamentum ein integratives Element enthält, wird der *Kernunterricht* polar zugeordnet: In ihm sollen alle Schüler der Gesamtschule in Lehrgängen oder Projekten gemeinsame Lernerfahrungen machen. Der Kernunterricht umfaßt in den Plänen bzw. in der bisherigen Verwirklichung vor allem die Gesellschaftslehre bzw. Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde, 1 bis 2 Jahre lang den gesamten Deutschunterricht oder bestimmte Teilbereiche wie den Literaturunterricht, mehrere Jahre lang den Kunst- und Musikunterricht und 1 oder mehrere Jahre lang die naturwissenschaftlichen Fächer bzw. einen fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterricht. Individualisierung bzw. Gruppenbildung sind hier als Binnendifferenzierung des Unterrichts möglich.

4. Häufig wurde in der ersten Phase der Gesamtschuldiskussion als Zielperspektive

»soziale Koedukation« bzw. »soziale Integration« genannt. Von dem längeren gemeinsamen Lernen, den zahlreichen und differenzierteren Kontakten der Schüler verschiedener sozialer Klassen und Schichten und unterschiedlich entwickelter »Begabungsprofile« erwartete man, daß gesellschaftliche Bewußtseinsbarrieren und gesellschaftliche Vorurteile bei den Schülern schrittweise abgebaut oder ihr Entstehen verhindert werden könnten.

5. Die programmatische Aufhebung getrennter Schulformen und die inhaltlichen und unterrichtsorganisatorischen Änderungen, die in den Argumenten 1 bis 4 bereits angedeutet wurden, verwiesen, als sie in Angriff genommen wurden, sehr bald auf grundsätzlichere Probleme der Curriculumrevision. Die entsprechenden Bemühungen im Zusammenhang mit Gesamtschulversuchen verzahnten sich daher seit Ende der 60er Jahre immer dichter mit der generellen Diskussion um die Neuentwicklung von Curricula. Diese erhielt andererseits durch die Gesamtschule als die – mindestens einigen ihrer Programme nach – progressivste Schulform in der BRD besonders nachhaltige Impulse.

Die genannten 5 Aufgabenkomplexe, die – wenn auch mit unterschiedlichem Gewicht – in den meisten Argumentationen von Theoretikern der Gesamtschule oder in den Programmen bestimmter Gesamtschulversuche auftauchen, können nun innerhalb verschiedener, prinzipieller Begründungszusammenhänge auftauchen; sie verbinden sich dort jeweils mit weiteren Argumenten. In der Rückschau lassen sich zwei grundsätzlich unterschiedliche Ansätze bzw. leitende Motivationen im Sinne idealtypischer Konstruktionen herausheben. In den Veröffentlichungen und Stellungnahmen vermischen sich meistens Momente der beiden Grundansätze, jedoch ist in der Mehrzahl der Fälle die Dominanz eines der beiden Modelle nachweisbar:

Der *funktionale* oder *technokratische* Ansatz begründet die Forderung nach der Integrierten Gesamtschule vorwiegend mit dem Modernitätsrückstand des überkommenen Bildungswesens der BRD. Die Entwicklung der Industrie und der Technik führe einerseits zu erhöhten Anforderungen an Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen aller Mitglieder der Gesellschaft, zum anderen zu einem wachsenden Bedarf an Personen, die eine über den Hauptschulabschluß hinausreichende schulische Grundausbildung erworben haben. Gesamtschule solle diesen Anforderungen dadurch gerecht werden, daß sie durch günstigere Lernbedingungen das Begabungspotential gerade der bisher benachteiligten Sozialschichten besser ausschöpft und damit mehr Kindern Aufstiegsmöglichkeiten in der modernen Leistungsgesellschaft eröffnet; das Demokratie-Prinzip reduziert sich in diesem Ansatz weitgehend auf die so verstandene Chancengleichung. Sofern in diesem Ansatz die moderne Gesellschaft als eine in zunehmendem Maße von Wissenschaft bestimmte, sich ständig verändernde und auf Kooperation von Individuen und Gruppen angewiesene Industriegesellschaft interpretiert wird, fordert man, die Gesamtschule im Sinne der »Wissenschaftlichkeit«, der Inhalte und Lernverfahren, der Erziehung zur *Mobilität* sowie zur Fähigkeit zu »*lebenslangem Lernen*« und zur *Kooperation* im Dienste der Steigerung der *Effektivität* und der Lösung von sozialen Konflikten zu gestalten. Mit diesem Ansatz verbindet sich zum Teil die Erwartung, daß Gesamtschulen durch bessere Nutzung von Räumlichkeiten und Materialien, technischen Medien und Hilfsmitteln des Lehrens und Lernens und durch effektiven Einsatz der speziellen Qualifikationen einzelner Lehrer oder Lehrergruppen mindestens langfristig sich auch ökonomisch als zweckmäßiger im Vergleich mit dem herkömmlichen Schulsystem erweisen werden.

Der *gesellschaftskritisch-politische* und zugleich *pädagogisch-emanzipatorische* Ansatz versteht Gesamtschule primär als Mittel oder mindestens als Moment in einem langfristigen Änderungsprozeß, in dem es um die Durchsetzung von mehr Demokratie, Mitbestimmung, Emanzipation und sozialer Gerechtigkeit in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens geht, wobei die politischen Zielvorstellungen unterschiedlich klar präzisiert und unterschiedlich weitgehend sein können (z. B. H. von Hentig, H. G. Rolff, verschiedene Landesverbände der GEW, die Jungsozialisten, bestimmte Lehrergruppen in einzelnen Gesamtschulen). Von diesem Ansatz aus muß auch das Leistungskurssystem, mindestens in seinen bisher praktizierten Formen, als weitgehend problematisch und als Restbestandteil der sozialen Selektionstendenzen des alten Schulsystems erscheinen; die Forderungen nach grundlegender Curriculumrevision, nach Aufklärung gesellschaftlicher Verhältnisse im Unterricht, nach möglichst weitgehender Überwindung der Isolierung der Einzelfächer zugunsten fächerübergreifenden Unterrichts und praxisbezogener Projekte, nach kritischer Revision des herkömmlichen Leistungsbeurteilungssystems, nach sozialem Lernen (als Erfahrung solidarischer Formen des Lernens bzw. der Lösung von Problemen), nach Durchleuchtung der in der Schule sich spiegelnden gesellschaftlichen Grundkonflikte, nach Schülermitbestimmung im Unterricht und nach Demokratisierung der inneren Schulstruktur (kollegiale Schulleitung, Beteiligung von Schülern und Eltern an Entscheidungsprozessen u. ä.) treten in den Vordergrund. Von diesen Akzenten aus müssen dann die früher genannten organisatorischen und didaktischen Kennzeichen der Gesamtschule teils modifiziert, teils revidiert werden (—z. B. die gesellschaftstheoretisch naive Zielsetzung der »sozialen Integration« —), teils erhalten jene Momente einen untergeordneten Stellenwert.

IV. Arbeitssituation der Gesamtschulen und empirische Untersuchungen.

Die bisherigen Gesamtschulversuche haben fast durchweg, und zwar in zunehmendem Maße unter hohem Anpassungsdruck gestanden, den ihre Gegner und die hinter den überkommenen, weiterführenden Schulen stehenden Gruppen in der Öffentlichkeit erzeugten und weiterhin erzeugen: Man mißt sie weitgehend nicht an ihren eigenen, schon gar nicht an den im gesellschaftskritisch-politischen Ansatz formulierten Zielen, sondern an denen des traditionellen Systems und erzeugt so innerhalb der Gesamtschulen vielfach einen starken Leistungsdruck. Die zuständigen Kultusministerien und Schulbehörden haben diesem Druck vielfach nachgegeben und den Schulen nicht hinreichende Unterstützung gewährt: Die Aufgaben, die sich aus dem in den meisten Fällen notwendigen Aufbau neu entstehender Schulen ergeben; der Tatbestand, daß diese Schulen vielfach in Neubaugebieten mit einer stark fluktuierenden, noch nicht konsolidierten Bevölkerung liegen, wodurch bei vielen Schülern zusätzliche psychologische Probleme auftreten; die Notwendigkeit für die neu zusammengestellten Lehrerkollegien, die Curricula und die Organisationspläne weitgehend selbst zu erarbeiten; der oft sehr kurze Planungszeitraum; die unzulängliche Vorbereitung der Lehrer auf die neuen Aufgaben von ihrer vorangehenden Ausbildung oder Schulerfahrung her — diese Schwierigkeiten wurden meistens nicht in ausreichendem Maße, und zwar zunehmend weniger, durch zusätzliche Personalstellen, erhebliche Verminderung der Lehrerpflichtstundenzahl und der Klassenstärken, hinreichende räumliche und sächliche Ausstattung usw. ausgeglichen. Infolgedessen sind die meisten Leiter und Lehrer der Gesamtschulen überlastet, die im Sinne der Zielsetzungen der

Gesamtschulen notwendigen differenzierten Fördermaßnahmen für Schüler mit ungünstigen Ausgangsbedingungen können nur unzulänglich realisiert werden, der verfehlte Leistungsvergleich mit den traditionellen weiterführenden Schulen (der schon deshalb sinnwidrig ist, weil die Gesamtschule ja auch die bisherigen Hauptschüler einschließt) erschwert die Orientierung am Prinzip der Chancenverbesserung für sozial benachteiligte Schüler und für soziales Lernen.

Die empirischen Untersuchungen, die bisher zu Teilaspekten der Gesamtschulpraxis durchgeführt worden sind, haben unterschiedliche Ergebnisse erbracht oder werden unterschiedlich interpretiert.

a) Die bisher üblichen und in der Gesamtschulpraxis wie in der öffentlichen Diskussion einseitig dominierenden Formen des Leistungskurs-Systems haben eine begrenzte Erhöhung des Anteils von Arbeiterkindern in anspruchsvolleren Niveauebenen, also eine gewisse Chancenverbesserung im Vergleich zum dreigliedrigen Schulwesen erbracht; trotzdem tritt auch hier ein schichtenspezifisches Gefälle auf, und zwar zunehmend mit der Klassenstufe. Die Schüler mit den schwächsten Lernausgangsbedingungen, die nach vorwaltender Praxis in den niedrigsten Kursen zusammengefaßt werden, scheinen in der Mehrzahl der Fälle von der Bildung der relativ homogenen Leistungsgruppen am wenigsten, die Schüler der mittleren Niveaugruppen am meisten zu profitieren.

Diese Erfahrungen und Ergebnisse haben in einigen Gesamtschulen zu Versuchen mit flexibleren Differenzierungsformen geführt: Es wird mindestens in den ersten 1 bis 2 Jahren auch in »Kursfächern« (vor allem Mathematik und Englisch) nicht in langfristigen, fachspezifischen Niveaugruppen (mit gewöhnlich nur zwei Umstufungsmöglichkeiten pro Jahr) gearbeitet, sondern in 4- bis 6-wöchigen Phasen, die jeweils zweifach untergliedert sind: In der ersten Teilphase wird der jeweils anstehende Lernschritt im für alle gemeinsamen Curriculum (Fundamentum) in heterogen zusammengesetzten Großgruppen eingeführt, in einer zweiten Teilphase wird diese Einführung in relativ homogenen Kleingruppen, die nach Lerntempo, Lernschwierigkeiten oder -möglichkeiten verschiedener Schülergruppen zusammengestellt werden, wiederholt und gesichert und/oder ausgebaut und vertieft; der nächste Lernschritt im Fundamentum wird dann wieder von allen gemeinsam in der heterogen zusammengesetzten Großgruppe begonnen usw.

b) Die Untersuchungen über die »soziale Integration« bzw. das »soziale Lernen« in der Gesamtschule erlauben noch keine zusammenfassenden Schlüsse. Die bisherige Dominanz des Leistungskurssystems scheint den Abbau von sozialen Vorurteilen und den Aufbau von Sozialkontakten zwischen Kindern verschiedener Sozialschichten z. T. zu erschweren, es gibt aber auch Belege für positive Teilergebnisse. Sofern überhaupt eine Zusammenfassung der unter a) und b) angedeuteten Untersuchungsergebnisse möglich ist, kann man von begrenzten Teilerfolgen angesichts einiger Ziele der Integrierten Gesamtschule sprechen. Die von den konservativen Gesamtschulgegnern z. T. aufgestellte Behauptung, die Gesamtschule sei gescheitert, ist nachweisbar eine gezielte Fehlinterpretation der bisherigen Untersuchungen und Erfahrungen.

V. Politisch-ökonomische Kritik der Gesamtschule.

Neben die konservative Kritik, die der Gesamtschule u. a. Leistungsneuvellierung und -verfall, Vermassung, Negierung »wertfreier Bildung« zugunsten einseitig gesellschaftlich-politischer Orientierung vorwirft, ist seit 1969 eine Richtung der Gesamt-

schulkritik getreten, die von der politischen Ökonomie des Ausbildungswesens auszugehen beansprucht. Für sie ist die Gesamtschule nicht Widerpart, sondern Ausdruck der technokratischen Tendenz, die Ausbildung der Jugend effektiver und kostensparender auf die sich verändernden Bedürfnisse der spätkapitalistischen Leistungsgesellschaft im Interesse der herrschenden Gruppen, insbesondere der Klasse der Kapitalisten, auszurichten: Verbesserung der Qualifikationsstruktur im Hinblick auf die Verwissenschaftlichung der Produktion, höhere Mobilität im Dienste der Anpassung an den schnellen technischen Wandel, Schaffung gewisser neuer »kultureller Bedürfnisse« zur Steigerung der Absatzmöglichkeiten der Industrie (einschließlich der »Kulturindustrie«), illusionäre Vorspiegelung von Chancengleichheit (Aufstiegsmöglichkeiten) und »sozialer Integration« zur Verschleierung des weiter bestehenden Klassengegensatzes, rein formale »Demokratisierung« zur Sicherung der Massenloyalität mit dem bestehenden System, rentablere Nutzung räumlicher und sächlicher Ausstattung. Zwar sehen einige der zu dieser Gruppe gehörenden Kritiker, daß es innerhalb der Gesamtschule widersprüchliche Tendenzen gibt, die sie jedoch als bloße Widerspiegelung der *internen* Widersprüche der spätkapitalistischen Entwicklung deuten (z. B. zwischen langfristigen und kurzfristigen Interessen innerhalb des Systems). Der weiterreichende Aspekt des marxistisch verstandenen Widerspruchsprinzips, nämlich die Möglichkeit, daß auch Schulentwicklungen im Kapitalismus Momente enthalten, die über diese Gesellschaftsformation hinaustreiben, wird nur von einigen dieser Kritiker zum Ausdruck gebracht und als Ansatzpunkt politisch-pädagogischer Handlungsmöglichkeiten für progressive Lehrer-, Schüler- und Elterngruppen in der und durch die Gesamtschule verstanden. Bei den anderen Kritikern dagegen wirkt ihr letztlich doch bekundetes Eintreten für die Gesamtschule theoretisch unvermittelt. Recht und Grenze der politisch-ökonomischen Kritik sind bislang noch nicht ausdiskutiert. Folgende, in den bisherigen Verlautbarungen weitgehend fehlende Differenzierungen und Problematisierungen dürften für eine produktive Fortführung der Diskussion notwendig sein: a) die Unterscheidung zwischen den Motiven und Zielsetzungen der Gesamtschul-Befürworter einerseits und den bei der Realisierung wirksam werdenden ökonomisch-gesellschaftlichen Zwängen andererseits; b) die historisch und empirisch zu fundierende polit-ökonomische Untersuchung der Frage, ob einerseits der Staat in seiner Bildungspolitik und andererseits pädagogische Theorie und Praxis in so direkter Abhängigkeit von Kapitalinteressen stehen, wie es die bisherige Kritik unterstellt; c) die Unterscheidung zwischen Bedingungen für das Bildungswesen und speziell die Gesamtschule, die sich aus der in allen Industriestaaten beobachtbaren wissenschaftlich-technischen Entwicklung der *Produktivkräfte* ergeben, und solchen, die aus spätkapitalistischen *Produktionsverhältnissen* hervorgehen; erst eine solche Unterscheidung erlaubt die angemessene Analyse der je spezifischen, z. T. widersprüchlichen Beziehungen zwischen beiden Komponenten; d) die Differenzierung zwischen ökonomischen Bedingungen der Gesellschaft und den innerhalb dieser ökonomischen Rahmenbedingungen relativ selbständigen und spannungsvollen Entwicklungen in verschiedenen Teilbereichen des »Überbaus« – z. B. in Politik oder Kultur –, jeweils unter dem Gesichtspunkt ihrer Bedeutung für das Bildungswesen bzw. die Gesamtschule.

Unter dem Gesichtspunkt eines emanzipatorischen Erkenntnis- und Handlungsinteresses kann aus den bisherigen Erfahrungen und Diskussionen über die Integrierte Gesamtschule und aus den wissenschaftlichen Untersuchungen die Konsequenz ge-

zogen werden, daß eine Überwindung der Mängel und Schwierigkeiten nicht durch weitere Anpassungen an die Kriterien des traditionellen Schulsystems, sondern nur durch konsequentere Verfolgung der Zielsetzungen, die sich aus dem gesellschaftskritisch-politischen und zugleich pädagogisch-emanzipatorischen Ansatz ergeben, zu erwarten ist.

WOLFGANG KLAFKI

→ Bildungsplanung, Bildungspolitik – Bildungsreform, Bildungswesen, Chancengleichheit, Curriculum – Didaktik, Demokratie – Demokratisierung, Differenzierung, Gesamthochschule, Innovation, Klasse – Schicht, Lehrer – Lehrerbildung, Mitbestimmung, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Schulversuch, Unterricht.

LITERATUR

- Bechert, G. (Hrsg.): Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim: Beltz 1971.
- Bühlow, G. (u. a.): Gesamtschule zwischen Schulversuch und Strukturreform. Weinheim: Beltz 1972.
- Burst, R. (u. a.) (Hrsg.): Weinheimer Gesamtschul-Curricula. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971.
- Butschkau, U., Kl.-J.: Tillmann: Politische Sozialisation in der Gesamtschule. München: Juventa Verl. 1972.
- Cube, Felix v.: Gesamtschule – aber wie? Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1972.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Lernziele der Gesamtschule. Stuttgart: Klett 1969. = Gutachten u. Studien d. Bildungskommission. Bd 12.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Bonn: Bundesdruckerei 1968. = Empfehlungen der Bildungskommission.
- Edelstein, W.: Odenwaldschule. Eine differenzierte Gesamtschule. Frankfurt/M.: Hirschgraben-Verl. 1967.
- Frommberger, H., H. G. Rolff (Hrsg.): Pädagogisches Planspiel Gesamtschule. 3. Aufl. Braunschweig: Westermann 1970.
- Frommberger, H., H.-G. Rolff, W. Spiess: Gesamtschule – Wege zur Verwirklichung. Braunschweig: Westermann 1969.
- Frommelt, B., G. Rutz (Hrsg.): Gesamtschulen in Hessen. Hannover: Schroedel 1972.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Hessen (Hrsg.): Die Gesamtschule. Frankfurt/M.: Selbstverl. 1971.
- Hentig, H. v.: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. 2. Aufl. Stuttgart: Klett 1969.
- Hitpaß, J., H. R. Laurien, R. Mock: Dreigliedriges Schulsystem oder Gesamtschule. Drei Gutachten. Bamberg: Bayerische Verlagsanst. 1971.
- Hoffmann, V.: Der Klassencharakter der Gesamtschule. Berlin: Rossa Verl. 1972.
- Jöllnbeck, P.: Gesamtschule in Idee und Gestalt. Beiträge zu ihrer Entwicklung von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen. Essen: Neue Dt. Schule Verl.-Ges. 1970.
- Keim, W. (Hrsg.): Gesamtschule – Bilanz ihrer Praxis. Hamburg: Hoffmann u. Campe 1973.
- Klafki, W., A. Rang, H. Röhrs: Integrierte Gesamtschule u. Comprehensive School. 2. Aufl. Braunschweig: Westermann 1972.
- Kuhnen, J.: Sozialarbeit in der Gesamtschule. Essen: Neue Dt. Schule Verl.-Ges. 1972.
- Lohmann, J. (Hrsg.): Gesamtschule – Diskussion und Planung. 3. Aufl. Weinheim: Beltz 1970.
- Mastmann, H. (Hrsg.): Differenzierung und Individualisierung in der Gesamtschule. Schwalbach: Wochenschau-Verl. 1971.
- Rang, A., W. Schulz (Hrsg.): Die differenzierte Gesamtschule. 3. Aufl. München: Piper 1971. = Erziehung in Wissenschaft u. Praxis. Bd 8.
- Sander, Th., H.-G. Rolff, G. Winkler: Die demokratische Leistungsschule. 3. Aufl. Hannover: Schroedel 1971.
- Schannewitzky, G.: Gesamtschule und berufliches Schulwesen. Köln: R. Müller 1970. = Schriften zur neuen Unterrichtspraxis. Bd 1.
- Sienknecht, H.: Der Einheitsschulgedanke. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik. 2. Aufl. Weinheim: Beltz 1970. = Pädagogische Studien. Bd 16.

Gesellschaft

Gesellschaft bezeichnet einen Gesamtzusammenhang sozialen Handelns und Verhaltens, der sich im Austausch und Zusammenwirken arbeitsteiliger Tätigkeiten der Menschen konstituiert. Der Begriff entsteht im Zuge der Entfaltung frühbürgerlicher Sozial- und Geschichtsphilosophie, in der Gesellschaft schließlich wesentlich als »bürgerliche Gesellschaft« (Adam Ferguson) verstanden und tendenziell dem Staat entgegengesetzt wird, während mit der Herausbildung der realwissenschaftlichen gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen sich die Einbeziehung des Staates in die »Gesamtgesellschaft« als deren Moment durchsetzt. Zugleich wird der Begriff Gesellschaft auf Sozialzusammenhänge der außermenschlichen Biosphäre angewandt.

Gesellschaft wird im klassischen gesellschaftswissenschaftlichen Positivismus vor allem als ein arbeitsteiliges Gefüge von erzeugenden und/oder austauschenden Tätigkeiten begriffen, deren Zusammenhang als Ganzes sich in der Besonderung gegenüber der Sphäre außermenschlicher Natur herstellt, auf welche gesellschaftliche Aktivität einwirkt (Auguste Comte) oder der gesellschaftliche Aktivität sich anpaßt (Herbert Spencer). Menschliche Vergesellschaftung entwickelt sich wesentlich als diese Besonderung durch universelle Fortschritts- oder Evolutionsprozesse und erhält zugleich ihre grundlegende Verfassung durch Selbststeuerungs- oder Selbstorganisierungsprozesse aufrecht, ein Gedanke, dessen reale gesellschaftliche Funktion in der Bestätigung der historisch gegebenen kapitalistischen Gesellschaftsverfassung besteht. Während diese Modelle von Gesellschaft von den Theoretikern in den Vereinigten Staaten zunächst übernommen und immanent kritisiert werden (Lester Frank Ward; William Graham Sumner), entwickeln sich im Europa des ausgehenden 19. Jahrhunderts typologische Lehren der Vergesellschaftung, welche den im klassischen Positivismus mitgedachten Entwicklungscharakter von Gesellschaft tendenziell zugunsten der Annahme verschiedenartiger und zeitlich aufeinander folgender, wenn auch realhistorisch verbundener Gesellschaftszustände fallenlassen. So werden bei Emile Durkheim die Vergesellschaftungstypen der »mechanischen« und der »organischen Solidarität« und bei Ferdinand Tönnies die Vergesellschaftungsformen »Gemeinschaft« und »Gesellschaft« einander gegenübergestellt, wobei der Gedanke des arbeitsteiligen Zusammenhangs sozialer Aktivität jedoch erhalten bleibt.

Der hier angelegte oder schon ausgeführte Gedanke, Vergesellschaftung sei eine Ordnung sui generis und unabhängig von natürlichen und historischen Faktoren zu analysieren, setzt sich im Abbau der Vorstellung umfassender Gesellschaft zugunsten von Konzepten spezifisch sozialer, letzten Endes interaktioneller Zusammenhänge menschlicher Tätigkeiten fort, der in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts weite Bereiche der Gesellschaftswissenschaften bestimmt. Indessen gewinnt die Idee umfassender Vergesellschaftung und damit der Begriff der Gesellschaft im Zuge der Auseinandersetzung der Sozialwissenschaften mit Problemen der nichtindustriellen Gesellschaften, schon seit der funktionalistischen Kulturtheorie (Bronislaw Malinowski), erneut Bedeutung. Zugleich nötigt die Entwicklung nichtkapitalistischer Vergesellschaftungsformen in den sozialistischen Gesellschaftssystemen zu einer erneuten Reflexion des Gesamtzusammenhangs bürgerlicher Gesellschaft, welche sich in der Regel mit einer Abstraktion von der Verschiedenartigkeit dieser beiden Formen industrieller Gesellschaft verbindet (David Aberle, Marion Levy).

Diesem dogmengeschichtlichen Kontext entspringt die strukturell-funktionale Konzeption sozialer Systeme von Talcott Parsons, die, ansetzend bei dem Konstrukt der

Interaktion gegeneinander vereinzelter Akteure (Parsons 1951), schrittweise zu einem Entwurf relativ autarker Gesamtsysteme von Gesellschaft ausgearbeitet wird. Deren innere Struktur ist durch die Untergliederung in ökonomische, politische, soziale und kulturelle Subsysteme bestimmt, während die Außenbeziehungen einen funktionellen Zusammenhang menschlicher Aktivität mit der Sphäre einer durch physikalisch-organische Bedingungen dargestellten Wirklichkeit einerseits und der Sphäre einer durch sinnhafte Regelungen repräsentierten Wirklichkeit andererseits bilden (Parsons 1966). Grundzug der Entwicklung solcher Gesellschaft ist eine funktionelle Verbesserung des gesellschaftlichen Selbstbehauptungsvermögens durch zunehmende arbeitsteilige Differenzierung, was auch einen Zuwachs an Produktivität und Kreativität vergesellschafteter Aktivität einschließt und wesentlich eine Bekräftigung der sozialen Integration durch rationellere Muster hierarchischer Schichtung bedingt (Parsons 1971). Unter weitgehendem Verzicht auf eine empirisch gehaltvolle Konzeption solcher gesellschaftlicher Binnenverhältnisse hat die methodisch über Parsons hinausweisende Theorie gesellschaftlicher Systeme von Niklas Luhmann die funktionalen Beziehungen zwischen Gesellschaftssystemen und einer komplexeren Systemumwelt in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt. Als wesentliche Leistung und Begründung gesamtgesellschaftlicher Systeme zugleich gilt hier eine als Komplexitätsreduktion bezeichnete sinnhafte Systemaktivität, welche zugleich eine Verengung und eine Erweiterung von bestimmbareren Feldern möglicher Zustände und Ereignisse zuwege bringt und hierdurch Evolution verwirklicht (Luhmann 1970; Luhmann, in: Habermas/Luhmann 1971).

Während in diesen Modellen von Gesellschaft die Bedingungen der Möglichkeit einer Entfaltung produktiver und kreativer Potenzen von Vergesellschaftung unerhellert bleiben und damit auch die Bedingungen der Entwicklung von Gesellschaft schließlich ungeklärt sind, beruht die historisch-materialistische Theorie der Gesellschaft seit Karl Marx und Friedrich Engels gerade auf einem Konzept der Möglichkeit der Entfaltung von Vergesellschaftung. Die Idee des gesellschaftlichen Arbeitsteilungszusammenhangs, der in den meisten nichtmarxistischen Konzeptionen festgehalten wird, wird in der marxistischen Theorie in dem Sinne ausgearbeitet, als hier als Grundzug von Gesellschaft das in sich differenzierte und integrierte Gesamtsystem menschlicher Produktion erscheint, dessen Funktion insgesamt ist, menschliche Bedürfnisse zu befriedigen und zu entwickeln und außermenschliche Natur zu verändern und anzueignen. Insofern kann dieses gesellschaftliche Produktionssystem – oder System materieller gesellschaftlicher Praxis – auch als Form des Austauschs von Energien und Materialien zwischen menschlicher und außermenschlicher Natur begriffen werden. Als Voraussetzung der fortschreitenden Arbeitsteiligkeit von Produktion und damit ihres gesellschaftlichen Charakters gilt die – durch den Fortschritt von Arbeitsteilung ihrerseits gesteigerte – spezifische Befähigung menschlicher Arbeit zur Erzeugung eines die Subsistenzmittel übersteigenden Mehrprodukts, das aufgrund einer Entfaltung der Arbeitsproduktivität mittels kooperativen und kommunikativen Zusammenwirkens sowie, im Falle bereits differenzierter gesellschaftlicher Arbeit, insbesondere vermittels produzierter Entwicklungsmittel erzielt werden kann (Engels 1876). Daher gelten in Gesellschaften, welche urgesellschaftliche Zustände überwunden haben, Arbeitskraft und Produktionsmittel als wesentliche Elemente des gesellschaftlichen Systems und die Art ihres Zusammenwirkens als konstitutiv für die gesellschaftliche Struktur oder die gesellschaftlichen Produktionsverhältnisse – was Karl Marx am

Funktionszusammenhang von lohnabhängiger, ausgebeuteter Arbeit und sich wertendem, akkumulierendem Kapital für die kapitalistische Gesellschaft ausgearbeitet hat (Marx 1867 ff). Die Steigerung der Produktivkraft der geteilten gesellschaftlichen Arbeit (Produktivkraftentwicklung) und des Grades der gesellschaftlichen Beherrschung der außermenschlichen Natur, welche sich in der Form der bislang klassenteiligen Produktionsverhältnisse vollzieht, begründet hiernach nicht nur die Möglichkeit der evolutionären Entfaltung menschlicher Vergesellschaftung überhaupt, sondern auch die revolutionäre Aufhebung veralteter Gesellschaftsformen durch Systeme, deren Typus dem erreichten Stand der Naturnauseinandersetzung angemessener ist. Insofern Gesellschaft hiernach stets in geschichtlich bestimmten Formen (ökonomische Gesellschaftsformationen) auftritt, gilt der marxistischen Gesellschaftslehre der unspezifische Begriff »Gesellschaft« als abstrakt.

Unabhängig von der historischen Formbestimmtheit von Gesellschaftssystemen lassen sich Probleme der Erhaltung und Entwicklung von Gesellschaft formulieren, welche für menschliche Vergesellschaftung überhaupt charakteristisch sind. Solche Probleme betreffen insbesondere die Dimensionen der Organisation und Regulierung der gesellschaftlichen Praxis der Menschen. Als arbeitsteilige Tätigkeit, welche sich dinglicher wie gedanklicher Entwicklungsmittel bedient und die Momente körperlicher wie geistiger Praxis in sich enthält, bedarf gesellschaftliche Praxis der Integration durch relativ konstante Strukturen oder Produktionsverhältnisse. Diese Integration muß die Entfaltung des arbeitsteiligen Praxiszusammenhangs ebenso wie dessen Steuerung bewerkstelligen. Während eine solche Integration differenzierter gesellschaftlicher Praxis in klassenantagonistischen Gesellschaften mittels der jeweiligen sozialökonomischen Mechanik von Arbeitsleistung und Arbeitsaneignung zustande kommt, stellt sie in nachkapitalistischen Gesellschaftsformen ein rational zu lösendes soziales und politisches Problem dar. Solche Funktionen gesellschaftlicher Reproduktion schlechthin begründen spezifische Problembereiche einer gesellschaftstheoretisch konstituierten Soziologie und Politologie. Alle vergesellschaftete Praxis ist ferner auf die Übernahme von Arbeitsfähigkeiten und Arbeitswerkzeugen, insbesondere von begrifflichen Entwürfen und schriftlichen Aufzeichnungen angewiesen, welche vorangegangene Generationen hervorgebracht haben und die aktuell weiterzuentwickeln sind. Diese Praxis vollzieht sich zudem wesentlich im Rahmen tradierter Grundstrukturen der Gesellschaft, insbesondere der gegebenen Arbeitsverhältnisse, deren Sinn und Nutzen als verbürgt gelten mag, aber auch strukturell unterprivilegierten Klassen und Schichten fragwürdig werden kann. Für eine *gegebene* Gesellschaftsform stellt die Rezeption und Kritik dieser Tradition im Rahmen der gegebenen Verhältnisse angesichts des steten Nachwachsens der Bevölkerung ein dauerndes Problem dar. Was unter dem Gesichtspunkt der Einpassung von heranwachsenden und erwachsenen Individuen in eine *gegebene* gesellschaftliche Lebenswelt als Sozialisationsprozeß erscheint, vollzieht sich unter dem Gesichtspunkt der Sicherung des Bestandes und der Entwicklung gesellschaftlicher Systeme als Prozeß der Transformation vor- und nichtsozialer Lebensäußerungen in bestimmte, den Bestands- und Entwicklungsbedürfnissen der Gesellschaft angemessene soziale Formen (Martindale 1966). Während diese Vergesellschaftung vor- und nichtsozialer Lebensäußerungen mittels familialer und kultureller Institutionen sich in antagonistischen Gesellschaften überwiegend als gesellschaftliche Akquisition von Lebensäußerungen nach Maßgabe der Anforderungen soziostrukturell festgelegter Rollen und Positionen vollzieht, stellt sie in

nachkapitalistischen Gesellschaftsformen ein Problem dar, das wesentlich durch die Herstellung einsehbarer Vermittlungen von gesellschaftlichen Ansprüchen und individuellen Bedürfnissen gelöst werden muß. Die allgemeine gesellschaftliche Aufgabe der Vergesellschaftung vor- und nichtsozialer Lebensäußerungen begründet spezifische Problembereiche einer gesellschaftstheoretisch konstituierten Erziehungswissenschaft und Sozialpsychologie.

Zu den weithin ungelösten Problemen der Theorie der Gesellschaft gehören durchaus solche Bereiche des Bezuges von gesamtgesellschaftlichen Strukturen und Prozessen zu mikrosozialen Beziehungen. Doch bedarf auch die Konzeption der gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse und Entwicklungen der weiteren Ausarbeitung. Kein Konsens besteht insbesondere über den Begriff der gesellschaftlichen Struktur – die die marxistische Theorie mit dem Begriff der klassenantagonistischen Produktionsverhältnisse zu fassen sucht – und seines Verhältnisses zum Begriff der Sozialstruktur (vgl. Tjaden-Steinhauer/Tjaden 1973). Auch gehört die Ausarbeitung der Theorie des Prozesses von Gesellschaft, insbesondere im Verhältnis zur Evolution der umgreifenden Natur, zu den ungelösten Aufgaben der Theorie der Gesellschaft.

KARL-HERMANN TJADEN

→ Arbeit, Dialektik, Erfahrung – Selbsterfahrung – Klassenanalyse, Gesellschaftswissenschaften, Klasse – Schicht, Kritische Theorie, Macht – Herrschaft, Materialismus, Politische Ökonomie, Sozialisation, System – Systemtheorie.

LITERATUR

- Aberle, D. F., A. K. Cohen, A. K. Davis, M. J. Levy, F. X. Sutton: The functional prerequisites of a society. In: *Ethics*. 60 (1950), S. 100–111. Bollhagen, P.: *Gesetzmäßigkeit und Gesellschaft. Zur Theorie gesellschaftlicher Gesetze*. Berlin: VEB Deutscher Verl. der Wissenschaften 1967. Comte, A.: *Soziologie. (Cours de philosophie positive. [Teilausg. dt.])*. 2. Aufl. Bd 1–3. Jena: Fischer 1923. = Sammlung sozialwissenschaftlicher Meister. Bd 8–10. Durkheim, E.: *De la division du travail social*. 7. Aufl. Paris: Pr. Univ. de France 1960. Engels, F.: Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen, (1876). In: Marx, K., F. Engels: *Werke*. Bd 20. Berlin: Dietz 1968. Ferguson, A.: *Abhandlung über die Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft (Essay on the history of civil society [dt.])*. Jena: Fischer 1904. = Sammlung sozialwissenschaftlicher Meister. Bd 2. Habermas, J., N. Luhmann: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. Luhmann, N.: *Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme*. Köln, Opladen: Westdt. Verl. 1970. Maciejewski, F. (Hrsg.): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Beiträge zur Habermas-Luhmann-Diskussion* von K. Eder, B. Willms (u. a.). Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973. Malinowski, B.: *Die Dynamik des Kulturwandels. (The dynamics of culture change [dt.])*. Wien (usw.): Humboldt-Verl. 1951. = Sammlung Die Universität. Bd 24. Martindale, D.: *Institutions, organizations, and mass society*. Boston: Houghton Mifflin Co. 1966. Marx, K.: *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie, (1867) Bd 1–3*. In: Marx, K. u. F. Engels: *Werke*. Bd 23–25. Berlin: Dietz 1968–1969. Parsons, T.: *The social system*. New York: Free Pr. 1964. Parsons, T.: *Societies. Evolutionary and comparative perspectives*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1966. Parsons, T.: *The system of modern societies*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1971. Spencer, H.: *Die Principien der Sociologie (The principles of sociology.[dt.])*. Bd 1–3. Stuttgart: Schweizerbart 1875. Tjaden-Steinhauer, M., K. H. Tjaden: *Klassenverhältnisse im Spätkapitalismus. Beitrag zur Analyse der*

Sozialstruktur unter besonderer Berücksichtigung der BRD. Stuttgart: Enke 1973.
 Tönnies, F.: Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie.
 Darmstadt: Wissenschaftl. Buchges. 1963.

Gesellschaftswissenschaften

Gesellschaftswissenschaften bemühen sich um systematische Darstellungen und Deutungen gesellschaftlicher Verhältnisse und/oder sozialer Beziehungen der Menschen, die sie als spezifische Dimension der Wirklichkeit überhaupt realwissenschaftlich zu erfassen suchen. Die Gesellschaftswissenschaften entwickeln sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zunächst im Rahmen der frühbürgerlichen Geschichts- und Sozialphilosophie und verselbständigen sich im Zuge der Durchsetzung und Selbstbehauptung der bürgerlichen Gesellschaft zu eigenständigen Disziplinen. Über die Grenzen und die Untergliederung des Gesamtbereichs Gesellschaftswissenschaften gibt es bis heute keine Einigkeit. Hinsichtlich der Abgrenzung der Gesellschaftswissenschaften von anderen Wissenschaften ist fraglich, ob die unter der Bezeichnung »Geisteswissenschaften« betriebenen Wissenschaften ganz oder teilweise den Gesellschaftswissenschaften zuzurechnen sind; ist ungeklärt, ob historische Erkenntnis, insbesondere die der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, in einem Spannungs-, einem Ergänzungs- oder in einem Unterordnungsverhältnis zu den Gesellschaftswissenschaften steht; ist strittig, ob und wie weit sozial- und geschichtsphilosophische Aussagen das Erkennen in den Gesellschaftswissenschaften begründen oder beschränken helfen; und besteht schließlich Uneinigkeit darüber, ob die Wirtschaftswissenschaften den Gesellschaftswissenschaften zuzurechnen sind und welchem Stellenwert in Zusammenhang damit dem Begriff Sozialwissenschaften zukommt. Dementsprechend unklar ist auch die innere Gliederung des Bereichs Gesellschaftswissenschaften: wenn auch die Gesellschaftswissenschaften zumindest durch die Soziologie, Politologie, Kultur- und Sozialanthropologie und Ethnologie gebildet werden und nach wohl vorherrschender Auffassung jedenfalls auch die Erziehungswissenschaften, die Sozialpsychologie, die Verwaltungswissenschaften, die Arbeitswissenschaften und bestimmte wirtschafts- wie rechtswissenschaftliche Disziplinen in das Spektrum der Gesellschaftswissenschaften eingehen, so bleibt doch die Frage nach dem Verhältnis dieser Zweige zueinander, die zuweilen etwa mit der Behauptung einer grundlegenden Rolle der Soziologie beantwortet wird, durchaus unklar. Daraus folgt schließlich, daß über den Gegenstandsbereich und die Verfahrensweise von Gesellschaftswissenschaften weder in der wissenschaftstheoretischen Diskussion noch in der Diskussion der Disziplinen der Gesellschaftswissenschaften untereinander Einigkeit besteht. Der Gebrauch des Begriffes Gesellschaftswissenschaften kann daher nicht durch einen aktuellen und universellen Konsensus der betroffenen Wissenschaftler gerechtfertigt werden. Legitimiert werden kann er lediglich in der Darstellung einer wissenschaftlichen, historisch entfalten und aktuell bedeutsamen Strategie, deren Konstitution auf einen Begriff menschlicher Vergesellschaftung verweist. In der Tat haben die verschiedenen, heute zu den Gesellschaftswissenschaften zu rechnenden Disziplinen und ihre lehrgeschichtlichen Traditionen ihren kleinsten gemeinsamen Nenner in der Annahme einer wie immer interpretierten Gesellschaftlichkeit oder Sozialität der menschlichen Existenz, auf deren Erforschung die einzelwissenschaftliche Aktivität letztlich zielt. Daher ist

unter gesellschaftswissenschaftlicher Strategie der Entwurf einer systematischen wissenschaftlichen Aktivität zu verstehen, die auf theoretische Aussagen über die Erscheinungen und Inhalte der realen Gesellschaftlichkeit oder Sozialität der menschlichen Lebensphäre abzielt. Solche gesellschaftswissenschaftlichen Strategien treten an die Stelle von geschichts- und sozialphilosophischen Deutungen menschlicher Lebensverhältnisse als Teil eines natur- oder geisteshistorischen Ganzen in dem Maße, als die Vesselbständigung bürgerlicher Gesellschaftlichkeit im Gefolge der bürgerlichen Revolution gesellschaftliche Interessen an der Rechtfertigung, Entfaltung, Verbesserung oder Aufhebung dieser Gesellschaftsform begründet. So können wir, bei Vernachlässigung von gegenrevolutionären und sozialreformerischen Strategievarianten, vom zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts an zwei grundlegende Muster realwissenschaftlicher Gesellschaftslehre unterscheiden: die Sozialwissenschaft des klassischen Positivismus (Auguste Comte, Herbert Spencer), welche die evolutionäre Setzung und Entfaltung sozialer Handlungs- und Verhaltensbeziehungen beschreiben will, und die Gesellschaftslehre des historischen Materialismus (Karl Marx, Friedrich Engels), welche die revolutionäre Entstehung und Aufhebung materieller gesellschaftlicher Praxisverhältnisse zu erhellen unternimmt. Die Herausbildung kapitalistischer Arbeits- und Austauschbeziehungen zwischen den Mitgliedern der bürgerlichen Gesellschaft zwingt ihre Anhänger wie Gegner zur Ausarbeitung der Strukturen tätiger Vergesellschaftung, vermittels derer sich die praktischen Interessen von Bourgeoisie und Proletariat artikulieren lassen.

Die seitherige Entwicklung der Gesellschaftswissenschaften läßt sich bis zu einem gewissen Grade als eine freilich ungradlinige Entfaltung dieser Versionen gesellschaftswissenschaftlicher Strategie begreifen. Ein Nachvollzug dieser Lehrentwicklungen hat auf seiten der historisch-materialistischen Gesellschaftswissenschaften theoretische Schwankungen zwischen naturgeschichtlichen und geistesgeschichtlichen Begründungen gesellschaftlicher Verhältnisse zu vermerken, welche offenbar das Prinzip der geschichtlich-materiellen Konstitution dieser Verhältnisse durchbrechen und denen insbesondere die Ausarbeitung des Begriffs der sozialökonomischen Struktur gesellschaftlicher Praxis (»ökonomische Gesellschaftsformation«) durch Wladimir Iljitsch Lenin gegenübersteht (Hahn 1968, 57 ff). Die differenzierte dogmengeschichtliche Entfaltung der nichtmarxistischen Gesellschaftswissenschaften hingegen ist – insbesondere in der Ökonomie (Napoleoni 1968) und in der Soziologie (Tjaden 1972) – hauptsächlich durch eine erst in neuerer Zeit wieder problematisierte Verengung des Gegenstandsbereichs zu bloßen Handlungs- und Verhaltensbeziehungen gekennzeichnet, welche sich als Wechselbeziehungen individueller Akteure in sozialen Gebilden oder ökonomischen Märkten als Interaktionssysteme darstellen lassen, freilich in der jüngeren Theorieentwicklung wieder als Ausdruck umfassenderer gesellschaftlicher Entwicklung gelten. Die heute konkurrierenden Ansätze zu einer realwissenschaftlichen Gesellschafts- oder Sozialwissenschaft lassen sich so nur noch gebrochen auf ihre historischen Strategie-Vorbilder beziehen. So stehen neben den Mustern sozialer Verhaltens- und Handlungsbeziehungen zwischen Positions- und Rollenträgern, welche den Gegenstand generalisierender empirischer Sozialwissenschaft darstellen sollen (George Caspar Homans, John Rex), die Entwürfe autarker gesellschaftlicher Sinn- oder Aktionssysteme sowie ihres Umweltbezugs (Alfred Radcliffe-Brown, Talcott Parsons, Niklas Luhmann), die den seit den dreißiger Jahren entwickelten funktionalistischen Systemtheorien entspringen, deren empirischer Gehalt freilich zuweilen zweifelhaft ist. Und neben der

Konzeption des antagonistischen Systems materieller gesellschaftlicher Praxis, auf das sich die historisch-materialistische Gesellschaftstheorie bezieht (Maurice Dobb, Erich Hahn), steht die Idee des Spannungsverhältnisses von verdinglichter gesellschaftlicher Objektivität und vernünftigem vereinzeltem Subjekt, innerhalb dessen die Reflexionen Kritischer Theorie sich ansiedeln (Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Jürgen Habermas), deren Anspruch, Gesellschaftstheorie zu sein, freilich nicht unbestritten ist. Hinzukommt, daß in manchen Disziplinen der Gesellschaftswissenschaften seit längerem auch theoretische Ansätze gebräuchlich sind, welche von der Idee einer systematischen Realwissenschaft von Gesellschaftlichem sich abheben, auch wenn sie sich zuweilen mit ihr verbinden wollen: etwa die historische Behandlung der Gegenstände der Politologie (z. B. Wolfgang Abendroth), die entscheidungstheoretische Begründung von Verwaltungswissenschaft (z. B. Herbert A. Simon), das hermeneutische Verständnis pädagogischer Sachverhalte (z. B. Theodor Litt), die strukturalistische Interpretation ethnologischer Gegebenheiten (z. B. Claude Lévi-Strauss) und typologische Konzeptionen wirtschaftlicher Verhältnisse (z. B. Walter Eucken). Die neuere Entwicklung in verschiedenen Disziplinen der Gesellschaftswissenschaften dient hierzulande freilich zur Herausarbeitung zweier – auf den ersten Blick einander völlig widersprechender – Strategien, welche durchaus den Strategievarianten der frühen einzelwissenschaftlichen Gesellschaftswissenschaften in der Mitte des 19. Jahrhunderts ähneln: einmal wird für ein Konzept von Vergesellschaftung plädiert, das diese als ein umfassendes und sich entwickelndes System der Gesellschaft darstellt und den Bereich der zwischenmenschlichen Handlungen und Verhaltensakte zugunsten einer Gesamtkonzeption der menschlich-gesellschaftlichen Lebenssphäre überschreitet; zum anderen werden Entwürfe von Gesellschaftlichkeit im Sinne einer sinnhaft oder adaptiv vermittelten Interaktion von Akteuren vertreten, welche den Bereich der gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse zugunsten der Betrachtung interindividueller Sozialbeziehungen vernachlässigt. Die Theorie gesamtgesellschaftlicher Verhältnisse tendiert, unter dem Einfluß der allgemeinen Systemtheorie und des sozialwissenschaftlichen Funktionalismus, seit Talcott Parsons und insbesondere Niklas Luhmann mehr und mehr dazu, sich als eine Theorie der Entwicklung von Gesamtgesellschaften und ihrer Auseinandersetzung mit spezifischen Umwelten zu verstehen (Luhmann in: Habermas/Luhmann 1971; Maciejewski 1973). In ihrer historisch-materialistischen Ausprägung versteht sie sich als Theorie sozialökonomisch konstituierter Gesellschaftssysteme, welche die gesellschaftlich-praktische Auseinandersetzung von menschlicher und außermenschlicher Natur regeln und die vermöge dieser Praxis in regelmäßiger Weise (»gesetzmäßig«) sich entfalten und einander ablösen (Bollhagen 1967). Die Konzeption sozialer Interaktion, welche eine der empirisch-analytischen Forschungslogik verhaftete Theorie mit Konsequenz auf Reaktionszusammenhänge individuellen Verhaltens reduziert (Malewski 1967), ohne damit wirklich systematisch-empirische Sozialwissenschaft zu begründen (Eberlein 1971), wird in der neueren Diskussion überwiegend mit einer Theorie der Bedingungen verknüpft, unter denen zielgerichtetes Handeln oder sich anpassendes Verhalten verschiedener Akteure sich zur sozialen Interaktionsbeziehung verbinden. Insbesondere bemüht sich der aus der Kritischen Theorie hervorgegangene Ansatz einer Theorie kommunikativer Kompetenz darum, die Konstitution sozialer Kommunikationsbeziehungen in einer Theorie der Bedingungen möglicher Rede überhaupt zu erhellen (Habermas in: Habermas/Luhmann 1971). Die Verschiedenheit der Intentionen und Dimensionen der Entwürfe

totaler gesellschaftlicher Systeme einerseits und elementarer sozialer Interaktionen andererseits, die sich zudem teilweise mit konträren wissenschaftstheoretischen Orientierungen verbinden, lassen die hierzulande aktuellen Varianten gesellschaftswissenschaftlicher Strategie in der wissenschaftsöffentlichen Diskussion zumeist als einander ausschließende Erkenntnisweisen erscheinen.

Dabei ist die Frage des wechselseitigen Verhältnisses beider Entwicklungsrichtungen der Gesellschaftswissenschaften durchaus ungeklärt und bislang kaum zum Problem erhoben. Soweit dies geschehen ist, wird dieses Verhältnis insbesondere in Hinblick auf die Beziehung von historisch-materialistischer Gesellschaftstheorie und systematisch-empirischer Sozialwissenschaft diskutiert. Für die Analysen des ›Kapitals‹ von Karl Marx hat Rüdiger Bubner die Einheit von systematischer Gesellschaftstheorie und Realwissenschaft herausgestellt, die sich der logischen Herstellung des Zusammenhangs verdankt, der die Realität der kapitalistischen Welt wiedergibt (Bubner 1973). Grundsätzlich hat Erich Hahn hinsichtlich des Verhältnisses von gesellschaftlichem System und sozialen Beziehungen postuliert, daß die empirische Konstatierbarkeit gesellschaftlicher Verhältnisse das Erscheinen dieser Verhältnisse in empirischen Merkmalen der gesellschaftlichen Beziehungen der Individuen zueinander einschließt (Hahn 1968). Auf der Ebene einzelwissenschaftlicher Aussagen hat Klaus Mollenhauer die mit der kapitalistischen Produktionsweise entfaltenen gesellschaftlichen Verhältnisse des Warentausches, welcher die Vereinzelung der warentauschenden Akteure gegeneinander einschließt, als Voraussetzung eines bestimmten Modus ihrer sozialen Interaktion – nämlich der Verzerrung der kommunikativen Beziehungen – beschrieben und damit ein für alle Gesellschaftswissenschaften generalisierbares Muster der Vermittlung von Gesellschaftstheorie und Interaktionskonzept bereitgestellt (Mollenhauer 1972). Es läßt sich nämlich aufweisen, daß die sich entwickelnden antagonistischen Produktionsverhältnisse als die konstitutive Struktur der kapitalistischen Gesellschaftsform vermittelt einer zunehmenden Vergesellschaftung der sozialökonomischen Praxis selbst in regelmäßigen sozialen Aktivitäten von Positions- und Rollenträgern erscheinen und durch diese verwirklicht werden, wodurch die Individuen dem gesellschaftlichen Reproduktionszwang zunehmend unterworfen werden (Tjaden in: Hült 1973).

Die Ausarbeitung des Verhältnisses von Gesellschaftstheorie und Interaktionskonzept in den Gesellschaftswissenschaften auf der Ebene der inhaltlichen Korrespondenzen in den verschiedenen Disziplinen stellt ein weitgehend ungelöstes Problem dar. Mit ihm verbindet sich die Aufgabe der Reflexion des Verhältnisses von empirischer systematischer Sozialwissenschaft und materialistisch-historischer Gesellschaftswissenschaft auf methodisch-wissenschaftstheoretischer Ebene. Die Behauptung der wechselseitigen Exklusivität beider Momente entspringt wesentlich der Verhärtung der Fronten im steckengebliebenen wissenschaftstheoretischen Streit zwischen Kritischem Rationalismus und Kritischer Theorie (Adorno u. a. 1969), von Entwürfen von Gesellschaftswissenschaft also, welche die Ansprüche und Möglichkeiten jener beiden Momente der Gesellschaftswissenschaften keineswegs abdecken.

KARL HERMANN TJADEN

→ Erziehungswissenschaft, Gesellschaft, Handlung – Interaktion – Symbolischer Interaktionismus, Kommunikation, Kritische Theorie, Materialismus, Positivismus – Kritischer Rationalismus, System – Systemtheorie, Wissenschaftstheorie.

LITERATUR

Adorno, Th. W., H. Albert, R. Dahrendorf, J. Habermas, H. Pilot, K. R. Popper: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Berlin, Neuwied: Luchterhand 1969.

Bollhagen, P.: Gesetzmäßigkeit und Gesellschaft. Zur Theorie gesellschaftlicher Gesetze. Berlin: VEB Deutscher Verl. der Wissenschaften 1967.

Bubner, R.: Dialektik und Wissenschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973. = edition suhrkamp. Bd 597.

Eberlein, G.: Theoretische Soziologie heute. Von allgemeinen Sozialtheorien zum soziologischen Kontextualmodell. Stuttgart: Enke 1971.

Habermas, J., N. Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971.

Hahn, E.: Historischer Materialismus und marxistische Soziologie. Berlin: Dietz 1968.

Hofmann, W.: Gesellschaftslehre als Ordnungsmacht. Die Werturteilsfrage heute. Berlin: Duncker u. Humblot 1961. = Erfahrung u. Denken. Bd 8.

Hülst, D., K. H. Tjaden, M. Tjaden-Steinhauer: Methodenfragen der Gesellschaftsanalyse. Zum Verhältnis von gesellschaftlicher Konstitution und sozialwissenschaftlicher Erkenntnis. Frankfurt/M.: Fischer-Athenäum 1973.

Jochimsen, R., H. Knobel (Hrsg.): Gegenstand und Methoden der Nationalökonomie. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1971. = Neue Wissenschaftl. Bibliothek. Bd 45.

Maciejewski, F. (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Beiträge zur Habermas-Luhmann-Diskussion von K. Eder, B. Willms (u. a.). Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973.

Malowski, A.: Verhalten und Interaktion. Tübingen: Mohr 1967. = Die Einheit d. Gesellschaftswissenschaften. Bd 6.

Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa Verl. 1972. = Grundfragen d. Erziehungswissenschaft. Bd 1.

Napoleoni, C.: Grundzüge der modernen ökonomischen Theorien. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1968. = edition suhrkamp. Bd 244.

Tjaden, K. H.: Soziales System und sozialer Wandel. Untersuchungen zur Geschichte und Bedeutung zweier Begriffe. Mit einem Nachwort über gesellschaftswissenschaftliche Entwicklungstheorie. Stuttgart: Enke 1972.

Topitsch, E. (Hrsg.): Logik der Sozialwissenschaften. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1965. = Neue wissenschaftliche Bibliothek. Bd 6.

Wehler, H. (Hrsg.): Geschichte und Soziologie. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1972. = Neue wissenschaftliche Bibliothek. Bd 53.

Grundschule

Funktion, Reform und Probleme der gegenwärtigen Grundschule sind begründet in ihrer geschichtlichen Entwicklung, in den gesellschaftlichen Verhältnissen und in ihrer Stellung im gesamten Schulsystem.

Die ideengeschichtliche Entwicklung zu einer für alle gemeinsamen Grundschule führt durch vier Jahrhunderte von der Muttersprachschule des Comenius über Schriften, Schulpläne und Schulgesetzentwürfe Rousseaus, Condorcets, Steins, Fichtes, Süverns, Schleiermachers und Kerschensteiners zu den politischen Programmen des Allgemeinen deutschen Lehrervereins und der Sozialdemokratie (Nave 1961). Als eine »für alle gemeinsame Grundschule«, auf der sich »das mittlere und höhere Schulwesen« aufbaut, wurde sie im Artikel 146 der Weimarer Reichsverfassung verankert. Damit und in der Folge durch das Reichsgrundschulgesetz vom 28. 4. 1920 war ein erster und richtungweisender Schritt zur Demokratisierung des Schulwesens getan: an die Stelle eines Säulenprinzips, nach dem schon mit der Vorschule die unterschiedlichen Schulformen und damit die Kinder nach sozialen Schichten getrennt wurden, trat das Gabelungsprinzip, bei dem diese Isolierung erst nach einer vierjährigen gemeinsamen Grundschulzeit für alle Kinder durch gesonderte Schulzweige eintreten sollte.

Unverkennbar und bis heute wirksam jedoch blieb der Kompromißcharakter dieser Lösung, die zwischen den Forderungen der Sozialdemokratie, des Deutschen Lehrervereins sowie der Einheitsschulbewegung einerseits und den konfessionell oder klassengesellschaftlich begründeten Positionen des Zentrums und der Konservativen andererseits ausgehandelt wurde (Reichsminister des Inneren 1921; Schorb/Fritzsche 1966): Eine nur vierjährige für alle gemeinsame Grundschule in einem sich dann in Schulzweige aufteilenden und die Schüler schichtenspezifisch isolierenden System konnte eine soziale Integration, die Aufhebung wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Benachteiligungen und eine individuelle Förderung nach »Anlage und Neigung« (Artikel 146 der Weimarer Reichsverfassung) nicht herbeiführen (Schwartz 1969); hinzu kam, daß die Grundschule im Vergleich mit anderen Schulformen am dürftigsten ausgestattet, mit dem geringsten Unterrichtspotential versehen und ihr die kleinste Zahl von häufig kurz ausgebildeten Lehrern zugeteilt wurde. So blieb sie infolge der politischen Verhältnisse und aufgrund der äußeren Bedingungen im Widerspruch zu den vielfältigen pädagogischen Intentionen der Weimarer Zeit (Wenzel 1970) weithin eine Ausleseschule, die die »eigentliche Schulfähigkeit« (Flitner 1954, 134) lediglich herbeizuführen hatte.

Diese Grundschulkonzeption wurde nach 1945 bestätigt und weitergeführt. Noch 1962 wiederholte der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen seine Bemerkung aus dem Rahmenplan, daß »die Grundschule eine pädagogische Haltung und unterrichtliche Verfahren gewonnen (habe), die zwar der weiteren Ausgestaltung und Festigung, aber keiner grundsätzlichen Wandlung bedürfen« (Deutscher Ausschuß 1962). Erst 1969 wurden bei dem aus Anlaß des 50jährigen Bestehens der Weimarer Grundschule durchgeführten Grundschulkongreß in Frankfurt die Befunde der Begabungs- und Lernforschung sowie der Sozial- und Erziehungswissenschaften für eine Reform der Grundschule wirksam gemacht und in bildungspolitische Forderungen umgesetzt (Schwartz 1970).

Mit dem Begriff *Grundschule* werden seitdem eine erweiterte Aufgabe, anders gewichtete Prinzipien, veränderte Erziehungsstile, neue Lernbereiche und eine andere Funktion innerhalb des Schulsystems gekennzeichnet.

Die überlieferte, aber nicht gelöste *Aufgabe einer grundlegenden Bildung und Erziehung für alle* erfährt damit eine Erweiterung und Intensivierung: Die primäre Sozialisation in der Familie schafft in bezug auf Sprache, Verhalten, Motivation u. a. unterschiedliche Ausgangslagen (H. G. Rolff 1971), die im wesentlichen schichtenspezifisch bestimmt sind (Bernstein 1959) und angesichts der tradierten Schulanforderungen, -leistungskriterien und -beurteilungen zu Benachteiligungen oder Bevorzungen einzelner Kinder (Kemmler 1967; Klein 1965) und zur Reproduktion der bestehenden gesellschaftlichen Schichtung führen (Mollenhauer 1969). Mit dem Prinzip einer »kompensatorischen Erziehung«, welche solche Unterschiede nicht als Defizite abwertet, sondern als Differenzen aufnimmt, erfüllt die Grundschule ihren bildungspolitischen Auftrag, solche Benachteiligungen und Verfestigungstendenzen abzubauen.

Nach den Ergebnissen der Begabungs- und Lernforschung (Deutscher Bildungsrat 1969) ist dieses Ziel um so eher zu erreichen, je zeitiger und intensiver das *Prinzip der frühkindlichen Förderung* angewandt wird (Deutscher Bildungsrat 1969; 1973). Es gilt als gesichert, daß entgegen der Annahme von einer festlegenden und einschränkenden Anlage wie Reifung eine individuell angemessene frühe Förderung die Lern-

fähigkeit, Lernbereitschaft und -motivation von Kindern besonders wirksam steigern und die künftige Lerngeschichte grundlegend beeinflussen kann.

Diese so präzierte und damit für die Lebensgeschichte des einzelnen wie für die Entwicklung der Gesellschaft entscheidende Aufgabe der Grundschule ist nur in einem *selektionsfreien Primarbereich* zu erfüllen, der hinsichtlich Beginn, Dauer und Übergang nicht durch einseitige Leistungsanforderungen späterer Schulstufen mit einem selektierenden Leistungsdruck belastet ist. Es erscheint daher pädagogisch erstrebenswert, bei den zeitlichen, materiellen und inhaltlichen Rahmenvorgaben für Lernprozesse die *Kontinuität in der individuellen Entwicklung* und entsprechend in Lernsequenzen und Anforderungen zu sichern.

Diese in einer sich demokratisierenden Gesellschaft bildungspolitisch selbstverständlichen und erziehungswissenschaftlich begründeten Prinzipien erfordern zu ihrer Verwirklichung auch eine *Neubestimmung der Grundschule innerhalb des gesamten Schulsystems*. Sie darf nicht mehr nur eine vierjährige gemeinsame Vorschulzeit in einem sich dann in Schulzweige und -formen aufspaltenden System sein, sondern sie muß als Fundament einer Gesamtschule den weiterführenden Schulaufbau mitbestimmen, sowie Richtung und Reichweite der individuellen Schullaufbahn eröffnen. Dazu ist eine *Umwandlung der Grundschule in den Primarbereich* vorgesehen. Dieser umfaßt vier Schülerjahrgänge oder, bei Einbeziehung der Orientierungsstufe in diesen Bereich, sechs Schülerjahrgänge und ist in zwei oder drei Zweijahresstufen gegliedert: Eingangsstufe, Grundstufe und gegebenenfalls Orientierungsstufe. Diese Stufen sind Einheiten mit besonderer pädagogischer Zielsetzung und gleichzeitig im Rahmen des kontinuierlichen Verlaufs der Bildungsprozesse aufeinander bezogen. Als längerfristige Zielsetzung bei dieser Strukturänderung wird empfohlen, alle Kinder zum ersten Termin nach Vollendung des 5. Lebensjahres einzuschulen (Deutscher Bildungsrat 1970).

Dieser für mehrere Lösungen im Primarbereich offene Strukturplan des Bildungsrates bestimmt das *Spannungsfeld für die weitere Entwicklung* der Grundschule.

Eine unter Ausschluß der Orientierungsstufe auf vier Jahre beschränkte und vom Sekundarbereich I abgeteilte Grundschule beschwört die Gefahr herauf, daß die überlieferte Grundschule lediglich nach unten für die Fünf- bis Achtjährigen ausgedehnt wird; allein die mit der Einführung des früheren Schuleintrittsalters gewonnene zusätzliche Zeit und die damit verbundene Ausdehnung zu einem fünf- bis siebenjährigen Primarbereich schafft die Voraussetzungen für eine Schulreform von unten, bei der die genannten politischen, sozialen und pädagogischen Aufgaben durch Veränderung der Stufung, der Lernbereiche und Lehrverfahren dauerhaft gelöst werden können.

Das erfordert in bezug auf *Struktur und Stufung*: Zwischen dem Elementarbereich für die Drei- und Vierjährigen und dem angestrebten Primarbereich für die Fünf- bis Neun- (bzw. Elf-)jährigen ist ein enger Zusammenhang herzustellen; bei der Vorverlegung des Einschulungsalters um ein Jahr wird der veränderten Auffassung von der Lernbereitschaft und -fähigkeit des Kindes Rechnung getragen. Eine allgemeine Regelung dieses früheren Schuleintritts nach dem Pflichtprinzip ist der Wahlentscheidung nach dem Freiwilligkeitsprinzip vorzuziehen, da letzteres häufig zu einer weiteren Benachteiligung der ohnehin benachteiligten Kinder führt. Die Gliederung in Eingangs-, Grund- und Orientierungsstufe darf nicht zu einer Abgrenzung führen, sie soll vielmehr gegenüber den Jahrgangsklassen weiterreichende Entwicklungszeiträume

eröffnen. Anstelle der proklamierten Startchancengleichheit kann allein in einem solchen Kontinuum die Längsschnittchancengleichheit verwirklicht, der Schulanfang in der Eingangsstufe von seinen derzeitigen Belastungen befreit (Rother 1968) und Zurückstellungen wie Sitzenbleiben auf ein Mindestmaß beschränkt werden.

Die angestrebte Umwandlung der Grundschule in einen Primarbereich erfordert jedoch vor allem auch eine *Veränderung der pädagogischen Konzeption* und eine *Neubestimmung wie Neuordnung der Lernbereiche*. Gegenüber der verengenden Zielvorstellung einer Grundschule als dem »Schonraum einer ruhig reifenden Kindheit, in der die Kinder in der Atemluft des Friedens und der Freude zu sich selber finden sollten«, bedeutet dies vor allem eine Erweiterung der pädagogischen Konzeption. Besonders in der Eingangsstufe ist die Brücke von der primären zur sekundären Sozialisation zu schlagen (Krappman 1971) und sind zugleich die Möglichkeiten einer emanzipatorischen Erziehung anzubahnen. Sozialerziehung und soziales Lernen in Partner- und Gruppenarbeit, Gespräch, Rollenspiel und Vorhaben gewinnen gegenüber dem früheren Frontalunterricht gerade für die Grundschule an Bedeutung; eine entsprechende Veränderung der Lehrerrolle führt zu einem sozialintegrativen Erziehungsstil (Tausch), mit dem nicht in erster Linie Kulturgut transportiert und Techniken trainiert, sondern Problemsituationen gestiftet werden, welche die Eigeninitiative der Kinder herausfordern und ihre Denkprozesse anleiten. Soziales Lernen und sozialintegrativer Erziehungsstil ermöglichen zudem eine innere Differenzierung an gleichen Aufgaben nach individuellem Interesse, Begabung, Tempo u. a. Auch in bezug auf *Lerninhalte* und ihre *Gliederung in Lernbereiche* zeichnet sich bei der Umwandlung von der Grundschule in einen Primarbereich ein Spannungsfeld ab. Der Gesamtunterricht und der heimatkundliche Sachunterricht der Weimarer Grundschule sind als didaktische Prinzipien abgelöst, Elemente aber in dem situativen Bezug, dem Ausgang von der Individuallage, der Bevorzugung von konkretem Handeln und der Schrittfolge von Handlung, Vorstellung und Symbolen bei der Darstellung von Erfahrung bewahrt worden. Eine für den Primarbereich jedoch völlig neue Akzentuierung ist die prinzipielle Forderung nach einer *wissenschaftlichen Orientierung* der Lerninhalte und Lernprozesse (Deutscher Bildungsrat 1971). Die Anfänge der Naturwissenschaften, der Sozialwissenschaften sowie der modernen Mathematik und Linguistik sollen in elementarer Form Eingang in den Primarbereich finden.

In Anlehnung an die amerikanische Curriculumdiskussion sind besonders zwei Ansätze wirksam geworden und auch in deutschen Programmen adaptiert worden: sie werden in den Stichworten »Struktur der Disziplin« (Spreckelsen 1971) und »Prozesse als Inhalte« (Tütken 1971) zusammengefaßt; diese disziplinentorientierten Ansätze stehen in Spannung zu stärker situativen und »kindgemäßen« Konzeptionen des Sachunterrichts. Bei der Neugliederung der Lernbereiche in der Grundschule lassen sich folgende Tendenzen erkennen:

- Neugliederung des bisherigen Gesamtunterrichts als Sachunterricht, in dem soziale und gesellschaftliche sowie naturwissenschaftlich-technische Inhalte und Verfahren, dazu historisch-kulturelle Gehalte angemessen berücksichtigt werden;
- Ablösung eines grammatikalisch orientierten Sprachlehreunterrichts durch Sprachförderung in Handlungs- und Kommunikationssituationen;
- Betonung der fachspezifischen Aufgaben im Kunst-, Musik-, Werk- und Sportunterricht;
- Artikulation und Herauslösung des Erlernens von »Kulturtechniken« in Lehrgängen;

– Einführung von neuen Lernbereichen, z. B. einer ersten Fremdsprache.

Als *besondere Probleme*, die sich aus der Umwandlung der Grundschule in einen Primarbereich ergeben haben, sind abschließend zu nennen:

- a) Der wissenschaftlich begründeten Bedeutung des frühen Lernens und seiner individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Auswirkung ist noch nicht durch eine Gleichstellung des Kinderrechts auf Schulbildung Rechnung getragen worden.
- b) Um die Realität der Grundschule in Übereinstimmung mit den Grundgesetzen (Art. 2, Art. 3) zu bringen, wäre der besondere »Notstand« dieser Schulstufe durch bessere Ausstattung, Erhöhung des Unterrichtspotentials und eine Angleichung der Lehrer-Schüler-Relation an die folgenden Schulstufen erforderlich.
- c) Die im Strukturplan gesetzten Ziele (Längsschnittchancengleichheit, Vermittlung von primärer und sekundärer Sozialisation, wissenschaftsorientierter Unterricht u. a.) und ihre in Rahmenrichtlinien sichtbar werdende Konkretisierung erfordern eine angemessene Zeitdimension und lassen sich nicht in einer vorverlegten vierjährigen Grundschulzeit verwirklichen.
- d) Eine lediglich frühere Einschulung bei gleichen Außenbedingungen und ohne entscheidende inhaltliche Veränderungen muß zu Verfrühung und Verschulung führen; nur im Zusammenhang des Primarbereiches und in enger Verbindung mit Elementarbereich und Orientierungsstufe kann eine Schulreform von unten durch die Eingangsstufe mit Aussicht auf Erfolg eingeleitet werden.
- e) Diese Reform steht und fällt mit der Ausbildung ihrer Lehrer; bisher sind für sie noch keine befriedigenden wissenschaftlichen Studiengänge entwickelt worden; hinzu kommt, daß sie in bezug auf Dauer des Studiums und Besoldung in besonderer Weise benachteiligt sind.
- f) Die in Ansätzen eingeleitete Unterrichtsforschung für die Grundschule bedarf erheblichen Ausbaus.

Die Austragung dieser Probleme insgesamt ist bestimmt durch einen Zielkonflikt zwischen zwei Auffassungen, von denen die eine auf die Bewahrung von Vorrechten – u. a. auch der Erwachsenen gegenüber Kindern – beharrt, während die andere auf eine Veränderung im Sinne einer sich demokratisierenden Gesellschaft – und damit u. a. auch im Zukunftsinteresse der Heranwachsenden – zielt. Diese Probleme sind daher gesellschaftlichen Ursprungs, und ihre Lösung bedarf neben dem pädagogischen vor allem des politischen Engagements.

ERWIN SCHWARTZ

→ Bildungswesen, Chancengleichheit, Demokratie – Demokratisierung, Gesamtschule, Klasse – Schicht, Sozialerziehung – Soziales Lernen, Sozialisation, Vorschulerziehung.

LITERATUR

Bernstein, B.: Soziokulturelle Determinanten des Lernens. Mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache. In: Heintz, P. (Hrsg.): *Soziologie der Schule*. Köln u. Opladen: Westdt. Verl. 1959, S. 52–79. Bruner, J. (Hrsg.) (u. a.): *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Stuttgart: Klett 1971. *Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen* (Hrsg.): *Bemerkungen zur Arbeit der Grundschule*. Stuttgart: Klett 1963. = *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen*. Folge 6. *Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission* (Hrsg.): *Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn: Bundesdr. 1970. = *Empfehlungen der Bildungskommission*. Flitner, W.: *Die vier Quellen des Volksschulgedankens*. 3. Aufl. Stuttgart: Klett 1954. Kemmler, L.: *Erfolg und Versagen in der Grund-*

schule. Göttingen: Hogrefe 1967. Klein, G.: Persönlichkeitsentwicklung in der Schule. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1965. = Anthropologie u. Erziehung. Bd 16. Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Klett 1971. = Texte u. Dokumente zur Bildungsforschung. Nave, K.-H.: Die allgemeine deutsche Grundschule. Weinheim: Beltz 1961. Rolff, H. G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. 4. Aufl. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971. = Gesellschaft u. Erziehung. Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett 1969. = Gutachten und Studien der Bildungskommission. 4. Rother, I.: Schulanfang. 7. Aufl. Frankfurt: Diesterweg 1969. Schorb, A., K. Fritzsche: Schulerneuerung in der Demokratie. Stuttgart: Klett 1966. Schwartz, E.: Die Grundschule. Funktion und Reform. Braunschweig: Westermann 1969. Schwartz, E. (Hrsg.): Bericht des Grundschulkongresses 1969. Bd 1 – Begabung und Lernen im Kindesalter. Bd 2. Ausgleichende Erziehung in der Grundschule Bd 3. Inhalte grundlegender Bildung. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule 1970. Spreckelsen, K. (Hrsg.): Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule. Frankfurt: Diesterweg 1970 ff. Tausch, R., A. M. Tausch: Erziehungspsychologie. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe 1965. Tütken, H. (u. a.): Weg in die Naturwissenschaft. In: Unterricht Heute. 23 (1972) 2, S. 61–80. Wenzel, A. (Hrsg.): Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1970. = Klinkhardts pädagogische Quellentexte. Bd 46. Zentralinstitut f. Erziehung u. Unterricht (Hrsg.): Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen. Berlin, Leipzig: Quelle u. Meyer 1921. Zeitschrift: *Die Grundschule*. Braunschweig. 1 (1969) ff.

Gruppe – Gruppendynamik

In der Soziologie (Mills 1969) wurde der Begriff »Gruppe« um die Jahrhundertwende gebräuchlich; Autoren wie Cooley, Durkheim, Simmel und Tönnies sind mit seiner Entstehung verbunden. Er diente zunächst zur Bezeichnung einer sozialen Struktur zwischen Gesellschaft und Individuum, weil letzteres nicht unmittelbar, sondern nur vermittelt durch Gruppen in die gesellschaftliche Totalität eingegliedert vorgestellt wurde. Gruppen werden deshalb gelegentlich als »Agenturen der Gesellschaft« bezeichnet. Für die Soziologie ist die Gruppe in erster Linie als soziale Struktur, als funktionierendes soziales System interessant. In der Sozialpsychologie ist gewöhnlich nicht von Gesellschaft, sondern von »Masse« die Rede, wenn man von großen Kollektiven spricht (Reiwald 1948). Hier dient die Einführung des Begriffs Gruppe vor allem dazu, die spekulative Massenpsychologie zu überwinden und Beziehungen in kleinen Gruppen der empirischen Untersuchung zugänglich zu machen (Hofstätter 1957). Während der soziologische Begriff Gruppe einen relativ großen Umfang hat, wurde er in der Sozialpsychologie bald spezifischer benutzt und zu einem Schlüsselbegriff: Gruppendynamik als experimentelle Kleingruppenforschung. Was heute als Gruppendynamik bekannt ist, unterscheidet sich allerdings grundlegend von jenem gleichnamigen älteren Forschungsfeld, das zwischen 1930 und 1960 seinen Höhepunkt hatte. Während ehemals vom außenstehenden Wissenschaftler insbesondere untersucht wurde, wie sich einzelne in Gruppen (z. B. einem spezifischen Gruppenklima) verhalten (Bastine 1972; Brandt/Köhler 1972; Feger 1972; Kruse 1972; Scharmann 1972), stehen heute zunehmend Selbstuntersuchung und die Selbstaufklärung

sowie solidarisches Handeln von Gruppen im Zentrum des Interesses (Bahr 1972; Bussiek 1971; Grossmann 1971; Horn 1972; Richter 1974).

Wie in der Sozialpsychologie konnte man auch in der Soziologie Tendenzen beobachten, sich überhaupt auf die Untersuchung sozialer Gruppen zu beschränken und andere Bezugsrahmen, vor allem Bewegungsgesetze gesellschaftlicher Totalität wegen angeblicher empirischer Unzugänglichkeit zu vernachlässigen. In kommunikationswissenschaftlichen Ansätzen werden die Fachgrenzen zwischen Soziologie und Sozialpsychologie heute wieder verwischt, denn die Erforschung interpersonaler Kommunikation ist nur interdisziplinär voranzutreiben (Graumann 1972). Damit kommen in der Kleingruppenforschung auch Theorieelemente zur Geltung, die über diesen Rahmen hinaus und auf den gesamtgesellschaftlichen Stand der Rationalität verweisen, wie z. B. Sprache, Symboltheorie, Systemtheorie.

Der Begriff Gruppe hat wegen seiner mannigfaltigen Strapazierung über seine umgangssprachliche Verwendung hinaus keinen fest umrissenen Sinn gewinnen können. Seine Bedeutung ist in aller Regel sinnvoll nur aus einem Beiwort oder dem Kontext des jeweiligen Autors zu entnehmen. Lediglich einige Hinweise auf häufig benutzte Merkmale sollen genannt werden: 1. Räumlichzeitliche Überschaubarkeit für die Mitglieder; eine gewisse Größenordnung, die persönliche Beziehungen und explizites und/oder implizites gemeinsames Handeln ermöglicht, darf deshalb nicht überschritten werden. 2. Damit hebt sich die Gruppe für ihre Mitglieder wie für andere als soziales Gebilde von anderen ab und ermöglicht eine gegenseitige Orientierung innerhalb und nach außen. 3. In Gruppen, die länger existieren als jene, die z. B. bei grün gemeinsam die Straße überqueren, so in Arbeitsgruppen, bilden sich aufgrund von Kooperation, gemeinsamen äußeren und/oder inneren Bedingungen, formale und/oder informelle Rollenstrukturen und Statusunterschiede sowie gemeinsames Verhalten nach außen. Besonders bekannt wurde eine Definition von Cooley (1909), der den persönlichen, unmittelbaren Kontakt, z. B. in der Familie und Nachbarschaft, als Merkmal hervorhob und solche Gruppen Primärgruppen nannte im Gegensatz zu den Sekundärgruppen wie Staat, Klassen, Parteien, deren Mitglieder durch rationale Organisation vermittelten Kontakt haben.

Von Bedeutung für die Entwicklung und die gesellschaftliche Funktion der Kleingruppenforschung war die Entdeckung der informellen Gruppe. Elton Mayo fand am Beginn der dreißiger Jahre, daß sich gegen die tayloristische Arbeitsorganisation (Arbeitszerlegung im Sinne der Gewinnmaximierung) Formen des Widerstandes bildeten, die nicht ausdrücklich organisiert wurden. Die Erforschung und Kenntnis solcher Gesetzmäßigkeiten wurden in erster Linie benutzt, um die in der herrschenden Sozialstruktur zur Geltung kommenden Interessen, insbesondere im Produktionssektor durchzusetzen (zur Kritik: Baritz 1960). Von diesen Studien ausgehend, wurde die Unterscheidung zwischen formeller und informeller Gruppe relevant. Erstere ist eine ausdrücklich organisierte, letztere eine ohne ausdrückliche Absprache sich herstellende Form gemeinsamen Handelns, um Wünsche zu artikulieren und durchzusetzen. Auch die Soziometrie Morenos' ist eines der Verfahren, das in sozialtherapeutischer Absicht entstand. Indem Sympathie und Antipathie in kleinen Gruppen gemessen wurden, sollten Reibungen zwischen informellen Gruppenstrukturen und von außen vorgeschriebenen Organisationsprinzipien sichtbar und dem social engineering zugänglich gemacht werden. Betriebssoziologie und Pädagogik haben sich dieser Methode besonders bedient.

Zentrale Bedeutung für die Entwicklung der gruppendynamischen Forschung hatte der feldtheoretische Ansatz Kurt Lewins (1963). Viele sozialpsychologische Standardwerke beziehen sich darauf (Hartley/Hartley 1955; Homans 1960; Newcomb 1959). Die mit daraus hervorgegangene Gruppendynamik (Cartwright/Zander 1953) untersucht das Entstehen und Funktionieren von Gruppennormen, interne und externe Kommunikationsmodi und ihre Auswirkung auf die Leistung der Gruppe und ihrer Mitglieder unter verschiedenen äußeren Bedingungen. Auch diese Sozialpsychologie stand unter soziofunktionalem und zugleich formaldemokratischem Legitimationsdruck (Verba 1961; White/Lippitt 1960), denn sie entwickelte Techniken, die der Anpassung an das Fortschreiten des gesellschaftlichen Prozesses der Rationalisierung (Max Weber) in der kapitalistischen Gesellschaftsstruktur vermittelt spezifischer Führungsstile und unter Mitwirkung der Gruppenmitglieder dienen (Benne 1949, Cartwright 1951). Das ist auch ein Ziel des Sensitivity-Trainings (zur Kritik: Rosenwald 1972), das Wahrnehmungsfähigkeiten für die Mikro-dynamik der Kommunikation in der Gruppe und die Selbstwahrnehmung in dieser Situation zu vermitteln sucht (Golembiewski/Blumenberg 1970; Bradford u. a.; Luft 1971; Rice 1971; Schmidbauer 1973; Slater 1970). Diese Verfahren können auch zu einem organisationsanalytischen Ansatz ausgeweitet werden (Fürstenau 1970; Irle 1972).

Die zugleich postulierte Tauglichkeit dieser Form der Gruppendynamik für die politische Bildung (Brocher 1967) wurde angezweifelt (Horn 1972). Obgleich insbesondere die Frage des Transfers der Erfahrungen aus der künstlichen Situation im Labor in die politische Realität des Gesellschaftsprozesses noch offen ist und insbesondere die langfristige Wirkung dieser Sozialtechniken auf Verhalten noch nicht ausreichend untersucht wurde (Gibb 1970), ist doch deren Handhabung in der Hochschul- und Schuldidaktik (Eckstein 1972; Eckstein/Hrabowski 1973; Lutz/Ronellenfisch 1971; Prior 1970; Spangenberg 1969) sowie eine kritische Weiterentwicklung in der politischen Bildung (Horn 1972; Hüppauf 1973) von Bedeutung, weil auf diese Weise versucht wird, basisdemokratische Prozesse zu initiieren und kognitives Lernen durch Wecken von Interesse emotional zu ergänzen, bzw. überhaupt erst anzuregen. Die Nähe gruppendynamischer zu quasitherapeutischen Veranstaltungen (insbesondere in den Encountergruppen) und Anpassungstechniken ist allerdings erst dann überwunden, bzw. die Gewinnung von Interessen für eine rationale Politisierung erst dann möglich, wenn es den jeweiligen Gruppen emotional und begrifflich gelingt, den persönlichen und den Gruppenbezugsrahmen in gesellschaftstheoretisch und politisch relevanten Bezugsrahmen aufzuheben. In diesem Sinne gilt es, Sozialforschung als Selbstaufklärung und politische Aktion zu verstehen und zu praktizieren (Antimilitarismus Information, ab 1971; Autorenkollektiv 1973; Bahr 1972; Bussiek 1971; Gewaltfreie Aktion ab 1969; Grossmann 1971; Horn 1972). Diese Bewegung ist zu verstehen als die Reaktion auf politische Apathie, das Fehlen einer ausgeführten gesamtgesellschaftlichen Theorie, einer wirklichen linken parlamentarischen Opposition und im Sinne eines Versuchs, die eigenen Wünsche via Gruppenorganisation zur Veränderung der gesellschaftlichen Struktur in den Gesellschaftsprozess einzubringen.

KLAUS HORN

→ Hochschuldidaktik, Kollektiverziehung, Politische Bildung, Sozialerziehung – Soziales Lernen.

LITERATUR

- antimilitarismus information*. 1971 ff. Redaktion und Vertrieb: Christian Wellmann, 6 Frankfurt/M., Wielandstr. 32. *Autorenkollektiv der DFG/IDK Gruppe Frankfurt*: Konzept einer politischen Gruppendiskussion. In: *antimilitarismus information*. 3 (1973) 6, S. 89–107. *Bahr, H. E.* (Hrsg.): Politisierung des Alltags. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand 1972. = Sammlung Luchterhand. Bd 88. *Baritz, L.*: The servants of power. A history of the use of social science in American history. Middleton, Conn.: Wesleyan Univ. Pr. 1960. *Bastine, R.*: Gruppenführung. In: *Handbuch der Psychologie*. Bd 7, 2. Göttingen: Hogrefe 1972, S. 1654–1709. *Benne, K. D.*: Democratic ethics in social engineering. In: *Progressive Education*. 26 (1949), S. 201–207. *Bradford, L. P., J. R. Gibb, K. D. Benne* (Hrsg.): T-Group theory and laboratory method. Innovation in re-education. 2. ed. New York (usw.): Wiley 1964. *Brandt, U., B. Köhler*: Norm und Konformität. In: *Handbuch der Psychologie*. Bd 7, 2. Göttingen: Hogrefe 1972, S. 1710–1789. *Brocher, T.*: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. – Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen. Braunschweig: Westermann 1967. *Bussiek, H.* (Hrsg.): Veränderung der Gesellschaft. Politische Strategien. Frankfurt/M.: Fischer-Bücherei 1971. = Fischer-Bücherei. 1092. *Cartwright, D.*: Wie es zur Veränderung im Menschen kommt: Einige Anwendungsmöglichkeiten der Theorie der Gruppendynamik, (1951). In: *Horn, K.* (Hrsg.): Gruppendynamik und der »subjektive Faktor«: Repressive Entsublimierung od. politisierende Praxis. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973, S. 119–138. = edition suhrkamp. 538. *Cartwright, D., A. Zander* (Hrsg.): Group dynamics. Research and theory, (1953). 3. ed. New York (usw.): Harper and Row 1968. *Cooley, C. H.*: Social organization: A study of the larger mind. New York: Scribner 1909. *Eckstein, B.*: Hochschuldidaktik und gesamtgesellschaftliche Konflikte. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. 536. *Eckstein, B., P. Hrabowski*: Gruppendynamische Arbeit an der Hochschule. Ein Report. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1973. *Feger, H.*: Gruppen-solidarität und Konflikt. In: *Handbuch der Psychologie*. Bd 7, 2. Göttingen: Hogrefe 1972, S. 1594 bis 1653. *Fürstenau, P.*: Institutionsberatung. Ein neuer Zweig angewandter Sozialwissenschaft. In: *Gruppendynamik*. 1 (1970) 3, S. 219–233. *Gewaltfreie Aktion*. Vierteljahressheft für Frieden und Gerechtigkeit. Berlin. 1969 ff. *Gibb, J. P.*: Sensitivitätstraining als Mittel zur Förderung individueller Bildungsprozesse und Verbesserung zwischenmenschlicher Beziehungen, (1970). In: *Horn, K.* (Hrsg.): Gruppendynamik und der »subjektive Faktor«: Repressive Entsublimierung oder politisierende Praxis. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973, S. 139–181. = edition suhrkamp 538. *Golembiewski, R. T., A. Blumenberg* (Hrsg.): Sensitivity training and the laboratory approach. Readings about concepts and application. 2. ed. Ithaca, Ill.: Peacock 1970. *Graumann, C. F.*: Interaktion und Kommunikation. In: *Handbuch der Psychologie*. Bd 7, 2. Göttingen: Hogrefe 1972, S. 1109–1262. *Grossmann, H.* (Hrsg.): Bürgerinitiativen. Schritte zur Veränderung? 2. Aufl. Frankfurt/M.: Fischer 1972. = Fischer-Bücherei. 1233. *Gruppendynamik*. Stuttgart. 1 (1970) ff. *Handbuch der Psychologie in 12 Bänden*. Bd. 7: Sozialpsychologie, Halbbd 2: Forschungsbereiche. Hrsg. v. C. F. Graumann (u. a.). Göttingen: Hogrefe 1972. *Hartley, E. L., R. E. Hartley*: Die Grundlagen der Sozialpsychologie. Berlin: Rembrandt 1955. *Hofstätter, P. R.*: Gruppendynamik. Kritik der Massenpsychologie, (1957). Durchges. u. erw. Neuauf. Hamburg: Rowohlt 1971. = rowohlts deutsche enzyklopädie. 38. *Homans, G. C.*: Theorie der sozialen Gruppe. Köln u. Opladen: Westdt. Verl. 1960 (Amerikanisches Original 1950). *Horn, K.* (Hrsg.): Gruppendynamik und der »subjektive Faktor«. Repressive Entsublimierung oder politisierende Praxis. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973. = edition suhrkamp. 538. *Hüppauf, H.*: Hilft Selbsterfahrungslernen zur Entwicklung politischen Bewußtseins? In: *Gruppendynamik*. 4 (1973) 1, S. 5–18. *Irle, M.*: Verhalten in organisierten Gruppen. In: *Handbuch der Psychologie*. Bd 7, 2. Göttingen:

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

Handlung – Interaktion – Symbolischer Interaktionismus

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

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

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