

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

HERWIG BLANKERTZ

→ Aufklärung, Bildung – Bildungstheorie, Erziehungswissenschaft.

LITERATUR

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

Ideologie – Ideologiekritik

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

Voraussetzungen, so daß stets auch das Verhältnis zwischen diesen Äußerungen des menschlichen Geistes und der »Realität«, insbesondere der gesellschaftlichen mit ihrer politischen Herrschaftsstruktur gemeint ist. Daraus folgt aber sofort eine Korrektur des zunächst Festgelegten: Als Ideologie ist der Geltungsanspruch eines systematischen Aussageszusammenhanges nicht in dem Sinne gemeint, wie er sich durch die in ihm verknüpften Ideen vorstellt, sondern als dasjenige, was er im Lichte seiner gesellschaftlichen Bedingtheit »wirklich« ist. Da mit diesem Gesichtspunkt die Kritik schon in den Begriff der Ideologie selber eingebracht ist, kann man sagen, daß Ideologien im eigentlichen Sinne des Wortes erst durch *Ideologiekritik* konstituiert werden. Das damit gegebene Wechselverhältnis der beiden Begriffe eröffnet dann auch die Möglichkeit der Umdrehung: Das Instrument der Ideologiekritik kann selber zur Ideologie werden und damit der Kritik verfallen. Diesen Zusammenhang aufnehmen, heißt, den Bedeutungsgehalt des Ideologiebegriffs zu bestimmen.

Ideologiekritik fragt also zunächst nach dem Geltungsanspruch von Aussagesystemen und hat insofern ihr Ziel in der Erkenntniskritik. Aber ihre korrigierende Absicht ist dabei vornehmlich auf solche Ideen, Begriffe und Aussagen gerichtet, deren Falschheit in einem praktischen Interesse gründet. Die frühaufklärerische Vorurteilstheorie bei Francis Bacon hatte dafür den Begriff »idolon specus« eingeführt, ein Vorurteil, welches aus der Tiefe der Subjektivität des Erkennenden stammt und den wahren Zusammenhang verdunkelt. Die Art des ideologiekritischen Urteils ist in diesem Fall *kognitiv* und der Grund der Ideologiebildung müßte im wesentlichen Trägheit sein, »Faulheit und Feigheit«, die nach Kant dem Menschen den Weg der Vernunft versperren. Die Vernunft aber ist jedenfalls der feste Punkt des kritischen Ansatzes, ihr Instrument die neuzeitlich-dynamische Wissenschaft, die dem cartesianischen Prinzip des methodischen Zweifels an allem folgt und damit einem methodologischen Rahmen, der faktisch auf ein gesellschaftlich folgenreiches Wissen abzielt.

Bei der gekennzeichneten Auskunft konnte es nicht bleiben. Denn wenn einerseits die Kritik des Irrtums über eine Anstrengung der Vernunft erfolgt, andererseits der Irrtum selbst aber interessenbedingt ist, muß es unvernünftig sein, dieses Interesse festzuhalten – es sei denn, die Bewußtseinsverzerrung erweise sich unter einem bestimmten Aspekt als nützlich. Auf den Nachweis genau dieses Zusammenhanges konzentrierte sich die französische Aufklärung: Die falschen Ideen in den Köpfen der Menschen rechtfertigen die ungerechten gesellschaftlichen Verhältnisse. Erkenntniskritik wandelt sich zur Sozialkritik und das ideologiekritische Urteil wird *moralisch*: Als Grund für Ideologiebildung gelten jetzt Hinterlist und Bosheit derjenigen, die Nutzen daraus ziehen, daß die Verhältnisse so bleiben wie sie sind. Von diesem Stand der Einschätzung aus beginnen die »Ideologien« im engeren Sinne des Wortes: das bürgerliche Zeitalter! Denn die vorbürgerlichen Legitimationen von Herrschaft, wie sie im Mythos, in Religion, in Tradition und in Metaphysik ihre Stütze hatten, halten dem Zugriff nicht stand. Sie zerfallen, verlieren zumindest ihren objektiven Schein, aber sie lassen ein Vakuum zurück. An ihre Stelle tritt das Instrument der Zersetzung selber, die als Wissenschaft auftretende Vernunft, die die neuen Herrschaftsstrukturen gerade aus gelungener Ideologiekritik legitimiert.

Die Ambivalenz des Vorgangs ist von Anbeginn gesetzt. Der französischen Aufklärung entwächst ebenso die gegenaufklärerische Ideologiekritik, die nun ihrerseits den bürgerlichen Legitimationsmodus einer rationalistisch konstruierten Gesellschaft der Gleichheit und Gerechtigkeit als Ideologie definiert. Das ideologiekritische Urteil

ist leicht als *herrschaftsstabilisierendes* zu erkennen, wichtiger aber ist, daß hier, etwa bei Napoleon I. beginnend und unter dem Begriff der Realpolitik gefaßt, der Irrationalismus als Herrschaftsplanung auftritt, die Instrumentalisierung der Vernunft. Von da aus ist es logisch, den Grund der Ideologiebildung in der »Weltfremdheit« der (rationalistischen) Ideologien zu suchen.

Im Gesamtkomplex traditioneller Herrschaftslegitimation nimmt die Religion eine besondere Stellung ein. Ideologiekritik im bisher gekennzeichneten Sinne konnte die Religion als Priestertrug im Interesse der gesellschaftlich Herrschenden herabsetzen, nicht aber den Fortbestand der Religion auch nach deren Subjektivierung zur Ethik erklären. Dazu mußte vielmehr der Zusammenhang der (religiösen) Ideen auf eine Realität zurückgeführt werden. Feuerbach entwickelte zu diesem Zweck ein *anthropologisches* Urteil: In der Religion verdinglicht der Mensch sein eigenes Wesen, d. h. eine Realität, zu einem ihm fremden Gegenüber, d. h. zu einem ideellen Gebilde. Diese Verdoppelung des Menschen ist seine Selbstentfremdung. Die Zerstörung der Religion wäre demzufolge die Versöhnung des Menschen mit sich selber. An dieser Stelle setzt Marx an und zieht der Problementwicklung die Achse ein, die von da an als der nicht mehr versetzbare Drehpunkt zu gelten hat: Die als Religionskritik drapierte Ideologiekritik Feuerbachs ist die Ideologie par excellence. Denn die Selbstentfremdung des Menschen hat ihren Grund gar nicht in der religiösen Illusion; sie ist kein ideelles, sondern ein materielles Verhältnis, kann darum auch nicht durch Destruktion von Ideen aufgehoben werden. Gegenüber den politisch-gesellschaftlich-ökonomischen Bedingungen der Entfremdung aber, die jene Illusion notwendig machen, ist Religion wie alle Ideologien nur »Epiphänomen« (= Nebenerscheinung). Eine Ideologiekritik aber, die wie die Feuerbachsche Religionskritik eine Illusion als Illusion enthüllt, ohne ihre Voraussetzungen zu ändern, ja nicht einmal richtig zu bezeichnen, ist selber Ideologie: Sie setzt an Stelle der demaskierten Illusion eine neue, nämlich die Vorstellung, Kritik könne die Versöhnung bringen und wird damit in Wahrheit zur Apologie der Bedingungen des Kritisierten. Gilt diese Figur nach Marx für alle Ideologie, so läßt sich deren Definition nunmehr präzisieren: Sie ist das Zurückbleiben der bürgerlichen Gesellschaft hinter ihrem eigenen Anspruch kraft ökonomischen Gesetzes. D. h.: Die als vernünftige Kritik auftretende Legitimation dieser Gesellschaftsordnung ist falsches Bewußtsein, aber nicht etwa aus Trägheit, Hinterlist, Weltfremdheit oder anthropologischen Beständen, sondern aus Notwendigkeit. Damit hat sich der Ideologiebegriff dynamisiert; er ist *geschichtsphilosophische* Kategorie geworden und kann als solche sogar des pejorativen Sinnes entraten. Denn das Ziel der Ideologiekritik ist nun die soziale Revolution; deren Theorie, der dialektische und historische Materialismus, darf als Ideologie in positivem Sinne verstanden werden, weil sie die Versöhnung des Menschen mit sich selber nicht imaginiert, sondern im Einklang mit dem realen geschichtlichen Prozeß herbeiführen wird.

Generalisiert man den bisher verfolgten Entwicklungsgang des Ideologiebegriffs (und läßt man die Beanspruchung des Ideologiebegriffs auch für die marxistische Theorie der universellen Wahrheit außer acht), so ergibt sich folgendes Bild: Zu einem Komplex objektiv identischer Sachverhalte liegen unterschiedliche Urteile vor. Alle können nicht richtig sein; die falschen heißen ideologische, die richtigen basieren auf Vernunft, Wahrheit und Wissenschaft. Ideologiekritik ist dann die unter Beanspruchung des wahren Bewußtseins erfolgende Identifikation der Ideologie als falschem Bewußtsein durch Aufdeckung der Gründe für die Bewußtseinsverzerrung.

Indessen ist der Ideologiebegriff damit noch nicht hinreichend umrissen. Aus der Marxschen Feststellung, daß das falsche Bewußtsein Ausdruck gesellschaftlicher Bedingungen, nicht kognitiver oder moralischer Defekte der Individuen sei, sind auch nichtmarxistische Konsequenzen gezogen worden. Die Marxsche Figur des Ideologiebegriffs braucht nämlich nur ein Stück genereller gedacht und analytisch statt geschichtsphilosophisch genutzt zu werden, dann ist *jede* Auslegung von menschlichem Selbstverständnis Ideologie. Das ist der Ideologiebegriff der Wissenssoziologie (Mannheim); er wird in mannigfacher Modifikation von den positivistischen Gesellschaftswissenschaften bevorzugt. Das unterscheidende Kriterium dieses Begriffsverständnisses liegt im Verhältnis zu allen auf Marx zulaufenden Positionen in seiner Wertfreiheit. Die Wertfreiheit ist logische Konsequenz der Ausweitung des Marxschen Urteils über die Ideologie der bürgerlichen Gesellschaft auf alle gesellschaftlichen Verhältnisse und Ordnungen; sie ist zugleich bürgerliche Entschärfung des marxistischen Ansatzes infolge der Neutralisierung des revolutionären Gesichtspunktes. Von da aus erscheint die Situation zunächst entspannt. An Stelle des ermüdenden, nicht abschließbaren Kampfes von Positionen, die sich gegenseitig den Anspruch auf Wahrheit streitig machen müssen, tritt die Trennung der Bereiche: Ideologische und wissenschaftliche Aussagen beziehen sich überhaupt nicht auf die gleichen Sachverhalte. Während die wissenschaftlichen Aussagen auf prinzipiell beweisbare, d. h. intersubjektiv überprüfbare Sachverhalte fixiert sind – und das sind diesem Verständnis zufolge nur Aussagen über empirische Sachverhalte, über Kausalbeziehungen, Zweck-Mittel-Relationen –, finden die ideologischen Aussagen ihre legitime Domäne bei den nicht im strengen Sinne beweisbaren Sachverhalten, worunter dann Entscheidungen, Werte, Ziele, Zwecke und Normen subsumiert werden. Ideologiekritik kann nun nicht mehr als Demaskierung von falschem Bewußtsein definiert werden, vielmehr ergeben sich zwei andere Möglichkeiten. Als erstes ist Ideologiekritik das Instrument zur Einhaltung der säuberlichen Trennung, d. h. Kritik illegitimer Grenzüberschreitungen und zwar sowohl im Falle von ideologischen Aussagen über empirische Sachverhalte wie andererseits im Fall (scheinbar) wissenschaftlicher Aussagen mit Wertakzent. Die zweite Möglichkeit ist dann die wertfreie wissenschaftliche Analyse von Ideologien oder einzelner ideologischer Aussagen auf innere Stimmigkeit, Funktion, Nutznießung usw., die aber den jeweiligen Geltungsanspruch auf sich beruhen lassen muß und auf diese Weise die Standortgebundenheit in jeder ideologischen Aussage einschränkt (Geiger, Topitsch).

Der wertfreie Ideologiebegriff ist aus dem wertenden hervorgegangen; er kehrt auch zu ihm zurück. Denn die Sterilisierung der Ideologien, ihre Begrenzung auf einen verbal zwar als wichtig und unerläßlich bezeichneten Bereich, der aber im gleichen Atemzug dem Zugriff kritischer Vernunft entzogen ist, ist selber Ausdruck einer vorherrschenden Ersatzprogrammatik. Politisch-gesellschaftliche Probleme werden mehr und mehr als technische Aufgaben behandelt; ihre Lösung bedarf weder der öffentlichen Diskussion, noch ist sie ihr sinnvoll zugänglich. Die Legitimation einer so verfahrenen Herrschaft, die über den Primat der Zweckrationalität die Menschen politisch entmündigen muß, ist der sogenannte Sachzwang. Damit aber fällt die allzu fein gespannene Trennung der Bereiche wieder in sich zusammen, und die Problementwicklung schließt sich zum Kreis: Wissenschaft und Technologie erscheinen nun selber als Ideologie, jedenfalls insofern sie die Differenz von Praxis und Technik vernichten. Da sie aber, wie sich versteht, nicht nur Ideologie sind, d. h. jetzt hier: den Bürgern

die eigene Entpolitisierung als rechtlich erscheinen lassen, können sie ideologiekritisch allein im wissenschaftstheoretischen Urteil getroffen werden (Habermas).

Ideologiekritik als Kritik der Kritik nimmt den wertenden Gesichtspunkt erneut in sich auf und ist insoweit dem aufklärerisch-marxistischen Konzept verbunden. Sie kann aber auch nicht hinter die wissenssoziologisch vermittelte Einsicht in die eigene Standortgebundenheit zurück. Daraus folgt, daß die Wertung kaum mehr über positive Utopien möglich sein wird. Die Handhabung eines negativen Regulativs hingegen als Bezugspunkt für die wertende Unterscheidung zwischen richtigem und falschem Bewußtsein antizipiert eine Wissenschaft, die ihre politische Funktion nicht verleugnet, ohne dabei als Dogmatismus dem eigenen Anspruch zu entsagen (Adorno, Horkheimer).

HERWIG BLANKERTZ

→ Aufklärung, Bewußtsein, Dialektik, Macht – Herrschaft, Materialismus, Religion, Wissenschaftstheorie.

LITERATUR

Apter, B.: Ideology and discontent. New York: Free Pr. 1964. *Geiger, Th.*: Ideologie und Wahrheit, (1953). 2. Aufl. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1968. *Habermas, J.*: Technik und Wissenschaft als »Ideologie«. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1968. = edition suhrkamp. 287. *Horkheimer, M. u. Th. W. Adorno*: Dialektik der Aufklärung, (1947). Frankfurt/M.: S. Fischer 1969. *Horkheimer, M.*: Sozialphilosophische Studien. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer-Taschenbuch 1972. = Fischer Athenäum Taschenbücher. Bd 4003/4004. *Lenk, H.* (Hrsg.): Ideologie, Ideologiekritik u. Wissenssoziologie. (Mit Bibliographie.) Neuwied: Luchterhand 1961. = Soziolog. Texte. Bd 4. *Lieber, H.-J.*: Philosophie, Soziologie, Gesellschaft. Berlin: de Gruyter 1965. *Lübbe, H.*: Theorie und Entscheidung. Freiburg: Rombach 1971. = rombach-hochschulpaperback. Bd 25. *Mannheim, K.*: Ideologie und Utopie (1929). Frankfurt/M.: Schulte-Bulke 1965. *Marx, K.*: Die deutsche Ideologie, (1845). In: Marx: Die Frühschriften. Stuttgart: Kröner 1953. = Kröners Taschenausgabe. 209.

Innovation

Innovation bezeichnet zunächst wie in der Nationalökonomie so auch in den Sozialwissenschaften die Einführung von neuen Verfahren und Produkten: neue Schulsysteme, neue Curricula, neue Institutionen der Lehrerausbildung etc. Innovatoren sind die Personen, die die Neuerungen aufnehmen und durchsetzen; innovative Persönlichkeiten sind solche, die hierzu, aber auch zur Erfindung von Innovationen besonders qualifiziert sind. In diesem Sinne wird das »Innovieren« als eine Klasse der Qualifikationen des Lehrerberufs genannt (Strukturplan). Das Motiv, Innovationen über die Ausbildung der Innovatoren wirksam abzusichern, findet in der Erziehungswissenschaft der BRD einen durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik gut vorbereiteten Boden, nach der der Lehrer in seiner Person die geistigen Strömungen der Zeit zu vereinigen hatte. So konzentriert sich die Innovationsforschung hier auch auf die Möglichkeiten der Ausbildung »innovativer« Lehrer (Reichwein/Frech 1971; Robinsohn 1972; Frech 1972).

Das erscheint deswegen wichtig, weil nach einer gängigen Definition Innovation »eine gezielte, neuartige, spezifische Veränderung (ist), von der man annimmt, daß sie

wirksamer ist, die Ziele eines Systems zu erreichen« (Miles 1964, 14). Die Ziele eines Systems werden also nicht betroffen. Über eine innovative Lehrerbildung glaubt man, derartige Restriktionen unterlaufen zu können. – Diese Überlegungen, die »Ziele« und »Verfahren« sorgfältig auseinanderhalten, machen darauf aufmerksam, daß die Sache offenbar von einer begrifflichen Erfassung noch ziemlich weit entfernt ist.

Der Begriff »Innovation« stammt aus der *Systemtheorie*. Diese erlaubt, was Robinsohn (1972, 8) fordert: das Bildungswesen und seine Funktion sowie seine Verbindungen mit dem ökonomischen, dem sozialen und dem Wissensbereich zu beschreiben und damit einen Rahmen für die Aufschlüsselung konkreter Innovation im Bildungswesen abzustecken (Menck 1973; zur Systemtheorie s. Luhmann 1968). Systeme sind »Identitäten . . ., die sich in einer komplexen und veränderlichen Umwelt durch Stabilisierung einer Innen/Außen-Differenz erhalten« (Luhmann 1968, 120). Durch die Komplexität der Außenwelt ist ein System ständig in seinem Bestand bedroht. Es löst dieses »Bestandsproblem« dadurch, daß es Komplexität reduziert, indem es Ordnungen schafft, an denen sich das Handeln und Erleben orientieren kann. Die Reduktion von Komplexität wird durch gewisse Strategien (unter die die oben genannten »Verfahren« zu subsumieren sind) vorgenommen. Sie sind, was ihre Funktion der Komplexitätsreduktion angeht, prinzipiell äquivalent. Seinen Ausdruck findet ein derartiges Reduktionsprogramm in »Zwecken« (den »Zielen« der Umgangssprache; z. B. den »bildungstheoretischen Prämissen« der Kollegstufe NW). Umgekehrt werden Zwecke ausgelegt in charakteristischen Strategien der Komplexitätsreduktion (die »bildungstheoretischen Prämissen« »begründen«, »legitimieren« etc. das Strukturmodell).

Veränderungen in der Umwelt können das System zu einer Revision seiner Zwecke und damit der institutionalisierten Reduktionsstrategien zwingen, weil sonst sein Bestand gefährdet wäre. So erwies sich z. B. die Strategie der Differenzierung des Bildungswesens in berufsbildende und allgemeinbildende Teilsysteme, dieses wiederum in die drei »klassischen« Schularten, als relativ wenig flexibel. Sie wird inzwischen durch die Strategie der horizontalen Differenzierung ersetzt, die erheblich mehr Komplexität ins System selbst aufzunehmen gestattet. Der Veränderung der Systemstrukturen entspricht eine Neuformulierung der Systemzwecke. Innovationen sind demnach charakterisiert durch die Um- oder gar Neuformulierung von Zwecken, vermittelt über funktional äquivalente Strategien der Komplexitätsreduktion (Menck 1973, 31).

Neue Zwecke sind nicht prinzipiell neu. Die Stabilisierung in Systemstrukturen beruht stets auf einer Entscheidung für eine von mehreren denkbaren Möglichkeiten. Historische Rekonstruktion der Genese von Systemstrukturen bringt vormals negierte Möglichkeiten als Möglichkeiten zutage und neu zur Sprache (erziehungswissenschaftliche Forschung; deswegen wurde z. B. im Zusammenhang mit Bestrebungen zur Reform des Gymnasiums dessen Geschichte rekonstruiert). Ob sie unter den gegenwärtigen Bedingungen der Umwelt zur Problemreduktion taugliche Alternativen sind, wird im Versuch erprobt. Was sich hier bewährt, d. h. solche Programme, die das Systemproblem besser lösen als bisher, wird dann möglicherweise ausgewählt und wiederum in Systemstrukturen stabilisiert. – Schon beim Versuch, erst recht bei der Stabilisierung zeigt sich, daß Innovationen nicht die Stringenz logischer Ableitungen haben. Die Auszeichnung funktionaler Äquivalente schafft Ordnung, eine neue Ordnung; sie

geschieht aufgrund von politischen Entscheidungen und muß entsprechend politisch legitimiert werden.

Von besonderem Interesse ist dabei die *Funktion der Erziehungswissenschaft*. Zunächst stellt sie bestimmte, scheinbar selbstverständliche Systemstrukturen zur Debatte (z. B. das Gymnasium, also eine Schulform), indem sie deren Genese erforscht und die Bedingungen, die zur Auszeichnung dieser und zur Verwerfung anderer Möglichkeiten geführt haben. Aber auch der Effektivitätsvergleich zweier Unterrichtsmethoden wie Klassenunterricht und Gruppenunterricht macht auf »andere« Möglichkeiten aufmerksam (*Grundlagenforschung*). – Gerade diese Art von Forschungen kann bereits Innovationen inauguriert, da sie nur in Zusammenarbeit mit dem möglicherweise zu innovierenden System (also z. B. den Lehrern) durchzuführen sind.

Der Versuchsphase ist bei Innovationen im Bildungswesen durchweg eine *Planungsphase* vorgeschaltet (bekanntes Beispiel: die Arbeit von Richtlinienkommissionen), in der aus den möglichen die zu realisierenden Alternativen ausgewählt werden. Die Funktion der Erziehungswissenschaft ist hier die der wissenschaftlichen Politikberatung (Habermas 1968). Ob eine Versuchsphase eingeplant ist oder ob die Innovation alsbald in Strukturen des Systems stabilisiert wird, die Realisation der ausgewählten Alternative zu den zu verändernden Systemstrukturen (und dem Systemzweck) ist – wie gesagt – Ergebnis von politischen Entscheidungen. (Auf diese Entscheidungen haben z. B. Erziehungswissenschaftler und Lehrer prinzipiell denselben Einfluß wie andere gesellschaftliche Interessengruppen. Es wäre töricht zu glauben, man könnte politische Entscheidungen durch so etwas wie Basisarbeit unterlaufen, wie z. B. das Lehrstück der »Curriculumreform in Hessen« lehrt.)

Wenn die Erziehungswissenschaft am Versuch (z. B. probeweise Einführung von Richtlinien oder Schulversuche) beteiligt ist, kommt ihr eine doppelte Funktion zu: sie hat beim Versuchsaufbau Hilfe zu leisten, und sie hat den Erfolg des Versuchs zu kontrollieren (wissenschaftliche Begleitung, Evaluation). *Hilfe beim Versuchsaufbau* bedeutet die Erläuterung der Intentionen des Versuchs, die Spezifikation der neuformulierten Zwecke. Sie bedingt weiterhin die Bereitstellung von Hilfsmitteln für den Versuchsaufbau, von generalisierten Medien (in der Regel generalisierbares Wissen sowie Qualifikationen der Innovatoren, der Lehrer). – Unter *Kontrolle* wird meist der Vergleich der Ergebnisse mit den operationalisierten Unterzwecken verstanden. Von größerer Wichtigkeit ist jedoch die Prüfung, ob jene Strategien (z. B. Differenzierungen, Bildung von Schwerpunktprofilen) funktionieren, die den Versuchszweck zum Ausdruck bringen, d. h. ob sie die erwarteten Reduktionsleistungen auch tatsächlich erbringen. Da der Versuchszweck in der Regel nicht so weit spezifiziert ist, daß bei auftretenden Schwierigkeiten nicht auf alternative, funktional äquivalente Programme ausgewichen werden könnte, berührt sich hier die Kontrolle mit der Hilfe beim Versuchsaufbau.

Mit Hilfe der systemtheoretischen Begrifflichkeit vermag man nun auch jene prekäre Situation zu benennen, in der die Erziehungswissenschaft sich im Zusammenhang der Durchsetzung von Innovationen befindet: Sie muß in – zumindest – doppelter *Systemreferenz* nicht nur denken, sondern auch agieren. Sie handelt im Auftrag einer Instanz (zumeist des politischen Systems), die nicht immer identisch ist mit dem Zielsystem der Innovation; sie hat in diesem Auftrag eine entscheidende Bedingung ihrer bildungspolitischen Wirksamkeit; und sie hat ein – über ihr erkenntnisleitendes Interesse vermitteltes – Interesse an der Verbesserung des Erziehungs- bzw. Schulsystems.

Wegen der jeweils verschiedenen Reduktionsleistungen dieser Systeme kann die Entstehung von Konflikten geradezu prognostiziert werden; jeder durchgeführte Versuch liefert bei einer umfassenden Dokumentation ausreichend Belege.

Es wäre ein normativer Mißbrauch der deskriptiven Kategorie »Systembestand«, glaubte man, bestimmte Konfliktlösungsstrategien hieraus ableiten zu können. Dessen Kategorienwechsels macht sich schuldig, wer den systemtheoretischen Ansatz zur Erfassung von Innovationen als Tendenz zur »Systemstabilisierung« denunziert. Allerdings: Die Beschreibung bestimmter Konflikte, die Wahl von Systemreferenzen ist genauso wie die Problematisierung von stabilisierten Systemstrukturen und -zwecken nur über – historisch vermittelte – Rekonstruktionen möglich. Leider fehlt es hier einstweilen noch an einem stringenten Begründungszusammenhang. Anders gesagt: Ein theoretischer Ansatz, der die Interpretation von Genese, Begründung und Revision bestimmter Innovationen des Bildungswesens leisten könnte, wurde in der Erziehungswissenschaft bislang (unter dem Titel einer »Theorie der Gesellschaft«) eher gefordert als ausgeführt.

PETER MENCK

→ Bildungsplanung, Bildungspolitik – Bildungsreform, Evaluation, Gesellschaft, Handlungsforschung, Institution – Organisation, Lehrer – Lehrerbildung, Schulversuch, System – Systemtheorie.

LITERATUR

Fingerle, K.: Funktionen und Probleme der Schule. München: Kösel 1973. Frech, H.-W.: Innovatives Verhalten und Lehrerbildung. In: Bildung und Erziehung. 25 (1972) 1, S. 41–55. Habermas, J.: Verwissenschaftlichte Politik und öffentliche Meinung. In: Habermas: Technik und Wissenschaft als »Ideologie«. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1968, S. 120–145. = edition suhrkamp. Bd 287. Habermas, J., N. Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. Luhmann, N.: Zweckbegriff und Systemrationalität. Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen. Tübingen: Mohr 1968. Menck, P.: Methodologische Probleme erziehungswissenschaftlicher Begleituntersuchungen zu pädagogischen Innovationsversuchen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19 (1973) 1, S. 25–41. Miles, M. B. (Hrsg.): Innovation in education. New York: Columbia Univ. Teachers College 1964. Reichwein, R., H. W. Frech: Lehrerbildung: Verführung zur Anpassung oder Befähigung zur Innovation. In: betrifft: erziehung. 4 (1971) 12, S. 3–17. Robinsohn, S. B.: Innovation im Erziehungswesen und ein Curriculum für die Lehrerbildung. In: Bildung und Erziehung. 25 (1972) 1, S. 3–17.

Institution – Organisation

Traditionellerweise wird in der Soziologie das jeweils kulturell geltende, einen Sinnzusammenhang bildende, durch Recht und Sitte garantierte Sozialgebilde »Institution« genannt. In welchem Maße dabei der Begriff sowohl universal als auch formal gefaßt wird, zeigt sich daran, daß darunter sowohl kleine Gruppen (z. B. Familie, Ehe) als auch große, hochkomplexe Systeme wie Staat, Stadt usw. fallen. Das heißt: diejenigen, die sich auf ein Rekonstruktions- bzw. Erklärungsmodell abstrakter Regel- und damit Ordnungsvorstellungen stützen, haben eine ganz spezifische Erfahrungsbasis im Auge: weniger die verborgenen Strukturmechanismen interessieren als die Verhaltenswei-

sen. Dabei gilt: je komplexer ein System, desto abstrakter müssen die Grenzen definiert werden; mit steigender Differenzierung, also steigender Komplexität der Gesellschaft sind danach abstraktere Systemgrenzen zu erwarten (Luhmann in: Luhmann/Habermas, 18 f.). Wichtig wird für den einzelnen das Lernen des Lernens, das in seiner elementaren Form gleichsam beiläufig geschieht, sozusagen als Nebeneffekt des Verhaltens und der Wahrnehmungen der daraus entstehenden Folgen.

Die Frage: Wie entstehen Institutionen? wird in diesem Zusammenhang so beantwortet: Institutionalisierung findet statt, sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden; jede auf diese Weise vorgenommene Typisierung ist eine Institution (Berger/Luckmann, 58). Alles menschliche Tun wird dem Gesetz der Gewöhnung unterworfen gesehen, und jede Handlung, die man häufig wiederholt, verfestigt sich zu Mustern, die unter Einsparung von Kraft reproduziert werden können: Habitualisierung in diesem Sinne bedeutet deshalb, daß die betreffenden Handlungen auch in Zukunft ebenso ausgeführt werden können.

Offensichtlich wird dabei eine Ordnung, und das heißt eine Organisation vorausgesetzt, die davon ausgeht, daß bei ›richtigem‹ Verhalten die ›Welt‹, also die jeweils gegebene Gesellschaft, in ›Ordnung‹ ist. Wer sich Vertrauen erwerben will, muß am sozialen Leben teilnehmen und in der Lage sein, fremde Erwartungen in die eigene Selbstdarstellung einzubauen (Luhmann 1968, 59). Nicht als bloß mechanischer Prozeß wird dies dabei verstanden; nicht als pure Anpassung, auch nicht allein als Rollenkonformität. Der Weg zum Vertrauen und damit zum »Sinn« und zum Eingebettetsein führt vielmehr über ein sensibilisiertes Eingehen auf fremde Erwartungen. Indes: wie sehr hier nicht bloß ein ideologisches Muster der bürgerlichen Gesellschaft Pate steht, sondern diese Muster zwangsläufig auch die durch diese Gesellschaftsformation produzierten ›verdrehen‹ Verkehrsformen aufnehmen und als notwendige generalisieren, wird deutlich an der Genese des so entwickelten Institutionenkonzeptes. Der einzelne wird (angeblich) von der »Bürde der Entscheidung« befreit, und dies sorgt für psychologische Entlastung, deren anthropologische Voraussetzung der ungerichtete Instinktapparat des Menschen ist. Auf diese Weise werden, so die These, Spannungen abgebaut; es wird für die Richtung und Spezialisierung des Handelns ›gesorgt‹, die der biologischen Ausstattung des Menschen fehlen (Berger/Luckmann, 57). In dieser Entlastung wird dabei gleichzeitig der Spielraum für die menschliche Freiheit gesehen: Das habitualisierte Handeln öffne die Möglichkeit für Einfälle und Innovationen. So bauen sich zum Beispiel zwei Personen einen Horizont auf, vor dem sie sowohl ihre getrennten als auch ihre gemeinsamen und wechselseitigen Handlungen stabilisieren können. Nicht die ökonomische Basis, auch nicht die dadurch bedingten Verkehrsformen werden als zentral angesehen; vielmehr wird der einzelne als Rollenträger innerhalb einer Gesellschaftsstruktur definiert; gefragt wird vorab und zunächst nach der Art und Weise, wie der einzelne sozialisiert wird. Und dies hat sich an der ›historischen‹ Wirklichkeit zu orientieren. Nicht bloß die Sozialisationsinstanzen, sondern die Institutionen schlechthin stehen, so die Annahme, dem Individuum als objektive Gegebenheiten unabweisbar gegenüber. Der einzelne muß lernen, mit diesen umzugehen. Tut er dies nicht oder nur mangelhaft, werden Zwangsmaßnahmen eingesetzt; die soziale Kontrolle mit all ihren Sanktionsmöglichkeiten ergibt sich aus der Existenz von Institutionen überhaupt: ist ein Bereich menschlicher Tätigkeit institutionalisiert, so bedeutet das gleichzeitig, daß dieser der sozialen Kontrolle unterliegt. Die gesellschaftlichen Gruppen sind damit nicht bloß funktional, sondern gleichzeitig

auch hierarchisch gegliedert und geschichtet; sie sind bestimmt durch die auf Macht und Herrschaft begründeten Verhältnisse.

Wenn auch nur an ihrer Oberfläche, so wird die Gesellschaft doch auch in diesem Erklärungsschema als menschliches Produkt verstanden; die Gesellschaft erscheint – sehr abstrakt – als objektive Wirklichkeit. Noch in dieser verwaschen artikulierten Form wird dabei Marxens 6. These über Feuerbach, mit der die marxistische Theorie des Menschen ihren ersten Ausdruck fand, evoziert: »Aber das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse (Marx/Engels, MEW, 3, S. 6). Dort ist freilich präziser die »Summe von Produktivkräften, Kapitalien und Verkehrsformen, die jedes Individuum und jede Generation als etwas Gegebenes vorfindet«, gemeint. Und dies wird gleichzeitig insofern ins Positive gewendet, als die damit gegebene »äußerste Form der Entfremdung«, das Verhältnis der Lohnarbeit zum Kapital, an sich, wenn auch noch in verkehrter, auf den Kopf gestellter Form, schon die Auflösung der bornierten Voraussetzungen der Produktion enthält, die dennoch die unbedingten Voraussetzungen der Produktion, d. h. die vollen materiellen Bedingungen für die totale, universelle Entwicklung der Produktivkräfte des Individuums enthält. Gemeint ist damit die Möglichkeit zur *Handlung*, die sich abhebt von dem, was man unter Verhalten, Verhaltensweise, Rolle usw. versteht.

Das heißt: Die Produktion von Gütern ist unter den gegebenen Umständen die Produktion knapper Güter, der gesellschaftliche Reichtum ein knappes Potential, das zur Befriedigung aller Bedürfnisse nicht ausreicht. Die Einschränkungen (Repressionen) einzelner Bedürfnisse, und gerade zentraler, verlangt von daher ein normatives Institutionensystem, das mittels Zwang durchgesetzt wird. Daß die Gesellschaftsordnung und damit deren Organisation das Resultat vergangenen menschlichen Tuns ist: diese selbstverständliche und auch von der herkömmlichen Soziologie aufgenommene Einsicht erklärt indes nicht, wie es zur Verdrehung der gesellschaftlichen Verkehrsformen kommen konnte. Um dies zu erklären, bedurfte es deshalb zunächst der theoretischen abstrakten Anstrengung, die Produktionsweisen jeweiliger Gesellschaftsformationen (also zum Beispiel der kapitalistischen) zu bestimmen. Gleichzeitig galt es aufzuzeigen, daß die jeweils geltenden Ideologien das imaginäre Verhältnis der Individuen zu ihren wirklichen Lebensbedingungen darstellen. Ideologien stellen deshalb nicht die existierenden Produktionsverhältnisse und die von ihnen abgeleiteten Verhältnisse dar, sondern ihr gebrochenes Verhalten zu den wirklichen Verhältnissen. Das einzelne Individuum und die einzelnen Gruppen nehmen zwangsläufig an den (durch die Institutionen) festgelegten Praktiken teil. Es müssen aus diesem Grunde die privaten Institutionen (z. B. Verwaltung, Schule, Kirche, Betriebe, Massenmedien) auf ihr tatsächliches Funktionieren hin untersucht werden. Stark verkürzt: Auf den Produktionsverhältnissen, daraus abgeleitet aus den verschiedenen Formen des Eigentums und der sozialen Existenzbedingungen erhebt sich ein »Überbau« verschiedener und eigentümlich gestalteter Empfindungen, Illusionen, Denkweisen und Lebensanschauungen (Marx). Dabei kann das Individuum durchaus das Gefühl haben, frei zu bestimmen; aufzuzeigen gilt es allerdings zunächst die Instanzen, die diese Scheinfreiheit beeinträchtigen, »verkrüppeln«. Die Schule (aber auch andere Institutionen des Staates, z. B. die Kirche oder andere Apparate wie die Armee) lehren »Fähigkeiten«, allerdings in Formen, die die *Unterwerfung und die herrschende Ideologie* oder die Beherrschung ihrer »Praxis« sichern (Althusser). Der politische Klassenkampf, der allein Institutio-

nen, d. h. Verhältnisse stürzen und damit ändern kann, dreht sich deshalb heute zentral um den Staat, d. h. um die Übernahme und die Erhaltung der Staatsmacht durch eine bestimmte Klasse oder ein Bündnis von Klassen oder Fraktionen von Klassen.

Unbedingt notwendig ist in diesem Zusammenhang nicht nur die Unterscheidung zwischen *Staatsmacht* und *Staatsapparat*, sondern auch eine andere Realität, die offensichtlich auf der Seite des (unterdrückenden) Staatsapparates steht, aber nicht mit ihm verschmilzt . . . : die ideologischen Staatsapparate (Althusser, 128); dazu gehören die Religionen (das System der verschiedenen Kirchen), die Schule (das System der verschiedenen öffentlichen und privaten Bildungsinstitutionen), die Familie, die Gerichtsbarkeit, das politische System, zu dem u. a. die verschiedenen Parteien gehören, die Information (Presse, Radio, Fernsehen usw.), die Kultur (Literatur, Kunst usw.). Während dabei der repressive Staatsapparat (z. B. die Justiz, das Militär usw.) ganz zum öffentlichen Sektor gehört, gehört der ideologische Staatsapparat in einem höheren Maße (noch) zum privaten Sektor. Der ideologische Staatsapparat, der auf der Grundlage der Ideologie »arbeitet«, tut dies faktisch, trotz der scheinbaren Vielfältigkeit und Widersprüche, unter der herrschenden Ideologie, die diejenige der »herrschenden Klasse« ist. Natürlich macht es dabei einen Unterschied, ob dies mit Hilfe von Gesetzen oder gesetzlich verankerten Bestimmungen geschieht, oder ob in Kirche, Schule und Partei (mittels Strafe, Ausschluß, Auswahl usw.) mit subtileren Mitteln der »Dressur« gearbeitet wird. Die These scheint deshalb richtig: mit der wichtigste ideologische Apparat, der in den reifen kapitalistischen Formationen zum Tragen kommt, ist heute (im Gegensatz zu früheren, direkteren Sanktionen des Staates) der schulische ideologische Staatsapparat: die »Schule nimmt vom Kindergarten an Kinder aller sozialen Klassen auf und vom Kindergarten angefangen prägt sie ihnen mit neuen wie mit alten Methoden jahrelang – Jahre, in denen das Kind am leichtesten »verwundbar« ist, weil eingeklemmt zwischen . . . Familie und . . . Schule – »Fähigkeiten« ein, die in herrschender Ideologie verpackt sind« oder aber ganz einfach die »herrschende Ideologie im reinen Zustand (Moral, Staatsbürgerkunde, Philosophie) . . . Ungefähr mit 16 Jahren »fällt« eine enorme Masse von Kindern »in die Produktion«: die Arbeiter oder kleinen Bauern. Ein anderer Teil der Schuljugend macht weiter: und koste es, was es wolle, kommen sie ein Stück weiter, um unterwegs zu »fallen« und die Posten der unteren und mittleren Kader, der Angestellten, der unteren und mittleren Beamten sowie von Kleinbürgern jeder Art zu besetzen. Ein letzter Teil erreicht die Gipfel, entweder um in intellektuelle Halbarbeitslosigkeit zu verfallen oder um neben den »Intellektuellen des Gesamtarbeiters« der Unterdrückung (Militärs, Polizisten, Politiker, Verwaltungsfachleute usw.) oder zu Berufsideologen . . . zu werden. Jede Gruppe, die unterwegs »fällt«, ist praktisch mit der Ideologie versehen, die ihrer Rolle in der Klassengesellschaft entspricht: der Rolle des Ausgebeuteten (mit stark »entwickeltem« professionellen«, »moralischen«, »staatsbürgerlichen«, »nationalen« und unpolitischem Bewußtsein); der Rolle des Trägers der Ausbeutung (Fähigkeit zu befehlen und zu Arbeitern zu sprechen: die »menschlichen Beziehungen«), der Rolle der Träger der Unterdrückung (Fähigkeit zu befehlen und sich »ohne Diskussion« Gehorsam zu verschaffen oder mit der Demagogie der Rhetorik von politischen Führern vorzugehen) . . .« (Althusser, 140 f.). Keine andere Institution verfügt in der Tat solange über eine obligatorische Zuhörerschaft, die 5 bis 6 Tage pro Woche und 8 Stunden lang am Tag mit einem System von Ideen und Vorstellungen indoktriniert wird, die das Bewußtsein eines Menschen oder einer gesellschaftlichen Gruppe beherrscht.

Die Sozialwissenschaften, die dies durchaus sehen, versuchen in der Regel, diese Indoktrination zu legitimieren. Diese Legitimationsfunktion, die eine Überbetonung der Sinnkonstruktion bedeutet, stellt die Sozialwissenschaften vor die Aufgabe der Verhaltenskontrolle und damit des »moral engineering«. Für die Soziologie bedeutet dies nicht bloß eine Annäherung an die Sozialpsychologie, die vor ähnlichen Problemen steht; Einstellungen und Verhaltensweisen sollen geändert werden, nicht mehr Verhältnisse. Vollzogen wird damit nicht bloß eine Parzellierung in Organisationssoziologie, Theorie der sozialen Kontrolle, Theorie der sozialen Konflikte usw.; markiert ist die Wende von der Wissenschaft der Gesellschaft zur sozialen Technologie. Je unverhohlener das System (in unserem Fall: das kapitalistische) die Normen durchzusetzen vermag, je mehr diese dem einzelnen als in seinem eigenen Interesse liegend vorge spiegelt werden können, desto eher sind das instabile System und seine Teilsysteme zu stabilisieren. Um es nochmals zu betonen: Kontrolle ist in diesem Zusammenhang für die dominierenden Gruppen notwendig als Sanktions- und Präventivmaßnahme gegen die Durchsetzung von politischem Bewußtsein, das sich bei Zuspitzung der Systemwidersprüche zeigt. Daß die Institutionen und die damit verbundenen Kategorien wie Identität, Rolle usw. zu Schlüsselkategorien für die Erkenntnis der gesellschaftlichen Wirklichkeit werden konnten, zeigt nicht bloß die Notwendigkeit einer Verfeinerung der Herrschaftsmittel; versucht wird, jeden anderen Erklärungsansatz abzuqualifizieren; damit werden die Institutionen erst recht zu jener Kontrollinstanz, wie sie die herrschenden Klassen im ideologischen Apparat benötigen. Ein gegenläufiger Ansatz hat nicht bloß die historische Relevanz und damit die zeitliche Begrenzung dieses Ansatzes zu decouvrieren. Es muß gezeigt werden, *wie* und *inwieweit* in unserer Gesellschaft die festmachbaren Verkehrsformen Pendant eines ganz bestimmten Produktionsverhältnisses sind, und wie sich daraus die gesellschaftlichen Beziehungen ableiten lassen. Als formaler Begriff verliert dabei die Habitualisierung, d. h. die Institutionalisierung, den allgemeinen, scheinbar unaufhebbaren Charakter. Habitualisierung, Sanktionen und Belohnung sind dann zwar noch immer empirisch feststellbar; sie sind aber nicht länger ein Korsett, in das hinein sich alle Handlungen und Verhaltensweisen einsperren lassen; die Institutionen werden dann nicht mehr als ideelle Sinnkonstruktionen gesehen; es tritt vielmehr deutlicher hervor ihre materielle Grundlage. Mit dem Ansatz, daß – um es verkürzt auszudrücken – das Bewußtsein der Menschen von ihrem Sein abhängt und nicht umgekehrt, werden die tradierten Anschauungen über gesellschaftliche Verkehrsformen aufgehoben. Eine Erklärung der Institutionen aus der historischen Auseinandersetzung mit den äußeren und inneren Bedingungen der *Arbeit*, die letztlich der Generalnenner ist, insistiert mit Recht auf dem materialistischen Kern. Die äußeren Bedingungen, die objektiven Bedingungen der Arbeit, konstituieren so auch die Subjektivität des Menschen, also die Sinnerfahrungen, die sich im Alltagsleben niederschlagen.

URS JAEGLI

→ Arbeit, Gesellschaft, Gesellschaftswissenschaften, Ideologie – Ideologiekritik, Macht – Herrschaft, Materialismus, Politische Ökonomie, Sozialisation.

LITERATUR

Althusser, L.: Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: Althusser, L.: *Marxismus und Ideologie*. Berlin: VSA, Verl. f. d. Studium d. Arbeiterbewegung 1973. Berger, P., Th. Luckmann: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frank-

furt: S. Fischer 1969. *Claessens, D.*: Instinkt, Psyche, Geltung. Köln und Opladen: Westdt. Verl. 1968. *Cooley, Ch. H.*: Social organization. New York 1973. *Goffman, E.*: Presentation of self in everyday life. New York: Doubleday 1959. *Habermas, J., N. Luhmann*: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. *Luhmann, N.*: Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Stuttgart: Enke 1968. = Soziologische Gegenwartsfragen. N. F. 28. *Marx, K., F. Engels*: Die deutsche Ideologie. In: Marx/Engels: Werke. Bd 3. Berlin: Dietz 1969, S. 9–520. *Mead, G. H.*: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt: Suhrkamp 1968. *Nolte, H., I. Staeuble*: Zur Kritik der Sozialpsychologie. München: Hanser 1972. = Reihe Hanser. Bd 104. *Opp, K.-D., H. J. Hummell*: Soziales Verhalten und soziale Systeme. Frankfurt: Athenäum 1973. *Sève, L.*: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt: Verlag Marxistische Blätter 1972.

Jugendarbeit

I. Definition

Unter Jugendarbeit versteht man im allgemeinen alle diejenigen öffentlichen Bildungs- und Erziehungsmaßnahmen, die jungen Menschen außerhalb von Schule und Beruf, also in ihrer Freizeit angeboten werden; ausgenommen sind solche Maßnahmen, deren Besuch – etwa im Rahmen der sogenannten »Fürsorgeerziehung« – erzwungen werden kann. Jugendarbeit ist also ein Teil der öffentlichen Freizeitdienstleistungen. Charakteristisch für ihr eigentümliches pädagogisches Feld sind – etwa im Unterschied zur Schule – folgende Merkmale: a) die Freiwilligkeit der Teilnahme, b) die relativ offene und informelle Kommunikationsstruktur, c) das Fehlen von verbindlichen Lehrplänen, d) das Fehlen von Berechtigungen, e) die zeitliche Begrenztheit der Maßnahmen.

II. Träger

Träger dieser Maßnahmen sind einmal die Kommunen, überwiegend jedoch sogenannte »freie Träger«, vor allem die im deutschen Bundesjugendring (DBJR) (gegründet 1949) zusammengeschlossenen *Jugendverbände*, die *Kirchen* und die freien *Wohlfahrtsverbände*. Die Finanzierung geschieht jedoch ganz überwiegend durch die öffentliche Hand, vor allem durch den Bundesjugendplan (seit 1950) und die Landesjugendpläne. Da diese Finanzierung jedoch nicht gesetzlich abgesichert und garantiert ist, sondern im Rahmen einer »Fonds-Verwaltung« jährlich neu beschlossen wird, ergibt sich eine nicht unerhebliche ökonomische Abhängigkeit und Unsicherheit der »freien Träger« von der staatlichen Exekutive. Die Trägerstruktur der Jugendarbeit geht zurück auf das sogenannte »Subsidiaritätsprinzip« (vgl. § 5 JWG), nach dem der Staat durch das Jugendamt nur dann mit Eigeninitiativen tätig werden darf, wenn ein entsprechendes Bedürfnis durch die Aktivität eines freien Trägers nicht erfüllt wird. Dieses Prinzip wurde schon im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) von 1922 formuliert und sollte den Primat der weltanschaulichen Gruppen (vor allem der Kirchen) vor dem Staat garantieren. Dieses Problem scheint heute seine alte Schärfe verloren zu haben.

III. Historische Entwicklung

Die Geschichte der modernen Jugendarbeit beginnt eigentlich trotz einiger Vorläufer erst zu Beginn dieses Jahrhunderts mit drei zueinander widersprüchlichen Tendenzen: a) die bürgerliche Jugendbewegung entwickelte in Distanz zur bürgerlichen Familie und Schule »jugendgemäße Sozialformen« auf der Grundlage von Gleichaltrigen-Gruppen; b) aus Protest gegen die Zustände im Lehrlingswesen und die wirtschaftliche Ausbeutung jugendlicher Arbeiter entstand eine primär politisch motivierte Arbeiterjugendbewegung; c) nicht zuletzt als Reaktion darauf, und um die Arbeiterjugend zwischen Schule und Wehrdienst in konservativ-patriotischen Gesinnungen festzuhalten, entstand die staatliche Jugendpflege als großzügiges Förderungsprogramm für bürgerliche Veranstalter von Jugendarbeit, jedoch ohne selbständige pädagogische Tätigkeit des Staates. Die Weimarer Republik kannte eine umfangreiche Jugendarbeit, an der sich neben allen nennenswerten politischen und weltanschaulichen Erwachsenenverbänden auch zahlreiche Bünde und Gruppen der Jugendbewegung beteiligten. Der Nationalsozialismus schaltete diese Aktivitäten in der Hitlerjugend gleich und machte diese schließlich zum Pflichtverband für alle Jugendlichen. Historisch durchgesetzt hat sich bis heute von den drei Tendenzen die staatlich geförderte »Jugendpflege« als Ensemble von Maßnahmen Erwachsener für Jugendliche, während die politisch-emanzipativen Impulse der Arbeiterjugendbewegung erst seit einigen Jahren wieder zum Zuge kommen. Die traditionellen Programme der Jugendarbeit (Fahrt und Lager; Heimabend; Geselligkeit usw.) wurden schließlich Anfang der sechziger Jahre durch die Konkurrenz der kommerziellen Freizeit- und Konsumangebote erheblich bedrängt. Erst als die Jugendarbeit sich darüber hinaus der Bildungsarbeit, vor allem der politischen Bildung zuwandte, erlangte sie eine neue Bedeutung. So hat sie etwa durch didaktisch-methodische Innovationen auch die politische Bildung in den Schulen bereichert.

IV. Funktion und Aufgaben

Im Zusammenhang der übrigen Sozialisationsinstanzen besteht die Funktion der Jugendarbeit vor allem darin, pädagogische Defizite aufzugreifen, die durch Familie und Schule entstehen bzw. durch diese nicht beseitigt werden können, oder die durch neue gesellschaftliche Entwicklungen hervorgerufen werden. Aus diesem Grunde kennt die Jugendarbeit eine Fülle von Maßnahmen, die z. T. mit den ihnen zugrundeliegenden gesellschaftlichen Problemen wieder verschwunden sind (z. B. Hilfe für jugendliche Flüchtlinge aus der DDR; Mädchenbildung). Angesichts dessen, was jeweils als »Problem« für die Aufgaben der Jugendarbeit definiert wurde, lassen sich auch herrschende pädagogische Ideologien identifizieren. Für die Zukunft scheinen sich vor allem drei Maßnahmen als dauerhaft zu erweisen: a) die Arbeit der Jugendverbände, sofern diese sich – wenn auch pluralistisch – als Repräsentanten der Lebensinteressen einschließlich der künftigen gesellschaftlichen Perspektiven der Jugendlichen verstehen; b) lokale Jugendfreizeitstätten, verstanden als örtliche Dienstleistungsangebote für alle für Jugendliche relevanten Probleme, z. B. für Bildungsangebote, aber auch für kommerziell nicht befriedigte Freizeitinteressen, für die Artikulation und Veröffentlichung von politischen Interessen, für Jugendberatung usw.; c) überörtliche Tagungsstätten für die Organisation von Bildungsveranstaltungen, politischen Konferenzen usw. Ausgangspunkt für die Maßnahmen der Jugendarbeit sind die in allen modernen Gesellschaften im Jugendalter entstehenden Sozialisations- und Anpassungsprobleme

beim Übergang von den kindlich-familiären in die universell-gesellschaftlichen Rollen, die sich allerdings schichtspezifisch modifizieren und die weder von der Familie noch vom formellen Schulwesen angemessen berücksichtigt werden können. Diese Probleme manifestieren sich in subjektiv erlebten Konflikten, die ihrerseits wieder auf objektive gesellschaftliche Widersprüche zurückgehen. Didaktisch setzt die Jugendarbeit vor allem bei diesen Konflikterfahrungen an, die nicht nach den Maßstäben objektiver Leistung, sondern nach denen der subjektiv befriedigenden Aufklärung und Lösung bearbeitet werden. Auf diesem Konflikt-Ansatz basiert sowohl die »emanzipative« wie die »anti-kapitalistische« Strategie. Während die »anti-kapitalistische« in diesen Erfahrungen die Schädlichkeit des »kapitalistischen Systems« sieht und von daher zum Kampf um dessen Abschaffung motivieren will, schließt die »emanzipative« Konzeption dies grundsätzlich nicht aus, konzentriert sich aber unter ausdrücklicher Berufung auf das Grundgesetz auf näherliegende Ziele, z. B. auf noch nicht ausgeschöpfte Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung bzw. auf die Realisierung von formell bereits zugestandenen Rechten. Daneben gibt es – entsprechend der pluralistischen Vielfalt der Träger – jedoch auch noch Konzeptionen, deren primäres Interesse die Nachwuchsgewinnung für den eigenen Erwachsenenverband ist. Übereinstimmung dürfte jedoch inzwischen darüber bestehen, daß die Jugendarbeit nicht einfach die Fortsetzung anderer Erziehungsinstitutionen, z. B. der Schule, in der Freizeit sein kann, sondern auch wesentlich deren kritische Korrektur sein muß. Demnach kann die Jugendarbeit auch nicht in die Ganztagschule aufgehen.

V. Probleme

a) Solange es keinen Bildungsurlaub für Lehrlinge und jugendliche Arbeiter gibt, sind diese gegenüber den Schülern benachteiligt, so daß sich die auch sonst bekannte Bildungsbenachteiligung hier erneut bestätigt. b) Die finanzielle Abhängigkeit der freien Träger z. B. von Mitteln des Bundesjugendplans droht politisch mißliebige Initiativen zu verhindern. Im Unterschied zur Schule jedoch ist es Aufgabe der Jugendarbeit, auch partikulare Bildungs- und Emanzipationsinteressen (z. B. politischer Gruppen, solange sie sich an die Normen des Grundgesetzes halten) zu ermöglichen. c) Der Mitbestimmung der Jugendlichen sind immer noch enge Grenzen gesetzt, – teils aus ideologischen, teils aus rechtlich-verwaltungsmäßigen Gründen (z. B. wegen der Haftung für Schäden usw.). Die Herabsetzung der Volljährigkeit ermöglicht hier neue Chancen. d) Das öffentliche Interesse ist einseitig auf die Leistungsverbesserung des formellen Bildungswesens konzentriert, so daß die nicht auf objektivierbare Leistungen und Berechtigungen orientierte Jugendarbeit auch hinsichtlich ihrer finanziellen Unterstützung vernachlässigt zu werden droht.

HERMANN GIESECKE

→ Familienerziehung, Freizeit- und Konsumerziehung, Kindheit – Jugend, Klasse – Schicht, Lehrling – Betriebliche Ausbildung, Politische Bildung, Schule – Schultheorie, Sozialisation, Sozialpädagogik.

LITERATUR

Böhnisch, L. (Hrsg.): Jugendarbeit in der Diskussion. München: Piper 1973. Brandenburg, H. Chr.: Die Geschichte der HJ. Köln: Verl. Politik u. Wirtschaft 1968. Giesecke, H.: Politische Bildung in der Jugendarbeit. München: Juventa Verl. 1966. Giesecke, H.: Die Jugendarbeit. München: Juventa Verl. 1971. = Grundfragen d. Erziehungs-

wissenschaft. Bd 13. *Grauer, G.*: Jugendfreizeitheime in der Krise. Weinheim: Beltz 1973. = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. R. E. Bd 1. *Keil, A.*: Jugendpolitik und Bundesjugendplan. München: Juventa Verl. 1969. = Reihe Dt. Jugendinstitut. Bd 2. *Lüers, U.* (u. a.): Selbsterfahrung und Klassenlage. München: Juventa Verl. 1971. *Mollenhauer, K.* (u. a.): Evangelische Jugendarbeit in Deutschland. München: Juventa Verl. 1969. *Müller, C. W.*: Jugendpflege als Freizeit-Erziehung. Weinheim: Beltz 1965. = Sozialpädagogisches Forum. Bd 2. *Pross, H.*: Jugend, Eros, Politik. Bern: Scherz 1964. *Rössner, L.*: Offene Jugendbildung. München: Juventa Verl. 1967. *Roger, G.*: Die pädagogische Bedeutung der proletarischen Jugendbewegung Deutschlands. Berlin: Verl. Volk. u. Wissen 1956. = Diskussionsbeiträge zu Fragen d. Pädagogik. Bd 3. *Schefold, W.*: Die Rolle der Jugendverbände in der Gesellschaft. München: Juventa Verl. 1972. *Schepp, H. H.*: Offene Jugendarbeit. Weinheim: Beltz 1963. *Sieger, W.*: Das erste Jahrzehnt der deutschen Arbeiterjugendbewegung 1904–1914. Berlin: VEB Rütten u. Loening 1958. = Schriftenreihe d. Instituts f. Dt. Geschichte an d. Karl Marx-Universität, Leipzig. Bd 4. *Wurzbacher, G.* (Hrsg.): Gruppe, Führung, Gesellschaft. München: Juventa Verl. 1961. *Zwerschke, M.*: Jugendverbände und Sozialpolitik. München: Juventa Verl. 1963.

Kindheit – Jugend

I. Der Problemzusammenhang

Die Art und Weise, wie *Erwachsene* mit Kindern und Jugendlichen umgehen, und zwar sowohl im alltäglichen Verkehr wie in pädagogisch intendierten Kommunikationszusammenhängen, ist immer beeinflußt von normativ sich auswirkenden Vorstellungen über Kindheit und Jugend. Sie ist mitbestimmt von einem Bild davon, wie Kinder und Jugendliche – in unserer Gesellschaft – zu sein haben, was sie können müssen und was man von ihnen verlangen kann, wovor man sie schützen muß und was sie zu einem gedeihlichen Aufwachsen brauchen.

In gleicher Weise sind auch die pädagogischen *Institutionen* in ihrer historisch entstandenen Form von entsprechenden Vorstellungen geprägt. Die Institution des Kindergartens beispielsweise und die mit ihr verknüpfte Konzeption ist nicht denkbar ohne ein bestimmtes, in diesem Fall romantisch geprägtes Bild von der Eigenart kindlichen Erlebens in dieser Altersphase; die pädagogische Institution des humanistischen Gymnasiums ist eng verknüpft mit einer spezifischen Vorstellung über die Geisteshaltung des Heranwachsenden, mit Annahmen über seine besondere Empfänglichkeit für geistige Inhalte u. a. m.

In diese, in der pädagogischen Praxis und in den Institutionen vorfindbaren Vorstellungen über Kindheit und Jugend gehen vielfältige Determinanten ein: Für das Handeln des Erziehers und die Orientierung des Erwachsenen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen dürften die im eigenen Sozialisationsprozeß erworbenen Vorstellungen und die in der Auseinandersetzung damit gewonnenen Orientierungen ebenso eine Rolle spielen wie zeitgeschichtlich wirksame und auf vielfältige Weise, insbesondere auch durch die Medien vermittelte Vorstellungen und Bewertungen. Für die professionalisierten Erzieher kommt hinzu das in unterschiedlicher Form in Aus- und Fortbildung rezipierte Wissen über kindliche und jugendliche Eigenheiten, die Besonderheiten der Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen, über ihre Bedürfnisse und Entwicklungsgesetzlichkeiten.

In einer sozialwissenschaftlichen Betrachtung stellen sich die mit den Begriffen Kind-

heit und Jugend verknüpften Wertungen und Orientierungen als Ergebnis eines außerordentlich komplexen gesellschaftlichen Prozesses dar. In ihm wirken sich in vielfältiger Weise die Interessen der verschiedenen Gruppen der Erwachsenengesellschaft am Nachwuchs und an bestimmten Formen der Erziehung auf dem Hintergrund ihrer jeweiligen ökonomischen, sozialen und politischen Zielsetzungen ebenso aus wie die Resultate des wissenschaftlichen Forschungsprozesses über Kindheit und Jugend, die allerdings auch ihrerseits nur in diesem komplexen Zusammenhang angemessen interpretiert werden können.

Aufgaben einer erziehungswissenschaftlichen, an gesellschaftlicher wie individueller Emanzipation interessierten Reflexion wäre es, die Determinanten dieses Bedingungs-zusammenhangs wenigstens soweit aufzuklären, daß die für erzieherische Beeinflussung im Sinne von Emanzipation und Mündigkeit relevanten einschränkenden Bedingungen erkannt und sowohl die gesellschaftlichen wie die anthropologischen Bedingungen für Lernprozesse, die den eben angedeuteten Zielsetzungen dienen, in den Blick kommen.

II. Historische Perspektiven

Zu einer solchen Aufklärung relevanter Sachverhalte und Bedingungs-zusammenhänge vermag zunächst eine historische Vergegenwärtigung wichtiger Prozesse das ihrige beizutragen. Eine solche Betrachtung kann davon ausgehen, daß das in der heutigen pädagogischen Praxis und in den pädagogischen Institutionen sich niederschlagende Bild von Kindheit und Jugend wie die objektive gesellschaftliche Situation von Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang und als Ergebnis gesellschaftlich-geschichtlicher Prozesse der letzten beiden Jahrhunderte zu sehen ist, in denen die ideologischen wie die ökonomischen und politischen Prozesse dieser Epoche ebenso eine Rolle spielen wie schließlich die Resultate des in dieser Periode in Gang kommenden wissenschaftlichen Forschungsprozesses.

Hinsichtlich des *Kindesalters* ist darauf zu verweisen, daß erst im Zusammenhang religiöser, später pädagogischer Gedanken im 18. Jahrhundert ein Bewußtsein von der Eigenart kindlichen Wesens und kindlicher Lebensweisen entstand (Flitner/Hornstein 1965), das erst im 19. Jahrhundert sich gegen die ökonomischen Interessen der beginnenden Industrialisierung behauptete und endlich durch Abschaffung der Kinderarbeit, durch völliges Freisetzen der Kinder vom Broterwerb zu einem pädagogisch bestimmten Schonraum führte. Es ist in unserem Kulturkreis erst seit kurzem grundsätzlich nicht mehr bestritten, daß die Phase der Kindheit prinzipiell ein Altersabschnitt des Spielens und Lernens ist, und nicht des Arbeitens und des Broterwerbs. An der Durchsetzung dieser Bewertung haben Veränderungen in der Form der Produktion ebenso mitgewirkt wie neue Bewertungen kindlicher Daseinsweisen, humanitäre und pädagogische Bewertungen, die ihrerseits vielfältigen Motiven entspringen.

In bezug auf das *Jugendalter* haben die entsprechenden Prozesse später eingesetzt. Die Freisetzung der Heranwachsenden aus dem Produktionsprozeß über die Grenzen der Kindheit hinaus (also über das 12. bis 15. Lebensjahr) bleibt auch zu Beginn der Neuzeit (wie in der Antike und in der ständischen Welt des mittelalterlichen und nachmittelalterlichen Europa (s. Hornstein 1965) eine Angelegenheit der privilegierten Oberschicht. Nur diejenigen, die eine höhere Bildung durchliefen (im 19. Jahrhundert etwa 10 % der Jugendlichen), kamen in den Genuß einer eigentlichen Jugendphase, die der Vorbereitung auf die Einnahme von privilegierten sozialen Positionen und

Machtstellungen diene. Jugend als gesellschaftliche Institution erfüllte insofern die Funktion der Reproduktion der herrschenden Schichten aus ihrem eigenen Reservoir. Der Großteil der Jugend war in mehr oder weniger unmittelbarer Form in die Produktion eingeschaltet, also gerade nicht freigesetzt zum Zwecke eines vom Zwang des Broterwerbs befreiten Lernens. Dies gilt trotz der Institutionen der Fortbildungsschulen und des im 19. Jahrhundert entwickelten dualen Systems der Berufsausbildung mit der als »Bildungsinstitution« kaum ins Gewicht fallenden Berufsschule. Erst in den Entwicklungen der Produktion dieses Jahrhunderts und der damit verknüpften Forderung nach höherer Qualifikation einer breiteren Schicht von Industriearbeitern erscheint eine primär ökonomisch begründete Notwendigkeit, über die Kindheit hinaus auch das Jugendalter für so gut wie alle Heranwachsenden – volkswirtschaftlich gesprochen – zu einer Investition für erst später zu erwartende Leistungen zu machen, also auf einen unmittelbaren Beitrag dieser Altersstufe zur Produktion zunächst zu verzichten. In einer sehr globalen Perspektive kann historisch die Freisetzung des Kindesalters als das Ergebnis des 19. und die Freisetzung des Jugendalters als die Aufgabe des 20. Jahrhunderts betrachtet werden.

Die skizzierte Entwicklung und der heutige Problem- und Bewußtseinsstand hinsichtlich Kindheit und Jugend sind nun allerdings nicht allein durch sozialgeschichtliche und ökonomischen Entwicklungen, sondern sehr stark auch durch pädagogische Ideen über Kindheit und Jugend und durch den Fortschritt und die spezifische Richtung wissenschaftlicher Bemühungen um die Phänomene von Kindheit und Jugend bestimmt. In einer groben Charakterisierung läßt sich eine stärker pädagogisch ausgerichtete Linie, innerhalb derer pädagogische Theorien zum Kindesalter und Jugendalter entwickelt wurden, von der mehr empirisch-einzelwissenschaftlich gerichteten, stärker im Zusammenhang der wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklung stehenden Form der Beschäftigung mit dem Kindes- und Jugendalter unterscheiden. Hauptpunkte und -stadien der pädagogischen Theorien sind die in Auseinandersetzung mit Rousseau entstandenen pädagogischen Bilder vom Kinde und vom Jugendalter der pädagogischen Romantik und Klassik und das pädagogische Bild des Kindes in der Reformpädagogik. Die dort gewonnenen Kenntnisse haben vor allem zur Forderung nach Berücksichtigung altersgemäßer Bedingungen des Lernens geführt und sind so in die pädagogische Diskussion eingegangen.

In der an zweiter Stelle genannten Perspektive, also in bezug auf die eigentliche Kinder- und Jugendforschung läßt sich eine erste Phase empirisch-forschender Beschäftigung mit dem *Kindesalter* um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert erkennen, die dann in der kinder- und jugendpsychologischen Forschung zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf der Grundlage des dort erreichten wissenschaftlichen Niveaus ihre Fortsetzung fand. In diesem Zusammenhang sind die verschiedenen auf die Erforschung der kindlichen Psyche und Entwicklung gerichteten Ansätze der Psychoanalyse, der Sozialpsychologie, der soziologischen Sozialisationstheorie u. a. zu rechnen (s. zusammenfassend Fürstenau 1967).

Hinsichtlich des *Jugendalters* folgt einer ganz ähnlichen ersten empirischen Phase am Ausgang des 18. Jahrhunderts (Hornstein 1965) die Periode der »klassischen« jugendpsychologischen Darstellungen (Stanley/Hall; Bühler; Spranger; s. zusammenfassend bei Bergius in: Neidhardt 1970) und erste Ansätze für umfassende Forschungsprogramme (vgl. dazu insbesondere den Plan S. Bernfelds für ein »Institut für Psychologie und Soziologie der Jugend« – Bernfeld 1917). Die beiden Nachkriegsjahrzehnte haben,

zumindest in der Bundesrepublik, primär jugendsoziologische Untersuchungen hervorgebracht (kritisch A. Flitner 1963), die sowohl wegen ihrer methodischen Mängel (s. dazu in einer kritischen Analyse der in den Ländern des Europarats durchgeführten Studien H. Kreutz 1972), als auch wegen ihres Unvermögens, neue Phänomene, wie Studenten-, Schüler- und Lehrlingsbewegungen zu erklären, problematisiert und durch neue Ansätze korrigiert und ergänzt wurden (Allerbeck/Rosenmayr 1972).

III. Gegenwärtiger Problemstand

Es entspricht der komplexen Problematik, die mit den Begriffen Kindheit und Jugend bezeichnet wird, daß hinsichtlich des gegenwärtigen Problem- und Diskussionsstandes nur exemplarisch auf einige Fragestellungen und Entwicklungen hingewiesen werden kann:

Zunächst scheint bemerkenswert, daß sich in den letzten Jahren das Programm einer umfassenden *Sozialisationsforschung* neben die bisherigen Formen der Entwicklungs-, Jugend- und Kinderpsychologie geschoben hat – auch wenn dieses Programm insbesondere in der BRD keineswegs empirisch eingelöst ist und wenn es auch noch kaum in Ansätzen zu der angestrebten Integration der herkömmlichen Forschungsrichtungen mit dem neuen Programm gekommen ist.

Weiterhin ist wichtig, daß sowohl die klassische Jugendpsychologie wie die Nachkriegsjugendsoziologie unter sozialwissenschaftlichen und pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten (Hornstein in: Neidhardt 1970) wie unter pädagogisch-politischen Aspekten kritisiert und durch neue Ansätze (Allerbeck/Rosenmayr 1972) ergänzt werden. Nach einer historisch-vergleichenden und kulturanthropologisch argumentierenden Phase, die dem Ziel der Herausarbeitung der gesellschaftlich-kulturellen Bedingtheit der Verlaufsformen des Jugendalters galt, und damit der notwendigen Destruktion überkommener und überholter Leitbilder diente, ist im Zusammenhang einer erhöhten sozialwissenschaftlich-politischen Sensibilisierung dieser Zusammenhang so deutlich, daß er unmittelbar als zum gegenwärtigen Problemstand gerechnet werden kann und das Forschungsinteresse sich nunmehr in einer kritischen Intention auf die Bedingungen richtet, die in konkreten Gesellschaften das Aufwachsen bestimmen.

Demgegenüber erscheinen in der heutigen Diskussion Definitions- bzw. Abgrenzungsfragen, die sich an der Frage entzünden, wie Kindheit von der Altersphase Jugend und wie diese vom Erwachsenenalter unterschieden werden kann, nur in einem eingeschränkten Sinn wichtig: In einem soziologischen Argumentationszusammenhang definiert Neidhardt (Neidhardt 1970) als Jugendliche diejenigen, »welche mit der Pubertät die biologische Geschlechtsreife erreicht haben, ohne mit Heirat und Berufsfindung in den Besitz der allgemeinen Rechte und Pflichten gekommen zu sein, welche die verantwortliche Teilnahme an wesentlichen Grundprozessen der Gesellschaft ermöglichen und erzwingen«. Insofern Berufseintritt (im Sinne der vollen Integration in Berufspositionen) und Heirat häufig auseinanderfallen, ergeben sich aus dieser Definition wichtige Statusdiskrepanzen, die zu einem Teil auch die pädagogisch relevante Problematik des Jugendalters ausmachen.

Innerhalb der psychologischen Diskussion zur Frage der Abgrenzung sind die Kriterien so zahlreich und heterogen wie die entsprechenden psychologischen Forschungsansätze und allgemeinen Theorien selbst. Bergius hat (s. Neidhardt 1970) die verschiedenen psychologischen Theorien zum Jugendalter zusammengestellt; je nachdem, ob mehr die kognitive, die emotional-soziale oder die Triebseite der Entwicklung betont wird,

ergeben sich unterschiedliche Abgrenzungskriterien zwischen Kindheit und Jugendalter und zwischen Jugendalter und Erwachsenenalter (wobei hier meist auf die Unmöglichkeit einer präzisen Abgrenzung hingewiesen wird).

Für die mehr *pädagogisch-politisch* orientierte Diskussion der Gegenwart ist bezeichnend, daß die Frage der Legitimität der auf Kinder und Jugendliche gerichteten Einflüsse in den Mittelpunkt eines kritischen Interesses gerückt ist. Es läßt sich näher beschreiben als die Problematik von unnötiger Herrschaft, von Repression und Benachteiligung, die auch im pädagogischen Zusammenhang durch Berufung auf den Status des Kind- und Jungseins nach wie vor Bestandteile der pädagogischen Praxis sind. Als besonders dringlich stellt sich die Analyse dieser Problematik im Hinblick auf das Jugendalter dar. Insofern mit dem Begriff »Jugend« Vorstellungen von Schutzbedürftigkeit, Unreife, Nicht-Erwachsenheit einerseits und allerdings auch Wertungen von Privilegierung u. a. verbunden sind, die im gesellschaftlichen Prozeß virulent sind, erweist sich die Aufklärung dieser Vorstellungen als eine wichtige Aufgabe einer ideologiekritischen Analyse. Zugleich hat – im Zusammenhang und als konsequente Fortführung des weiter oben genannten Programms der Sozialisationsforschung – auch eine Ausweitung der Fragestellungen stattgefunden; nunmehr wird der Prozeß der »Vergesellschaftung« der nachwachsenden Generation als das Ingesamt der gegenüber Kindern und Jugendlichen wirksamen Zugriffe und Beeinflussungen einbezogen; damit wird auch die Beziehung zwischen der Totalität der die Kinder und Jugendlichen erreichenden Einflüsse (in Familie, Verkehrskreis, Altersgruppen, Medien, Öffentlichkeit, Werbung usw.) und den organisierten Lernprozessen zu einem wichtigen Thema.

Die empirische Forschung hat allerdings gegenwärtig diese Intentionen noch nicht eingelöst, ja kaum entsprechende Ansätze theoretischer und forschungsorganisatorischer Art für die Durchführung entsprechender Programme entwickelt. Der gesamte Komplex von Fragestellungen, der hier zur Debatte steht, läßt sich zwar mit dem Programm einer gesellschaftliche Determinanten einbeziehenden (und nicht nur sozialpsychologisch orientierten) Sozialisationsforschung bezeichnen; bei der Realisierung käme es allerdings entscheidend darauf an, Fragestellungen, Verfahrensweisen und Resultate von Forschungen, die sich eher einer Forschungsrichtung zuordnen lassen, die man mit Kinder- und Jugendforschung bezeichnet, zu verknüpfen mit solchen, die am Programm Sozialisationsforschung ansetzen. Beide Forschungsrichtungen enthalten, für sich genommen, die Gefahr spezifischer Verengungen und Einseitigkeiten: Kinder- und Jugendforschung tendierte, zumindest in bestimmten Phasen ihrer Entwicklung, zur Ausblendung gesellschaftlicher Determinanten und Zusammenhänge (oder aber, als Reaktion darauf, in der neueren Jugendforschung, zu einer Überbetonung soziologischer Faktoren); Sozialisationsforschung konzentriert sich ihrerseits, wenn auch in vielfältigen Abstufungen und Schattierungen auf Analyse und Identifikation gesellschaftlicher Determinanten im Prozeß des Hineinwachsens der nachwachsenden Generation in die Gesellschaft. Wünschenswert wäre eine Entwicklung des Forschungsprozesses, in der sowohl die ideologiekritischen Fragestellungen gegenüber Kindheit und Jugend, wie sie weiter oben angedeutet wurden, wie die Resultate von Forschungen über »Gesetzmäßigkeiten« kindlicher und jugendlicher Entwicklungen im Zusammenhang einer auf politisch-pädagogische Emanzipation gerichteten Fragestellung reflektiert und für die Organisation der Lernprozesse im Kindes- und Jugendalter fruchtbar gemacht werden würden.

→ Emanzipation, Empirie, Entwicklungspsychologie, Institution – Organisation, Sozialisation.

LITERATUR

- Allerbeck, K. R., L. Rosenmayr* (Hrsg.): *Aufstand der Jugend. Neue Aspekte der Jugendsoziologie*. München: Juventa Verl. 1971. *Evans, E. D.* (Hrsg.): *Adolescence: Readings in behavior and development*. Hinsdale, Ill.: Dryden 1970. *Flitner, A.*: *Soziologische Jugendforschung. Darstellung und Kritik aus pädagogischer Sicht*. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1963. = *Anthropologie und Erziehung*. Bd 7. *Fürstenau, P.*: *Soziologie der Kindheit*. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1967. = *Gesellschaft und Erziehung*. Bd 3. = *Pädagogische Forschungen*. Reihe: *Erziehungswissenschaftliche Studien*. Bd 40. *Goslin, D.* (Hrsg.): *Handbook of socialisation theory and research*. Chicago: Rand McNally 1969. *Hoffmann, L. W.* (Hrsg.) (u. a.): *Review of child development research*. Repr. Vol. 2. New York: Russell Sage Foundation 1969. *Hoffmann, M. L.* (Hrsg.) (u. a.): *Review of child development research*. Repr. Vol. 1. New York: Russell Sage Foundation 1969. *Kreutz, H.*: *Youth and social change. A methodological review of European youth research 1960–1970*. Vol. 1.2. Wien: Council of Europe 1972. *Müller, C. W.*: *Jugend. Soziologische Materialien*. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1967. = *Gesellschaft und Erziehung*. Bd 4. = *Päd. Forschungen*. Reihe: *Erziehungswissenschaftliche Studien*. Bd 40. *Neidhardt, F.* (u. a.) (Hrsg.): *Jugend im Spektrum der Wissenschaften. Beiträge zur Theorie des Jugendalters*. München: Juventa Verl. 1970. = *Reihe Deutsches Jugendinstitut*. Bd 3. *Rosenmayr, L.*: *Hauptgebiete der Jugendsoziologie*. In: *Handbuch der empirischen Sozialforschung*. Bd 2. Stuttgart: Enke 1969, S. 65 bis 171. *Seidman, J. M.* (Hrsg.): *The child. A book of readings*. 2. ed. New York (usw.): Holt, Rinehart and Winston 1969.
- Monographien, Einzelaspekte: Ausubel, D. Ph.*: *Theory and problems of child development* . . . Dt.: *Das Kindesalter*. Hrsg. vom Deutschen Jugendinstitut. München: Juventa Verl. 1973. *Ausubel, D. Ph.*: *Theory and problems of adolescent development*. Dt.: *Das Jugendalter*. Hrsg. vom Deutschen Jugendinstitut. München: Juventa Verl. 1968. *Bernfeld, S.*: *Über den Begriff der Jugend*. Wien, Diss. 1914/15. *Bernfeld, S.*: *Ein Institut für Psychologie und Soziologie der Jugend*. In: *Annalen für Natur- und Kulturphilosophie*. 13 (1917). *Blos, P.*: *The young adolescent. Clinical studies*. New York: Free Pr. 1970. *Flitner, A., W. Hornstein*: *Kindheit und Jugendalter in geschichtlicher Betrachtung*. In: *Zeitschrift f. Pädagogik*. 10 (1964) 4, S. 311–339. *Flitner, A., W. Hornstein*: *Neue Literatur zur Geschichte des Kindes- und Jugendalters*. In: *Zeitschrift f. Pädagogik*. 11 (1965) 1, S. 66–85. *Hornstein, W.*: *Jugend in ihrer Zeit. Geschichte und Lebensformen des jungen Menschen in der antik-europäischen Welt*. Hamburg: Schröder 1966. = *Das moderne Sachbuch*. Bd 46. *Hornstein, W.*: *Vom »jungen Herrn« zum »hoffnungsvollen Jüngling«*. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1965. = *Anthropologie u. Erziehung*. Bd 14. *Keniston, K.*: *The young radicals*. New York: Harcourt, Brace and Co. 1968. *Kohlberg, L.*: *Development of moral character and moral ideology*. In: *Hoffmann, M. L., L. W. Hoffmann* (Hrsg.): *Review of child development research*. New York: Russell Sage Foundation 1964. *Kohlberg, L.*: *Moral development and identification*. In: *Stevenson, H.* (Hrsg.): *Child psychology*. Chicago: Univ. Pr. 1963, S. 277–332. *Muuss, R.*: *Adoleszenz*. Stuttgart: Klett 1971.
- Zeitschriften: Adolescence*. Roslyn Hrs., New York. *Child Development Abstracts and Bibliography*. Chicago. 1 (1927) ff.; *Child Development*. Chicago. 1 (1950) ff.; *Developmental Psychology*. Washington. *Genetic Psychology Monographs*. Worcester 1 (1928) ff.; *Human Development*. Basel 1 (1958) ff.; *Journal of Genetic Psychology*. Provincetown 1 (1924) ff.; *Journal of Youth u. Adolescence*. New York. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Washington 1 (1937) ff.; *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. Göttingen 1 (1969) ff.

Klasse – Schicht

I. Begriffliche Differenz

Klassenbegriff und Schichtbegriff kennzeichnen zwei sowohl hinsichtlich des ihnen zugrunde liegenden Erkenntnisinteresses als auch in ihrer Methodik grundverschiedene Konzepte sozialwissenschaftlicher Analyse. Zwar scheinen beide gleichermaßen auf den ersten Blick auf die *Erfassung von Phänomenen sozialer Ungleichheit* gerichtet zu sein – ein Sachverhalt, der häufig zum synonymen und damit irreführenden Gebrauch der Begriffe geführt hat; die Art des methodischen Vorgehens aber und ihre praktische Begründung in der sozialen Funktion dieser Konzepte weist die scheinbare Identität des Gegenstandes sehr bald als vordergründig aus:

Der *Klassenbegriff* zielt nicht auf irgendwelche soziale Ungleichheiten und Verhaltensdifferenzen zwischen Bevölkerungsgruppen, sondern auf jene *grundlegenden Gegensätze (Antagonismen)* in der Gesellschaft, die aus der Produktionsweise resultieren, die gesellschaftliche Herrschaftsstruktur sowie die ökonomischen, sozialen und kulturellen Differenzierungen im einzelnen begründen und damit letztlich die Triebkräfte der gesellschaftlichen Entwicklung darstellen. In diesem Sinne ist der Klassenbegriff die *umfassendste allgemeine Kategorie der marxistischen Sozialwissenschaften* zur Charakterisierung vor allem von bürgerlichen Gesellschaften; ihre Kennzeichnung als *Klassengesellschaft* meint diese allgemeinste Bestimmung.

Demgegenüber stellt der *Schichtbegriff* im wesentlichen auf die *Deskription der Oberflächenstruktur der bürgerlichen Gesellschaft* ab, wie sie sich in den spezifischen Verhaltensweisen, Gewohnheiten, Meinungen und Einstellungen von unterschiedlichen Bevölkerungsteilen darbietet. Solche an das Subjekt gebundenen Verhaltensmomente und -chancen bleiben der methodische Ansatzpunkt der Schichtungstheorie selbst dort, wo als Differenzierungskriterium zwischen den als Schichten gefaßten Bevölkerungsteilen Merkmale des *sozioökonomischen Status* angesetzt werden, wie es bei den meisten Schichtungskonzepten geschieht.

Wissenschaftsgeschichtlich gesehen, ist der *Klassenbegriff* an die Marxsche Kritik der bürgerlichen Gesellschaft und die sich von ihr ableitenden Sozialwissenschaften gebunden und gewinnt aus der Analyse bürgerlich-kapitalistischer Produktionsweise auch seine Spezifik als universalgeschichtliche Kategorie sowohl für die Erklärung vorbürgerlicher als auch nachbürgerlicher Gesellschaften (hier als Begriff der Aufhebung von Klassen). Der *Schichtbegriff* ist ein sehr viel späterer Begriff der neueren bürgerlichen Sozialwissenschaften. Er ist teils in Abwendung von der Klassenanalyse mit dem Interesse ihrer weiteren Differenzierung – so etwa bei Theodor Geiger – entstanden, teils als bewußte Entgegensetzung gegen die Marxsche Kritik der bürgerlichen Gesellschaft und mit dem Anspruch ihrer Widerlegung entwickelt worden (vgl. etwa K. M. Bolte).

Im folgenden sollen auch nur diese beiden gleichsam reinen Konzepte, der Marxsche Klassenbegriff und der weitgehend formale Schichtbegriff der neueren Sozialwissenschaft, abgehandelt und auf davon abweichende besondere Ausprägungen des Klassen- und Schichtbegriffs verzichtet werden. Weder also sollen hier Klassenkonzepte, wie sie von Max Weber (in »Wirtschaft und Gesellschaft«) oder J. Schumpeter (in: »Die sozialen Klassen im ethnisch homogenen Milieu« von 1927) außerhalb der marxistischen Theorie entwickelt worden sind, thematisiert werden noch Schichtkonzepte wie das von Geiger (in: »Die soziale Schichtung des deutschen Volkes« von 1932) oder auch das von Heinz Jung (Institut für Marxistische Studien und Forschungen – IMSF),

der den Schichtbegriff zur internen Differenzierung von Klassen – zumal für den Bereich der Mittelschichten – anwendet (vgl. Literatur).

II. Der Marxsche Klassenbegriff

Wiewohl Marx – worauf häufig genug hingewiesen worden ist – explizit keine Klassentheorie entwickelt hat und der dritte Band seines Hauptwerks (»Das Kapital«) dort abbricht, wo er die Klassen in der bürgerlichen Gesellschaft systematisch abzuhandeln ansetzt, muß doch sein Gesamtwerk als *Analyse der bürgerlichen Gesellschaft* als Klassengesellschaft verstanden werden. Nicht umsonst beginnt das »Manifest der Kommunistischen Partei« mit der Erklärung, daß die Geschichte aller bisherigen Gesellschaft die Geschichte von Klassenkämpfen gewesen sei. Denn im Begriff *der Klassen als dem Subjekt des historischen Prozesses* gewinnt die materialistische Analyse des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses ihren praktischen Bezug.

Den *logischen Ausgangspunkt* des Klassenbegriffs wie den *tatsächlichen Ansatz der realen Konstitution von Klassen* bildet der Produktionsprozeß und seine Organisation. Das entscheidende Kriterium für die Klassenzugehörigkeit bildet die Stellung im Produktionsprozeß, genauer: der Besitz oder Nichtbesitz von Produktionsmitteln oder – vielleicht noch präziser – die Teilhabe am Besitz von Produktionsmitteln bzw. die Nichtteilhabe, der Ausschluß von ihnen und damit die Abhängigkeit von jenen, die sie besitzen. »Klassen sind Großgruppen von Menschen, die nicht primär durch bewußten Zusammenschluß, sondern durch ein *kollektives Verhältnis* des Eigentums an den sachlichen Produktionsbedingungen naturwüchsig konstituiert werden. Gäbe es in einer Gesellschaft nur Produzenten, die als solche – individuell oder kollektiv – im vollen Besitz ihrer Produktionsmittel sind, dann gäbe es keine Klassenbildung. Klassen in primärer Entstehung und Bedeutung sind immer unterdrückende und unterdrückte, ausbeutende und ausgebeutete Klassen« (Mauke 1970, 16). Damit ist auch der *historische Ausgangspunkt* für die Entstehung von Klassen benannt: Klassen können erst auf einer Stufe der Produktion entstehen, auf der nicht mehr allein für den unmittelbaren Bedarf, für die schlichte Lebenserhaltung gearbeitet werden muß, sondern wo die Entstehung eines *Mehrprodukts* die archaisch-naturwüchsigen Formen der Arbeitsteilung wie z. B. Geschlecht und Alter durch differenziertere funktionale Formen der Arbeitsteilung abzulösen gestattete. Die Folge der Ablösung biologischer durch funktionale Arbeitsteilung ist die Herausbildung von *überdauernden Strukturen der gesellschaftlichen Arbeitsorganisation*, vor allem die institutionelle Trennung von unmittelbaren Produzenten des gesellschaftlichen Reichtums und solchen Gruppen, die über ihn verfügen, indem sie nichtproduktive Gemeinschaftsfunktionen wahrnehmen und von fremder Arbeit leben. Damit kommt es zur Konstituierung von unterschiedlichen gesellschaftlichen Interessenlagen, zumal von Interessen gegenüber der spezifischen Organisation der Produktion, nämlich denen an der Erhaltung und denen an der Veränderung des Status quo der Produktionsverhältnisse. Solange die gesellschaftliche Differenzierung im wesentlichen nur auf unterschiedliche Funktionen bei der gesamtgesellschaftlichen Erstellung und Verteilung von Gütern bezogen ist, kommt es zwar zu Privilegierungen. Erst dort aber, wo die funktionelle Differenzierung zu *privatem Besitz und Verfügung* über die sachlichen Produktionsbedingungen führt, entstehen antagonistische Klassenstrukturen und nehmen die Auseinandersetzungen um die Organisation der Produktion den Charakter von Klassenkämpfen an. Das widersprüchliche Verhältnis zwischen der gesellschaftlichen Arbeit und der je privaten Aneignung und

Verfügung über das Mehrprodukt durch einen begrenzten Teil der Gesellschaft ist für Marx der Motor von einigen Jahrtausenden Geschichte von Klassengesellschaften. Dieses Verhältnis nimmt je nach dem Stand der Produktivkräfte eine unterschiedliche Gesellschaftsformation an, sei es als theokratische Sklavenhaltergesellschaft der Antike, sei es als mittelalterliche Feudalgesellschaft oder als bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft.

Erst in der bürgerlichen Gesellschaft, deren Grundlage das kapitalistische Produktionsverhältnis bildet, spitzen sich die Klassengegensätze zum Antagonismus zweier Klassen, Bourgeoisie und Proletariat zu. Die Dynamik der bürgerlichen Produktionsweise, die auf dem grundlegenden Widerspruch zwischen Lohnarbeit und Kapital aufgebaut ist und die sich von allen vorhergehenden Produktionsformen durch die permanente Umwälzung ihrer eigenen materiellen Produktionsbedingungen unterscheidet, bringt trotz aller empirisch konstatierbarer Beharrungserscheinungen eine Tendenz zur Auflösung jener Selbständigengruppen mit sich, die in der Übergangszeit zum Kapitalismus und in dessen ersten Phasen außerhalb des Antagonismus standen wie etwa selbständige Landwirte und andere Gewerbetreibende. »In der großen Industrie und Konkurrenz sind die sämtlichen Existenzbedingungen, Bedingtheiten, Einseitigkeiten der Individuen zusammengeschmolzen in die beiden einfachsten Formen: Privateigentum und Arbeit« (Marx, MEW Bd. 3, 66). In dem Maße, in dem das Kapitalverhältnis zum strukturbestimmenden Merkmal der Produktion in einer Gesellschaft wird, verlieren andere Revenuequellen als Lohnarbeit und Kapital an Bedeutung. Die Dominanz des Widerspruchs von Lohnarbeit und Kapital in der Sozialstruktur bürgerlicher Gesellschaft bedeutet freilich nicht die Aufhebung jeglicher sozialer Differenzierung. Entscheidend nur ist, daß die entstehenden Formen sozialer Differenzierung Unterschiede innerhalb der Klassen werden und in bezug auf die sozialen Interessenlagen jeweilige Besonderungen der grundlegenden Klassenlage abgeben, Besonderungen, die nach funktionellen Gesichtspunkten der je spezifischen Stellung innerhalb der Produktion und Reproduktion vorgenommen werden müssen. Klassenanalyse, d. h. die Bestimmung der Klassenlage von Bevölkerungsteilen, ist kein statisch-klassifikatorisches Unterfangen zur Etikettierung von Einzelpersonen, sondern sagt etwas über gesellschaftliche Funktionen, Bewegungen und Herrschaftsbeziehungen aus. Die »Dieselbigkeit der Revenuen und Revenuequellen« (Marx, MEW 25, 893), also der Besitz von Produktionsmitteln oder der alleinige Besitz von Arbeitskraft, konstituiert das objektive Interesse an der Veränderung oder Nichtveränderung der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse und damit die Rolle im historischen Prozeß. Dabei definiert der Begriff »Besitz von Produktionsmitteln« nicht in erster Linie einen formal-rechtlichen Eigentumstitel, sondern – ebenso wie sein Gegenteil – eine gesellschaftliche Funktion und eine bestimmte Relation zur gesellschaftlichen Arbeitsteilung (vgl. Mauke 1970, 72): die Funktion der Kapitalbewertung, Mehrwertabschöpfung, Ausbeutung. Alle Versuche, mit Hinweis z. B. auf die zunehmende Trennung von Eigentum an und Verfügungsgewalt über Produktionsmittel in einer in Aktiengesellschaften organisierten Produktion oder auch mit dem Blick auf die zunehmende Abhängigkeit von Klein- und Kleinstbetrieben von den Monopolen das zentrale Klassenkriterium der Stellung im Produktionsprozeß relativieren bzw. sogar ersetzen zu wollen, verfehlen den Sinn des Klassenbegriffs als Kategorie zur Kennzeichnung eines Gesellschaftsverhältnisses. Es ist die Bedingung der Erfüllung ihrer ökonomischen Funktion und damit die ihrer spezifischen mit Privilegien ausgestatteten Existenzweise, daß diejenigen

Gruppen, die Produktionsmittel besitzen oder über sie verfügen, die Aufrechterhaltung der bestehenden Produktionsverhältnisse verteidigen, zunächst sicherlich unabhängig von der Höhe des in ihrem Produktionsmittelbestand verkörperten Werks. Und es ist die Bedingung der Aufhebung ihrer Ausbeutung und Abhängigkeit, daß die Lohnarbeiter ein Interesse haben, die bestehenden Verhältnisse zu verändern; und es ist vornehmlich ihr Interesse und ihre historische Aufgabe, weil keine andere Gruppe der Bevölkerung von der Herrschaft des Kapitals so unmittelbar betroffen ist wie sie. Hierin scheint nur der Sinn des Marxschen Klassenbegriffs zu liegen. Das besagt freilich nicht, daß nicht der einzelne Kapitalist oder Manager und der einzelne Arbeiter oder Angestellte in seinen empirisch konstatierbaren Bewußtseinsäußerungen sich anders verhält. Hinsichtlich der Arbeiterklasse gehört es geradezu zu den Mechanismen der Herrschaftssicherung der Bourgeoisie, alles zu tun, um sie nicht zum Bewußtsein ihres historischen Interesses kommen zu lassen, sie sich nicht von der objektiven »Klasse an sich« zur subjektiv begriffenen »Klasse für sich« und damit als reale historische Macht der Veränderung der Gesellschaft konstituieren zu lassen. Wesentlicher Mechanismus dieser Verschleierung des eigenen historischen Interesses und der geschichtlichen Funktion sind gerade die Strategien zur sozialen Differenzierung der Arbeiterklasse und zur Etablierung eines Gesellschaftsbildes einer durchlässigen Gesellschaft jenseits von Klassengegensatz, wie es durch Schichtkonzeptionen intendiert ist.

III. Schichtbegriff

Wiewohl schon vereinzelt bei Soziologen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts der Begriff *Schicht* auftaucht, ist die systematische Entwicklung der Schichttheorie als wissenschaftliche Analyse der *Veränderung der Sozialstruktur* spätbürgerlicher Gesellschaften im wesentlichen ein Resultat des erhöhten Bedarfs an Selbstlegitimation der bürgerlichen Gesellschaft in der Konfrontation mit ihrer marxistisch-theoretischen und politischen Kritik wie mit entstehenden sozialistischen Gesellschaften (vgl. dazu Tjaden/Tjaden-Steinhauer 1973, 9). Diesen historischen Ursprung und die aus ihm ableitbare soziale Funktion gilt es im Auge zu behalten, da sich daraus die Schichttheorie erklären läßt.

Der Begriff Schicht bezeichnet keine reale gesellschaftliche Gruppe im Sinne eines tatsächlichen Kommunikations- und Interaktionszusammenhangs von angebbaren Personen mit identischen Interessen und sozialen und politischen Zielen; nichtsdestotrotz wird es in der Regel so sein, daß Angehörige einer bestimmten Schicht eher mit Mitgliedern der gleichen Schicht verkehren und mit ihnen auch häufig mehr Gemeinsamkeiten in den sozialen Orientierungen haben als mit anderen, dieser Schicht nicht zugehörigen Gesellschaftsmitgliedern; dieses aber sind meistens keine den Individuen bewußte und von ihnen absichtsvoll betriebene Handlungen – im Sinne etwa der artikulierten Ziele eines Gesellschaftsverbandes –, sondern ihnen aus ihrer sozioökonomischen Lage gleichsam zukommende Verhaltensweisen, deren soziale Bedingtheit ihnen gerade meistens nicht bewußt ist. Denn der Begriff der Schicht bezeichnet eine quantitativ und in bezug auf die sie auszeichnenden Merkmale nicht exakt bestimmbare Anzahl von Personen, die aufgrund ihrer sozioökonomischen Position ähnliche soziale Orientierungsmuster, Verhaltensweisen und das Bewußtsein der Gleichwertigkeit untereinander und der Höher- bzw. Minderwertigkeit gegenüber anderen sozialen Schichten ausbilden können; die Gemeinsamkeiten der Orientierungen, Werthaltun-

gen und sozialen Verhaltensweisen können sich etwa im Bildungsverhalten, Konsumverhalten, politischen Präferenzen oder Lebensgewohnheiten äußern (das Heiratsverhalten etwa war ein besonders sensibler Indikator für die Schichtzugehörigkeit der frühen bürgerlichen Gesellschaft).

Die methodische Entwicklung von Merkmalen, mit deren Hilfe eine Schichtungsanalyse betrieben werden kann und Schichten gegeneinander abgegrenzt werden können, verweist freilich bei beinahe allen Schichtungstheoretikern auf die Organisation der gesellschaftlichen Arbeit als das reale Substrat für die mit den Schichtkonzepten erfaßten Über- und Unterordnungsverhältnisse, wenn als die wichtigsten Schichtungskriterien die berufliche Position, die Ausbildung und das Einkommen herangezogen werden. Diese in einem starken, wenn auch nicht durchgängig zwingendem soziologischen Zusammenhang stehenden Kriterien verweisen alle auf die gesellschaftliche Funktionsdifferenzierung als den eigentlichen Ursprung von Schichtung, der die (schicht-)spezifischen Bewußtseinsstrukturen folgen. So ist denn auch die *funktionale Schichtungstheorie*, wie sie von der amerikanischen Soziologie (vgl. u. a. Kingsley Davis) entwickelt worden ist, der Kern der neueren bürgerlichen Schichtungskonzepte. Ihr Grundgedanke besteht – grob skizziert – darin, daß es in jeder Gesellschaft unterschiedliche Funktionen zu erfüllen gibt, die nach dem Grad ihrer Wichtigkeit für die Reproduktion der Gesellschaft differieren, und daß diesen unterschiedlichen Funktionen entsprechende höher und weniger hoch bewertete soziale Positionen der sie jeweils ausfüllenden Gesellschaftsmitglieder korrespondieren. Zugrunde liegt dieser Korrespondenzvorstellung ein Anreiz-Axiom: Damit die unterschiedlichen Funktionen überhaupt ausgefüllt und die ihnen entsprechenden sozialen Positionen überhaupt besetzt werden können, muß die Gesellschaft sie mit unterschiedlichen Belohnungen honorieren, wobei sich die Höhe der Belohnung nach der funktionalen Bedeutung der jeweiligen Position für die Weiterexistenz der Gesellschaft richtet.

Die hier angedeutete Schichtungstheorie ist in der sozialwissenschaftlichen Diskussion oft genug in bezug auf ihre unausgewiesenen Prämissen kritisiert worden (vgl. innerhalb der bundesrepublikanischen Diskussion vor allem R. Mayntz und Tjaden-Steinhauer/Tjaden). Hier sei nur kurz auf die apologetischen Züge dieser Theorie hingewiesen, die ihre ideologische Funktion deutlich machen können: Ein gegebener Zustand von Vergesellschaftung und eine bestimmte Form von Arbeitsteilung, nämlich eine hierarchisch organisierte, werden als notwendig und überhistorisch hypostasiert, ohne daß ihre historische Genese und ihr kausaler Zusammenhang mit der Entwicklung der gesellschaftlichen Verhältnisse überhaupt thematisiert würde. Daß Arbeitsteilung sowohl im Arbeitsprozeß, in der Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur, als auch in den gesellschaftlichen Verhältnissen außerhalb der Sphäre der Arbeit Abhängigkeiten in Form der Über- und Unterordnung konstituieren müsse, wird unterstellt, nicht aber als Ausdruck einer historisch bestimmten und veränderungswürdigen Form der Arbeitsteilung begriffen. Daß es der im gesellschaftlichen Wertesystem institutionalisierten Anreize bedarf, die die theoretische Basis der funktionalen Schichtungstheorie abgeben, spiegelt ungewollt den Charakter der Arbeit unter kapitalistischen Produktionsverhältnissen als ein dem Arbeitenden von außen aufgelegten Zwang; die Vorstellung von Arbeit als gemeinschaftliche, freie Kooperation tritt gar nicht in den Betrachtungshorizont. Hierin zeigt sich die innere Abhängigkeit der Schichtungstheorie vom bestehenden Produktionsverhältnis.

Ideologien – auch in Form wissenschaftlicher Konzepte – sind nicht zufällig. Das gilt

auch für die Schichtungstheorie. Sie wurde notwendig, als der Glaube an die natürlichen Begabungsunterschiede als Ursprung der gesellschaftlichen Ungleichheit und an die Legitimation einer gesellschaftlichen Position durch Besitz sich in dem realen Prozeß zunehmender Vergesellschaftung immer weiter auflöste. An die Stelle der Legitimation durch Geburt oder Besitz mußte eine Legitimation treten, die der bürgerlichen Gleichheitsidee entsprach; diese Legitimation war die Funktion im gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsprozeß, weil sie von Personen unabhängig und damit für alle Mitglieder der Gesellschaft als zugänglich gedacht werden konnte, ohne daß gleichzeitig das dem spezifischen Produktionsverhältnis geschuldete hierarchische Arbeitsteilungssystem selbst tangiert worden wäre. Dies ist der historische Platz der Schichtungstheorie. Sie nährt die Idee der mobilen offenen Gesellschaft, in der jeder jede Funktion wahrnehmen und damit jede gesellschaftliche Position erreichen kann. Daß es innerhalb der Schichten dann doch eine relative Konstanz der Mitglieder in einer Generation wie auch über die Generationen hinaus gibt, tut ihrer ideologischen Funktion nur geringen Abbruch, zumal dieser Sachverhalt von den Schichtungstheoretikern selten als Problem der Konstanz erörtert wird, sondern im Regelfall als Mobilitätschance thematisiert wird. Es gelingt immer einigen Prozent der Mitglieder einer Schicht, in eine andere »aufzusteigen«; einige Prozent der Arbeiterkinder beispielsweise besuchen höhere Schulen und Universitäten und schicken sich damit an, ihre Herkunftsschicht zu verlassen. Indem aber die empirischen Untersuchungen die Begrenztheit der Schichtveränderungen zeigen, sagen sie gegen ihre ideologische Funktion auch etwas über die Realität dieser Gesellschaft aus, und in diesem Sinne sind sie auch kritisch zu verwenden.

MARTIN BAETHGE

→ Arbeit, Erfahrung – Selbsterfahrung – Klassenanalyse, Gesellschaft, Institution – Organisation, Macht – Herrschaft, Materialismus, Politische Ökonomie, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Soziale Mobilität, Sozialer Wandel.

LITERATUR

Bendix, R. M., S. M. Lipset (Hrsg.): *Class, status, and power. Social stratification in comparative perspective.* New York: Free Pr. 1966. *Bolte, K. M.*: Schichtung. In: *Soziologie.* Hrsg. von R. König. Neuausg. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer Bücherei 1968, S. 266–277. = *Fischer-Lexikon.* Bd 10. *Davis, K., W. E. Moore*: *Some principles of stratification.* In: *Bendix, R., S. M. Lipset* (Hrsg.): *Class, status, and power. Social stratification in comparative perspective.* 2. ed. London: McMillan 1967, S. 47–53. *Geiger, Th.*: *Die soziale Schichtung des deutschen Volkes.* Stuttgart: Enke 1932. *Jung, H.*: *Zu den klassentheoretischen Grundlagen einer sozialstatistischen Analyse der Klassen- und Sozialstruktur der BRD.* In: *Klassen- und Sozialstruktur der BRD 1950 bis 1970.* Bd 1. Frankfurt a. M.: Verl. Marxistische Blätter 1973, S. 11–226. = *Beiträge des Inst. f. Marxistische Studien und Forschungen.* Bd 3. *Marx, K., F. Engels*: *Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte.* In: *Marx, K., F. Engels: Werke.* Bd 8. 3. Aufl. Berlin: Dietz 1972, S. 111–207. *Marx, K., F. Engels*: *Die deutsche Ideologie.* In: *Marx, K., F. Engels: Werke.* Bd 3. 4. Aufl. Berlin: Dietz 1969, S. 9–530. *Marx, K., F. Engels*: *Das Kapital.* Bd 1–3. 6. Aufl. Berlin: Dietz 1971–1973. = *Marx, K., F. Engels: Werke.* Bd 23–25. (Vor allem Band 3 ist hier wichtig.) *Marx, K., F. Engels*: *Manifest der Kommunistischen Partei.* In: *Marx, K., F. Engels: Werke.* Bd 4. 6. Aufl. Berlin: Dietz 1972, S. 459–493. *Maike, M.*: *Die Klassentheorie von Marx und Engels.* Frankfurt a. M.: Europ. Verl. Anst. 1970. = *Kritische Studien zur Politikwissenschaft.* *Mayntz, R.*: *Kritische Bemerkungen zur funktionalistischen Schichtungstheorie.*

rie. In: Glass, D. V., R. König (Hrsg.): *Soziale Schichtung und soziale Mobilität*. Köln u. Opladen: Westdt. Verl. 1961, S. 10–28. = *Kölner Zeitschrift f. Soziologie und Sozialpsychologie*. Sonderh. 5. *Projekt Klassenanalyse: Materialien zur Klassenstruktur der BRD*. Bd 1. Theoretische Grundlagen und Kritiken. Berlin: Verl. f. d. Studium d. Arbeiterbewegung 1973. = *Studien zur Klassenanalyse*. Bd 3. *Tjaden-Steinhauer, M., K. H. Tjaden: Klassenverhältnisse im Spätkapitalismus*. Stuttgart: Enke 1973.

Kollektiverziehung

I. Der Begriff des Kollektivs und seine Verwendung

Der Begriff »Kollektiv« (urspr. lat. *collectivum* = Angesammeltes) hat in den Sozial- und Verhaltenswissenschaften westlicher Länder keinen festen Platz gefunden. Obwohl er bei einzelnen Vertretern der Soziologie zur Kennzeichnung fortgeschrittener Vergesellschaftungsformen (Durkheim), von Körperschaften und Trägern von Dauerwerten (»abstrakte Kollektiva« bei L. von Wiese) oder von spezifischen, z. B. auf das Arbeitsleben bezogenen Gruppen und Organisationen (C. Münster) und in der Sozialpsychologie zur Kennzeichnung von Massenphänomenen (Soziologie und Psychologie des kollektiven Verhaltens im Anschluß an Le Bon u. a.) Verwendung gefunden hat, ist der Kollektivbegriff weitgehend ein polemisch gefärbter Gegenbegriff zu Individuum und Persönlichkeit geblieben, der persönliche Freiheit ausschließt.

Die scharfe Gegenüberstellung von Individualismus und Kollektivismus, von der L. von Wiese gesagt hat, sie sei ein »künstlich geschaffener Gegensatz«, ist doch in starkem Maße kennzeichnend für die abendländische Geistesgeschichte, und zwar im Sinne einer tendenziell isolierten Betrachtung und Betonung der individuellen Persönlichkeit. Im Bereich der Pädagogik implizierte dies u. a. die Hervorhebung von »Innerlichkeit« und die Abwehr gesellschaftlichen und staatlichen Einflusses auf die Erziehung (vgl. z. B. Rousseau). Die Gegenposition von Plato, Fichte u. a., die eine außerhäusliche Staatserziehung propagierten, ist bis ins 20. Jahrhundert hinein ebenso wenig kennzeichnend geblieben wie die vermittelnde Position von Schleiermacher, später von Litt u. a. oder die dialektische Auffassung von Marx, nach der »erst in der Gemeinschaft mit anderen jedes Individuum die Mittel (hat), seine Anlagen nach allen Seiten hin auszubilden; erst in der Gemeinschaft wird also die persönliche Freiheit möglich« (MEW 3,74).

Demgegenüber ist es für die Geistes- und Sozialgeschichte Rußlands kennzeichnend, daß Ideale und Formen (z. B. »Mir«, »Artel«) des Gemeinschaftslebens geschaffen und tradiert wurden, die als Voraussetzung für die volle individuelle Persönlichkeitsentfaltung galten. Die bislang vorliegende Forschung deutet darauf hin, daß der Kollektivbegriff und Kollektivgedanke ihren Ursprung im noch nicht vom Marxismus bestimmten Rußland des 19. Jahrhunderts haben, und zwar einerseits in der spezifischen Religiosität der russischen Orthodoxie (für Michailowski ist »unser menschliches Ich nicht etwas einziges, nicht ein Ich, sondern ein Wir«, für Berdjajew stehen »Persönlichkeit und Kollektiv nicht als Gegensatz zueinander«, vgl. Bernitt 1969), andererseits in der genossenschaftlichen und anarchistischen Bewegung (Kropotkin u. a.). Zur vollen Entfaltung sind der Begriff des Kollektivs und insbesondere Theorie und Praxis der Kollektiverziehung jedoch erst im nachrevolutionären Rußland und auf der Grundlage der marxistischen Geschichts- und Gesellschaftsauffassung gelangt.

Obwohl sich auch die wichtigsten Vertreter der frühen Sowjetpädagogik (Krupskaja, Blonskij, Makarenko) nicht nur auf den Marxismus, sondern auch auf die fortschrittliche russische Pädagogik sowie auf Konzeptionen der »gesellschaftlichen Erziehung«, der »freien Erziehung« und der Arbeitserziehung im Rahmen der internationalen Reformpädagogik (Dewey, Kerschensteiner u. a.) bezogen, ist es doch kennzeichnend, daß Kollektiverziehung, insbesondere als Gegenkonzeption zur »bürgerlichen« Erziehung, als Voraussetzung bzw. Kennzeichen einer sozialistischen Gesellschaft aufgefaßt wurde. Diese historische Bindung des Kollektivbegriffs an das politische Wertesystem des Sozialismus, die auch für andere Modelle der Kollektiverziehung (Kibbutzim in Israel, Versuche mit kollektiven Lebens- und Erziehungsformen in der BRD, vgl. unten) charakteristisch wurde, greift der folgende Definitionsversuch als Grundlage der Begriffsbestimmung von Kollektiverziehung auf.

II. Definition von Kollektiverziehung; Zielsetzungen und Merkmale

Kollektiverziehung ist die Erziehung in Gruppen und Institutionen (z. B. Familie, Jugendgruppe, Schulklasse), die dadurch zu Kollektiven (»Grundkollektiven«) werden, daß sie in einem bewußten Bezug zum Wertesystem einer (bestehenden oder antizipierten) sozialistischen Gesellschaft (»Gesamtkollektiv«) stehen. Kollektiverziehung erhebt den Anspruch, einen Beitrag zu leisten zur Schaffung und Entwicklung einer sozialistischen Gesellschaft, die entsprechend den marxistischen Forderungen durch die Aufhebung der Klassenherrschaft, durch die Vergesellschaftung der Produktionsmittel, durch die Aufhebung entfremdeter Arbeit und durch die Aufhebung der »Abhängigkeit des Weibes vom Mann und der Kinder von den Eltern vermittelt des Privateigentums« (Engels) gekennzeichnet ist.

Als charakteristische Merkmale von Kollektiverziehung können unter anderem gelten:

- die Proklamation einer Einheit von individuellen und gesellschaftlichen Interessen/Bedürfnissen bei eindeutigem Vorrang der letzteren, insbesondere im Sinne einer umfassenden politischen Erziehung (Alternative zum »Individualismus«),
- maximale gesellschaftliche Organisierung und Kontrolle, »Öffentlichkeit« der Erziehung; entsprechend der Zielsetzung der Emanzipation der Frau durch ihre Einbeziehung in die Produktion etc. ergibt sich hieraus ein hoher Vergesellschaftungsgrad (Institutionalisierungsgrad) von Kollektiverziehung. Damit hängen unmittelbar zusammen
- die planmäßige Kooperation der am Erziehungsprozeß beteiligten Erwachsenen (Eltern und Erzieher) unter Betonung der Führungsfunktion professioneller Erzieher als den Vertretern gesellschaftlicher Werte und Autorität (= Alternative zur isolierten Familienerziehung);
- die systematische Einsetzung der Altersgruppe als Faktor der Sozialisation und Erziehung, die Ausbildung der Erziehungsgruppen zu Grundkollektiven des gesamtgesellschaftlichen Kollektivs, in denen insbesondere Fähigkeiten und Motivation zu kooperativem Verhalten vermittelt werden sollen (= Alternative zu einseitiger Individualerziehung und Erziehung zum Einzelwettbewerb);
- gleiche Förderung aller Kinder im Rahmen gesellschaftlicher Erziehungs- und Bildungsinstitutionen mit einheitlichen Erziehungszielen und Lehrplänen (= Alternative zum Klassencharakter von Erziehung und Bildung);
- die Verbindung von Erziehung und Bildung, insbesondere aber von Arbeit und Un-

terrichtet (= Alternative zur Buchschule und zur Trennung von Kopf- und Handarbeit).

In diese Kennzeichnung von Grundsätzen und Zielen der Kollektiverziehung (Erziehung zum Kollektiv durch das Kollektiv) sind auch bereits Strukturmerkmale von Kollektiverziehung eingegangen. Im einzelnen können, nach Makarenko, als charakteristische Merkmale eines Erziehungskollektivs gelten:

- Organisiertheit, System von (delegierten) Vollmachten und Verantwortlichkeiten;
- wechselseitige Beziehungen und gegenseitige Abhängigkeit;
- Bezogenheit auf ein gemeinsames Ziel, System von nahen, mittleren und weiten »Perspektiven«, wobei insbesondere die weite Perspektive – die Bezogenheit auf die Zukunft der sozialistischen Gesellschaft und der Arbeiterklasse – entscheidend ist;
- einheitliches Handeln, insbesondere gemeinsame Organisation der Arbeit und gemeinsame Verantwortung in der Arbeit (wobei Arbeit auch das Lernen umfaßt);
- Beständigkeit des Grundkollektivs;
- Begründung von Traditionen, Herausbildung von »Stil und Ton« etc.;
- Bewußtsein vom Kollektiv (Wirgefühl);
- Verbindung zu konkreten Aufgaben und zu anderen Kollektiven (»Zuschnitt des Kollektivs«) sowie zum Gesamtkollektiv der Gesellschaft.

Diese Aufzählung macht einerseits deutlich, daß dem Erziehungskollektiv zahlreiche Merkmale zugeschrieben werden, die auch für die Kennzeichnung von Gruppen üblich sind; sie zeigt andererseits, daß mit der Qualifizierung einer Gruppe als Kollektiv deren bewußter Bezug zum Gesamtkollektiv einer sozialistischen Gesellschaft und zu deren Wertesystem vorausgesetzt wird.

III. Modelle der Kollektiverziehung

1. *Kollektiverziehung in sozialistischen Ländern:* Als erster sozialistischer Staat hat die Sowjetunion die Theorie und Praxis der Kollektiverziehung in den übrigen sozialistischen Ländern (alle nach dem 2. Weltkrieg gegründet) stark beeinflusst. Dies gilt insbesondere für die Schulpolitik, die seit der Oktoberrevolution die Verwirklichung einer für alle Kinder gemeinsamen »Arbeits-Einheitsschule« (Deklaration von 1918) zum Ziel hat. Die Schule gilt als wichtigster Träger der Kollektiverziehung; die in ihr vermittelte »sozialistische Erziehung vereinigt das Streben zur Bildung von seelischen Kollektiven mit differenzierter Individualisierung und führt dazu, daß die Persönlichkeit Stolz über die Entwicklung aller ihrer Fähigkeiten im Dienst für das Ganze empfindet« (Deklaration von 1918, vgl. Anweiler/Meyer 1961, 81 f.). In den Anfängen der Sowjetpädagogik ist die Rolle der »gesellschaftlichen Erziehung« so stark betont worden, daß Tendenzen stark wurden (ukrainische Sozialerziehung), den »Aufbau des kollektiven Lebens der gesamten Kinderbevölkerung« in Form von »Kinderheimen« zu organisieren, die einen »Einfluß der individualistischen Familie« praktisch ausschließen sollten (G. Grinko, zit. in Anweiler 1964, 174). Demgegenüber kennzeichnet die Pädagogik von A. S. Makarenko (1888–1939), dessen Wirken hauptsächlich in die Stalin-Ära fällt, einen Wendepunkt der sozialistischen Pädagogik in Richtung auf ein soziales und staatliches Ordnungsdenken, in welchem auch die Familie eine zentrale Stellung als Stabilisierungsfaktor für Erwachsene und Kinder einnimmt. Makarenko hat die Familie als ein »sowjetisches Kollektiv« und damit als wesentlichen Träger der Kollektiverziehung beschrieben. Sein Gedanke, daß jede Kollektiverziehung »bewußte Disziplin« erfordere, ist auf die Schulpolitik (»führende Rolle des Er-

ziehers«), Familienpolitik (Erschwerung der Ehescheidung etc.) und Jugendpolitik (umfassende, von der Partei kontrollierte Kinder- und Jugendorganisationen) übertragen und im Sinne einer Bindung aller Kollektiverziehung an die Autorität von Staat und Partei weiterentwickelt worden.

Der Kollektivbegriff hat in den sozialistischen Ländern eine inflatorische Verbreitung gefunden und dadurch an spezifischer Bedeutung eingebüßt. In den letzten Jahren ordnet sich insbesondere in der DDR die Erforschung der Rolle des Kollektivs im pädagogischen Prozeß in den Rahmen einer Erziehungstechnologie ein und schließt sich an Modelle der Gruppenforschung, Gruppendynamik und Kybernetik in westlichen Ländern an (Hiebsch/Vorweg 1971; Mannschatz 1968; Vorweg 1969).

In den sozialistischen Ländern ist aus der marxistischen Vision einer »gesellschaftlichen Erziehung« im Sinne der Befreiung des Menschen im Rahmen einer »freien Assoziation« tendenziell das Modell einer autoritären Staaterziehung geworden, die von bürokratisierter Herrschaft bestimmt wird. In der Volksrepublik China wird allerdings, insbesondere seit der Kulturrevolution 1968, versucht, Kollektiverziehung im Sinne spontaner Aktivität und unbürokratischer Autonomie von Basisgruppen und Produktionskommunen zu erneuern.

2. *Kollektiverziehung im israelischen Kibbutz*: Die ersten Kibbutzim sind zu Beginn des 20. Jahrhunderts von jüdischen Einwanderern aus vom Antisemitismus geprägten osteuropäischen Ländern als Siedlungskollektive gegründet worden. Die Gründer gehörten sozialistisch-zionistischen Bewegungen an und erhofften sich die Schaffung einer Arbeiterklasse als Grundlage für eine neue Existenz des Judentums in Palästina. Kollektive Wirtschafts- und Lebensformen sollten die patriarchalische Familie ersetzen und Elemente einer sozialistischen Gesellschaft darstellen. Für die vorstaatliche Entwicklung Israels haben die Kibbutzim eine außerordentlich große Bedeutung gehabt. Die heutigen Kibbutzim (232 Siedlungen mit ca. 100 000 Menschen, ca. 3,5 Prozent der jüdischen Bevölkerung) stehen in einer gewissen Isolation gegenüber der nichtsozialistischen Gesamtgesellschaft Israels und haben zahlreiche interne Wandlungen durchgemacht (Bürokratisierung etc.). Dennoch ist das in den Kibbutzim verwirklichte Modell der Kollektiverziehung aus verschiedenen Gründen von großem Interesse:

- Kollektiverziehung baut hier auf einer ökonomischen Basis der umfassenden Vergesellschaftung von Produktion und Konsum auf (kein Privatbesitz, kein Privathaushalt), die zu einer radikaleren Wandlung der Familienstruktur als selbst in sozialistischen Ländern führt;
- die Erziehung selbst weist einen sonst nirgendwo nachweisbaren extremen Vergesellschaftungsgrad auf (die Kinder leben von Geburt an außerhalb der elterlichen Wohnung in nach Altersgruppen gegliederten Institutionen), gleichzeitig sind jedoch keine Institutionalisierungs- bzw. Hospitalismusschäden nachweisbar und die Eltern-Kind-Beziehungen bleiben die entscheidende Grundlage der Persönlichkeitsentwicklung;
- Grundsätze der sozialistischen Pädagogik (z. B. Arbeitserziehung) werden verbunden mit einer psychoanalytisch orientierten Erziehungs- und Beratungspraxis;
- der Kollektivgedanke hat seine Grundlage in einer politischen Gemeinschaft, die auf freiwilliger Mitgliedschaft und direkter Demokratie aufbaut; dieser gesellschaftliche Rahmen bestimmt auch den nichtautoritären, repressionsfreien Grundcharakter der Erziehungspraxis, deren Erfolg (die Fortsetzung und Weiterentwicklung des Kol-

lektivs) von der Verwirklichung eines angemessenen Ausgleichs von individuellen und kollektiven Interessen/Bedürfnissen abhängt.

3. *Kollektiverziehung in der Bundesrepublik*: Kollektivbegriff sowie Theorie und Praxis der Kollektiverziehung sind in der BRD zum Gegenstand öffentlicher Diskussionen und sozialwissenschaftlicher Literatur geworden, seitdem im Rahmen der Studentenbewegung Versuche mit kollektiven Lebens- und Erziehungsformen unternommen worden sind. Organisatorische Grundlagen der Kollektiverziehung sind »Kinderläden«, Kommunen und Jugendwohnkollektive (als Alternative zur Fürsorgeerziehung in Heimen), die von politisch engagierten Studentengruppen initiiert werden. Soweit in diesen Versuchen Kollektiverziehung als Alternative zur bürgerlichen Erziehung, als antikapitalistische oder proletarische Erziehung begriffen und propagiert wird, beruft man sich weniger auf die Pädagogik sozialistischer Länder als auf die Ansätze proletarischer Erziehung in der Weimarer Republik (Hörnle u. a.) und erhofft sich von der Verbindung von »kollektivem Leben mit politischer Arbeit« die »Revolutionierung des bürgerlichen Individuums«, die »Schaffung des neuen Menschen in einer revolutionierten Gesellschaft« (Kommune 2). Soweit in den Versuchen Kollektiverziehung als Alternative zur autoritären Familienerziehung (als der wichtigsten Reproduktionsinstanz der bürgerlichen Gesellschaft) begriffen und propagiert wird, beruft man sich auf psychoanalytische Erziehungskonzeptionen (W. Reich u. a.) und erhofft sich von der Auflösung traditioneller Familienstrukturen die Befreiung der Sexualität und die Freisetzung politischer Energie.

Ogleich diese Modelle der Kollektiverziehung, die insbesondere als pädagogisch-politische Experimente und Bürgerinitiativen in kleinen Gruppen zu kennzeichnen sind, gesellschaftlich weitgehend isoliert geblieben sind, gingen von ihnen doch zahlreiche Anregungen auf die bildungspolitischen und pädagogischen Diskussionen in der BRD aus (Kritik des Klassencharakters von Bildung und Erziehung, Kritik der traditionellen Heimerziehung und Vorschulerziehung, Alternativen zur Familienerziehung, Antiautoritäre Erziehung, politische Sozialisation und Erziehung).

IV. *Anspruch und Wirklichkeit*

Kollektiverziehung stellt keine fest umrissene Erziehungskonzeption dar, auch nicht etwa in dem Sinne, daß sie als Antithese zur Familienerziehung aufzufassen wäre. Der Anspruch, mit dem Kollektiverziehung als Alternative zur bürgerlichen Familienerziehung und zur bürgerlichen Erziehung überhaupt angetreten ist (vgl. oben), kann höchstens in einer kommunistischen Zukunftsgesellschaft voll eingelöst werden. Die historischen Ausformungen von Kollektiverziehung haben sehr unterschiedliche (u. a. nationale) Entwicklungen durchgemacht. In der politisch-pädagogischen Realisierung kann das Kollektiv (als eine spezifische Form der Gruppe, vgl. oben) ebenso zum Medium der Befreiung wie zum Mittel der Unterdrückung werden.

Soweit der Leser die Parallelsetzung von »Kollektiverziehung« und »sozialistischer Erziehung« nachvollzieht, bleibt zu berücksichtigen, daß Kollektiverziehung von den Entwicklungen, und das heißt auch von den Deformationen des Sozialismus in den betreffenden Ländern bestimmt wird und im Verwertungsprozeß des ökonomischen und Herrschaftssystems der betreffenden Gesellschaften steht. Ein gemeinsames Grundproblem aller Modelle der Kollektiverziehung bleibt, angesichts der gesellschaftsverändernden Zielsetzungen, die politische Aktivierung der Menschen und die Überwindung von Einzel- und Gruppenegoismus. Die Praxis der sozialistischen Länder zeigt

die Tendenz, daß der politische Herrschaftsapparat in der Phase der Erziehung zu »sozialistischem Bewußtsein« und »sozialistischem Verhalten« häufig staatliche Autorität und Zwangsmechanismen einsetzt, die zwar Anpassung und Disziplin erzwingen, aber das auf Befreiung des Menschen zielende Potential einer sozialistischen Gesellschaft nicht einlösen können.

Demgegenüber besteht das Hauptproblem von Versuchen der Kollektiverziehung im Rahmen kapitalistischer Gesellschaften nicht in der Fremdbestimmung von Erziehungskollektiven durch staatliche Bürokratie, sondern in der Dysfunktionalität, Isolierung und geringen Wirkung dieser Kollektive gegenüber einer in ihren Grundlagen unveränderten Gesamtgesellschaft, insbesondere aber gegenüber der Arbeiterklasse, was sich auch an der Klassenlage der Kollektive ablesen läßt (in Kibbutzim insbesondere mittelständische Einwanderer aus Europa, in den Kollektiven der Bundesrepublik insbesondere Akademiker).

LUDWIG LIEGLE

→ Antiautoritäre Erziehung, Arbeit, Familienerziehung, Gesellschaft, Gruppe – Gruppendynamik, Heimerziehung, Institution – Organisation, Sozialisation, Sozialistische Erziehung.

LITERATUR

- Anweiler, O.: Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland. Vom Ende des Zarenreichs bis zum Beginn der Stalin-Ära. Berlin, Heidelberg: Quelle u. Meyer 1964.
- Anweiler, O., K. Meyer (Hrsg.): Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917. Dokumente und Texte. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1961.
- Berg, R., K. Höchstetter, M. Jander, B. Schorb: Gruppe – Kollektiv. Mittel zur Unterdrückung – Möglichkeit der Befreiung – Konzeption und Versuche. Starnberg: Raith 1973.
- Bernitt, I.: Der Begriff »Kollektiv« in der sowjetischen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 15 (1969) 4, S. 435–444.
- Claessens, D., F. W. Menne: Zur Dynamik der bürgerlichen Familie und ihrer möglichen Alternativen. In: Lüsche, G., E. Lupri (Hrsg.): Soziologie der Familie. Opladen: Westdt. Verl. 1970, S. 169–198.
- Hiebsch, H., M. Vorweg: Einführung in die marxistische Sozialpsychologie. 5. Aufl. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften 1971.
- Hillig, G.: Erziehung zum Kollektiv durch das Kollektiv. Zu einer Kategorie bei A. S. Makarenko. In: Bildung und Erziehung. 17 (1964) 5, S. 429–444.
- Kampf – Kritik – Umgestaltung: proletarische Schule und Universität in China. Berlin: Oberbaumverl. 1972.
- Kinderläden: Revolution der Erziehung oder Erziehung zur Revolution. Reinbek: Rowohlt 1971. = rororo-Taschenbuch. 1340/41.
- Kommune 2. Versuch der Revolutionierung des bürgerlichen Individuums. Kollektives Leben mit politischer Arbeit verbinden. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1971. = Pocket 27.
- Liebel, M., H. Swoboda, H. Bott, E. Knöpp (Hrsg.): Jugendwohngemeinschaften. Alternative zur Fürsorgeerziehung? München: Juventa Verl. 1972.
- Liegle, L.: Familienerziehung oder Kollektiverziehung? Eine falsche Alternative. In: Walter, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung. Bd 2. Stuttgart: Frommann u. Holzboog 1973, S. 19–41.
- Liegle, L.: Familie und Kollektiv im Kibbutz. Weinheim: Beltz 1971.
- Liegle, L. (Hrsg.): Kollektiverziehung im Kibbutz. Texte zur vergleichenden Sozialisationsforschung. München: Piper 1971.
- Liegle, L.: Familienerziehung und sozialer Wandel in der Sowjetunion. Berlin, Heidelberg: Quelle u. Meyer 1970.
- Makarenko, A. S.: Werke. Bd 1–7. Berlin: Volk und Wissen 1958–1964.
- Mannschatz, E.: Entwurf zu einer Methodik der Kollektiverziehung. Berlin: Volk und Wissen 1968.
- Marx, K., F. Engels: Werke (MEW). Bd 1 bis 39. Berlin: Dietz 1966 ff.
- Rüttenauer, J. (Hrsg.): Persönlichkeit – Kollektiv – Gesellschaft. Aufsätze aus der UdSSR. Mülheim: Anrich 1972.
- Vorweg, M.: Sozialpsychologische Strukturanalysen des Kollektivs. 2. Aufl. Berlin: VEB Deutscher Verl. der

Wiss. 1969. Wiese, L. von: »Person«, Abschnitt »Person und Kollektiv«. (Stichwort) In: Handwörterbuch der Sozialwissenschaften. Bd 8. Stuttgart: G. Fischer 1964, S. 260. Wiese, L. von: »Soziologie«. (Stichwort) In: Handwörterbuch der Sozialwissenschaften. Bd 9. Stuttgart: G. Fischer 1956, S. 626–648.

Kommunikation

Kommunikation läßt sich begrifflich in ein systematisches Feld zwischen *Interaktion* und *Sprache* eintragen; und zwar besteht erstens eine »Interdependenzrelation« (Reimann 1968, 31) zwischen Kommunikation und Interaktion, insofern einerseits interaktive Regeln des sozialen Umgangs den Ablauf von Kommunikationsprozessen (mit-)determinieren, andererseits aber Kommunikation als Informationsübertragung bzw. -austausch und als Mittel der Verständigung über gemeinsames Handeln und dessen Normen diese Interaktion erst gestattet. Durch den medialen Bezug von Kommunikation auf Verständigung ist Kommunikation zweitens auf Sprache bzw. Symbole verwiesen, weil diese durch ihr abstraktives Vermögen eine Distanzierung von konkreten Situationen gestatten und somit Mittel des Konsensus über generalisierte Verhaltenserwartungen sein können. Da aber der kommunikativ-sprachliche Akt der Distanzierung von konkreten Situationen selbst konkret ist – insofern er sich in sozialer Realität tatsächlich abspielt – ist Kommunikation auch immer Interaktion und verläuft nach deren Regeln. Kommunikation ist also in demselben Maße soziales Handeln, wie sie bloßes Handeln übersteigt und zu problematisieren vermag.

Diese Fassung des Kommunikationsbegriffs ist indessen keineswegs Produkt einer definitorischen Übereinstimmung jener Vielzahl von divergenten Ansätzen, die das Problem der Kommunikation in so verschiedenen Disziplinen wie Kybernetik, Publizistik, Biologie, Linguistik, Soziologie, Nachrichtentechnik und Ökonomie bearbeiten (vgl. die synoptische Systematik bei Graumann 1972, 142 ff.), sondern eher deren kritisches Kondensat.

Historisch setzt Kommunikationsforschung, soweit sie sich explizit als solche versteht, mit Shannons und Weavers (1949) mathematischer Kommunikationstheorie ein. Es handelt sich dabei um die quantitative Erfassung der Informationsvermittlung von einem Sender über einen, mehr oder weniger störungsanfälligen, Kanal zu einem Empfänger. Diese Versuche, die – im Auftrage des Bell-Telefonkonzerns – dem technologischen Interesse an der Optimierung der Nachrichtenübertragung dienen, wurden für die Konstitution der Informationstheorie grundlegend. Für die Kommunikationsforschung blieb Shannons – technologisches – Kommunikationsmodell gewissermaßen als Minimalmodell konstitutiv. Das kommt bereits deutlich in der inzwischen klassischen Formel von Lasswell (1948) zum Ausdruck, die die Fragestellung bei der Erforschung von Massenkommunikation bezeichnet: »Who says what in which channel to whom with what effect?« – Die auch darin noch enthaltene, ursprünglich behavioristische Beschränkung auf letztlich *Input* und *Output* im Kommunikationsprozeß abstrahiert von den Inhalten der Nachricht und läßt Kommunikation als einen eindimensionalen Vorgang erscheinen, der die *Reziprozität* der kommunikativen Akte aller Beteiligten einschließlich ihrer Normen und Motive vernachlässigt. Diese Kritik hat in der Nachfolge durch eine erhebliche Erweiterung des Minimalmodells zu außerordentlich komplexen Beschreibungsversuchen geführt. Auf diese Weise gelangte man, über

die ursprünglichen Positionen im Minimalmodell, Sender, Nachricht, Kanal, Empfänger, bzw. Kommunikator, Mitteilung, Medium, Publikum in der Massenkommunikationsforschung hinaus: – zur Identifikation von informationellen Selektionsprozessen bei den Empfängern von Nachrichten einschließlich der Entdeckung der sogenannten *kognitiven Dissonanz*, – zur Identifikation solcher Selektionsprozesse, des »gatekeeping« auf der Senderseite, – zur Aufdeckung des feedback vom Empfänger zum Sender, – zur Differenzierung der Interdependenzen im Kommunikationsmodell (Maletzke 1963) und verschiedener Kommunikationsstufen (reine Signalübertragung, Informationsvermittlung, Schlüsselreize, Bedeutungsvermittlung; Reimann 1968, 88) und schließlich zur Berücksichtigung sozialer Bedingungsfaktoren wie der Fremdbilder, die sich die Kommunikationspartner voneinander machen, technischer und gesellschaftlicher Zwänge, unter denen sich Kommunikation vollzieht, und sozialer Gruppenzugehörigkeiten (vgl. Schulz 1971, 95 ff.).

Von solchen, bisweilen eklektizistischen Forschungen und Modellerweiterungen wird der Kern des Einwandes gegen die einlinige Beschreibung der Massenkommunikation kaum berührt; die Modellerweiterungen führen nicht eigentlich zu einer dialogischen Fassung von Kommunikation, die Ausdruck der beiderseitigen Aktivität im kommunikativen Verständigungsprozeß wäre. Der Grund dafür ist in der Beschränkung auf *Deskription* von Kommunikationssituationen zu suchen, während erst eine theoretisch begründete Klassifikation und Kategorisierung von Kommunikationssituationen die Differenz zwischen dialogischer face-to-face-Kommunikation und Massenkommunikation hervorbrächte. Mit der Notwendigkeit solcher Klassifikation stellt sich dann die Frage nach ihren Kriterien.

So verdankt sich die Unterscheidung zwischen face-to-face- und Massenkommunikation zunächst (Behr u. a. 1972, 60; Silbermann 1969, 10 ff.) dem zweifelhaften Kriterium der Teilnehmerzahl an einer Kommunikationssituation auf der Empfängerseite, die bei der Massenkommunikation größer ist. Die in dieser Unterscheidung enthaltene Differenzierung zwischen ein- und zweidimensionaler Kommunikation kommt jedoch erst zum Vorschein, wenn man ergänzend das Kriterium der Vermittlungsart (direkt, unvermittelt oder indirekt, vermittelt), das der Rollenverteilung (symmetrisch, Möglichkeit des Rollentausches oder asymmetrisch, kein Rollentausch), das des Grades der Öffentlichkeit (privat oder öffentlich) und das der Gegenwärtigkeit der Adressaten (Präsenzpublikum oder disperses Publikum) heranzieht (Schulz 1971, 92 f.; Badura/Gloy 1972, 18 ff.). Diesen Kriterien läßt sich mühelos noch eine Reihe weiterer hinzufügen (vgl. Graumann 1972, 1181 ff.), die jeweils einzelne Bestandteile des Kommunikationsmodells aufgreifen und situationsspezifisch variieren, jedoch für die zentrale Differenzierung zwischen face-to-face- und Massenkommunikation mehr oder weniger peripher sind. Die noch weitergehende Konstruktion von systematischen Kommunikationstypologien aufgrund solcher und ähnlicher Kriterien liegt nur ansatzweise vor (Hartig/Kurz 1971, 146 ff.; Lenzen 1973, 137 ff.).

Eine weitere Dimension des Problems der Kommunikation ist die der Bedingungen der Möglichkeit von Kommunikation. Eine Analyse dieser Dimension hätte sowohl verbalsprachliche als auch »kinetische« oder leibgebundene Ausdrucksformen einschließlich der diesen wiederum eigenen sozialen und kognitiven Bedingungen einzu beziehen (vgl. die Zusammenstellung solcher Versuche bei Graumann 1972, 1194 ff.). Diese Analyse steckt aber in einem Dilemma, wenn sie gleichzeitig als Erforschung der empirischen Kompetenzen realer Subjekte und als transzendente Bestimmung

allgemeiner, abstrakter Regelsysteme betrieben wird, die allen Individuen »angeboren« sein sollen, was beispielsweise Chomsky für die »linguistische Kompetenz«, die allgemeine Sprachfähigkeit, postuliert (Habermas 1973, 414). Habermas hat darum die (Re)konstruktion einer »Theorie der kommunikativen Kompetenz« (1971) ange-regt, die eine Theorie der Möglichkeit von *Konsens* durch Kommunikation, von Ver-ständigung auf Wahrheit hin zu sein hätte, indem sie die pragmatischen, also hand-lungsspezifischen Universalien der Kommunikation als Kompetenz der Dialogkonsti-tution bzw. der Situierung von Sätzen in Kommunikationssituationen benennt. Ne-ben allen denkbaren Einwänden gegen die Universalienannahmen, einschließlich eines möglichen Apriorismus-Vorwurfs, darf sicherlich die Notwendigkeit einer empirisch-genetischen Analyse kommunikativer Kompetenz, die kaum in Ansätzen vor-liegt (Graumann 1972, 1204 ff.), nicht in Vergessenheit geraten, denn die kommuni-kative Kompetenz menschlicher Subjekte ist Produkt einer Entwicklung, in der sich die Gattung von den natürlichen Zwängen durch gesellschaftliche Arbeit zu befreien versucht und in der die Arbeitsteilung eine Kommunikation dieser Subjekte unterein-ander erfordert, in demselben Maße, wie sie auch gesellschaftliche Arbeit selbst mit-determiniert.

Da Kommunikation so mit Arbeit und Interaktion verknüpft ist, daß sie gewisserma-ßen Produkt und Bedingung arbeitsteiliger Befreiung von natürlichen Zwängen und gemeinsamer Verständigung über gesellschaftliche Normen einschließlich der Kon-trolle ihrer Einhaltung darstellt, ist die Fähigkeit zur Kommunikation sowohl gat-tungsspezifisch als auch subjektiv existentiell. Ihr Besitz, der sich im Vollzug von Kommunikation während der Sozialisation einstellt, ist aus diesem Grunde legitimer Gegenstand organisierter Sozialisierungsbemühungen wie Erziehung und Unterricht. Auf der benannten schwachen empirischen Grundlage bzw. auf der Basis einer trans-zendentalen Rekonstruktion kommunikativer Kompetenz finden sich erste Rezeptionen besonders für den Unterricht im Bereich »visueller Kommunikation« (Ehmer 1971, Pfeiffer 1972), und für den Primärsprachenunterricht (Lenzen 1973). Darüberhinaus wird Unterricht auch selbst als Kommunikation entdeckt und Gegenstand kommuni-kationstheoretischer Unterrichtsforschung (Priesemann 1971; Schäfer/Schaller 1971, Spanhel 1971).

DIETER LENZEN

→ Ästhetische Erziehung, Handlung – Interaktion – Symbolischer Interaktionismus, Sprache, Spracherziehung, Unterricht.

LITERATUR

Badura, B., K. Gloy (Hrsg.): Soziologie der Kommunikation. Stuttgart–Bad Cann-statt: Frommann-Holzboog 1972. Behr, K. (u. a.): Grundkurs für Deutschlehrer 1971 »Sprachliche Kommunikation«. Weinheim: Beltz 1972. Cherry, C.: Kommu-nikationsforschung – eine neue Wissenschaft. 4. Aufl. München: S. Fischer 1971. Ehmer, H. K. (Hrsg.): Visuelle Kommunikation. Köln: DuMont-Schauberg 1971. Glaser, H. (Hrsg.): Kybernetikon. München: Juventa Verl. 1971. Graumann, C. F.: Interaktion und Kommunikation. In: Handbuch der Psychologie. Bd 7, 2. Göttingen: Hogrefe 1972, S. 1109–1262. Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973. Habermas, J. u. N. Luhmann: The-orie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. Hartig, M., U. Kurz: Sprache als soziale Kontrolle. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. = edition suhrkamp. Bd 453. Haseloff, O. W. (Hrsg.): Kommunikation. Berlin: Colloquium-

Verl. 1969. Lasswell, H. D.: The structure and function of communication in society. In: Bryson, L. (Hrsg.): The communication of ideas. New York: Inst. for Religious and Social Studies 1948 (1964). Lenzen, D.: Didaktik und Kommunikation. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer Taschenbuch Verl. 1973. = Fischer Athenäum Taschenbücher. 3006. Maletzke, G.: Psychologie der Massenkommunikation. Hamburg: Hans Bredow-Inst. 1963. Maser, S.: Grundlagen der allgemeinen Kommunikationstheorie. Stuttgart: Kohlhammer 1971. Pfeiffer, G.: Kunst und Kommunikation. Köln: DuMont-Schauberg 1972. Priesemann, G.: Zur Theorie der Unterrichtssprache. Düsseldorf: Schwann 1971. = Sprache u. Lernen. Bd 11. Reimann, H.: Kommunikations-Systeme. Tübingen: Mohr 1968. = Heidelberger Sociologica. Bd 7. Schäfer, K.-H., K. Schaller: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971. = Uni-Taschenbücher. Bd 9. Schramm, W. (Hrsg.): Grundfragen der Kommunikationsforschung. 4. Aufl. München: Juventa Verl. 1971. Schulz, W.: Kommunikationsprozeß. In: Noelle-Neumann, E., W. Schulz (Hrsg.): Publizistik. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verl. 1971. = Das Fischer Lexikon. 9 a. Shannon, C. E., W. Weaver: The mathematical theory of communication. Urbana: Univ. of Illinois Pr. 1949. (1964). Silbermann, A. (Hrsg.): Massenkommunikation. Bd 1. Bielefeld: Bertelsmann 1969. Spanhel, D.: Die Sprache des Lehrers. Düsseldorf: Schwann 1971. = Sprache u. Lernen. Bd 12. Watzlawick, P. (u. a.): Menschliche Kommunikation. 3. Aufl. Bern: Huber 1972.

Konflikt

I. »Konflikt« als analytisches Instrument der Erziehungswissenschaft

Der Terminus »Konflikt« erhält seit Mitte der 60er Jahre als Schlüsselbegriff zur Analyse des sozialen Beziehungsgefüges, indem sich Erziehung vollzieht, zunehmende Relevanz. Dabei rezipiert die wissenschaftliche Pädagogik, insbesondere im Bereich der politischen Bildung, einen Konfliktbegriff, wie er in der jüngeren amerikanischen Konfliktforschung von Lewis A. Coser in Anknüpfung an Gedankengänge Georg Simmels konzipiert und von Ralf Dahrendorf kritisch weitergeführt worden ist. »Sozialer Konflikt«, so definiert Coser, ist der »Kampf um Werte oder Statusansprüche, um Macht und knappe Ressourcen, in dem die Ziele der streitenden Parteien sich nicht nur auf die Erreichung der begehrten Werte beziehen, sondern auch auf die Neutralisierung, Verletzung oder Beseitigung ihrer Rivalen. Solche Konflikte können zwischen Individuen, zwischen Kollektiven oder zwischen Individuen und Kollektiven ausgetragen werden« (Coser 1968, 223). Gegenüber der systemtheoretisch begründeten Konzeption Parsons', die soziale Auseinandersetzungen nur noch als zu überwindenden »Spannungszustand« oder nicht gelungene Sozialisation von Teilgruppen oder Einzelpersonen aufzufassen vermochte, bemüht sich Coser mit derartigen Formulierungen, die Einsicht in das Konfliktphänomen als Grundtatsache gesellschaftlicher Realität wiederherzustellen. Gleichwohl behält er den traditionellen funktionalistischen Denkansatz der amerikanischen Soziologie bei und betont den *sozialintegrativen Charakter* geregelter Konfliktaustragung: »Konflikt ist ein wichtiges Element sozialer Interaktion. Weit entfernt davon, immer ein »negativer« Faktor, der »auseinanderreißt«, zu sein, »kann sozialer Konflikt auf viele Arten sowohl zur Erhaltung von Gruppen und Kollektiven, als auch zur Festigung interpersonaler Beziehung beitragen« (a. a. O.; vgl. auch Coser 1965).

Auch die Coser-Rezeption Ralf Dahrendorfs (1957, 1961) bleibt primär dem Er-

kennntnisinteresse an der Entwicklung »rationaler« Verhaltensdispositionen und problemadäquater Institutionen der *Konfliktregulierung* verhaftet. Zwar verweist Dahrendorf mit Nachdruck auf die Existenz antagonistischer Interessenwidersprüche, die z. B. im industriellen Sozialkonflikt zutage treten und betont gegenüber funktionalistischen Annahmen, daß Konflikte im Hinblick auf die Erhaltung der bestehenden Sozialordnung »funktional« aber auch »dysfunktional« sein können, die Fragestellungen jedoch, unter denen er derartige »Gruppenkonflikte des Klassertyps« untersucht, zielen keineswegs auf die Klärung der Ursachen realer Interessengegensätze, sondern auf Möglichkeiten ihres permanenten Ausgleichs, der »Bändigung« ihrer politischen Sprengkraft. Insofern bleibt Dahrendorfs Denkansatz, wie Hans-Jürgen Krysmanski im Anschluß an David Lockwood interpretiert, doch im Bannkreis derjenigen Theoriebildung angesiedelt, deren enge Fragestellung zu überwinden er gerade beanspruchte: »Es handelt sich hier letztlich um die für die funktionalistische Konflikttheorie typische Denkfigur der Überführung von Unordnung (Intensität, Ungeregeltheit usw.) in Ordnung, Struktur, Regelung« (Krysmanski 1971, 139).

Beachtung fand Dahrendorf gegen Ende der Ära Adenauer bei politischen Didaktikern der jüngeren Generation vor allem durch seine Kritik an festeingewurzelten autoritären Herrschaftsstrukturen der deutschen Gesellschaft und der in ihren Legitimationstheorien zum Ausdruck kommenden »Sehnsucht nach Synthese«. Insbesondere das Buch »Gesellschaft und Demokratie in Deutschland« (1965) trug dazu bei, die unfruchtbare Nachkriegsdiskussion über »partnerschaftliche« Verhaltensmuster und Normen demokratischer Staatsgesinnung zu überwinden und die didaktische Theorie auf das pädagogische Problem zu konzentrieren, jungen Menschen soziale Identität innerhalb derjenigen gesellschaftlichen Verhältnisse zu ermöglichen, die ihr Leben realiter bestimmen. Seit dem Erscheinen von H. Gieseckes Dissertation (1967; 8. Aufl. 1973) hat die hier anknüpfende »Konfliktdidaktik« nicht nur im engeren Bereich der Didaktik des politischen Unterrichts, sondern im weiteren Umfeld schulischer und außerschulischer Lernprozesse, in denen Fragen der politischen Erziehung besonders relevant werden (z. B. dem muttersprachlichen bzw. Literaturunterricht, Religionsunterricht, Friedenserziehung, der gewerkschaftlichen Jugendbildung) ständig an Boden gewonnen und ist als vermutetes Legitimationstheorem der Hessischen Rahmenrichtlinien ihrerseits zum Gegenstand öffentlicher Auseinandersetzung avanciert.

Das spektakuläre Vordringen der »Konfliktdidaktik« weist freilich nur auf *einen* Anwendungsbereich des Begriffs »Konflikt« innerhalb der Erziehungswissenschaften hin. Tatsächlich taucht der Begriff mit zunehmender Häufigkeit im Zusammenhang höchst unterschiedlicher Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Publikationen auf, allerdings stets in der gleichen Funktion: *als Schlüsselbegriff zur Analyse des politischen Bedingungsgefüges pädagogischer Handlungsprozesse*. Offenkundig wird nämlich, daß die Widersprüche, die in der Mikrostruktur konkreter pädagogischer Beziehungsverhältnisse auftreten, erst im Zusammenhang einer Analyse derjenigen Interessengegensätze überhaupt verstanden und kritisch interpretierbar werden, die in Widersprüchen der gesellschaftlichen Makrostruktur ihre Ursache haben. Diesen Zusammenhang durchsichtig zu machen, dient der Begriff Konflikt.

Dabei sind zwei Möglichkeiten zu unterscheiden. Untersucht man einen Erziehungsvorgang aus der Perspektive eines außenstehenden Beobachters, dann dient der Begriff zur *Erklärung* bestimmter Schwierigkeiten, Probleme oder Kontroversen, aus den sich in ihnen abzeichnenden gesellschaftlichen Widersprüchen und Machtverhältnis-

sen; betrachtet man dagegen ein pädagogisches Problem aus der Perspektive des beteiligten Erziehers selbst, wie z. B. bei der didaktischen Frage nach der Auswahl der Ziele und Inhalte für eine bestimmte Unterrichtsstunde, dient der Begriff zur *Einschätzung* potenzieller Einwirkungen des vorgegebenen politischen Kräftefeldes auf den geplanten Erziehungsvorgang. In der folgenden Übersicht werden diese in der einschlägigen Literatur anzutreffenden Funktionen des Konfliktbegriffes erläutert.

II. Anwendungsbereiche

I. »Konflikt« als Kategorie der pädagogischen Interaktions- und Kleingruppenforschung.

Richtungsweisend für den Gebrauch des Konfliktbegriffes in der pädagogisch interessierten Kleingruppenforschung waren die Untersuchungen Kurt Lewins und seiner Mitarbeiter Lippitt und White über Muster aggressiven Verhaltens in experimentell erzeugten »social climates« (1939/1953). Gruppenkonflikt wird hier als eine pädagogisch zu überwindende, d. h. in *solidarische Gruppenprozesse* zu überführende soziale Verhaltensform beschrieben bzw. erforscht. Interessant für unseren Zusammenhang ist Lewins Untersuchungsergebnis, daß aggressives Gruppenverhalten durch den autoritären Erziehungsstil verstärkt wird; denn es richtete die Aufmerksamkeit auf historisch bedingte autoritäre Sozialisationsformen innerhalb der Primärsozialisation als Ursache für abweichendes Verhalten und wies damit über individual- bzw. sozialpsychologische Erklärungsmuster von Gruppenkonflikten hinaus. Gleichwohl bleibt »Konflikt« als Begriff der Kleingruppenforschung primär ein *diagnostisches Instrument*, das »Störungen« anzeigt, deren Ursachen lediglich soweit zu untersuchen sind, wie zur Begründung der pädagogisch therapeutischen Konfliktregulierung – durch Umorganisation des Interaktionsfeldes, Veränderung des Erziehungsstils usw. – erforderlich (vgl. Feger, 1972).

Einen entscheidenden Schritt weiter geht demgegenüber jene von G. H. Mead begründete Forschungsrichtung, die Beziehungsprobleme in Gruppen oder zwischen einzelnen Personen als durch das Medium der Sprache vermittelte Interaktion auffaßt (vgl. dazu: Mead 1968; Goffman 1967; Watzlawick/Beavin/Jackson 1969; Krappmann 1971). Der zwischenmenschliche Kommunikationsvorgang wird im Kontext dieser Theoriebildung keineswegs als von der Gesellschaft losgelöster Dialog aufgefaßt, sondern findet in einem sozialen Konfliktfeld statt, das die Struktur des pädagogischen Beziehungsverhältnisses ebenso nachhaltig beeinflußt wie die Inhalte der Interaktion. Denn im Verlauf der Verständigung über Beziehungsprobleme treten gegensätzliche Interessen der Interaktionspartner zu Tage, die keineswegs allein individualpsychologisch, sondern nur im Rückgriff auf vorgegebene gesellschaftliche Strukturen hinreichend interpretiert werden können.

Die umfassendste Auswertung dieser Forschungspraxis für die Erziehungswissenschaft hat Klaus Mollenhauer (1974) vorgelegt. Gedankengänge von Karl-Otto Apel und Jürgen Habermas weiterführend, interpretiert er pädagogisches Handeln als Interaktion zwischen der jeweils erwachsenen und der heranwachsenden Generation und grenzt sie gegenüber politischem Handeln ab: »Der Unterschied entspricht der Differenz zwischen Diskurs und Aktion. Diskurs: das Problematisieren von Lebenszusammenhängen mit der Unterstellung, daß vernünftige Verständigung und Konsensus möglich sind. Aktion: die das unmittelbar verändernde Eingreifen in Lebenswei-

ten und deren institutionelle Bedingungen mit der Unterstellung, daß vernünftige (gerechte) Verständigung und Konsensus aufgrund bestehender Herrschaftsbeziehungen nicht mehr möglich sind« (a. a. O. 15).

Pädagogisch erreichbar ist »vernünftige Verständigung« unter »Gleichen« aber nur, wenn das faktische Herrschaftsverhältnis zwischen dem mächtigen Erwachsenen und dem zunächst ohnmächtigen Kind im Erziehungsvorgang selbst aufgehoben wird. Pädagogisches Handeln wird daher postuliert »als ein Handeln mit »gebrochener Intention«, die Intentionen des Erziehenden müssen sich im Lichte der zu interpretierenden Intentionen des Educandus reflektieren« (a. a. O. 15). Selbstverständlich ist diese von Mollenhauer weiter ausgeführte Strukturierung pädagogischer Kommunikation keineswegs bereits eine Beschreibung empirischer Erziehungsvorgänge, sondern die transzendental-hermeneutisch begründete Vorstellung eines spezifischen Handlungszusammenhanges, der darauf gerichtet ist, »erkenntnis- und handlungsfähige Subjekte hervorzubringen« (a. a. O. 35). Die Explikation dieser Vorstellung ist aber gerade erforderlich, um »Verzerrungen« überhaupt erkennen und kritisieren zu können, die das historisch-konkrete Erziehungsgeschehen unter gegebenen Machtverhältnissen kennzeichnen (vgl. a. a. O., 71).

Beschreibbar werden diese Friktionen der Erziehungswirklichkeit zunächst als Konflikt, und zwar als kontroverse Interpretation bestimmter Situationen durch die Interaktionspartner Erzieher-Zögling. So werden beispielsweise die Reglementierung eines Lehrlings wegen politischer Tätigkeit, oder die Einweisung eines Jugendlichen in ein Erziehungsheim vom Repräsentanten der jeweiligen Erziehungsinstitution in der Regel anders interpretiert als von den betroffenen Jugendlichen selbst (vgl. a. a. O. 123).

Mollenhauers Vorschlag, die sich in derartigen Konflikten abzeichnenden »Verzerrungen« pädagogischer Kommunikation im Rückgriff auf die von Marx in die Begriffe »Tauschabstraktion« und »Charaktermaske« gefaßten Erklärungsmuster bürgerlicher Verkehrsformen zu interpretieren, hat gegenüber deduktiv vorgehenden Interpretationsbemühungen zweifellos einen doppelten Vorteil.

Zunächst einmal erlaubt er, pädagogische Handlungsprobleme, wie sie der Praktiker in einem bestimmten pädagogischen Feld unmittelbar erfährt, als nicht gelungene Interaktion nämlich, unverkürzt zu beschreiben; zum anderen betrifft das zu ihrer Analyse herangezogene Theorem die materiellen Konstitutionsbedingungen in der Tat aller Erziehungsvorgänge der bürgerlichen Gesellschaftsformation. Unterstellt man nämlich, daß die unter kapitalistischen Produktionsverhältnissen vom Markt diktierte Struktur der Tauschverhältnisse tendenziell die Umgangsformen in allen Kommunikationsbereichen erfaßt, dann müssen ihre Auswirkungen auch in den pädagogischen Beziehungen nachweisbar sein und zwar in deren Gesamtheit, nicht nur in Teilgebieten (vgl. a. a. O. 178 f.).

Schwierig wird es freilich, die für pädagogische Probleme konstitutiven politischen Implikationen auf diesem Wege in den Griff zu bekommen. Da sich der Erklärungsversuch nämlich primär auf den Erziehungsvorgang, nicht aber auf die ihrerseits gesellschaftlich vermittelten Motive der beteiligten Personen richtet, bleiben die über sie in den Kommunikationsprozeß einfließenden Klassen- bzw. Gruppeninteressen ebenso außerhalb der Reflexion wie das politische Kräftefeld, auf das sich Erzieher wie Zögling in ihrer Situationseinschätzung beziehen. Der Hinweis auf das Interesse jedes Mitglieds der bürgerlichen Gesellschaft, seine materiellen Lebensbedingungen durch den Tausch von Waren, seien es Gegenstände oder Arbeitskraft, in Konkurrenz gegen

alle anderen zu verbessern, mag daher Aufschlüsse über die Deformation pädagogischer Kommunikation, wie etwa im erwähnten Fall des reglementierten Lehrlings vermitteln, die Interessenwidersprüche der Interaktionspartner erklärt er sicher nicht. Denn offenkundig handelt es sich im herangezogenen Fall um einen politisch bewußten Jugendlichen, der sich gerade bemüht, nicht nur sein eigenes, sondern ein Gruppeninteresse gegenüber einem Repräsentanten ökonomischer Macht zur Geltung zu bringen.

2. Konfliktfeld Schule

Versuche, die komplexen Handlungsprobleme der Institution Schule konfliktanalytisch durchschaubar zu machen, haben sich in jüngster Zeit zu einer beachtlichen Literatur ausgeweitet. Die Auseinandersetzung zwischen Lehrern und Schülern bzw. zwischen Schulverwaltung und Schülern über die Regelung von Beziehungsproblemen (Schulordnung, Schülermitverwaltung, Disziplinarfragen usw.) sowie über Lernziele und Lerninhalte, erscheint in diesen Publikationen zunehmend als Brennpunkt eines weit gefächerten Konfliktfeldes, in das die Schulverwaltung, die Eltern, ortsansässige Unternehmer, Interessenverbände und nicht zuletzt die Massenkommunikationsmittel einbezogen sind. Das Problem, schulisches Geschehen durch Analyse dieses Kräftefeldes und die sich in ihm ausdrückenden gesellschaftlichen Widersprüche erziehungswissenschaftlich zu interpretieren, ist jedoch in den vorliegenden Ansätzen bisher kaum befriedigend gelöst.

Eher am Rande sind in dem Zusammenhang die Bemühungen zu erwähnen, ohne explizierte Konflikttheorie die Erziehungsprobleme der Schule als Konfrontation zwischen den in ihren Lernbedürfnissen allenfalls von wenigen Lehrern verstandenen Schülern und der in Traditionen erstarrten bürokratisch verwalteten Institution zu erörtern. Charakteristisch für diesen Zugang ist v. Hentigs Problemstellung »Systemzwang und Selbstbestimmung« (1968), unter der er die Bedingungen und pädagogischen Möglichkeiten der Gesamtschule in der »Industriegesellschaft« untersucht. Um den Schülern überhaupt eine »Chance zur Selbstdefinition« zu öffnen, muß die Schule – das ist der Kern der Argumentation – gegenüber den in der Organisationsstruktur und im Lehrplan verfestigten Lernanforderungen zum »Anwalt des Kindes gegen die Gesellschaft« werden. Unter kritischer Auswertung der amerikanischen Sozialisationsforschung hat Helmut Fend (1973) dieses Problem im Hinblick auf Möglichkeiten individueller Orientierungen im schulischen Sozialisationsprozeß weiter verfolgt. Franz Wellendorf (1974) gibt der Fragestellung eine interessante Wendung, indem er sie auf die »Identitätskrise« des Schülers bezieht, die durch den Schwund glaubhafter Legitimationen der Verhaltensanforderungen entsteht, die im »Szenischen Arrangement« der Schule institutionalisiert sind (vgl. auch: Fürstenau 1964, 1967). Während diese Arbeiten über die präzise Beschreibung schulpädagogischer Probleme eine fundierte Kritik an institutionellen Zwängen vortragen, tritt das Reformengagement in einem neueren Typus schulpädagogischer Literatur zurück. Die lebendige Darstellung von schulischen Konfliktsituationen, in die Lehrer, Schüler und Schuldirektoren verwickelt sind, beschränkt sich darauf, herauszufinden, was die Beteiligten tun können, um die offenbar persistenten Anpassungszwänge der Institution »zu überleben« (vgl. Herndon 1972).

Demgegenüber analysiert eine Reihe aus der studentischen Protestbewegung hervor-

gegangener Untersuchungen Schulkonflikte als mikrostrukturelle Auswirkungen sozialer Klassenauseinandersetzungen. So interpretiert die von Elmar Altvater geleitete Erlanger Arbeitsgruppe schulische Bildungsvorgänge als »Qualifizierungsprozeß im Sinne der Vorbereitung auf eine Berufspraxis im Gesamtzusammenhang der gesellschaftlichen Reproduktion« und Schule als eine Institution des »Ausbildungssektors«, der diese Funktion im Interesse optimaler Kapitalverwertung zu leisten habe (vgl. Altvater/Huisken 1971; zur Kritik: Offe 1972). Die Auseinandersetzungen über die Einführung und die Struktur der integrierten Gesamtschule werden von hierher als ideologische Gefechte verstanden, die im Konflikt verschiedener Kapitalfraktionen über kurz- bzw. längerfristige Strategien der Kapitalverwertung ihre politisch-ökonomische Ursache haben (vgl. Hoffmann 1972; Heinrich 1973; Huisken 1972). Weder der »politischen Ökonomie des Ausbildungssektors« noch vorliegenden Studien der »Einflußforschung« (vgl. Baethge 1970; Nyssen 1969) ist es indes gelungen, konkrete Auswirkungen sozialer Klassenauseinandersetzungen auf pädagogische Handlungsprobleme sichtbar zu machen, die sich innerhalb der Institution ergeben, zumal wenn sich Lehrer und Schüler den erhobenen Qualifizierungsansprüchen widersetzen.

Bemühungen, diesen Zusammenhang herzustellen, sind bisher über erste Ansätze nicht hinausgekommen. An idealtypisch konstruierten Beispielen untersucht Johannes Beck, wie sich Interessen der herrschenden Klasse über die Lehrinhalte, die Lernorganisation, Leistungskontrollverfahren, »heimlichen Lehrplan« usw. nicht nur in die Struktur des Bildungswesens, sondern bis in die einzelne Unterrichtsstunde hinein durchsetzen. Unklar bleibt freilich, auf welche politischen Kräfte sich die von Beck (1973) skizzierte Strategie zur Durchsetzung von »Freiräumen« für emanzipatorische Lernprozesse angesichts derart lückenlos funktionierender Herrschaftsmechanismen stützen könnte. Hier führt der Hinweis von Ernest Jouhy (1972) auf die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Analyse der »Verbindung des historisch-konfliktuellen Entwicklungsprozesses der Gesellschaft und ihres Schulwesens« weiter (vgl. auch Stubenrauch 1971). Sie hätte die Interessenwidersprüche zwischen und innerhalb der die Schulrealität beeinflussenden Gruppen im historischen Kontext der »allgemeinen ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Entwicklungstrends der gegenwärtigen Gesellschaft« offenzulegen, um politische Ansatzpunkte pädagogischer Reformstrategien bestimmen zu können. Die Auswirkungen dieses Konfliktfeldes auf die Berufspraxis des Lehrers hat Monika Schmidt (1974) skizziert. Voraussetzung für die Realisierung von Reformvorhaben, das deutet der Beitrag an, ist ein grundlegender Wandel der Berufsrolle des Lehrers. Denn zur Absicherung pädagogischer Innovationen ist nicht nur die Analyse, sondern auch die Beeinflussung des politischen Kräftefeldes erforderlich, dessen Auswirkungen auf den Unterrichtsprozeß unmittelbar erfahrbar werden.

Daß hierzu auch bei pädagogisch und politisch engagierten Lehrern nicht nur materielle sondern auch theoretische Voraussetzungen fehlen, belegt die eindrucksvolle Reihe gescheiterter Reformprojekte, in deren Verlauf latente Schulkonflikte zu offenem Austrag gelangten (vgl. b : e, H 2, 1974). Das bekannteste Beispiel ist der Fröndenberger Schulkonflikt (vgl. Böttiger 1972 a, 1972 b). Da die beteiligten Lehrer auf eine Analyse der politischen Realisierungsbedingungen ihres Vorhabens verzichteten, geriet die didaktisch durchaus einleuchtend begründete Erkundung der Arbeitsbedingungen in der Fröndenberger Kettenfabrik in ein politisches Kräftefeld, dessen Struktur sie erst nachträglich zu erkennen vermochten, als sie nämlich draußen vor der Tür standen.

3. Konflikt als didaktische Kategorie

Erich Wenigers Interpretation des Begriffs »Didaktik« als Frage nach der Auswahl und Anordnung von Lerninhalten sowie nach der mit ihnen verfolgten pädagogischen Intention verweist auf Konfliktfelder, in denen Sozialisationsvorgänge, d. h. die in der Regel unreflektierte Übertragung von Verhaltensnormen zum politisch-pädagogischen Problem werden. Die erste, bisher freilich kaum wahrgenommene Aufgabe einer konflikttheoretisch begründeten Didaktik wäre es demnach, diese permanente Auseinandersetzung gesellschaftlicher Machtgruppen über die Ziele und Inhalte des Lernens, wie sie z. B. in Lehrplanentscheidungen, aber auch in der personellen Zusammensetzung von Curriculumkommissionen ihren jeweilig historisch-konkreten Niederschlag finden, unter der Frage nach dem Zusammenhang von pädagogischer Argumentation und gesellschaftlichem Interesse durchsichtig zu machen. Denn nur auf diese Weise geraten die politischen Konstitutionsbedingungen jener Erziehungswirklichkeit überhaupt in den Blick, auf die sich die wissenschaftliche Pädagogik in ihrer intensiv geführten Diskussion über theoretische Modelle der politischen Bildung ständig bezieht (vgl. Gottschalch 1970; Schmiederer 1971; Giesecke 1973; Wulf 1973). Verstehen kann man diese Theoriebildungen als Antwort auf vorgefundene Probleme gesellschaftlicher Praxis, die in der bisherigen pädagogischen Reflexion gar nicht oder nur unzureichend berücksichtigt wurden. Im Falle der Konfliktdidaktik handelt es sich, wie bereits erwähnt, um die von den verschiedenen Richtungen »demokratischer Gesinnungsbildung« weitgehend übersehenen innenpolitischen Machtausinandersetzungen im parlamentarisch verfaßten Staat. Da die Pädagogik der 50er Jahre die Schüler in der drängenden Frage nach ihrer Rolle in den schwer durchschaubaren Prozessen politischen Geschehens allein ließ, mußte der politische Unterricht, wie empirische Erhebungen eindrucksvoll belegten, ziemlich unwirksam bleiben (vgl. Becker/Herkommer/Bergmann 1967).

Konfliktdidaktik geht von der Hypothese aus, daß die Phänomene politischer Realität, mit denen sich der Aufwachsende auseinandersetzen muß, nicht aus einer Synopse der an ihrer Erforschung beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen – wie Soziologie, Politologie, Volkswirtschaft, Rechtswissenschaft, Sozialpsychologie usw. – erschlossen werden können, sondern nur im Kontext von Theorien über die Struktur der Gesamtgesellschaft. So unterschiedlich nun die Struktur der gegenwärtigen bürgerlichen Gesellschaft interpretiert wird, ob in der Marxschen Tradition als antagonistische Klassengesellschaft in spätkapitalistischer Entwicklungsphase oder in liberaler Denktraditionen mit Hilfe des Pluralismus-Modells, darin stimmen beide Theorien überein, daß sich der politische Prozeß in Konflikten vollzieht.

Fragt man nach den Qualifikationen, die der Aufwachsende benötigt, wenn er in diesen Auseinandersetzungen eine nicht nur reagierende, sondern politisch aktive, begründet Stellung beziehende Rolle anstrebt, dann zeichnen sich drei Zielkomplexe der politischen Bildung ab:

1. Der künftige »Aktivbürger« muß lernen, soziale Konflikte zu analysieren, indem er sie auf strukturelle Widersprüche der Gesamtgesellschaft zurückführt.
2. Er muß weiterhin lernen, innerhalb politischer Auseinandersetzungen rational, d. h. in Reflexion auf seine eigene Interessenlage Stellung zu beziehen, und er muß
3. lernen, im Rahmen der Möglichkeiten, die das bestehende »soziale System« bietet, politische Entscheidungsprozesse zu beeinflussen.

Im Zuge der Ausdifferenzierung dieser Zielkomplexe werden analytische Kategorien der erwähnten politischen Theorien, wie »Streitfrage«, »Gegnerschaft«, »Macht«, »Interesse«, »Ideologie« usw., in pädagogische Leitfragen umgewandelt und in einen didaktischen Zusammenhang gebracht. Wichtig ist dabei, daß der Unterschied zwischen der liberalen und der neomarxistischen Interpretation der Konfliktstruktur offengelegt und damit zum Gegenstand reflektierenden Lernens wird (vgl. Lingelbach 1967, 1970; Hilligen 1971).

Franz Heinisch erhebt gegenüber dem hier gebrauchten Konfliktbegriff den Vorwurf, er verschleierte die Interdependenz von Partikularkonflikten und dem Zentralkonflikt zwischen Kapital und Arbeit. Da aber, nach Habermas, das System des Spätkapitalismus durch eine »Loyalität der Massen sichernde Entschädigungs- und d. h. Konfliktvermeidungspolitik« so sehr definiert sei, daß »der mit der privatwirtschaftlichen Kapitalverwertung nach wie vor in die Struktur der Gesellschaft eingebaute Konflikt derjenige ist, der mit relativ größter Wahrscheinlichkeit latent« bleibe (Heinisch 1971, 168), trage die an Dahrendorfs Gesellschaftstheorie orientierte Didaktik gerade zur Entpolitisierung ihrer Adressaten bei.

Für die ersten Auflagen von Gieseckes »Didaktik der politischen Bildung« trifft diese Kritik m. E. in zweifacher Hinsicht zu. Einmal fehlen dem Versuch, Zielvorstellungen politischer Erziehung aus der Analyse aktueller Konfliktsituationen abzuleiten, wie sie der »politische Laie« erfährt, Kriterien, aus denen die *Relevanz* der ausgewählten Situationen hervorgeht und zwar sowohl für das betreffende soziale System wie für den vorgestellten »Normalbürger«. Zum anderen spürt man Dahrendorfs »funktionalistische« Tendenz zu »geregelter Konfliktaustragung« in Gieseckes Beschreibung eines Lernvorganges, der über die kategoriale Erschließung von Konfliktsituationen zu normativ aufgeladenen politischen »Grundeinsichten« vorstößt, die von allen Beteiligten akzeptiert werden können (zur Kritik vgl. Lingelbach 1967, 1970).

Konservative Interpreten der Konfliktdidaktik haben diese sozialintegrative Tendenz durch die Verknüpfung der Kategorien »Ordnung« und »Konflikt« verstärkt und Theodor Wilhelm (1973) hat sie inzwischen mit der Zielperspektive »Kompromiß« auf den Begriff gebracht (vgl. auch Sutor 1973; Messelken 1973). Die Ausgangsfrage der Konfliktdidaktik, Aufwachsenden rationale, d. h. an der eigenen Interessenlage orientierte Möglichkeiten politischen Handelns zu erschließen, wird aber durch diese Wendung der Diskussion völlig verdeckt und auf den traditionellen Ansatz der Einübung demokratischer bzw. partnerschaftlicher Verhaltensregeln zurückgebogen.

In der gründlich überarbeiteten 7./bzw. 8. Auflage seines Buches unternimmt Giesecke (1973) dagegen den Versuch, die ursprüngliche Problemstellung der Konfliktdidaktik in Richtung auf eine »emanzipatorische« Erziehungspraxis zu präzisieren. Vor dem Hintergrund einer Skizze der bürgerlichen und proletarischen Emanzipationsbewegungen seit der Aufklärung und der Interpretation dieses historischen Prozesses durch die »Frankfurter Schule« versteht er »politische Bildung« nun im Sinne einer bewußten Parteinahme für die »jeweils schwächeren, Armen, Unterprivilegierten« als Qualifikation dieser Sozialschichten zur »Erkenntnis und Durchsetzung ihrer Interessen«. Hierzu ist es erforderlich, »manifeste Konflikte«, in die der einzelne verwickelt ist, als Auswirkung »latenter« gesellschaftlicher Widersprüche, etwa zwischen Kapital und Arbeit, analysieren zu können.

Anders als Oskar Negt (1971) versteht Giesecke »Parteinahme« für die »bisher Benachteiligten« jedoch keineswegs als die ausschließliche Orientierung der politischen

Didaktik an der spezifischen Interessenlage der Arbeiterjugend. Seine Überlegungen bezieht er vielmehr auf die sozial-heterogen zusammengesetzten Lerngruppen des öffentlichen Bildungswesens. Insofern wird auch der Zusammenhang der angebotenen Kategorien, wie Macht, Recht, Interesse, Solidarität usw., nicht aus einer stringenten politischen Theorie abgeleitet, sondern bleibt im Hinblick auf klassen- bzw. gruppenspezifische Interpretationen offen. Im Lernvorgang selbst, d. h. im Prozeß der Analyse historisch konkreter Konflikte, soll den Schülern die Erkenntnis der eigenen Interessenlage als notwendige Voraussetzung solidarischen Handelns ermöglicht werden.

Die Frage, inwieweit dieser didaktische Anspruch angesichts der unterschiedlichen Sozialisation der Kinder aus verschiedenen Sozialschichten überhaupt zu realisieren und unter welchen institutionellen Bedingungen er einzulösen ist, kann freilich nicht allein in Auseinandersetzung mit Theorien der politischen Bildung, sondern nur auf der Grundlage von Unterrichtsbeispielen und Lehrmaterialien erörtert werden, in denen die inzwischen gemachten Erfahrungen mit dem »Konfliktmodell« didaktisch aufgearbeitet worden sind.

K. CH. LINGELBACH

→ Aggression, Antiautoritäre Erziehung, Arbeiterbildung, Demokratie – Demokratisierung, Emanzipation, Friedenserziehung, Macht – Herrschaft, Mitbestimmung, Politische Bildung, Sozialistische Erziehung.

LITERATUR

- Altvater, E., F. Huiskens* (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen: Politbuchladen Verl. 1971. = Politbuchladen Druck. Bd 1.
- Baethge, M.*: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. Frankfurt a. M.: Europ. Verl. Anst. 1970.
- Beck, J.*: Lernen in der Klassenschule. Reinbek: Rowohlt Taschenbuchverl. 1973. = rororo Sachbücher. Bd 6820.
- Becker, E., S. Herkommer, J. Bergmann*: Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen. Schwalbach b. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verl. 1967.
- Böttiger, H.*: Unterrichtseinheit und Arbeit. Offenbach: Verlag 2000, 1972 a. = Reihe roter Pauker. *Böttiger, H.* (u. a.): Der Fröndenberger Fall. In: Ästhetik und Kommunikation. 3 (1972 b) 8, S. 39–55.
- Coser, L. A.*: Conflict: Social aspects. In: International Encyclopedia of the Social Sciences. Ed. D. L. Sills. Vol. 3. New York: Macmillan 1968, S. 222–236.
- Coser, L. A.*: Theorie sozialer Konflikte. Neuwied und Berlin: Luchterhand 1965. = Soziologische Texte. Bd. 30.
- Dahrendorf, R.*: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München: Piper 1965.
- Dahrendorf, R.*: Elemente einer Theorie des sozialen Konflikts. In: Dahrendorf, R.: Gesellschaft und Freiheit. München: Piper 1961, S. 197–235. = Sammlung Piper.
- Dahrendorf, R.*: Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft. Stuttgart: Enke 1957. = Soziologische Gegenwartsfragen. N. F. Bd 2.
- Feger, H.*: Gruppensolidarität und Konflikt. In: Lersch, P., F. Sander, H. Thomae (u. a.) (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd 7. Sozialpsychologie. Halbbd 2. Forschungsberichte. Göttingen: Hogrefe 1972, S. 1594–1653.
- Fend, H.*: Konformität und Selbstbestimmung. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1973. = Beltz Studienbuch.
- Fürstenau, P.*: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung. In: Neue Sammlung. 7 (1967) 6, S. 511–525.
- Fürstenau, P.*: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Das Argument. 29 (1964) 2, S. 65–78.
- Giesecke, H.*: Didaktik der Politischen Bildung. 8. Aufl. München: Juventa Verl. 1973.
- Goffman, E.*: Stigma. Über Techniken zur Be-

wältigung beschädigter Identität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1967. = Theorie. *Gottschalch, W., M. Neumann-Schönwetter, G. Sonkamp*: Sozialisationsforschung. Materialien, Probleme, Kritik. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag 1971. = Texte zur politischen Theorie und Praxis. Bd 6503. *Gottschalch, W.*: Soziologie der politischen Bildung. Frankfurt a. M.: Europ. Verl. Anst. 1970. *Heinisch, F.*: Politische Bildung - Integration oder Emanzipation? In: Erziehung in der Klassengesellschaft. München: List 1971, S. 155-183. = List Taschenbücher der Wissenschaft. Erziehungswissenschaften. Bd 1661. *Heinrich, R.*: Zur politischen Ökonomie der Schulreform. »Leistungsdifferenzierung« und »soziale Integration« in der Gesamtschule. Frankfurt a. M.: Europ. Verl. Anst. 1973. = Basis Arbeitsergebnisse. *Hentig, H. von*: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart: Klett 1968. *Herndon, J.*: Die Schule überleben. Stuttgart: Klett 1972. *Hilligen, W.*: Zu einer Didaktik des Konflikts. In: Gesellschaft, Staat, Erziehung. 16 (1971) 2, S. 82-93. *Hoffmann, V.*: Der Klassencharakter der Gesamtschule. Berlin: Rossa-Verl. 1972. *Huisken, F.*: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München: List 1972. = List Taschenbücher der Wissenschaft. Erziehungswissenschaften. Bd 1663. *Juohy, E.*: Die antagonistische Rolle des Lehrers in der Reform. In: Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung. München: List 1971, S. 224-244. = List Taschenbücher der Wissenschaft. Erziehungswissenschaft. Bd 1661. *Krappmann, L.*: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Klett 1971. = Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. *Krysmanski, H. J.*: Soziologie des Konflikts. Materialien und Modelle. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verl. 1971. = rowohls deutsche enzyklopädie. Bd 362. *Lewin, K.*: Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim: Christian Verl. 1953. *Lewin, K., R. Lip-pitt, R. K. White*: Patterns of aggressive behaviour in experimentally social climates. In: Journal of Social psychology (1939) 10, 271 ff. *Lingelbach, K. Ch.*: Vermittlung von Praxis und Theorie. In: Materialien zur politischen Bildung. 1 (1973) 1, S. 48 bis 55; 2, S. 125-138. *Lingelbach, K. Ch.*: Zum Verhältnis der »allgemeinen« zur »besonderen« Didaktik. Dargestellt am Beispiel der Politischen Bildung. In: Klafki, W. (u. a.): Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Bd 2. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verl. 1970. S. 93-126. = Fischer Taschenbücher. Bd 6107. *Lingelbach, K. Ch.*: Der »Konflikt« als Grundbegriff der Politischen Bildung. In: Pädagogische Rundschau. 21 (1967) 1, S. 48-55; 2, S. 125-138. *Messelken, K.*: Begriff und Funktion sozialer Konflikte kontroverse Theorien. In: Politische Bildung 6 (1973), 4, S. 30 ff. *Mead, G. H.*: Geist, Identität, Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1968. *Mollenhauer, K.*: Theorien zum Erziehungsprozeß. 2. Aufl. München: Juventa Verl. 1974. = Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd 1. *Negt, O.*: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Völlig überarb. Ausg. 1971. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Europ. Verl. Anst. 1972. = Theorie und Praxis der Gewerkschaften. *Nyssen, F.*: Schule im Kapitalismus. Der Einfluß wirtschaftlicher Interessenverbände im Felde der Schule. Köln: Pahl-Rugenstein 1969. = Sammlung Junge Wissenschaft. *Offe, C.*: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 549. *Schmiederer, R.*: Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts. Frankfurt a. M.: Europ. Verl. Anst. 1971. = Theorie und Geschichte der Politischen Bildung. *Schmidt, M.*: Konfliktfeld Schule. In: betrifft: erziehung 7 (1974) 2, 15-21. *Schulkonflikt*. Schulreform und Schulalltag. In: betrifft: erziehung. 7 (1974) 2, S. 15-39. *Stubenrauch, H.*: Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems. München: Juventa Verl. 1971. = Juventa Paperback. *Sutor, B.*: Didaktik des politischen Unterrichts. 2. Aufl. Paderborn 1973.

Titze, H.: Die Politisierung der Erziehung. Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus. Frankfurt a. M.: Athenäum Fischer Taschenbuch Verl. 1973. = Fischer Athenäum Taschenbücher. Bd 3002. *Vogt, B.*: Bildungspolitik und politische Erziehung in den Klassenkämpfen. Frankfurt a. M.: Athenäum Fischer Taschenbuch Verl. 1973. = Fischer Athenäum Taschenbücher. Bd 3009. *Watzlawick, P., J. H. Beavin, D. D. Jackson*: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bonn u. Stuttgart: Huber 1969. *Wellendorf, F.*: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. 2. Aufl. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1974. *Wilhelm, Th.*: Traktat über den Kompromiß: Zur Weiterbildung des politischen Bewußtseins. Stuttgart: Metzler; Stuttgart: Poeschel: 1973. *Wulf, Ch.*: Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum. München: Piper 1973. = Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Bd 22.

Kreativität

Über den *Begriff* Kreativität, der zunächst als terminus technicus aus dem Amerikanischen (creativity) zur Bezeichnung jenes Gefüges intellektueller und nicht-intellektueller (motivationaler, einstellungs- und temperamentsmäßiger) Persönlichkeitszüge übernommen wurde, die als Grundlage für herausragende, produktive Leistungen anzusehen sind, ist definitorisch noch keine Übereinstimmung erzielt worden. Ausgehend von der Notwendigkeit, gegenüber anderen leistungsbezogenen Begriffen das Besondere des neuartige Perspektiven und Kombinationen eröffnenden Leistungsverhaltens und dessen struktureller Grundlage zu kennzeichnen, wird der Begriff des Kreativen, ursprünglich im Bereich des Künstlerischen angesiedelt, auf Leistungen und Leistungsbedingungen ausgedehnt, die durch bislang noch nicht scharf umgrenzte Kriterien wie z. B. Originalität und Neuartigkeit der Problemlösung, Einfallsreichtum und Flexibilität des Produzierenden, Offenheit und Flüssigkeit des Produktionsprozesses abgehoben werden können und sollen. Die Prozesse des Ordners, Planens, Entwerfens, Erfindens und Entdeckens scheinen in allen Gebieten durch besondere Bedingungen und Konstellationen von Einzelmerkmalen ausgezeichnet zu sein, weshalb Kreativität und kreatives Verhalten im Sinne schöpferischer Produktivität relativ selten anzutreffen, aber eben doch von großer gesellschaftlicher und kultureller Bedeutung sind. In diesem Rahmen meint Kreativität insbesondere Fähigkeit und Bereitschaft zur *Innovation*, was auf die Interdependenz von Kreativität und gesellschaftlichen Bedingungen verweist. *Historisch* betrachtet, unterscheidet der soziokulturelle Bezugsrahmen den Kreativitätsbegriff vom stärker individualistisch gefaßten Begriff des Schöpferischen, wie er für die Kunsterziehungsbewegung und die Reformpädagogik überhaupt zentral war. Anstoß für den Aufbruch der Kreativitätsforschung im Sinne einer pädagogischen Bewegung war J. P. Guilfords Vortrag »Creativity« vor der American Psychological Association im Jahre 1950 (Übers. in Mühle/Schell 1973), Anlaß für den Durchbruch zu einem weit über das Pädagogisch-Psychologische hinauswirkenden Reformwillen bot der die amerikanische Öffentlichkeit verunsichernde »Sputnik-Schock« (1957), durch den das Vertrauen in die bisher für unangreifbar gehaltene Führungsposition der USA auf wissenschaftlich-technologischem Gebiet in Frage gestellt wurde.

Schon 1954 war von Alex F. Osborn in der »Creative Education Foundation« ein Organisationszentrum geschaffen worden, das sich die Verbreitung einschlägigen Informationsmaterials zur Kreativitätsforschung als Hauptziel setzte. Seit 1967 verfügt diese Organisation über eine eigene Zeitschrift »The Journal of Creative Behavior« (Buffalo, N. Y.), die Beiträge aus allen Bereichen der Kreativitätsforschung enthält und einen guten Überblick über den jeweiligen Stand dieses Forschungszweiges vermittelt.

Die verschiedenen Arten von Interpretation und Theoriebildung waren zu Beginn der sechziger Jahre nicht nur durch bestimmte Hochschulen und Forschernamen gekennzeichnet (z. B. J. P. Guilford an der Universität von Südkalifornien in Los Angeles, E. P. Torrance an der Universität von Minnesota, V. Lowenfeld an der Pennsylvania State University), sondern ließen sich auch den übergreifenden psychologisch-pädagogischen *Denk- und Forschungsrichtungen* zuordnen. K. Yamamoto (1965) unterscheidet zwei Hauptgruppen, die holistischen (ganzheitstheoretischen) und die elementaristischen Auffassungen, und innerhalb dieser beiden Gruppen nach der Methode Intuitionisten und Analytiker.

Für die *intuitiven Holisten* (C. R. Rogers 1959; R. L. Mooney 1963) ist Kreativität weitgehend Ausdruck einzigartiger menschlicher Erfahrung, die objektiver Analyse widerstrebt. Zwar werden allgemeine Grundgegebenheiten als Bedingungen konstruktiver Kreativität anerkannt – wie Offenheit für Erfahrung, Wertgerichtetheit und Fähigkeit, mit Elementen und Begriffen zu spielen –, aber das Studium der Kreativität hat nur Bedeutung als Schlüssel zum Schöpferischen der menschlichen Natur überhaupt. Der methodische Zugang führt über einführendes Verstehen, nicht über kontrollierte Untersuchung und Prüfung von Hypothesen.

Die *ganzheitstheoretischen Analytiker* versuchen im Anschluß an die gestalttheoretische Schule und besonders Max Wertheimers »Produktives Denken« (1945 bzw. 1959) durch Beobachtung und Analyse der Abhängigkeiten von Erlebnissen, Ereignissen und Produktionen Gesetzmäßigkeiten zu finden und verschiedenartige Stile des Problemlösens zu differenzieren. Danach kann es kein einheitliches Bild des erfolgreichen kreativen Menschen geben. Diese Betrachtungsweise liegt auch denen nahe, die in der künstlerischen Kreativität den paradigmatischen Fall der allgemeinen sehen und pädagogisch über die Entwicklung und Ausbildung der musischen Qualitäten eine Förderung des kreativen Potentials erreichen wollen (V. Lowenfeld 1952).

Die *intuitiven Elementaristen* gehen vor allem von A. F. Osborns Buch »Applied Imagination« (1953) aus, das durch die Propagierung der Methode des »brainstorming« berühmt geworden ist. Osborn unterscheidet kritisches und kreatives Denken als quasi antagonistisch. Während das kritische Denken mit zunehmendem Alter ausgebaut werde, versiege die Kreativität, wenn sie nicht bewußt aufrechterhalten werde. Damit ist, wenn auch spekulativ, der Leitsatz für diese auf erzieherische Beeinflussung zielende Richtung formuliert. Sie hat z. B. in E. P. Torrance (1962, 1965) ihren pädagogischen Promotor gefunden. Kritiker werfen dieser Richtung vor, daß die psychologischen Feststellungen häufig hochtönend, aber unspezifisch seien und voreilig in pädagogisch-praktische Prinzipien überführt würden, die sich wiederum als sehr allgemein präsentierten.

Die Gruppe der (positivistischen oder) *analytischen Elementaristen* stellt nicht nur an Umfang, sondern auch an Intensität der Verarbeitung die prägnanteste Gruppe der Kreativitätsforscher dar. Sie gliedert sich nochmals auf in die experimentell arbeitenden Assoziationspsychologen und die vor allem mit faktorenanalytischen Techniken

arbeitenden Forscher. Die erste Gruppe orientiert sich theoretisch am Modell der assoziativen Hierarchie der Reaktionen, die zweite am Strukturmodell des Intellekts (z. B. nach Guilford) und an der psychologischen Erfahrung individueller Differenzen. Die *Experimentalisten* (S. A. Mednick u. a. 1964) unterscheiden zwischen Originalität (Bildung neuer Kombinationen aus assoziativen Elementen) und Kreativität (originelles Problemlöseverhalten, das die Bedingungen des gesellschaftlichen Nutzens erfüllt). Je weiter entfernt voneinander die Elemente der neuen Kombination ursprünglich waren, um so origineller ist die Lösung (Prinzip des »Remote Associations Test« nach Mednick). Die Kernfrage zielt auf die Neuartigkeit des Gebotenen oder (genauer) auf die positive Beurteilung, die das veränderte aktuelle Verhalten eines Menschen gegenüber seinem eigenen früheren oder gewohnheitsmäßigen Verhalten finden soll. Pädagogisch gilt es, auf den Entwicklungs- und Kenntnisstand (z. B. des Schülers) bezogen, neuartige Verhaltens- und Reaktionsweisen hervorzulocken, auch wenn die Problemlösungen im Zusammenhang der Kulturbereiche und Wissenschaften längst bekannt sind (Methode des »entdeckenden Lernens«). Der Akzent auf dem Seltenen, Ungewöhnlichen, Ausgefallenen der Reaktion schließt freilich eine normative Beurteilung im Hinblick auf das Verhalten der anderen Mitglieder einer Gruppe oder Institution ein. Darin liegt ein soziales Kriterium, das diskussionswürdig ist, von den Assoziationstheoretikern der Kreativität aber nicht beachtet wird.

Von seiten der *Faktorenanalytiker* (J. P. Guilford) wird kritisch gegen das Assoziationskonzept eingewendet, es könne Lernen in den verschiedenen Bereichen menschlichen Verhaltens und erst recht kreatives Denken nicht zureichend erklären. Das Strukturmodell des Intellekts ermöglicht deduktiv unterschiedliche Kombinationen von Denkinhalten (z. B. symbolisch), Denkopoperationen (z. B. divergente Produktion) und Denkergebnissen (z. B. Transformationen), die sich zu Untereinheiten zusammenfügen. Sie erfordern den empirischen Nachweis von Faktoren (z. B. symbolische Anpassungsflexibilität) und können so als Anweisung zur Verwendung bzw. Konstruktion jeweils spezifischer Tests (z. B. Streichholzproblem-Test) gelten.

Stützfunktionen der Kreativität sind schon vielfach bezeichnet worden, etwa Wort-, Ausdrucks-, Gedankenflüssigkeit, Umstellungsfähigkeit und spontane Flexibilität, Fähigkeit zur Neuformulierung von Gedanken und Definitionen und vor allem Problemsensitivität. Es gibt keinen vernünftigen Grund anzunehmen, daß Kreativität eine generell meßbare Funktion darstelle, wohl aber dafür, daß individuelle Differenzen im Problemlösen (als wesentlichem Teil des kreativen Denkens) vorwiegend auf verschiedenartigen *Varianzmustern der Intellektstruktur* beruhen (Guilford). Daß Kreativität schließlich auch keine eigenständige kognitive Funktion sein kann, zeigt die enge Verknüpfung mit emotionalen und motivationalen Faktoren (R. Krause 1973).

Schon seit langem hat man beschreibend Stufen oder Phasen des Problemlösens, des Erfindens und des schöpferischen oder *kreativen Prozesses* unterschieden. Guilford (1950, 1966) zweifelt den Wert der bekannten vier Stufen an (Präparation – Inkubation – Inspiration – Verifikation), kommt aber in Anlehnung an informationstheoretische Konzepte bei der Kennzeichnung der wichtigen Operationen wieder zu einer ähnlichen Abfolge (Information – Intuition – Evaluation – Elaboration), die sich für ihn aus der Verschmelzung von Problemlösen und kreativem Prozeß ergibt. Ein Hauptproblem der Deutung bleibt der Anteil des Unbewußten oder Vorbewußten (Kubie 1966), was bedeutet, daß bei der (auch pädagogischen) Organisierung der Lösungsstrategien von der Vorbereitungs- über die Produktions- zur Entscheidungsphase die

»ichfern« (Oerter 1971), das »Ich transzendierenden« (Leary 1964) oder zum »Aufgeben des Ich« als Steuerungsorgan führenden (Barron 1964) Prozesse nicht mit organisiert werden können.

Hier liegt der Schnittpunkt mit den psychologischen Theorien der *Phantasie*, die gegenüber der Kreativitätsthematik in neuerer Zeit etwas in den Hintergrund getreten sind. Phantasieleistungen können als produktiv oder kreativ angesehen werden, insofern sie Gegebenes in neuartiger Kombination und anderem Zusammenhang produzieren, als reproduktiv, insoweit die Produkte nur aus dem Material des Gegebenen aufgebaut und zusammengefügt werden können. Seit jeher ist es schwierig, Kriterien für die Unterscheidung von Phantasie- und Erinnerungsleistungen, ja selbst Wahrnehmungsleistungen zu finden, weshalb Phantasie immer schon als auf das eigene Selbst bezogen, als Projektion mehr oder weniger unbewußter Probleme, Meinungen und Einstellungen zum Gegenstand psychologischer und vor allem tiefenpsychologischer Betrachtungen gemacht wird (Projektive Tests). Phantasieleistungen sind entwicklungs- und phasengebunden, etwa bei Jugendlichen stärker durch Erfahrungen im sozialen Umfeld als durch kombinatorische Intelligenz geprägt (O. Ewert 1967). Daß Phantasie in ihrer Mittelstellung zwischen Gefühl und Denken Affinität zu typischen Ausformungen der personalen Struktur zeigt, hat A. Wellek (1965) hervorgehoben. Er unterscheidet geordnete »bildkräftige« Phantasie von ungeordneter triebgebundener »Phantastik«, bei der die Realitätsverhaftung weitgehend oder ganz aufgegeben ist.

Auch von Kreativitätsforschern sind charakteristische Züge der *kreativen Persönlichkeit* hervorgehoben worden. Rogers (1959) hebt die Offenheit für neue Erfahrungen und die Spielfreude hervor, was einem Neugierverhalten entspricht. MacKinnon (1968) findet, an die bekannte Diskussion um die psychopathische Gefährdung der Hochbegabten und Genialen anknüpfend, Gesundheit und emotionale Stabilität kennzeichnend, Maslow (1959) den Antrieb zu expressiver Selbstaktualisierung, Fromm (1959) die Toleranz für Konflikte und deren Aufarbeitung, Mednick (1967) die schwächere Ausbildung von Stereotypen und dominierenden Gewohnheiten, was unmittelbar zusammenhängt mit dem von Getzels/Jackson (1962) beschriebenen Nonkonformismus. Unverkennbar erscheint das so gezeichnete Persönlichkeitsprofil des Kreativen als Gegenbild des autoritären Charakters (Gowan 1967).

Die nonkonformistische Einstellung fügt sich ohne Schwierigkeit in die aus der Kritik am Intelligenzkonzept gewonnene Interpretation des Gegensatzes der Einschätzungen von intelligenten und kreativen Schülern bei gleicher Schulleistung, das sogenannte Getzels-Jackson-Phänomen. Zunächst aber bieten schon die Untersuchungen über das Verhältnis von *Kreativität und Intelligenz* ein widersprüchliches Bild mit unterschiedlichen Resultaten. Diese hängen jeweils von der Art der untersuchten Gruppen und von den verwendeten Tests ab. Während eine größere Zahl von Untersuchern, darunter Getzels und Jackson (1962), Korrelationen von .25 bis .30 zwischen Intelligenz und Kreativität errechneten, fanden andere (z. B. Wallach/Kogan 1965) nur äußerst geringe Werte. Bei den wenigen analogen deutschen Untersuchungen lagen die Korrelationskoeffizienten erheblich höher (Grote/Hajek u. a. 1969: .48; Krause 1973: .44). Gleichzeitig aber zeigte sich in vielen Studien, daß die Interkorrelationen zwischen den Kreativitätstests von ähnlicher Größenordnung waren wie ihre Korrelationen mit den Intelligenzwerten, was bedeutet, daß die Unabhängigkeit von Intelligenz und Kreativität nicht gesichert ist. Am ehesten scheint die Trennung zu gelingen, wenn man Kreativitätstests in eine Spielatmosphäre, Intelligenztests dagegen wie üblich in

eine Prüfsituation einbaut. Doch das sind zusätzliche Bedingungen, die auch bei ganz anderen als Intelligenz- oder Kreativitätsleistungen einen maßgeblichen Einfluß auf die Ergebnisse haben dürften. Jedenfalls erscheint beim gegenwärtigen Forschungsstand die Gegensatzung von Intelligenz und Kreativität in der gängigen Form unangemessen. Auch die zunächst als elegante Lösung dieses Problems imponierende Hypothese einer Intelligenzschwelle (z. B. IQ = 120), oberhalb deren die Kovariation von Intelligenz und Kreativität verschwinden sollte (Mackinnon 1962; Torrance 1965 u. a.), ließ sich nicht bestätigen (Krause 1973).

Auch die Forschungsergebnisse über die Beziehung von *Kreativität und Schulleistung* sind widersprüchlich. In einigen Untersuchungen fand sich in bezug auf die Schulleistung kein Unterschied zwischen hochintelligenten und hochkreativen Gruppen (Getzels/Jackson 1962), in anderen ließ sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen Kreativitätsscores und Schulleistungswerten nicht nachweisen (Flescher 1963). Andernorts wurde eine Überlegenheit der Hochintelligenzgruppe in Schulleistungstests wie im Notendurchschnitt gegenüber der Gruppe der Hochkreativen festgestellt (Edwards/Tyler 1965), schließlich auch noch ein höherer Schulerfolg derer, die sowohl in Intelligenz- als auch in Kreativitätstests höchste Werte erreichten (Hasan/Butcher 1966), eine Gruppe, die bei Getzels/Jackson eliminiert war. Trotz dieser uneinheitlichen Befunde darf man jedoch erwarten, daß die Prognose von Schulleistungen durch die zusätzliche Verwendung von Kreativitätstests verbessert wird.

Die Überprüfung weiterer Probleme hat noch nicht zu eindeutigen Resultaten geführt. Die negative Einschätzung oder ignorierende Haltung gegenüber dem »störenden« kreativen Schüler und die Hochschätzung des »braven« konformistischen Intelligenzen (Getzels/Jackson 1962) finden sich in vergleichbarer Weise im außeramerikanischen Bereich nicht, sondern eher eine positive Beziehung zwischen Schulleistung, Kreativität und Bravheitseinschätzung (Hasan/Butcher 1966 in Schottland; Grote/Hajek u. a. 1969 und Krause 1973 in der Bundesrepublik). Offensichtlich spielen Schulform, Unterrichtsstil und Lehrerpersönlichkeit eine große Rolle, was in klassenspezifischen Differenzen der Mittelwerte für Schulangst und Abwehrtendenz und ihren Beziehungen zur Kreativität zum Ausdruck kommt; ebenso die Tatsache, daß sich die Lehrer in ihrem Urteil unterschiedlich stark an der sozioökonomischen Herkunft des Schülers orientieren (Krause 1973). Ob diese Kriterien mit der Kreativität nicht, wohl aber mit verbalen, jedoch auch anderen Intelligenzdimensionen nur in dem Versuch von Krause korrelieren, bedarf dringend einer Klärung.

Offensichtlich sind gerade auf diesem Gebiet noch eingehendere und methodisch einwandfreie Untersuchungen vonnöten, um die nicht ohne Ressentiment vorgetragenen Urteile über Schule, Unterricht, Lehrer im Verhältnis zur Kreativität zu überprüfen und auf eine solide Basis zu stellen. Es liegt auf der Hand, daß bei einer derart ungeklärten Ausgangslage die *pädagogischen Folgerungen* über Allgemeinheiten, die ohnehin jeder fähige Lehrer und Erzieher nach Möglichkeit beachtet, schwerlich hinausgelangen werden. Gerade diese noch sehr wenig spezifischen prinzipiellen Aussagen, etwa bei Torrance, haben zur Kritik herausgefordert. Andererseits sind Methoden des Kreativitätstrainings, wie z. B. die »synektische« oder das »brainstorming«, nur sehr begrenzt als unterrichtliche Techniken übernehmbar. Während »brainstorming« (Osborn 1957) eine Diskussionstechnik ist, bei der eine Gruppe versucht, für ein spezifisches Problem Lösungen dadurch zu finden, daß alle Gedanken, die spontan von den Mitgliedern geäußert werden, zunächst gesammelt und erst sehr viel später kritisch

gesichtet werden, verfolgt die »synektische« Methode (Gordon 1961) die Absicht, für neuartige Problemlösungen das Bewußtsein zu wecken und Einsicht in die zugrundeliegenden Faktoren zu gewinnen, nach den Prinzipien, das Fremdartige vertraut und das Vertraute fremd zu machen, und zwar durch Verwendung verschiedener Arten von Analogien. Der Wert solcher Methoden für bestimmte didaktische Zusammenhänge und unterrichtliche Situationen ist unbestritten, ebenso wie die Tatsache, daß die Kreativitätsproblematik wieder einmal den Anstoß zum Nachdenken über Lehrformen und Lernziele gegeben hat. Jedoch sollte man nicht übersehen, daß »Kreativitätstraining« zuerst für die industrielle Praxis entwickelt worden ist, was zumindest die Frage nahelegt, ob hier nicht erziehungsfremde ökonomische Prinzipien Pate gestanden haben. Eine andere Frage ist, ob mit dem Kreativitätsdekret im Sinne progressiver Unterrichtsgestaltung nicht ein neues Qualifikationskriterium gesetzt wird, das gerade den kritischen Experten weithin noch suspekter sein müßte als das Intelligenzkonzept. Die Vielgestaltigkeit der Kreativitätsforschung und Kreativitätspädagogik liegt begründet in der Unklarheit und Mehrdeutigkeit des Begriffs und der Definitionen von Kreativität, in den Unterschieden hinsichtlich der Voraussetzungen und Annahmen über kreatives Verhalten oder das, was als kreativ gilt, und schließlich den verschiedenartigen Forschungsstrategien zwischen und in den Arbeitsgruppen unterschiedlicher Orientierung. Divergenzen in den Bezugssystemen und Kommunikationsformen verstärken noch die Schwierigkeit, über die einzigartige Besonderheit menschlichen Verhaltens und Wirkens, die wir heute Kreativität nennen, Einigkeit zu erzielen in dem Bestreben, ihr in der pädagogischen Praxis die erwünschte Förderung angedeihen zu lassen.

GÜNTHER MÜHLE

→ Ästhetische Erziehung, Begabung – Intelligenz, Denken – Denkerziehung, Innovation, Leistung – Schulleistung – Leistungsmessung, Lernen, Selbsttätigkeit.

LITERATUR

- Anderson, H. H. (Hrsg.): *Creativity and its cultivation*. New York: Harper 1959.
- Barron, F.: *The relationship of ego diffusion to creative perception*. In: Taylor, C. W. (Hrsg.): *Widening horizons of creativity*. New York: Wiley 1964.
- Edwards, M. P., L. E. Tyler: *Intelligence, creativity, and achievement in a nonselective public junior high school*. In: *Journal of Educational Psychology*. 56 (1965) 2, S. 96–99.
- Ewert, O. M.: *Phantasie und Intelligenz bei Jugendlichen*. Weinheim: Beltz 1967.
- Flescher, I.: *Anxiety and achievement of intellectually gifted and creatively gifted children*. In: *Journal of Psychology*. 36 (1963), S. 251–268. Deutsch in: Mühle, G., Ch. Schell (Hrsg.): *Kreativität und Schule*. 3. Aufl. München: Piper 1973, S. 64–84.
- Fromm, E.: *The creative attitude*. In: Anderson, H. H. (Hrsg.): *Creativity and its cultivation*. New York: Harper 1959, S. 44–54.
- Getzels, J. W., P. W. Jackson: *Creativity and intelligence*. London: Wiley 1962.
- Gordon, W. J. J.: *Synectics: The development of creative capacity*. New York: Harper 1961.
- Gowan, J. C.: *What makes a gifted child creative? – Four theories*. In: Gowan, J. C. (u. a.) (Hrsg.): *Creativity – its educational implications*. New York: Wiley 1967.
- Grote, J., G. Hajek (u. a.): *Untersuchungen zur Kreativität*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 15 (1969) 2, S. 135–171.
- Guilford, J. P.: *Creativity*. In: *American Psychologist*. 5 (1950), S. 444–454. Deutsch in: Mühle, G., Ch. Schell (Hrsg.): *Kreativität und Schule*. 3. Aufl. München: Piper 1973, S. 13–36.
- Guilford, J. P.: *Basic problems in teaching for creativity*. In: Taylor, C. W., F. E. Williams (Hrsg.): *Instructional media and creativity*. New York: Wiley 1966. Teil 1 deutsch in: Mühle, G., Ch. Schell (Hrsg.): *Kreativität und Schule*. 3. Aufl. München:

Piper 1973, S. 139–164. *Hasan, P., H. J. Butcher*: Creativity and intelligence. A partial replication with Scottish children of Getzels and Jackson's theory. In: *British Journal of Psychology*. 57 (1966), S. 129–135. *Krause, R.*: Kreativität. Untersuchungen zu einem problematischen Konzept. München: Goldmann 1972. *Kubie, L. S.*: Neurotische Deformation des schöpferischen Prozesses. Reinbek: Rowohlt 1966. = Rowohlts deutsche Enzyklopädie. Bd 244. *Landau, E.*: Psychologie der Kreativität. München: Reinhardt 1969. = *Psychologie u. Person*. Bd 17. *Leary, T.*: The effects of test feedback on creative experience. In: Taylor, C. W. (Hrsg.): *Widening horizons of creativity*. New York: Wiley 1964. *Lowenfeld, V.*: Creative and mental growth. 2. ed. New York: Macmillan 1952. *MacKinnon, D. W.*: The nature and nurture of creative talent. In: *American Psychologist*. 17 (1962), S. 484–495. *MacKinnon, D. W.*: Creativity: Psychological aspects. In: *International Encyclopedia of Social Sciences*. Vol. 3. New York: Free Pr. of Glencoe 1968. *Maslow, A. H.*: Creativity in self-actualizing people. In: Anderson, H. H. (Hrsg.): *Creativity and its cultivation*. New York: Harper 1959, S. 83–95. *Mednick, S. A.*: The associative basis of the creative process. In: *Psychological Review*. 69 (1967), S. 220–232. Dt. in: *Ulmann, G.* (Hrsg.): *Kreativitätsforschung*. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1973, S. 287–304. = *Neue Wiss. Bibl.* Bd 59. *Mooney, R. L.*: A conceptual model for integrating. Four approaches to the identification of creative talent. In: Taylor, W. C., F. Barron (Hrsg.): *Scientific creativity: its recognition and development*. New York: Wiley 1963. *Mühle, G., Ch. Schell* (Hrsg.): *Kreativität und Schule*. 3. Aufl. München: Piper 1973. = *Erziehung in Wissenschaft und Praxis*. Bd 10. *Oerter, R.*: Psychologie des Denkens. Donauwörth: Auer 1971. *Osborn, A. F.*: *Applied imagination*. 2. ed. New York: Scribner's Sons 1957. *Rogers, C. R.*: Toward a theory of creativity. In: Anderson, H. H. (Hrsg.): *Creativity and its cultivation*. New York: Harper 1959, S. 69–82. *Taylor, C. W.* (Hrsg.): *Widening horizons of creativity*. New York: Wiley 1964. *Torrance, E. P.*: *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1962. *Torrance, E. P.*: *Rewarding creative behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1965. *Ulmann, G.*: *Kreativität. Neue amerikanische Ansätze zur Erweiterung des Intelligenzkonzepts*. Weinheim: Beltz 1968. *Ulman, G.* (Hrsg.): *Kreativitätsforschung*. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1973. = *Neue Wiss. Bibl.* Bd 59. *Wallach, M. A., N. Kogan*: *Modes of thinking in young children*. New York: Holt, Rinehart & Winston 1965. *Wellek, A.*: *Die Polarität im Aufbau des Charakters*. 3. Aufl. Bern: Francke 1966. *Wertheimer, M.*: *Productive thinking*. New York: Harper 1945. Deutsch: *Produktives Denken*. 2. Aufl. Frankfurt: Kramer 1959. *Yammamoto, K.*: »Creativity« – A blind man's report on the elephant. In: *Journal of Counseling Psychology*. 12 (1965), S. 428–434.

Kritische Theorie

Kritisch nennt Max Horkheimer ein Verhalten, das, »weniger im Sinne der idealistischen Kritik der reinen Vernunft als in dem der dialektischen Kritik der politischen Ökonomie« (Horkheimer 1968, Bd. 2, 155), die Gesellschaft als Ganzes zum Gegenstand hat; es ist nicht darauf gerichtet, irgendwelche Mißstände abzustellen – diese erscheinen ihm als notwendig mit der Einrichtung des Gesellschaftsbaus verknüpft –, sondern es hat »die Veränderung des Ganzen zum Ziel« (a. a. O., 157). Formulierungen wie Programmatik der Kritischen Theorie, ja ihr Name selbst, sind Ausdruck der historischen Situation, in der sie entstand. Felix Weil hat es vermocht, gegen den heftigen Widerstand der Frankfurter Universität ein dieser Universität angegliedertes Institut zu gründen, an welchem das Studium des Marxismus unabhängig von parteipolitischen und ideologischen Bindungen betrieben werden sollte. Das war nicht ohne

Konzessionen zu verwirklichen. Nach dem Zeugnis von F. Weil ist selbst die dem Japanischen entlehene Bezeichnung »Institut für Sozialforschung« Bestandteil der schon von Weil zur Meisterschaft entwickelten »äsoptischen Sprache«, der es damals bedurfte, um dem Marxismus an der Universität die Türen zu öffnen. Doch welchem Marxismus? Die Kritische Theorie, wie sie dann von Max Horkheimer, seit 1931 Direktor des Instituts, und dem um ihn sich sammelnden Kreis in der »Zeitschrift für Sozialforschung« zu weltweiter Bedeutung gebracht wurde, führt eine Intention fort, die zum ersten Male von Georg Lukács und Karl Korsch in den zwanziger Jahren durch Rekurs auf Hegels dialektische Philosophie vorgetragen wurde und die sich sowohl gegen die sich abzeichnende Erstarrung der Theorie zu einem kanonisierten dialektischen Materialismus in der Sowjetunion wie die sozialdarwinistische Entstellung durch Kautsky in der deutschen Sozialdemokratie richtete; nämlich durch die Neuformulierung der philosophischen Gehalte das Kritische dieser Theorie erneut ins Bewußtsein zu heben.

Im Mittelpunkt der Kritischen Theorie steht ein Begriff von gesellschaftlicher Objektivität, der sich, obwohl an die dialektische Tradition anknüpfend, gleichermaßen gegen die Hegelsche Totalitätskonzeption wendet wie gegen eine Soziologie, die das gleiche, was bei Hegel zu einem gigantischen Subjekt aufgebläht wurde, zum Wesen des Sozialen schlechthin verkehrt: die verhärtete, Eigengesetzlichkeit aufweisende Welt verselbständigter Zwänge, die den Menschen als ein Festes, Undurchdringliches gegenübersteht und sie bis in ihre intimsten Lebensäußerungen hinein beherrscht und bestimmt. Hegel hat diesen Sachverhalt in seinem Begriff der Sittlichkeit in den »Grundlinien der Philosophie des Rechts« getroffen: »Ob das Individuum sei, gilt der objektiven Sittlichkeit gleich, welche allein das Bleibende und die Macht ist, durch welche das Leben der Individuen regiert wird. Die Sittlichkeit ist daher den Völkern als die ewige Gerechtigkeit, als an und für sich seiende Götter vorgestellt worden, gegen die das eitle Treiben der Individuen nur ein anwogendes Spiel bleibt«. Was bei Hegel Sittlichkeit heißt, die alles beherrschende Totalität, wird in der Kritischen Theorie – in methodischer Hinsicht als Vorrang des Objekts – zu einem Ansich der Freiheit. Adorno spricht geradezu von Gesellschaft als der noch nicht hergestellten selbstbewußten Einheit: Gesellschaft, synonym mit Entfremdungs- und Verblendungszusammenhang, darf nicht, affirmativ, vergötzt werden, sondern – und darin besteht die materialistische Wendung der Dialektik (mit den Worten von Marx: die Hegelsche Philosophie vom Kopf auf die Beine stellen) – muß als Produkt der lebendigen Menschen begriffen werden, die diese Form der Gesellschaft in dieser Gestalt der verhärteten Objektivität selbst noch hervorbringen. Die verselbständigte, zwanghafte Einheit, von den Menschen hervorgebracht, kann ebensosehr von ihnen abgeschüttelt werden: »Nichts sozial Faktisches, das nicht seinen Stellenwert in jener Totalität hätte. Sie ist allen einzelnen Subjekten vorgeordnet, weil diese auch in sich selbst ihrer contrainte gehorchen und noch in ihrer monadologischen Konstitution, und durch diese erst recht, die Totalität vorstellen . . . Eine befreite Menschheit wäre nicht länger Totalität; ihr Ansichsein ist ebensosehr deren Unfreiheit, wie es sie über sich selbst als das wahre gesellschaftliche Substrat täuscht . . . Totalität ist, provokatorisch formuliert, die Gesellschaft als Ding an sich, mit aller Schuld der Verdinglichung. Gerade aber weil dies Ding an sich noch nicht gesellschaftliches Gesamtsubjekt, noch nicht Freiheit ist, sondern heteronom Natur fortsetzt, eignet ihm objektiv ein Moment an Unauflöslichkeit . . .« (Adorno 1969, 19 f.). Es ist dies ganz im Sinne der Marxschen Kritik

der politischen Ökonomie, die ebenfalls als Theorie konzipiert war, die sich als aufzuhebende verstand und die solange Gültigkeit hat, wie diese verkehrte, naturähnliche Form der gesellschaftlichen Einheit besteht, deren Theorie sie ist. Die Kritische Theorie hat an der Marx'schen Kritik der politischen Ökonomie als der Darstellung der Anatomie der bürgerlichen Gesellschaft, ihrer tragenden Struktur, festgehalten, wenngleich sie nie den Versuch unternommen hat, diese Theorie den veränderten Verhältnissen gemäß umzuformulieren oder gar konkrete Untersuchungen der sich verändernden Gesellschaft an ihrer Basis einzuleiten. Nicht zu Unrecht hat man Horkheimer und Adorno verschwiegene Orthodoxie vorgeworfen. Ein wesentliches Motiv der Marx'schen Geldtheorie hat dabei Schlüsselcharakter für den Gesellschaftsbegriff der Kritischen Theorie: die im Tauschvorgang sich vollziehende reale Abstraktion von aller Besonderheit und die damit einhergehende Verkehrung des Abstrakten zu einem Ersten. Adorno faßt diesen Abstraktionsvorgang nicht als eine Formulierung durchschnittlicher Erwartungen, sondern als eine in der Sache selbst waltende Begrifflichkeit, die, obwohl ein Gedachtes, im emphatischen Sinne wirklicher ist als das konkret Sinnliche: »Die Abstraktheit des Tauschwertes ist a priori mit der Herrschaft des Allgemeinen über das Besondere, der Gesellschaft über ihre Zwangsmitglieder verbündet« (a. a. O., 21). Es ist dieser Sachverhalt, der es erlaubt, den Vorwurf des Idealismus gleichsam an die Sache weiterzugeben, denn »dieser vermittelnden Begrifflichkeit . . . gehorcht die Gesellschaft selbst, und sie liefert das objektiv gültige, vom Bewußtsein der einzelnen ihr unterworfenen Menschen ebensosehr wie von dem Forscher unabhängige Modell als gesellschaftlich wesentlich Geschehenden« (Adorno in: Horkheimer/Adorno 1962, 216). Obwohl nur ein Gedachtes, ein Scheinhaftes, ist »jener Schein das Allerwirklichste, die Formel, nach der die Welt verhext ward« (a. a. O.). In subtilen Untersuchungen wird die fortschreitende Durchkapitalisierung der Welt, die zunehmende Herrschaft des Tauschwertes über den Gebrauchswert, bis in die von der unmittelbaren Sphäre der Reproduktion abgehobenen Bereiche verfolgt und in der Formel von der »verwalteten Welt« zusammengefaßt; gleichwohl hat diese nicht mehr den Status einer systematischen Theorie.

Dieser Gesellschaftsbegriff bestimmt auch das Verhältnis zur empirischen Sozialforschung. Horkheimer führt schon im Jahre 1933 aus, daß zwar Voraussagen mit hohem Wahrscheinlichkeitsgrad über gesellschaftliche Entwicklungen Prüfstein der Wissenschaftlichkeit der Soziologie sind, doch warnt er zugleich vor einer ungeschichtlichen Behandlung des Problems der Voraussage. Die ungeschichtliche Diskussion setzt sofort ein statisches Verhältnis zwischen Wissenschaft und ihrem Gegenstand, zwischen soziologischer Theorie und den gesellschaftlichen Vorgängen voraus. Demgegenüber hebt er hervor, daß der zu erreichende Wahrscheinlichkeitsgrad in der Voraussage nicht ausschließlich von der Tüchtigkeit des Soziologen abhängt, sondern ebensosehr von der Struktur der gesellschaftlichen Verhältnisse seiner Epoche. Denn, und hierin knüpft Horkheimer an Giambattista Vicos Bestimmung der Wissenschaftlichkeit einer Wissenschaft an (derzufolge auch nur die der Geschichte diesen Status beanspruchen könne): je mehr die bedingenden Verhältnisse vom Willen und den vernünftigen Entschlüssen der Menschen abhängen, um so höher wird der Wahrscheinlichkeitsgrad der Voraussage. Sind Voraussagen nur sehr schwer zu machen, so spricht es nicht gegen die Wissenschaft (wie sie Vico versteht im Gegensatz etwa zu Descartes), sondern ist vielmehr darauf zurückzuführen, daß die gesellschaftlichen Vorgänge einem blinden Naturmechanismus ähnlicher sind als das Produkt menschlicher Freiheit. »Je mehr

das gesellschaftliche Leben den Charakter blinden Naturgeschehens verliert und die Gesellschaft Anstalten trifft, sich als vernünftiges Subjekt zu konstituieren, desto mehr sind auch die gesellschaftlichen Vorgänge mit Bestimmtheit vorauszusagen« (Horkheimer 1968, Bd. 1, 116). Diese Einsicht verändert aber zugleich den Charakter der Soziologie: aus einer kontemplativen Wissenschaft wird sie zum praktisch »politischen Streben nach Verwirklichung einer vernünftigen Gesellschaft« (a. a. O. 117). Ähnlich argumentiert Adorno. Die empirische Sozialforschung wird kritisch in dem Maße, indem sie ein Doppeltes in ihre Überlegungen einbezieht: daß ihre verdinglichte Methode, die Tatbestände mit größtmöglicher Objektivität festzuhalten, ebenso wenig ein Letztes, ein Ding an sich ist, wie jene, etwa von der Meinungsforschung ermittelten subjektiven Tatbestände, ein Letztes darstellen, sondern vielmehr Epiphänomene, verdinglichtes Denken, dessen Genese allererst zu untersuchen wäre. Denn wo die Verhärtung der gesellschaftlichen Verhältnisse die Menschen wahrhaft zu Objekten heruntergesetzt hat, sie auf die »Reaktionsweise von Lurchen« (Adorno/Horkheimer 1947, 50) reduziert hat (wie als Zwangskonsumenten von Massenmedien), paßt Meinungsforschung besser als eine verstehende Soziologie, die implizit ein identisches sinnhaftes menschliches Handeln voraussetzt. Die erforschten Gesetzmäßigkeiten beruhen auf der Gemeinsamkeit sozialen Reagierens, dem Resultat sozialen Drucks, und »nur darum vermag die empirische Sozialforschung in ihrer Konzeption des Mehrzahlbereichs so souverän über die Individuation sich hinwegzusetzen, weil diese bis heute ideologisch blieb, weil die Menschen noch keine sind. In einer befreiten Gesellschaft würde die Statistik positiv, was sie heute negativ ist, eine Verwaltungswissenschaft, aber wirklich eine zur Verwaltung von Sachen . . . und nicht von Menschen« (Adorno in: Horkheimer/Adorno 1962, 214).

Substantielle Motive der neueren sozialwissenschaftlichen Diskussion über das Verhältnis von dialektischer Theorie und Positivismus werden von Horkheimer schon in seiner Antrittsvorlesung im Jahre 1931 über »Die gegenwärtige Lage der Sozialphilosophie und die Aufgaben eines Instituts für Sozialforschung« angedeutet. Horkheimer hebt das unkritische Verhältnis der Sozialphilosophie zur Einzelwissenschaft hervor. Die von den einzelnen Disziplinen zutagegeförderten »Tatsächlichkeiten« werden von der Sozialphilosophie unangezweifelt hingenommen, während sie selbst es als ihre Aufgabe ansieht, »ihnen mehr oder minder konstruktiv, . . . ›philosophierend‹, Ideen, Wesenheiten, selbständige Sphären des objektiven Geistes, Sinneinheiten, Volksgeister als ebenso ursprüngliche, ja als echtere Seinsbestände« gegenüberzustellen (Horkheimer 1931, 9). Diese unkritische Polarisierung kritisiert Horkheimer als zwei Seiten derselben Gestalt von Wissenschaftlichkeit, die auf die dem bürgerlichen Denker selbst nicht durchsichtige Stellung seiner selbst und seiner Funktion im Ganzen des arbeitsteiligen Reproduktionsprozesses der Gesellschaft zurückzuführen sind. Der Wissenschaftler, bis in seine »kompliziertesten Kalkulationen hinein Exponent des unübersichtlichen Mechanismus« (Horkheimer 1968, Bd. 2, 146), entwickelt ein Selbstbewußtsein, in dem er nicht die wirkliche Funktion seiner Tätigkeit reflektiert, sondern das sich aus Vorstellungen speist über das, »was die Theorie in der abgelösten Sphäre bedeutet, worin sie erzeugt wird« (a. a. O. 146). Diese abgehobene Sphäre ist in ihrer Selbständigkeit aber ebenso scheinhaft wie die Freiheit des Wirtschaftssubjekts in der bürgerlichen Gesellschaft. Dieses, aus der arbeitsteiligen Form des Reproduktionszusammenhangs hervorgehende falsche Selbstbewußtsein des bürgerlichen Gelehrten bedingt eine Verabsolutierung des – faktisch – auf Erwerb praktisch verwert-

baren Wissens gerichteten Verhaltens (und der damit notwendig verbundenen statischen Konzeption von Subjekt und Objekt im Erkenntnisprozeß) zur ausschließlichen Vorstellung von Wissenschaftlichkeit. Horkheimer nennt sie traditionelle Theorie, der, gleichsam spiegelbildlich, eine Philosophie entspricht, in der die aus diesem Wissenschaftsbegriff ausgeschlossenen Momente naturwüchsiger Vergesellschaftung in ebenfalls verkehrter Form als ein Letztes, Ansichseiendes dargeboten werden. In dieser doppelten Hypostasierung entdeckt Horkheimer die falsche Dualität von Individuum und Gesellschaft, in der die Gesellschaft, die sich »doch nur aus Individuen zusammensetzt« als ein »bewußtloses und insofern uneigentliches, jedoch tätiges Subjekt« (a. a. O., 149), also gleichsam hinter dem Rücken der Individuen und durch deren bewußte Tätigkeit hindurch, als einheitstiftendes Prinzip wirksam zeigt. Das Kantische Transzendentsubjekt ist, der Kritischen Theorie zufolge, nichts anderes als die einer frühen Entwicklungsstufe der bürgerlichen Gesellschaft entsprechende, sich selbst undurchsichtige Formulierung dieses Vorrangs des Allgemeinen vor den besonderen Individuen, ein Sachverhalt, der dann später, bei Hegel, als List einer weltgeschichtlichen objektiven Vernunft, zwar konkreter, aber nach wie vor in einer idealistischen Formulierung wiederkehrt.

Die Kritische Theorie begreift das Marxsche »Kapital« als materialistische Dechiffrierung dieser bisher nur in verkehrter Form konzipierbaren Gattungseinheit und zugleich als Darstellung jener Gesetze, welche diese naturähnliche menschliche Vorgeschichte an ihrer Basis bestimmen. Es sind aber auch diese Gesetze, die das weltgeschichtliche Subjekt produzieren, das diese starre Welt des Kapitalismus überwinden und sich als selbstbewußte, die gesellschaftliche Reproduktion in freier Assoziation bewußt regelnde Einheit konstituieren soll – das Proletariat. Mit der revolutionären Veränderung der Gesellschaft würde dann auch der bisherigen Philosophie und traditionellen Theorie nach Auffassung von Horkheimer und Adorno buchstäblich die Basis entzogen sein.

Die zentralen Gedankengänge der Kritischen Theorie wurden in einer historischen Situation formuliert, in der sich diese Theorie als Moment eines revolutionären Prozesses begreifen konnte: angesichts der Not des Proletariats war die Hoffnung auf eine gewaltsame Veränderung der Gesellschaft durchaus begründet. Die zunehmende Integration der Arbeiterklasse in die bürgerliche Gesellschaft ließ jedoch Praxis immer mehr zu einer Leerstelle in der Theorie werden, das herzustellende Gesamtsubjekt zu einer Art regulativer Idee. Die Theorie versteht sich schließlich als das übrig gebliebene richtige Bewußtsein eines sich hermetisch abdichtenden Systems: »Wenn die Rede heute an einen sich wenden kann, so sind es weder die sogenannten Massen, noch der einzelne, der ohnmächtig ist, sondern eher ein eingebildeter Zeuge, dem wir es hinterlassen, damit es doch nicht ganz mit uns untergeht« (Horkheimer/Adorno 1947, 307). Adorno vertrat auf dem 16. deutschen Soziologentag die Ansicht, daß mit der aus der Dynamik des Konkurrenzkapitalismus resultierenden staatsinterventionistischen Tätigkeit die Zeit der kohärenten Theorie ohnehin vorbei sei: systematische Theorie ist nur möglich in einer selbst systemähnlichen Welt – der des Liberalismus. »Die Irrationalität der gegenwärtigen Gesellschaftsstruktur verhindert ihre rationale Entfaltung in der Theorie. Die Perspektive, daß die Lenkung der ökonomischen Prozesse an die politische Macht übergeht, folgt zwar aus der deduziblen Dynamik des Systems, ist aber zugleich eine zu objektiver Irrationalität hin. Das, nicht allein der sterile Dogmatismus ihrer Anhänger, dürfte erklären helfen, warum es längst zu keiner überzeugenden

Gesellschaftstheorie mehr kam« (Adorno 1969, 17). Allerdings hält er daran fest, daß die gegenwärtige Struktur nach wie vor nur mit Hilfe eines Begriffs kapitalistischer Gesellschaft zu erfassen sei; als Indiz nennt er Anonymität der Herrschaft; dann die Tatsache, daß sich alle Mitglieder der Gesellschaft als Rollenträger in deren Mechanismus einzuordnen und ohne Reservat nach ihm sich zu modeln haben; daß nach wie vor um des Profits willen produziert wird; daß die Bedürfnisse in einem von Marx nicht absehbaren Maße zu Funktionen des verselbständigten Produktionsapparats geworden sind. Die Verselbständigung des Systems sei angewachsen und hat einen Grenzwert erreicht, sich aber zugleich so verdichtet, daß die Perspektive auf eine andere Gesellschaft sich kaum noch gewinnen läßt: »Der Schein wäre auf die Formel zu bringen, daß alles gesellschaftlich Daseiende heute so vollständig vermittelt ist, daß eben das Moment der Vermittlung durch seine Totalität verstellt wird« (a. a. O., 25). Dieser sich totalisierenden Verstellung des Bewußtseins ist Herbert Marcuse unter dem Titel der zunehmenden Eindimensionalität nachgegangen. Produktivität und Wachstumspotential dieser Gesellschaft stabilisieren das System, indem eine Angleichung der Klassen stattfindet, die nicht auf ein Verschwinden derselben hindeutet, sondern vielmehr auf das »Ausmaß, in dem die unterworfenen Bevölkerung an den Bedürfnissen und Befriedigungen teil hat, die der Erhaltung des Bestehenden dienen« (Marcuse 1967, 28). Diese vordergründige Einebnung der Klassentrennung geht einher mit der systematischen Eliminierung der Zweidimensionalität bisheriger Gesellschaft, unter der Marcuse einen »Antagonismus zwischen Kultur und Wirklichkeit« versteht, der durch die »oppositionellen, fremden und transzendierenden Elemente der höheren Kultur« bedingt war, kraft deren »sie eine andere Dimension der Wirklichkeit bildete« (a. a. O., 76). Die klassische Form der Ideologie, die Marcuse ganz im Sinne des jungen Marx als verkehrte Gestalt der Wahrheit begriff, verschwindet, aber nicht Ideologie als solche – sie verändert ihre Gestalt, indem sie in der Wirklichkeit selbst aufgeht; die Wirklichkeit wird zu ihrer eigenen Ideologie und das Bewußtsein durch eine manipulativ hergestellte unmittelbare Identifikation mit dieser Gesellschaft völlig immun gegen seine eigene Falschheit. Es ist diese hermetische Abschließung der Gesellschaft, welche nach Marcuse zugleich den Charakter der Kritischen Theorie verändert: sie muß »als Rückfall von einer mit der geschichtlichen Praxis verbundenen Theorie in abstraktes, spekulatives Denken« (a. a. O., 17) erscheinen, als Rückentwicklung der Kritik der politischen Ökonomie zur Philosophie.

Diese Isolierung der Kritischen Theorie von der politischen Praxis sucht Habermas zu durchbrechen und den Zusammenhang von Theorie und Praxis durch eine Reformulierung der Theorie wieder herzustellen. Nach der ökonomischen und politischen Stabilisierung des Kapitalismus nach dem zweiten Weltkrieg muß diese Reformulierung mit einer umfassenden Selbstkritik der Kritischen Theorie einsetzen, die auch vor zentralen Theoremen der Marxschen Theorie nicht halt macht. So schränkt Habermas den Geltungsbereich der Basis-Überbau-Lehre, der Arbeitswerttheorie und des Ideologiekonzepts auf die Phase des liberalen Kapitalismus ein: mit zunehmender staatsinterventionistischer Tätigkeit und wachsender Interdependenz von Forschung und Technik, welche die Wissenschaft zur ersten Produktivkraft werden läßt (Habermas 1968a, 74 ff.), werden jene Konstellationen von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen zerstört, auf die sich die Marxsche Theorie allein bezog. Die veränderte Struktur kapitalistischer Reproduktion läßt sich nach Habermas mit den Marxschen Kategorien jedenfalls nicht mehr angemessen erfassen. Da die an der Erhaltung der

Produktionsweise haftenden Interessen nicht mehr eindeutig als Klasseninteressen lokalisierbar sind und sich nicht mehr Klassensubjekte als identifizierbare Gruppen gegenüber treten, scheinen Habermas Kategorien systemtheoretischer Entwürfe für die Analyse des kapitalistischen Reproduktionssystems angebracht zu sein. Wissenschaft und Technik ihrerseits werden zur neuen Legitimationsgrundlage einer Bewußtseinsform, die nicht mehr die alte Gestalt von Ideologie aufweist. Mit dem Verschwinden eindeutig lokalisierbarer Klassensubjekte verschwindet auch eine Form der Ideologie, die mit der Verschleierung praktischer Fragen das partielle Herrschaftsinteresse einer *bestimmten Klasse* rechtfertigt und zugleich das partielle Bedürfnis der Emanzipation auf *seiten einer anderen Klasse* unterdrückt. Die neue Gestalt der Ideologie – das technokratische Bewußtsein – trifft somit das emanzipatorische Gattungsinteresse als solches, denn mit der Einebnung des Unterschieds zwischen Praxis und Technik wird ein jenseits von Klassenkonstellationen liegendes Interesse verletzt, das an der Sprache als einer der fundamentalen Existenzbedingungen des Menschen selbst haftet: das Interesse an »Erhaltung einer intersubjektivität der Verständigung und Herstellung von herrschaftsfreier Kommunikation«. Das bedeutet zugleich, daß eine Reflexion, welche sich auf diese neue Ideologie bezieht, hinter ein historisch bestimmtes Klasseninteresse zurückgehen muß und den »Interessenzusammenhang einer sich selbst konstituierenden Gattung als solcher frei legen muß« (a. a. O., 91). Habermas entwirft eine Konzeption der menschlichen Gattungsgeschichte, in welcher der Fortschritt in der Naturbeherrschung, analog dem Marxschen Modell, einhergeht mit einer Abfolge verschiedener Gesellschaftsformationen, wobei jedoch, und darin sieht Habermas die entscheidende Differenz zu Marx, diese sich ablösenden Formen gesellschaftlicher Verhältnisse im Sinne einer Dialektik der Sittlichkeit zu begreifen sind, die nach dem Vorbild des erscheinenden Bewußtseins in der Hegelschen Phänomenologie zu verstehen ist. Von einem geschichtlichen Kulminationspunkt aus, in welchem sich die Menschheit in der Kritik eines letzten obsolet gewordenen Selbstbewußtseins von jeglicher ideologischer Verblendung befreit, läßt sich der Konstitutionsprozeß der Gattung rekonstruieren, in welchem einer bestimmten Entwicklungsstufe der Produktivkräfte bestimmte Klassenverhältnisse und damit eine bestimmte Verteilung des Mehrprodukts entsprechen. Die jeweilige Gesellschaftsformation bricht auf, wenn mit der Steigerung der Produktivkräfte das Mißverhältnis sichtbar wird zwischen »institutionell geforderter und objektiv notwendiger Repression« und damit die Unwahrheit einer sittlichen Totalität zu Bewußtsein kommt« (Habermas 1968b, 84). Vor diesem Hintergrund muß die Habermassche Ausschau nach möglichen Adressaten der Theorie und die Herstellung der Einheit von Theorie und Praxis in der gegenwärtigen historischen Situation gesehen werden. Da Wissenschaft zur ersten Produktivkraft geworden ist und in den Institutionen des Bildungswesens vermittelt wird, in denen aber zugleich jenes technokratische Bewußtsein reproduziert wird, in welchem der wissenschaftliche Fortschritt zur Legitimationsgrundlage geworden ist, kann hier ein Prozeß einsetzen, in welchem sich die unmittelbar und mittelbar an der Wissenschaft partizipierenden über die Struktur und Funktion ihres Bewußtseins inne werden: nämlich als Aufklärung über die Unterdrückung von Kommunikationsprozessen, deren Entbindung erst dem wissenschaftlich-technischen Fortschritt eine vernünftige, mit den Bedürfnissen der Subjekte, die ihn betreiben, vereinbare Richtung zu geben vermag (Wellmer 1969, 146 f.). Damit verändert sich aber das Verhältnis von Kritischer und traditioneller Theorie: konnte die Auseinandersetzung zwischen beiden von Hork-

heimer noch als Ausdruck eines Klassenkonflikts verstanden werden, so muß dieses Verhältnis heute als konfligierendes gesehen werden, das auf dem Boden der Wissenschaft selbst ausgetragen werden muß.

HELMUT REICHEL

→ Arbeit, Bewußtsein, Dialektik, Emanzipation, Erziehungswissenschaft, Ideologie – Ideologiekritik, Klasse – Schicht, Macht – Herrschaft, Materialismus, Politische Ökonomie, Positivismus – Kritischer Rationalismus, System – Systemtheorie, Theorie-Praxis-Verhältnis, Wissenschaftstheorie.

LITERATUR

Adorno, Th. W. (Hrsg.): Spätkapitalismus und Industriegesellschaft? Stuttgart 1969.
Adorno, Th. W.: Negative Dialektik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1966. *Adorno, Th. W.*: Zur Metakritik der Erkenntnistheorie. Stuttgart: Kohlhammer 1956. *Habermas, J.*: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1973. edition suhrkamp. Bd 623. *Habermas, J.*: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1968 a. = edition suhrkamp. Bd 287. *Habermas, J.*: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1968 b. = Theorie 2. *Habermas, J.*: Theorie und Praxis. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1963. = Politica. Bd 11. *Habermas, J.*: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1962. = Politica. Bd 4. *Horkheimer, M., Th. Adorno*: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a. M.: Fischer 1969. *Horkheimer, M.*: Kritische Theorie. Bd 1.2. Frankfurt a. M.: Fischer 1968. *Horkheimer, M., Th. Adorno*: Sociologica 2. Frankfurt a. M.: Europ. Verl. Anst. 1962. = Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Bd 10. *Marcuse, H.*: Der eindimensionale Mensch. 2. Aufl. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1967. = Soziologische Texte. Bd 40. *Marcuse, H.*: Kultur und Gesellschaft. Bd 1.2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1965. = edition suhrkamp. Bd 101. 135. *Marcuse, H.*: Triebstruktur und Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1965. = Bibliothek Suhrkamp. Bd 158. *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1969. = Soziologische Texte. Bd 58. *Schmidt, A.*: Die »Zeitschrift für Sozialforschung«. München: Kösel 1970. *Soziologische Exkurse*. Frankfurt a. M.: Europ. Verl. Anst. 1956. = Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Bd 4. *Wellmer, A.*: Kritische Gesellschaftstheorie und Positivismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1969. = edition suhrkamp. Bd 335.

Kultur – Zivilisation

Bei einem Überblick über Geschichte und Verwendung der Begriffe *Kultur* und *Zivilisation* in verschiedenen Sprach- und Kulturbereichen wird deutlich, daß es sich dabei nicht um innerhalb eines engeren wissenschaftlichen Kontexts, etwa einer Fachdisziplin, präzisierte Begriffe handelt, sondern um Formeln für vielfältige, ideologische Versuche der Erfassung »charakteristischer Weisen, Mensch zu sein« (Freyer). Auch die mit der Entwicklung des Kulturbegriffs untrennbar verbundene Methode des interkulturellen Vergleichs ist, wie z. B. die Arbeiten von M. Mead und C. Levi-Strauss zeigen, trotz aller beobachtungstechnischen Genauigkeit bzw. strukturtheoretischen Neutralität zunächst als eine Methode der Vertiefung, Reflexivierung des »Gesamterlebnisses« europäisch-abendländischer Kultur anzusehen. Aus solchen Gründen hat es vor allem in den Sozialwissenschaften oft Warnungen vor einem wissenschaftlichen Gebrauch der Begriffe *Kultur* und *Zivilisation* gegeben. Andererseits ist nicht einzusehen, weshalb beide Begriffe im Rahmen einer historischen Gesamtperspektive und bezogen

auf eine allgemeine gesellschaftstheoretische Konzeption nicht einen wissenschaftlichen Sinn erhalten können.

Während der Begriff der Kultur seinen modernen Bedeutungsgehalt vor allem im deutschen Sprachraum entwickelt hat, spielt der Begriff der Zivilisation anfänglich im Französischen und Englischen die größere Rolle. Zur Relation der beiden Begriffe um 1800 schreibt Kant: »Wir sind . . . durch Kunst und Wissenschaft cultiviert, wir sind civilisiert . . . zu allerlei gesellschaftlicher Artigkeit und Anständigkeit«. Im 19. Jahrhundert wird der Begriff der Zivilisation im Französischen meist im gleichen Sinne verwendet wie der Begriff der Kultur im Deutschen. Versuche eines differenzierten Gebrauchs finden sich vor allem in der frühen amerikanischen Soziologie. So unterscheiden L. F. Ward und A. Small – ausgehend von der deutschen Bedeutung des Begriffs Kulturgeschichte – zwischen *Kultur* als dem Gesamt der materiellen Bedingungen einer Gesellschaft unter Einschuß der geistigen Kultur der Primitiven (!) und *Zivilisation* als der spezifischen, auf »Hochkulturen« beschränkten Fähigkeit zur Kontrolle und Verfeinerung menschlicher Antriebe durch die Gesellschaft (vgl. auch N. Elias). Die fast vollständige Umkehrung dieser Definitionen durch A. Weber, die ein Bedürfnis nach Profilierung einer eigenständigen deutschen Kultur innerhalb der westlichen Zivilisation im Zeitalter des Imperialismus widerspiegelt, ist ebenfalls von einigen amerikanischen Sozialwissenschaftlern aufgenommen worden. R. McIver etwa leitet daraus die Unterscheidung zwischen gesellschaftlichen Mitteln (Zivilisation) und gesellschaftlichen Zielen (Kultur) ab, die R. K. Merton beeinflusst hat und auch noch in T. Parsons Konzept eines vom »Sozialsystem« abzuhebenden »Kultursystems« fortwirkt. Die Entwicklung der Kulturanthropologie, insbesondere im angelsächsischen Raum, hat jedoch dazu beigetragen, daß beide Begriffe in zunehmendem Maße synonym verwendet werden und etwaige Differenzierungen des Bedeutungsgehalts innerhalb des Begriffs Kultur selbst stattfinden.

In Deutschland hat der Kulturbegriff eine besonders bewegte Geschichte hinter sich. Ein erstes Stadium wird durch die Ausfaltung der universalhistorisch-aufklärerischen Perspektive, wie sie mit Herder verbunden ist, gekennzeichnet. Schon hier dominiert ein Interesse an vergleichenden, sogar ethnographischen Studien, das allerdings oft zum ideologischen Interesse am Nachweis einer deutschen Nationalkultur führt. Ein zweiter Entwicklungsstrang, innerhalb der Philosophie des deutschen Idealismus, nimmt den Kulturbegriff im Zusammenhang der Problematik des Verhältnisses von Geist und Natur auf. Den Gegensatz zwischen der »Rohigkeit der menschlichen Natur« und den »Künsten der Cultur« steigert Fichte zu der Vorstellung, Kultur sei »die Übung aller Kräfte auf den Zweck der völligen Freiheit, der völligen Unabhängigkeit von allem, was nicht wir selbst, unser reines Selbst ist«. Hegels transzendente Geschichtsphilosophie läßt diesen Kulturbegriff ganz in das Konzept des objektiven Geistes einmünden. Seit ungefähr 1850 wird der Begriff der Kultur in Deutschland erneut zu einem zentralen Begriff der Geisteswissenschaften; diese Entwicklung kulminiert in den Schriften von Rickert, Spengler und A. Weber. In dieser Bewegung gewinnt der Kulturbegriff eine eigenständige theoretische Bedeutung insofern, als er nunmehr ganz deutlich auf eine bestimmte *Stufe gesamtgesellschaftlicher Organisation*, einen bestimmten Vergesellschaftungsgrad ideeller und materieller Elemente bezogen wird, also als die charakteristische menschliche Daseinsweise der »Einheit von Produktion und Produziertem in der Bewegung« erscheint. Der Begriff der Kultur wird damit anschließbar an verschiedene allgemeine gesellschaftstheoretische Konzeptionen und

verliert tendenziell bereits die ideologische Färbung, die die genannten Denker ihm zusätzlich verschafft hatten.

Modernere Bestimmungen des Kulturbegriffs laufen darauf hinaus, daß mit ihm wesentliche Aspekte des ›überorganischen‹ Lebens menschlicher Gruppen zu erfassen seien: »Kultur besteht aus expliziten und impliziten menschlichen Verhaltensmustern, die mittels Symbolen erworben und tradiert werden. Diese Muster (einschließlich ihrer Verkörperung in Artefakten) stellen spezifische Errungenschaften menschlicher Gruppen dar. Der wesentliche Kern von Kultur besteht aus traditionellen (d. h. historisch überkommenen und ausgewählten) Ideen und den damit verbundenen Werten. Kultursysteme können einerseits als die Produkte menschlicher Handlungen betrachtet werden, andererseits sind sie Bedingungelemente für künftige Handlungen« (Kroeber/Kluckhohn). Diese Formel kann ergänzt werden durch den Hinweis darauf, daß die Interrelation und Interdependenz kultureller Formen fraglos zur Entwicklung gewisser universaler Gleichförmigkeiten in den menschlichen Sprachen, Handlungen und Artefakten führt. Dieser Aspekt ist durch den Strukturalismus betont, wenn nicht überbetont worden (C. Levi-Strauss). Die Problematik der kulturellen Variabilität und Individualität, wie sie z. B. im ›culture and personality‹-Ansatz (Kardiner) aufgenommen wurde, findet heute vor allem in den Vereinigten Staaten, auf der Grundlage erheblicher Fortschritte in der empirischen Kulturanthropologie, eine Fortentwicklung (C. Geertz). Dabei soll nicht verschwiegen werden, daß diese Intensivierung kultur-anthropologischer Forschungen stark von neo-kolonialistischen Interessen bestimmt wird (J. L. Horowitz). Diese Interessen deuten auf den materiellen Kern eines universalen Vergesellschaftungsprozesses kultureller Elemente, vor dessen Hintergrund es durchaus sinnvoll, wenngleich nicht harmlos ist, von Kultur als einer ›allgemeinen Kategorie der Natur, speziell der menschlichen Natur, vergleichbar den Kategorien Energie, Masse, Evolution‹ oder als einer ›intervenierenden Variable zwischen menschlichem Organismus und natürlicher Umwelt‹ (Kroeber/Kluckhohn) zu sprechen. Nur innerhalb eines solchen materialistischen Ansatzes kann Kultur sowohl in ihrer allgemeinen Dimension als auch im Sinne partikularer Kulturen, also als ein *System einander wechselseitig beeinflussender Elemente* begriffen werden, das den Stand der Produktivkraftentwicklung, die ideologische und symbolische Steuerung dieses Prozesses, die spezifischen daran gebundenen Verhaltensweisen sowie die erreichte Stufe wissenschaftlicher Erkenntnis umfaßt.

Die Schwierigkeit eines solchen Kulturbegriffs liegt darin, daß durch ihn allein die Bewegungskräfte und Gesetzmäßigkeiten gesellschaftlicher Entwicklung nicht bezeichnet, geschweige denn erklärt werden können. Er bleibt damit auf die Einfügung in eine allgemeine Gesellschaftstheorie, die insbesondere die klassenmäßige Bedingtheit kultureller Erscheinungen berücksichtigt, angewiesen.

In der Theorie und Praxis revolutionärer sozialer Veränderungen hat die Frage der Kultur immer einen bedeutenden Stellenwert gehabt. Neben den kulturevolutionären Bewegungen in der Sowjetunion und in der Volksrepublik China interessiert gegenwärtig vor allem eine ›kulturevolutionäre‹ Tradition in spätkapitalistischen Gesellschaften, wie sie durch Namen wie W. Reich, E. Fromm, H. Marcuse, M. Horkheimer, Henri Lefebvre und J. Habermas repräsentiert wird. Diese Kulturkritiker sehen im modernen Kapitalismus eine übermächtige Tendenz zur universalen Ausdehnung von Entfremdungserscheinungen: der Kapitalismus verwandele die Totalität des sozialen und kulturellen Lebens in eine Herrschaftsmaschinerie, in der jegliche Subjek-

tivität über die Formen ursprünglicher ökonomischer Ausbeutung und politischer Unterdrückung hinaus zu ›verdinglichter Objektivität‹ werde. »Die Situation des Kapitalismus ist nicht allein eine Frage der ökonomischen oder politischen Krise, sondern eine Katastrophe im Wesen des Menschen« (H. Marcuse). Aus dieser Einschätzung leiten diese Theoretiker eine Strategie der permanenten Kulturrevolution des Alltagslebens ab, die sich auf Einsichten der Psychoanalyse und der Soziolinguistik stützt und vor allem auf emanzipatorische Prozesse im Bereich des Konsumverhaltens, der Sexualität und der interpersonellen Kommunikation setzt. Alles in allem entwickelt sich hier ein positives Verhältnis großer Teile der bürgerlichen Intelligenz zum Marxismus, ohne daß allerdings bereits ein eindeutiger Klassenstandpunkt erreicht wird. Vielmehr zeigt gerade die Auffassung von ›Kulturrevolution‹, daß hier noch einmal der idealistische Fehler der Verabsolutierung von Kultur wiederholt wird.

H. J. KRYSMANSKI

→ Anthropologie, Gesellschaft, Materialismus.

LITERATUR

- Elias, N.*: Über den Prozeß der Zivilisation. 2. Aufl. Bern u. München: Francke 1969.
Freyer, H.: Theorie des gegenwärtigen Zeitalters. Stuttgart: Dt. Verl. Anst. 1955.
Geertz, C.: The interpretation of cultures. 1973. *Gehlen, A.*: Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Athenäum Verl. 1964.
Greverus, I. M.: Kulturbegriffe und ihre Implikationen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie u. Sozialpsychologie. 23 (1971), S. 283–303. *Habermas, J.* (Hrsg.): Antworten auf Herbert Marcuse. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1968. = edition suhrkamp. Bd 263.
Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als »Ideologie«? In: Merkur. 22 (1968) 7, S. 591–610. *Horowitz, I. L.*: The rise and the fall of Project Camelot. Cambridge, Mass.: Massachusetts Institute of Technology 1967. *Kardiner, A.*: The individual and his society. Oxford: Columbia Univ. Pr. 1939. *Kroeber, A. L.* (u. a.): Culture. A critical review of concepts and definitions. New York: Random House 1963. *Levi-Strauss, C.*: Anthropologie structurale. Paris: Plon 1958. *Malinowski, B.*: Eine wissenschaftliche Theorie der Kultur und andere Aufsätze. Zürich: Pan Verl. 1949. = Internationale Bibliothek f. Psychologie u. Soziologie. Bd 8. *Marcuse, H.*: Kultur und Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1965. = edition suhrkamp. Bd 101. *McIver, R.*: Society. Its structure and changes. New York: Smith 1931. *Merton, R. K.*: Social theory and social structure. New York: Free Pr. 1968. *Parsons, T.*: The social system (1951). New York: Free Pr. 1964. *Rickert, H.*: Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft. Ein Vortrag. Freiburg i. Br. 1899. *Schneider, P.*: Die Phantasie im Spätkapitalismus und die Kulturrevolution. In: Kursbuch. 16, 1969. *Spengler, O.*: Der Untergang des Abendlandes. Umriss und Morphologie der Weltgeschichte. Bd 1.2. München: Beck 1922–23. *Weber, A.*: Kulturgeschichte als Kultursoziologie (1935). Stuttgart: Dt. Bücherbund 1963.

Kybernetik und Pädagogik

1. Begriff der Kybernetik

Das Wort Kybernetik (kybernétés) bezeichnet ursprünglich die Kunst des Lotsen, ein Schiff trotz Wind und Meeresströmungen an sein Ziel zu bringen. Dazu muß der Lotse immer wieder den »Ist-Wert« des Schiffes bestimmen, ihn mit dem »Soll-Wert« vergleichen und eine Steuerungsstrategie ermitteln. Nach demselben Prinzip der Ziel-

Erreichung durch ständig korrigierte Steuerung, der »Regelung«, funktionieren Thermostat, Rakete, Wasserstandsregler etc. Regelung wird dann notwendig, wenn der Prozeß der Zielerreichung in offenen, d. h. Störungen unterliegenden Systemen verläuft; sie ist durch fünf Instanzen gekennzeichnet: 1. Soll-Wert (er wird gesetzt und ist damit dem Regelungsprozeß vorgegeben), 2. Regler (er vergleicht den Ist-Wert mit dem Soll-Wert und entwickelt eine Strategie zur Steuerung der Regelgröße), 3. Stellglied (es führt die Steuerung durch), 4. Regelgröße (sie ist die zu steuernde Größe, die immer zugleich von »Störgrößen« beeinflusst wird), 5. Meßfühler (er stellt den jeweiligen Ist-Wert fest). Regelung ist somit ein spezieller Rückkopplungsprozeß; sie läßt sich auch als »Regelkreis« darstellen. Charakteristisch für die kybernetische Technik ist die Automation der Lotsenfunktion. H. Schmidt (1965) spricht von der »methodischen Vollendung der Technik«: Der Mensch braucht nur noch Ziele zu setzen, erreicht werden diese Ziele automatisch. Regelungsvorgänge gibt es auch in der belebten Natur: Aufrechterhaltung der Körpertemperatur, Atmung, zielgerichtete Bewegungen usw.; es handelt sich somit um ein gemeinsames Prinzip in Technik und Biologie. Dasselbe gilt für die Verarbeitung von Information. Wiener (1963) definierte Kybernetik daher als »das gesamte Gebiet der Regelungstechnik und der Informationstheorie, ob bei Maschine oder Lebewesen«.

Stellt man die Kybernetik als *gemeinsames Prinzip* heraus, so wird die Definition »Brücke zwischen den Wissenschaften« (Frank 1964) verständlich; betont man die *Ursprünglichkeit* der organischen Regelung und Informationsverarbeitung, so gelangt man zu der Definition von Kybernetik als »Technik des Lebendigen« (v. Cube 1970) und deren maschineller Verwirklichung. Kybernetik wird so zur Wissenschaft und Technik der Zielerreichung schlechthin (Ducrocq 1959).

II. Der didaktische Prozeß als Regelungsvorgang

Sowohl in der Umgangssprache als auch in der Fachliteratur wird – bei den verschiedensten inhaltlichen Auffassungen – unter Erziehung, Bildung oder Ausbildung ein Vorgang verstanden, in dem ein Erziehungs-, Bildungs- oder Ausbildungs-Objekt (Adressat) unter ständiger Korrektur zu einem Verhaltensziel gesteuert wird. Die ständige Korrektur ist deswegen erforderlich, weil der Adressat stets unberechenbaren inneren oder äußeren Einflüssen unterliegt. Ausbildung ist somit ein zielansteuernder Prozeß in einem offenen System, d. h. ein Regelungsprozeß. Der Soll-Wert wird von Vertretern der Gesellschaft oder einzelnen Personen gesetzt; der Regler ist der Ausbilder, der die jeweils optimale Strategie entwickelt; die Stellglieder sind die Medien, die zur Steuerung des Adressaten dienen; die Meßfühler bestehen in der Beobachtung, Messung und Diagnostizierung des auf einen Steuerungsvorgang folgenden Verhaltens des Adressaten. Der Prozeß setzt sich solange fort, bis das Ausbildungsziel erreicht ist. Selbstverständlich muß beim didaktischen Prozeß – wie bei jeder Regelung – das Ziel genau angegeben und prinzipiell erreichbar sein. Eine Änderung des Lernziels hat eine entsprechende Änderung des didaktischen Prozesses zur Folge.

III. Der Begriff der kybernetischen Didaktik

Unter Erziehungswissenschaft (Pädagogik) werden zwei Disziplinen subsumiert: Normenkritik oder Zielanalyse als Untersuchung der Erziehungsziele nach den Kriterien der Widerspruchsfreiheit, der Überprüfbarkeit, der historischen oder gesellschaftlichen Zusammenhänge etc. und Didaktik als die Erstellung optimaler Strategien und

IV. Informationsdidaktik

Der Begriff der Information (im kybernetischen Sinne) stammt aus der Nachrichtentechnik und der automatischen Nachrichtenverarbeitung. Hier wird die »Information« eines Zeichens als die Minimalzahl der zu seiner Codierung erforderlichen Dualschritte oder »bit« (binary digit = Zahl im Zweiersystem) definiert. Da die menschliche Kommunikation an die Übermittlung von Zeichen gebunden ist (Buchstaben, Ziffern, Töne, Gebärden usw.), läßt sich die Informationstheorie auch auf Vorgänge des menschlichen Lernens und Lehrens anwenden. Dabei erweist sich Lernen – z. B. die Speicherung von Information, das Wahrscheinlichkeitslernen oder die Bildung größerer Informationseinheiten (Superzeichen) – als Abbau subjektiver Information (v. Cube 1968).

Die Informationsdidaktik besteht in der Anwendung der Informationstheorie und der Algorithmentheorie auf den Gegenstandsbereich der Didaktik, d. h. auf die Konstruktion optimaler Lehrstrategien. Im einzelnen lassen sich dabei drei Aufgabenbereiche unterscheiden: die optimale Darstellung von Information, die Aufstellung redundanz-erzeugender Verfahren, und die Entwicklung der Lernfähigkeit in der Weise, daß ein beschleunigter Informationsabbau erfolgt. Als Beispiel aus dem erstgenannten Bereich kann die Strukturierung von Texten dienen. Hier wird bewiesen, daß eine gegebene objektive Information für den Lernenden verschiedene Beträge an subjektiver Information besitzen kann, und daß sich auf syntaktischer Ebene eine Darstellung mit einem Minimum an subjektiver Information ermitteln läßt (v. Cube 1968; Weltner 1970). Beweise für die informationsabbauende Funktion von Algorithmen bringen u. a. Landa (1969) und Itelson (1967); Möglichkeiten, die Lernfähigkeit – z. B. die Bildung von Superzeichen – im Sinne eines beschleunigten Abbaues subjektiver Information zu trainieren (Lernen des Lernens), sind noch wenig erforscht.

V. Didaktische Automation

Teile des didaktischen Prozesses werden schon seit langem automatisiert: Man denke an Bücher, Bildreihen, Filme, Modelle, Tests u. ä. Die Automatisierung der Reglerfunktion wird jedoch erst durch den programmierten Unterricht geleistet. Seine Anfänge gehen auf die Amerikaner Pressey, Skinner und Crowder zurück.

Der programmierte Unterricht automatisiert die Darbietung von Informationsschritten, die gezielte Aufforderung an den Adressaten, sich zu äußern, die Festsetzung vorgesehener Reaktionen des Adressaten, sowie die Lehrstrategien und Steuerungsimpulse, die den vorgesehenen Ist-Werten entsprechen.

Als Vorteile des programmierten Unterrichts werden – neben der Automatisierung als solcher – meist folgende genannt: ständige Aktivität des Lernenden, Individualität des Lernprozesses, häufige Lernkontrollen und Erfolgserlebnisse, starke Motivation etc. Diese Vorteile könnten jedoch prinzipiell auch im Einzelunterricht eines Lehrers erzielt werden; typisch für die didaktische Automation sind vielmehr die eingebauten optimalen Strategien und Steuerungstechniken. Hierdurch kann ein hoher Lernerfolg erreicht und weitgehend auch garantiert werden.

Bei allen Vorteilen automatischer Lehrsysteme darf man einen unaufhebbaren Mangel nicht übersehen: die mangelhafte Feststellung der Ist-Werte der Adressaten. Kein Automat kann die Fülle der möglichen Reaktionen des Adressaten erfassen. Der Mensch ist immer auch originell, spontan, unvorhersehbar. Hier liegt eine absolute Grenze der didaktischen Automation. Will man diesen Mangel vollautomatischer

Lehrsysteme aufheben, so muß die Automation im Ist-Wertbereich unterbrochen und durch eine Kommunikationsphase ersetzt werden. Nur der Lehrer oder die Mitglieder der Lerngruppe können (als gleichwertige Systeme) die unterschiedlichen Reaktionen der Adressaten erfassen und solange verarbeiten, bis der jeweilige richtige Ist-Wert als strategischer Punkt des didaktischen Prozesses von allen Adressaten erreicht ist. Moderne Formen der didaktischen Automation versuchen, die Kommunikationsphasen in der einen oder anderen Weise in die programmierte Strategie zu integrieren.

VI. Gesellschaftliche Funktion der kybernetischen Didaktik

Entsprechend der Aufteilung der kybernetischen Didaktik in die drei Bereiche: grundlegende kybernetische Modelle, Informationsdidaktik und didaktische Automation lassen sich drei gesellschaftliche Funktionen festhalten: Die Erkenntnis, daß jeder didaktische Prozeß ein Regelungsvorgang ist, verdeutlicht die Tatsache, daß es sich bei der Setzung, der Analyse und der Erreichung von Zielen um ganz unterschiedliche Prozesse handelt. Die Setzung der Ziele erfolgt durch persönliche Wertentscheidungen; als solche entziehen sie sich wissenschaftlicher Kategorien. Die Forderung beispielsweise, zum christlichen oder zum sozialistischen Menschen zu erziehen, kann weder wahr noch falsch sein. Zielanalyse dagegen und Zielerreichung sind wissenschaftlich durchführbar. Aus diesem Sachverhalt folgt nicht etwa – wie manche Kritiker der kybernetischen Didaktik sagen – eine Abstinenz von der Zielfrage, es folgt daraus vielmehr die Einsicht, daß die Setzung der Ziele ausschließlich in politischer Verantwortung erfolgt. In einer Demokratie trägt diese Verantwortung jeder Bürger, nicht nur der Wissenschaftler.

Informationsdidaktik und didaktische Automation erweisen sich als präzise Instrumente zur Erreichung gesellschaftlicher Ziele. Selbstverständlich können diese Instrumente prinzipiell für alle erreichbaren Ziele überhaupt benutzt werden.

Die didaktische Automation führt zu einem speziellen gesellschaftlichen Problem: Eine vollautomatische Didaktik ist streng lernzielorientiert; sie unterbindet die freie Kommunikation. Es erhebt sich daher die Frage, inwieweit die didaktische Automation begrenzt werden muß, um Kommunikation (als politischen Soll-Wert) zu realisieren.

FELIX VON CUBE

→ Curriculum – Didaktik, Kommunikation, Lernen, Medien (–Didaktik), Mitbestimmung, Selbsttätigkeit, Unterrichtstechnologie.

LITERATUR

Correll, W.: *Programmiertes Lernen und schöpferisches Denken*. 4. Aufl. München, Basel: Reinhardt 1969. Cube, F. v.: *Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens*. 2. Aufl. Stuttgart: Klett 1968. Cube, F. v.: *Technik des Lebendigen*. Stuttgart: Dt. Verl.-Anst. 1970. Cube, F. v.: *Didaktische Automation zwischen Politik und Pädagogik*. In: *Die Deutsche Schule*. 65 (1973) 9, S. 600–607. Ducrocq, A.: *Die Entdeckung der Kybernetik*. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1959. Frank, H.: *Kybernetische Grundlagen der Pädagogik*. 2. Aufl. Baden-Baden, Paris: Agis-Verl. 1969. Frank, H. (Hrsg.): *Kybernetik – Brücke zwischen den Wissenschaften*. Frankfurt/M.: Umschau-Verl. 1962. Itelson, L. B.: *Mathematische und kybernetische Methoden in der Pädagogik*. Berlin: Volk u. Wissen 1967. Landa, L. N.: *Algorithmierung im Unterricht*. Berlin: Volk u. Wissen 1969. Schmidt, H.: *Die anthropologische Bedeutung der Kybernetik*. Quickborn: Schnelle 1965. Weltner, K.: *Informationstheorie und Erzie-*

hungswissenschaft. Quickborn: Schnelle 1970. Wiener, N.: Kybernetik. Düsseldorf: Econ Verl. 1963. Zielinski, J. u. W. Schöler: Pädagogische Grundlagen der programmierten Unterweisung unter empirischem Aspekt. Ratingen: Henn 1964.

Lehrer – Lehrerbildung

A. Lehrer

Die Berufsbezeichnung Lehrer wird weithin verwandt, um die Personen zu bezeichnen, die an Kinder, Jugendliche oder Erwachsene berufsmäßig Unterricht erteilen. Daneben sind Berufsbezeichnungen im Gebrauch, die eine besondere Aufgabe (z. B. Sonderschullehrer) oder die Tätigkeit in einer besonderen Schulart (z. B. Realschullehrer, Studienrat) bezeichnen. Es wächst die Einsicht, die übergreifenden Aufgaben zu betonen: Alle Lehrer sind Lehrer (Robinson).

I. Geschichte

Die Sozialgeschichte des Lehrerberufs zeigt ganz unterschiedliche Ausprägungen der Lehrerberufe; sie sind gebunden an die Entwicklung der pädagogischen Institutionen und an die Schulträger. Übergreifend ist zunächst die Bindung an ein kirchliches Amt: der spätere Volksschullehrer als Küster, der Gymnasiallehrer als säkularisierter Klerus (Lemberg). Der Absolutismus übernimmt zwar das Schulwesen in die staatliche Regie, läßt aber die Lehrer in den jeweiligen Abhängigkeiten der Gemeinden oder der Kirche. Das 19. Jahrhundert bringt die Verbeamtung durch den Staat; Volksschullehrer und Gymnasiallehrer wurden somit nicht nur Träger eines Amtes, sondern auch Amtsträger des Staates. – Im Zuge des weiteren Ausbaues des Schulwesens traten weitere Lehrergruppen auf: Realschullehrer, Lehrer an beruflichen Schulen, Sonderschullehrer.

II. Rechtliche Stellung

Das Lehrerrecht läßt sich nur als systembezogenes »relatives« Recht einleuchtend darstellen (Stock). Auszugehen ist von der Einbindung des Lehrerstandes in das Berufsbeamtentum, die dem Lehrer eine gewisse geistige Unabhängigkeit und wirtschaftliche Sicherheit brachte. Darüber hinaus wurden dadurch ungefähr gleiche Anforderungen durch Prüfungen (1. und 2. Staatsprüfung) und Besichtigungen (etwa vor der Anstellung auf Lebenszeit) gewährleistet. – Das Lehrerrecht ist vor allem an das Schulrecht und an die obersten Zielsetzungen der Schule gebunden; hier finden sich auch die Grenzen für die pädagogische Freiheit des Lehrers: Sie deckt nicht ein Propagieren privater Lehrüberzeugungen über ein Verhaltensregulativ hinweg, das im einzelnen aus dem obersten Schulzweck zu entwickeln ist (Stock). Darüber hinaus ist besonders im Zuge einer Demokratisierung der Schule das Recht des Lehrers durch das Recht der Schüler und Eltern zu relativieren.

III. Standesvertretung

Zur Durchsetzung berufsspezifischer Interessen, insbesondere wegen Verbesserung der Arbeitsbedingungen und der Besoldung haben sich schon im 19. Jahrhundert Standesvertretungen gebildet, die an den einzelnen Schularten, aber auch am Geschlecht bzw. an der Konfession orientiert waren. In jüngster Zeit erfolgten Zusammenschlüsse