

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

Schule – Schultheorie

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

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

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

spaltung des Schulwesens mit seiner typischen Unterscheidung von »höherer« und »volkstümlicher«, »allgemeiner« und »beruflicher« Bildung widerspiegelt. Diese Klassenstruktur der Schule und ihre selektive Funktion ist durch die neuerliche Belebung des *Gesamtschul*-Gedankens keineswegs überwunden. Vielmehr zeigt sich an dem erfolgreichen Widerstand gegen eine durchgreifende Schulreform, aber auch an einzelnen Reformelementen selbst (z. B. der gesamtschulischen *Leistungsdifferenzierung*), daß die bürgerliche Gesellschaft nach wie vor auf eine Schule angewiesen ist, die durch die systematische Unterschiedlichkeit der Lernziele und Lernzeiten, der Inhalte und Methoden einen gezielten Beitrag zur Ungleichheit der Sozialchancen leistet.

Doch wird erst unter dem Aspekt der *Integration* vollends deutlich, in welcher Weise Schule als eine gesellschaftliche Einrichtung funktionieren soll: Ihre berufspropädeutische Aufgabe war immer schon mit dem Auftrag der sozialen Disziplinierung verbunden, Herrschaftskonformität der Erziehungsziele mindestens ebenso wichtig wie bedarfsorientierte Kenntnisvermittlung. Aber während beide Motive im spätfudalistischen Leitbild des »geschickten und guten Untertans« noch problemlos zusammenfielen, wurde die integrative Funktion der Schule in dem Maße dominant, wie sich die »soziale Frage« im Prozeß der Industrialisierung gefährlich zuspitzte und es nun darum ging, Schule als Instrument des »Klassenkampfes von oben« einzusetzen. Das Problem, das damals mit den Mitteln politischer und religiöser Indoktrination gelöst werden sollte, stellt sich heute verschärft: Wie kann das Postulat bürgerlicher Chancengleichheit aufrechterhalten und zugleich seine faktische Erfüllung verhindert werden? Wie weit ist aus Gründen der Massenloyalisierung dem Qualifikationsanspruch aller zu genügen, ohne daß dadurch das System sozialer Privilegierung gefährdet wird? Im Spannungsfeld von Qualifikation und Selektion scheint die integrative Aufgabe der Schule unter den historischen Bedingungen des Spätkapitalismus kaum noch lösbar zu sein.

II. Die Einsicht, daß Schule eine gesellschaftliche Einrichtung sei und daher im Kontext gesellschaftstheoretischer Überlegungen begründet werden müsse, läßt sich mit unterschiedlicher Klarheit und Akzentuierung in allen »klassischen« Bildungsprogrammen des Bürgertums, von Comenius über Condorcet, W. v. Humboldt und Schleiermacher bis hin zu Diesterweg, wiederfinden. Das wird aus der kritischen, anti-feudalen Grundintention jener Konzepte heraus verständlich: Weil und solange sie der Schule eine maßgebliche Bedeutung für die Erneuerung von Staat und Gesellschaft durch ein aufgeklärtes Bewußtsein der Bürger zuwiesen, war die theoretische Bestimmung der Ziele, Inhalte und Organisationsformen schulischen Lernens unlösbar an eine theoretische Vorstellung des angestrebten »besseren« Staats- und Gesellschaftszustands geknüpft.

Diese umfassende Perspektive ist bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gründlich verloren gegangen, wie die sich damals etablierende Schulpädagogik der Herbartianer zeigt, und seither tritt »Schultheorie« in Deutschland vornehmlich in zwei Versionen auf, die beide den historischen Charakter ihres Gegenstands in je eigentümlicher Weise vernachlässigen: entweder in der reduzierten Form einer Theorie inner-schulischer Unterrichts- und Erziehungsprozesse oder als der meist induktiv-generalisierend angelegte Versuch, dem »Wesen der Schule«, ihrem »eigentlichen Sinn«, ihrem »Gesetz« auf die Spur zu kommen. Gemessen an der kritischen Inten-

tion der »klassischen« Bildungsprogramme ist es ein nicht nur wissenschafts-, sondern auch gesellschaftsgeschichtlich aufschlußreicher Befund, »daß in der gesamten deutschsprachigen Literatur der letzten siebenzig Jahre zwar einige mehr oder minder ausgereifte Entwürfe zur wissenschaftlichen Deskription, Analyse und Kritik gewisser Ausschnitte der Schulwirklichkeit von zeit-räumlich meist sehr begrenzter Reichweite vorgelegt, nirgends jedoch auch nur Umriss einer »Theorie der Schule« sichtbar geworden sind, die diese anspruchsvoll-umfassende Bezeichnung sachlich wie formal annähernd rechtfertigen (Kramp 1970, 567).

Wann aber wäre denn eine solche Bezeichnung gerechtfertigt? Kann »Theorie der Schule« unter den gegebenen Bedingungen arbeitsteiliger Wissenschaft mehr als ein programmatischer Sammeltitle für methodisch und inhaltlich divergierende Ansätze zur Beschreibung, Analyse und Kritik bestimmter Ausschnitte der Schulwirklichkeit sein? Die prinzipielle Schwierigkeit liegt auf der Hand: Einerseits muß Schultheorie, wenn sie empirisch gehaltvolle und methodisch nachprüfbar Sätze zum Inhalt haben soll, auf den Ergebnissen spezialisierter Schulforschung aufbauen. Gerade weil es ihre Aufgabe ist, den Gesamtzusammenhang des Phänomens Schule zum Vorschein zu bringen, kann sie auf die Daten, Hypothesen, Teildefinitionen schulrelevanter empirischer Sozialwissenschaft nicht verzichten, darf sie sich nicht in die trügerische Sicherheit unüberprüfbarer Pauschalbehauptungen über den Zusammenhang von »Schule und Gesellschaft« sowie daraus abgeleiteter Vorstellungen über die »Schulwirklichkeit« flüchten. Andererseits kann Schultheorie die Gefahr, zu einer bloßen Summe heterogener Teilinformationen zu werden, nur dann vermeiden, wenn sie ihren Gegenstand gewissermaßen »von außen«, von den gesellschaftlichen Funktionen des Subsystems Schule her, in den Blick nimmt und die Bedeutung spezieller schulwissenschaftlicher Ansätze im Kontext gesellschaftstheoretischer Überlegungen problematisiert. So legitim es beispielsweise ist, vom Ansatz der modernen Motivationsforschung her die Umriss einer »Schule als optimaler Organisation von Lernprozessen« zu entwickeln (Roth), so notwendig ist es andererseits, diesem Konzept die Frage nach den »gesellschaftlichen Bedingungen der Möglichkeit von Lernen und der Erreichung bestimmter Lernziele im Neokapitalismus« entgegenzustellen (Nyssen). Wenn Schultheorie nicht nur deskriptiv und analytisch bleiben, sondern (wieder) kritisch werden soll, muß sie immer auch als Gesellschaftstheorie betrieben werden. Den historischen Charakter der Schule im Zusammenhang des Gesellschaftsprozesses wiederzuentdecken, scheint mir eine ihrer wichtigsten Aufgaben zu sein.

HANS-GEORG HERRLITZ

→ Aufklärung, Bildungswesen, Chancengleichheit, Gesamtschule, Institution – Organisation, Macht – Herrschaft, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Unterricht.

LITERATUR

Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925). Frankfurt/M.: Suhrkamp 1967. *Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission* (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970. Stuttgart: Klett 1970. Fürstenau, P. (u. a.): Zur Theorie der Schule. Weinheim: Beltz 1969. Hentig, H. v.: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. 2. Aufl. Stuttgart: Klett 1969. Illich, I.: *Entschulung der Gesellschaft* (1970). Dt. Übersetzung 2. Aufl. München: Kösel 1972. Kramp, W.: Theorie der Schule. In: *Handbuch pädagogischer Grund-*

begriffe. Bd 2. München: Kösel 1970, S. 529–589. *Nyssen, F.* (Hrsg.): *Schulkritik als Kapitalismuskritik*. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1971. *Reimer, E.*: *Schafft die Schule ab! Befreiung aus der Lernmaschine*. Reinbek: Rowohlt 1972. *Roth, H.*: *Schule als optimale Organisation von Lernprozessen*. In: *Die Deutsche Schule*. 61 (1969) 9, S. 520–536. *Scheuerl, H.*: *Die Gliederung des deutschen Schulwesens. Analytische Darstellung und Gesichtspunkte zu seiner weiteren Entwicklung*. Stuttgart: Klett 1969. *Stock, M.*: *Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule. Rechtsfragen emanzipatorischer Schulverfassung*. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971. *Titze, H.*: *Die Politisierung der Erziehung. Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus*. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer 1973. *Wellendorf, F.*: *Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution*. Weinheim: Beltz 1973. *Wilhelm, Th.*: *Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften*. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler 1969.

Schulversuch

1. Überblick

Die Begriffe »Schulversuch«, »Modellschule«, »Versuchsschule«, »Pilot-Schule« usw. werden im erziehungswissenschaftlichen Sprachgebrauch noch kaum unterschieden; in jüngeren bildungspolitischen Dokumenten setzt sich der Begriff »Modellversuch« durch (vgl. Bildungsgesamtplan I, 1973, 76). Die notwendige Klärung des Komplexes »Schulversuch« muß eine »Theorie der Schule« voraussetzen, diese wiederum müßte Schule als eine gesellschaftliche Einrichtung unter Inanspruchnahme einer »Theorie der Gesellschaft« analysieren können. Beide Voraussetzungen sind allenfalls in ersten Ansätzen und mit unterschiedlichen Ausarbeitungs- und Plausibilitätsgraden erfüllt (Kramp 1973; Fingerle 1973). Zugleich aber finden Schulversuche in erheblichem Umfang (was Zahl, Größe und Versuchsdauer betrifft) und mit hohem Erwartungsniveau (was die Erreichung bildungspolitischer Zielsetzungen, deren wissenschaftliche Legitimation und Kontrolle betrifft) statt. Einen repräsentativen, wenn auch unvollständigen Einblick in die derzeit öffentlich geförderten Versuche liefert die im Anhang zusammengestellte Liste aller zum 1. 1. 1973 bei der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) eingegangenen Anträge auf Projektförderung. Die Tabelle illustriert den gegenwärtigen Aufmerksamkeitshorizont administrativ gelenkter Schulversuchsplanung in der BRD, auch wenn durch die kultusministerielle Praxis der Aufteilung von Gesamt-Finanzierungsrahmen in mehrere Teil-Projekte eine gewisse Verzerrung der Daten berücksichtigt werden muß:

- a) Schwerpunkte bei der Konzeption und Erprobung von Stufenschulen (Gesamtschule; Gesamtoberstufe/Kollegschule)
- b) Vernachlässigung systeminterner Strukturreformen besonders in der Sekundarstufe I (unter insgesamt 466 Projektanträgen befindet sich keiner, der die Konzeption der Realschule zum Gegenstand hätte)
- c) Problematisierung der Stufenübergänge (Ausweitung der Primarstufe in die Elementarerziehung; Orientierungs- und Beobachtungsstufen beim Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I; Einführung eines 10. Schuljahres an Hauptschulen usw.)
- d) Curriculumentwicklung und -evaluation als Teilelemente von Schulversuchen
- e) Medienentwicklung und Unterrichtstechnologien
- f) Qualifizierung des Personals für die Durchführung schulischer Innovationen.

II. Ansätze zur Theoriebildung

1. Im Umkreis *geisteswissenschaftlich* orientierter Pädagogik kann der Schulversuch (Gläss/Klafki 1968) charakterisiert werden als schulpraktische Veranstaltung zur Beantwortung geschichtlich gewachsener, theoriegeleiteter Fragen danach, ob neuartige pädagogische Maßnahmen des Lehrers die erhoffte bildende Wirkung beim Schüler zeitigen. Schule wird weniger als geplante Einrichtung, vielmehr wesentlich als Ort der bildenden Begegnungen zwischen Lehrern und Schülern definiert. Der Versuchscharakter ist dabei im Bewußtsein der Beteiligten verankert, insbesondere in dem des Lehrers, jedoch in einem unspezifischen Sinne auch in dem der »Öffentlichkeit«. Ein solches Verständnis eines Schulversuchs unterstellt, daß schulische Maßnahmen weder als bloße Funktion gesellschaftlicher Ansprüche noch als Ergebnis einer theoretischen Ableitung aus obersten erziehungsrelevanten Normen zu rechtfertigen sind, »sondern in Verantwortung vor dem Kinde als eine produktive Antwort der Pädagogen auf bestimmte geschichtliche Situationen gestaltet« werden müssen (Gläss/Klafki 1968, 873). Schulversuche beziehen sich auf die *Wirksamkeit* schulischer Einrichtungen und Maßnahmen (insbesondere also auf methodisch-organisatorische Innovationen), nicht jedoch auf die Frage nach der *Geltung* von Zielen und Bildungsinhalten. Versuche bleiben gebunden an die Erfahrung der »Begegnung«, sie können weder im Sinne naturwissenschaftlicher Experimente oder sozialtechnischer Manipulation, noch im Sinne »reiner« Theorie angemessen durchgespielt werden, sondern allein in der komplexen Schulwirklichkeit gelingen oder scheitern (Dahmer 1968, 35 ff.).

Eine Differenzierung der Versuche nach ihrem »Umfang« (z. B. Unterrichtsversuch – Schulversuch; vgl. Führ 1970) wird nicht vorgenommen oder bleibt zumindest ohne systematischen Stellenwert.

2. Gegenüber diesem auch noch für die Nachkriegsentwicklung in der BRD maßgeblichen Verständnis sind in den 60er Jahren weitreichende Veränderungen eingetreten, die als Verschiebung der Initiations-, Planungs- und Kontrollprobleme aus dem Umkreis des »pädagogischen Bezugs« auf die *Ebene des politisch-administrativen Systems* aufgefaßt werden müssen. Es handelt sich nun um weitreichende, strukturverändernde Experimentalprogramme und in deren Rahmen um »Modellversuche« als programmorientierten Innovationen. Diese Auffassung kommt in der Definition des Deutschen Bildungsrates zum Ausdruck: »Schulversuche sind nicht einmalige Unternehmungen zur Erhärtung oder Widerlegung umstrittener bildungspolitischer Thesen. Sie sind vielmehr ein notwendiger und dauernder Bestandteil in einem zur Zukunft hin offenen Bildungssystem« (Deutscher Bildungsrat 1970, 15; vgl. Bund-Länder-Kommission 1973, I, 76).

Die Aufgabe von Modellversuchen besteht darin, angesichts aufgedeckter Mängel des bestehenden Schulsystems laufend »Veränderungen der Schulorganisation, der Curricula und in Zusammenhang damit der Unterrichts-, Methoden- und Medienorganisation« unter dem Aspekt einer späteren Einführung in *Regelschulen* zu planen, zu verwirklichen und Erfolg oder Mißerfolg zu überprüfen (Eigler u. a. 1971, 2). Die Rolle der *wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen* (Zeitschrift für Pädagogik 1973) wird damit mehrdeutig. Der Sinn theoretischer Anleitung verschiebt sich vom gemeinsam verantworteten Engagement an schulischer Praxis zu einer nur scheinbar durch die methodologischen Erwägungen der Wissenschaftler abgesicherten, vermeintlich wertneutralen *Beratung der politisch-administrativen Steuerung*. Die Suche nach Alternativen zum Bestehenden

- a) setzt ein beim »theoretischen« Durchspielen der neuen Konzepte (wissenschaftliche Planung – Hypothesenbildung),
- b) führt zur »pragmatischen« Aufbau- und Entwicklungshilfe (wissenschaftliche Beratung – erfolversprechender Modellaufbau),
- c) und dann zur »praktischen« Überprüfung (wissenschaftliche Kontrolle – Soll/Istvergleich).

Ein solcher Ansatz kann als *dezisionistisch* gekennzeichnet werden (z. B. Eigler u. a. 1971); er klammert die Evaluation der Zielentscheidungen aus und ist nicht in der Lage, die Bedingungen, Bedürfnisse und Motive zu analysieren, die auf der Ebene des politisch-administrativen Systems zu den für Schulversuche notwendigen Intentionserklärungen geführt haben. Vertreter des »*Kritischen Rationalismus*« haben auf einige Schwächen dieser Planungs-, Beratungs- und Kontrolltheorien hingewiesen; Möglichkeiten zur Einbeziehung von Zieldiskussionen in einen »philosophisch« aufgerüsteten Planungs- und Beratungsprozeß werden angedeutet (Lenk 1971, 37 ff.), in der Kontrolldimension wird jedoch weiterhin an einer sich selbst legitimierenden Zweckrationalität festgehalten (vgl. Meyer 1972 a, 223).

3. Eine *systemtheoretische Orientierung* ermöglicht es, diese ungelöste Restproblematik aufzunehmen. Versteht man Schulversuche im Sinne der Systemtheorie als *Innovationen* (Aurin 1973; Menck 1973), so lassen sich in einem ersten Zugriff zwei Ansätze unterschiedlicher Reichweite feststellen: Innovationsversuche können *erstens* auf die Frage antworten, ob neuartige schulische Maßnahmen als disponible Mittel für definierte, vorgegebene Zwecke (= Ziele) oder auch als verordnete Folgen von kalkulierbaren Anlässen erfolgreicher sind als herkömmliche. Sie können *zweitens* auf die Frage antworten, ob durch Um- oder Neuformulierung der *Zwecke selbst* oder aber der zu berücksichtigenden *Anlässe* (Ausgangssituationen) die Probleme und Krisen des Systems Schule erfolgreicher als bisher zu lösen sind. Systemtheorie hat die Möglichkeiten für flexible und »opportunistische« Operationalisierungen von Systemproblemen analysiert (Luhmann 1968; 1969). Eine Übertragung dieser Analysen auf Unterrichtsprobleme ist versucht worden (Thoma 1972). In systemtheoretischen Kontrolltheorien wird die Beschränkung auf empirische Soll/Istvergleiche aufgehoben und durch eine *Indikatorenkontrolle* (die sich auf die Kontrolle der Realisierung der allgemeinen Zwecke des Gesamtversuchs bezieht) und in Andeutungen durch eine *Krisenkontrolle* ergänzt (bei der krisenhafte Bestandsgefährdungen eines Systems stellvertretend die Funktion der Kontrolle erhalten) (Luhmann 1968, 221 ff.).

Ein solcher Ansatz geht über die unter 1. und 2. skizzierten Konzepte insofern hinaus, als die durch Schulversuche zu lösenden Probleme nicht mehr in Bewußtsein und Personalität der Betroffenen festgemacht werden, sondern als *Frage nach Struktur und Funktion von Schule* sowohl deren externe Umwelt (Natur, andere Sozialsysteme, gesellschaftliches Gesamtsystem) als auch deren innere Umwelt (Personen als Systemmitglieder, Motivationslagen, verfügbare Ressourcen) dem steuernden Zugriff einer »verplanten Planung« eröffnen sollen. Ein Schulversuch ist dann – wie andere Planungen sozialen Wandels auch – eine radikale Fassung des Kontingenzproblems (»alles ist anders möglich«: vgl. Habermas/Luhmann 1971, 310).

Der hier nur anzudeutende systemtheoretische Bezugsrahmen ermöglicht eine theoretische Bestimmung des *Umfangs* von Schulversuchen, wie sie mit Hilfe der geisteswissenschaftlichen Begrifflichkeit nicht gelang (s. o.): Unter Bezug auf die von Luhmann vorgeschlagenen evolutionären Mechanismen von Variation, Selektion und

Stabilisierung (Luhmann 1971, 361 ff.) können Schulversuche unterschieden werden, welche erstens vorwiegend der *Variation* von Problemfassungen bzw. -lösungen dienen und damit »überschießende« Möglichkeiten von Schule aufzeigen sollen; welche zweitens der *Selektion* von Problemfassungen bzw. -lösungen dienen sollen und damit nach der Brauchbarkeit fragen; und drittens der *Stabilisierung* von Problemfassungen bzw. -lösungen dienen sollen. Die in den Anhang aufgenommene Tabelle zeigt, daß Schulversuche in allen drei »Dimensionen« gleichermaßen angesiedelt sein können. So bietet etwa der Schulversuch »Kollegstufe-NW« (Kollegstufe NW 1971) eine Neufassung des Integrationsproblems von berufsqualifizierenden und studienbezogenen Ausbildungsgängen der Sekundarstufe II sowie seiner Lösung in der Konzeption von Schwerpunktprofilen an (erste Dimension); dieser Lösungsversuch wird entfaltet in Konkurrenz zu den bisherigen gymnasialen Oberstufen und berufsbildenden Schulen einschließlich ihrer systeminternen Reformen (zweite Dimension); und schließlich wird dieser Versuch auch als künftige Regelschule für ein ganzes Bundesland ins Auge gefaßt (dritte Dimension).

4. Die Umfangsbestimmung eines Schulversuchs muß zu der praktisch folgenreichen, in der Erziehungswissenschaft aber noch kaum in den Blick genommenen Frage führen, wann die Zielsetzungen eines Versuchs – gemessen am Problembearbeitungspotential – zu einer *Überforderung* des Schulsystems führen müssen. Unter den Stichworten *Partizipation* und *Legitimation* bleiben im systemtheoretischen Ansatz Fragen diskutierbar, die in den anderen Ansätzen für unproblematisch gehalten oder ausgeblendet waren. Folgende, jeweils am unterlegten Demokratieverständnis zu messende Positionen seien mit einem Satz skizziert:

a) Versuche einer systemrationalen Relativierung von »Partizipationsfreundlichkeit«, damit verknüpft eine engere Zusammenarbeit von Wissenschaft und Verwaltung (vgl. Luhmann 1969);

b) Versuche einer auch systemrationalen Ausweitung von Partizipationsmöglichkeiten, damit zugleich die dem Demokratiegebot folgende Möglichkeit, Wissenschaft und Betroffene bzw. »Öffentlichkeit« in eine engere Verbindung zu bringen (vgl. Naschold 1969);

c) Versuche einer partizipatorischen Überwindung von Systemrationalität (was freilich zu weitreichenden Korrekturen am systemtheoretischen Ansatz führen muß (vgl. Offe 1972). Als ein erster Versuch einer Übertragung auf das System Schule ist etwa der Ansatz von Büchner (1972) zu nennen.

Zumindest als Perspektive zeichnet sich in der letztgenannten Möglichkeit ein der *Kritischen Theorie* verpflichteter Ansatz ab, der *Partizipation* nicht strategisch, sondern *kommunikativ* im Sinne einer Teilnahme an *diskursiver* Willensbildung akzentuiert (Habermas 1973, 187; Fester 1970). Eine auf den Komplex »Schulversuch« noch zu übertragende kommunikative Planungs-, Beratungs- und Kontrolltheorie würde das Legitimations- und das Motivationsproblem nicht nur »opportunistisch« im Blick auf Steigerung von Systemkomplexität, sondern methodisch prüfbar im Blick auf die Wahrheitsfähigkeit praktischer Fragen (Habermas 1973, 140) zu entfalten haben.

III. Offene Fragen

Die noch nicht vorliegende entfaltete *Theorie des Schulversuchs* muß u. a. für die folgenden Fragen einen theoretischen Bezugsrahmen bereitstellen:

- a) Welche Funktion haben Schulversuche in gesamtgesellschaftlicher Hinsicht? (Produktion von »Massenloyalität« oder Schrittmacherfunktion für gesellschaftliche Veränderungen; vgl. Baethge 1972)
- b) Wie soll das Verhältnis von Versuchsschulen/Schulträgern/Kultusbürokratien und wissenschaftlichen Begleitungen von Schulversuchen institutionell geregelt werden? Welche Kompetenzen sollen wo angesiedelt werden? (Zentralisierung versus Regionalisierung; »Innovation von oben« versus Basis-Konzept; vgl. Blankertz 1973)
- c) Welche Aufgaben erfüllen wissenschaftliche Begleitungen im Schulversuch? (Hilfe beim Versuchsaufbau versus Bewährungsprüfung; legitimierender »Geleitschutz« oder kritische Befragung; vgl. Groß 1970; Meyer 1972 b; Klages 1973)
- d) Welches Ausmaß an Lehrerfortbildung ist für Schulversuche unabdingbar und welchen Charakter soll sie haben? (versuchsspezifisches Verhaltenstraining oder »überschießende« Kompetenzvermittlung – vgl. Gerbaulet u. a. 1972)

IV. Anhang

Zusammenfassung der zum 1. 1. 1973 bei der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung angemeldeten Projekte der Arbeitsgruppe »Modellversuche im Bildungswesen«:

I Elementar- und Primarbereich

Modellkindergarten	7
Kindertagesheim	2
Kinderspielkreis	2
Vorschulklasse	9
Eingangsstufe	6
Grundschulmodell	2
Curriculumentwicklung	12
Kompensatorische Erziehungsprogramme	2
Qualifizierung des Personals	5
Sonstige	2

insgesamt 49

II Sekundarbereich I

Hauptschule (10. Hauptschuljahr)	2
Realschule	0
Gymnasium	2
Gesamtschule, davon:	56
– kooperative Gesamtschule: 15	
– integrierte Gesamtschule: 28	
Orientierungs-; Beobachtungsstufe	5
Fachschwerpunktschule	3
Curriculumentwicklung und -evaluation	5
fachdidaktisch orientierte Curriculumprojekte	18
Unterrichts- und Systemorganisation	10
Sonstige	5

insgesamt 106

III *Sekundarbereich II*

Berufsbildender Bereich, davon:	23
– Blockung: 3	
– Berufsfeld, Berufsbildungsjahr: 11	
– Integration von Teilzeit- und Vollzeitschulen: 5	
– überbetriebliche/schulische Werkstätten: 2	
Gymnasialbereich, davon:	7
– reformierte Oberstufe: 4	
– Kurssystem: 1	
– Zusammenfassung mehrerer Oberstufen: 2	
Integrationsansätze berufs- und allgemeinbildender Schulen	15
Curriculumentwicklung und -evaluation	6
fachdidaktisch orientierte Curriculumprojekte	17
Unterrichts- und Systemorganisation	4
Sonstige	1
	<hr/>
	insgesamt 73

IV *Übergreifende Fragestellungen*

Ganztagsschule	20
Tagesheim	6
Sonderschulmodell	4
Beratung	3
Leistungsbewertung	2
Unterrichtstechnologie und -organisation	4
Systemorganisation	4
Entwicklung und Einsatz von Medien	26
Integration von ausländischen Schülern	9
Kompensatorische Erziehung	5
Förderung Behinderter	15
Schulentwicklungsplanung	3
Sonstige	12
	<hr/>
	insgesamt 113

V *Personal im Bildungswesen*

Projekte zur Lehrerfortbildung	16
2. Phase Lehrerbildung	3
Beratungslehrer	4
Ausbildung von Erziehern	4
Ausbilder-Training	2
Schulassistenten	2
Vermittlung fachdidaktischer Innovationen	6
Implementation neuer Medien	7
Sonstige	3
	<hr/>
	insgesamt 47

VI Wissenschaftliche Begleitung

Begleitung von Projekten im Elementar- und Primarbereich	11
Begleitung von Projekten in der Sekundarstufe I, davon:	17
– Hauptschule: 3	
– Realschule: 0	
– Gymnasium: 2	
– Gesamtschule: 12	
Begleitung von Projekten in der Sekundarstufe II, davon:	11
– Berufsbildender Bereich: 4	
– Gymnasialbereich: 7	
Curriculumentwicklung und- evaluation	23
Leistungsmessung; Testpsychologie	6
Förderung Behinderter	2
Sonstige	8
	insgesamt 78

 Projektanträge I bis VI

466

HILBERT MEYER/GÖSTA THOMA

→ Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungsreform – Bildungspolitik, Empirie, Evaluation, Handlungsforschung, Innovation, Kritische Theorie, Schule – Schultheorie, System – Systemtheorie.

LITERATUR

Aurin, K.: Das Dilemma gegenwärtiger pädagogischer Begleitforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19 (1973) 1, S. 7–23. Baethge, M.: Abschied von Reformillusionen. In: betrifft: erziehung. 5 (1972) 11, S. 19–28. Blankertz, H.: Über Risiko und Risikofreiheit im Modellversuch. In: Neue Sammlung. 13 (1973) 4, S. 414–418. Büchner, P.: Schulreform durch Bürgerinitiative. München: List 1972. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan. Bd 1.2. Stuttgart: Klett 1973. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Arbeitsgruppe »Modellversuch im Bildungswesen«. Übersicht über die Anträge, die zum 1. Januar 1973 angemeldet worden sind. Manuskript Februar 1973. Dahmer, I.: Theorie und Praxis. In: Dahmer, I., W. Klafki (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim: Beltz 1968, S. 35–80. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett 1970. Eigler, G. (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleituntersuchungen an Modellschulen. Villingen: Neckar-Verl. 1971. Fester, F. M.: Vorstudien zu einer Theorie kommunikativer Planung. Berlin: Universitätsbibliothek der TU (in Komm.) 1970. Fingerle, K.: Funktionen und Probleme der Schule. München: Kösel 1973. Führ, Ch.: Schulversuch. In: Horney, W. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Gütersloh: Bertelsmann 1970, S. 959–961. Gerbaulet, S. (u. a.): Schulnahe Curriculumentwicklung. Stuttgart: Klett 1972. Gläss, Th., W. Klafki: Schulversuche und Versuchsschulen. In: Groothoff, H. H., M. Stallmann (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. 4. Aufl. Stuttgart: Kreuz-Verl. 1968, S. 872–875. Groß, E.: Begleitforschung oder Geleitschutz? In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. 46 (1970) 4, S. 294–305. Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt: Suhrkamp 1973. = edition suhrkamp. 623. Habermas, J., N. Luhmann: Theorie der Ge-

sellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt: Suhrkamp 1971. Klages, H. (u. a.): Integrierte Gesamtschule, Ganztagschule, 10. Klasse an der Hauptschule. Hannover: Schroedel 1973. Kollegstufe NW (Hrsg.): Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. Ratingen: Henn 1972. Kramp, W.: Theorie der Schule. München: Kösel 1973. Lenk, H.: Plädoyer für eine zukunftsorientierte Wissenschaftstheorie und Philosophie. In: Lenk: Philosophie im technologischen Zeitalter. Stuttgart: Kohlhammer 1971, S. 37–53. Luhmann, N.: Zweckbegriff und Systemrationalität. Tübingen: Mohr 1968. Luhmann, N.: Legitimation durch Verfahren. Neuwied: Luchterhand 1969. Luhmann, N.: Politische Planung. Opladen: Westdt. Verl. 1971. Menck, P.: Methodologische Probleme erziehungswissenschaftlicher Begleituntersuchungen zu pädagogischen Innovationsversuchen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19 (1973) 1, S. 25–41. Meyer, H. L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München: Kösel 1972. Meyer, H. L.: Zur Wissenschaftlichen Begleitung. In: Kollegstufe NW. Hrsg. vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. Ratingen: Henn 1972, S. 207–213. Naschold, F.: Organisation und Demokratie. Stuttgart: Kohlhammer 1969. Offe, C.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Frankfurt: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. 549. Thoma, G.: Methodenproblem und Steuerungsprogramme von Unterricht. In: Menck, P., G. Thoma (Hrsg.): Unterrichtsmethode. München: Kösel 1972, S. 186–211. Zeitschrift für Pädagogik. 19 (1973) 1. Schwerpunkt: »Pädagogische Begleitforschung«.

Selbsttätigkeit

Unter dem Einfluß einschlägiger philosophischer Ideen (Rousseau, Fichte) entstanden am Beginn dieses Jahrhunderts verschiedene Versuche, Selbsttätigkeit neben anderen Forderungen als entscheidendes Kriterium erzieherischer und unterrichtlicher Tätigkeit in die Praxis umzusetzen. Eine internationale Organisation folgte der Initiative der italienischen Pädagogin M. Montessori, die Kindererziehung auf dem Grundsatz der freien, selbstgewählten und ernsthaften Beschäftigung aufbaute (Montessori 1913). Zur gleichen Zeit spielte die Idee der Selbsttätigkeit eine einflußreiche Rolle in der Reformpädagogik in Deutschland und schuf sich ihr konkretes Pendant in der Einrichtung der »Arbeitsschule«, die als Alternative zur »Lern«- oder »Buch«-schule manuelle Arbeit und das Erarbeiten des Lernstoffs in den Vordergrund rückte. Unbeschadet gesellschaftskritischer und sozialrevolutionärer Ansätze in der Reformpädagogik (Wyneken, Bernfeld) und trotz aller reformpolitischen Durchsetzungsschwierigkeiten – der Beginn des Nationalsozialismus bedeutete das Ende bzw. die Perversion des reformpädagogischen Programms – wurde Selbsttätigkeit vor allem als Erziehungsprinzip für die freie, ungehinderte Entwicklung und Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit vorgetragen, ohne daß die gesellschaftlichen Bedingungen einer solchen Freiheit genügend reflektiert wurden. Diese in der Reformpädagogik entwickelte, individualistische Auffassung wird unter Berufung auf bürgerliche Pädagogen wie Comenius, Pestalozzi, Diesterweg in den Erziehungsprogrammen der marxistisch-kommunistischen Staaten, vor allem in der DDR, abgelehnt. Selbsttätigkeit wird dort als Befähigung der breiten Masse der Arbeiter und Bauern zum gemeinsamen Aufbau des Sozialismus und Kommunismus begriffen (Neuner 1963). Auch den heutigen, in kapitalistischen Staaten propagierten Befreiungsbewegungen in der öffentlichen Erziehung – antiautoritäre Erziehung, Demokratisierung der Schule, Free-School-Bewegung, Entschulung, Forderung nach der Abschaffung der Schule –

geht es, teilweise in Überwindung ihrer individualistisch ausgerichteten Vorbilder (etwa A. Neills Erziehung in Summerhill), um gesellschaftlich-emanzipatorische Zielsetzungen.

Die Problematik der Selbsttätigkeit besteht in der Formalität dieses Begriffs. Solange nicht ausgemacht ist, wer den Inhalt und die Zielrichtung für die Betätigung der Kinder und Jugendlichen bestimmt, kann Selbsttätigkeit als formales Methodenkonzept eigentlich alles bedeuten. Theoretische Begründungsversuche, die vor allem aus der Lern- und Entwicklungspsychologie kommen, leisten zwar einen Beitrag zum besseren Verständnis und zu möglichen individuellen Auswirkungen der Selbsttätigkeit, können aber die politische Frage nach der Gewinnung und Legitimation ihrer Ziele nicht entscheiden. Seit dem »Learning-by-doing« Programm des amerikanischen Philosophen J. Dewey, in dessen Mittelpunkt eigene Erfahrung, Interesse und Problemlösen durch Schüler steht (Dewey 1915), und dem »Schaffensunterricht« der österreichischen Pädagogin E. Köhler (1932) wurden solche theoretischen Begründungsversuche vor allem anhand der psychologischen Analyse des sogenannten »schöpferischen Moments« (Wertheimer 1957; Copei 1950) und durch die gestaltpsychologische Lerntheorie (Wertheimer 1957; Metzger 1964) unternommen. Allen diesen Begründungsversuchen ist, ebenso wie der bisweilen zur Beschreibung herangezogenen Denkpsychologie von J. Piaget, gemeinsam, daß sie auf die Analyse des kognitiven Aspekts von Lern- und Denkprozessen beschränkt bleiben, deren soziale und gesellschaftliche Dimension aber nicht in den Griff bekommen.

Empirische Versuche, die den Lernerfolg zwischen stark gelenkten und Selbsttätigkeit fördernden Unterrichtsverfahren vergleichen, wurden vor allem in den USA in großer Zahl durchgeführt und bestätigen im wesentlichen die Hypothesen, daß selbsttätig erarbeitete Problemlösungen eher grundsätzliche Einsichten in Zusammenhänge ermöglichen, Lernende eher zu selbständigem Weiterdenken motivieren und dadurch das Gelernte zu einem dauerhafteren geistigen Besitz werden lassen. Sie leiden aber unter derselben Verengung auf den kognitiven Bereich wie die theoretischen Analysen. Außerdem sind sie durch die Künstlichkeit der Experimente und die Reduzierung von Lernerfolg auf durch Tests meßbaren Wissenserwerb für die komplexe und von vielen unkontrollierbaren Faktoren beeinflusste Realität schulischen Unterrichts kaum repräsentativ.

In ganz anderer Weise, als Möglichkeit Ich-Identität aufzubauen bzw. die Überwindung von durch die vorausgehende Sozialisation erzeugten Schäden zu erreichen, sucht die psychoanalytische Spieltheorie die Nützlichkeit selbsttätigen Spielens und Lernens zu begründen (Flitner 1972).

Angesichts der besprochenen Formalität des Begriffes Selbsttätigkeit bedeutet der Versuch einer Definition immer schon Parteinahme und Deklaration bildungspolitischer Interessen. Dies vorausgesetzt, könnte man Selbsttätigkeit als in konkreten Erziehungs- und Unterrichtsprozessen anhand gesellschaftlich relevanter und durch die Mitbestimmung der Beteiligten legitimierter Inhalte und Zielsetzungen verwirklichte Alternative zu einem weitgehend bürokratisch organisierten Erziehungs- und Bildungssystem beschreiben, die Schülern (Jugendlichen, Kindern) und Lehrern einen möglichst großen Spielraum zur Verwirklichung ihrer Interessen, zur Entfaltung eigener Initiativen, zur Beeinflussung des Unterrichts (der Erziehung) offenläßt. Diese Begriffsbestimmung soll im folgenden näher erläutert werden, wobei vor allem die Gesichtspunkte der konkreten Verwirklichung (1), der Einbeziehung der Zieldimension

(2), der Relevanz der Inhalte (3), der innovatorischen Perspektive (4) und der bildungspolitischen Bedeutung (5) von Selbsttätigkeit hervorgehoben werden sollen. Dabei werden konkrete Alternativen zur Veränderung vor allem des schulischen Unterrichts als Beispiele herangezogen. Diese Alternativen lassen sich zwar keineswegs auf das Konzept der Selbsttätigkeit reduzieren, stehen aber jedenfalls in enger Beziehung dazu.

1. *Konkrete Verwirklichung – am Beispiel des »entdeckenden Lernens«*: Das Programm der Selbsttätigkeit bleibt eine leere Formel, solange nicht der Versuch unternommen wird, es in konkretem Unterricht zu realisieren. Dabei sollte der Begriff nicht auf manuelle Tätigkeiten eingeengt werden, sondern jede Art der Eigeninitiative von Schülern einschließen. Das Ausfindigmachen von Problemen, die Entwicklung und Planung von Bearbeitungsstrategien, der Vergleich verschiedener – und verschieden gewonnener – Einsichten, das Ausloten von Beziehungsfeldern einzelner Probleme erscheint ebenso wichtig wie das Erlernen verschiedener zur Lösung erforderlicher Techniken. »Entdeckendes Lernen« (Bruner 1970) baut darauf auf, daß Schüler bei der Lösung konkreter Probleme jene übergreifenden Strukturen entdecken, die über den Einzelfall hinaus komplexe Wirklichkeiten aufschlüsseln helfen (Beispiele bei: Masialas/Zevin 1969; Wagenschein/Banholzer/Thiel 1972).

2. *Einbeziehung der Zeitdimension – am Beispiel der »Offenen« Curricula*: Selbsttätigkeit, für die Ergebnis und Ziel vorbestimmt sind, gleicht jenem Betrug, der dem Rousseau'schen Ideal einer naturwüchsigen Entwicklung anstelle gelenkter Erziehung letztlich zugrunde liegt: das erzogene Individuum wird, während es in dem Bewußtsein von Freiheit und Selbsttätigkeit lebt, zum manipulierbaren Objekt einer durch den Erzieher vorstrukturierten Umwelt. Für die gegenwärtige Situation der Schulen bedeutet dies, daß Selbsttätigkeit ohne Lockerung der rigiden Festlegung der Ziele und Inhalte von Unterricht durch Lehrpläne oder präskriptive Curricula nicht denkbar ist. Zu den Grundprinzipien sog. »offener« Curricula gehört der Verzicht auf definitive Lehrziele. Statt dessen sollen anregende Unterrichtsmaterialien Lernmöglichkeiten für Schüler und Lehrer vorstrukturieren, die Alternativen, Kritik und Weiterentwicklung provozieren. Beispiele sind das »Humanities Project« (Stenhouse 1970) oder das Moral Education Project »Lifeline« (Hail u. a. 1972).

3. *Relevanz der Inhalte am Beispiel des Projektunterrichts*: Selbsttätigkeit kann und soll auch an den notwendigen Inhalten üblicher Lehrpläne verwirklicht werden. Wie problemkonfrontierender Unterricht auch in traditionell deduktiv verfahrenen Fächern möglich ist, hat M. Wagenschein am Prinzip des »genetischen« Lehrens gezeigt (Wagenschein 1965). Selbsttätigkeit darf aber nicht auf solche Inhalte eingegrenzt werden. Wichtig dabei ist Unterricht in Form von Projekten zu Themen wie Umweltschutz, Gastarbeiter, Wohnungsprobleme, Generationenkonflikt, Drogen usw. Dadurch können die Grenzen der Schulfächer gesprengt und werden Kontakte zum außerschulischen Lebensraum (Politiker, Presse, Bevölkerung) möglich. So kann das Odium der Lebensfremdheit der Schule überwunden und eine engagierte Beschäftigung der Schüler mit Problemen der eigenen Existenz ermöglicht werden.

4. *Innovatorische Perspektive am Beispiel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses*: Selbsttätiges Lernen ist mit verschiedenen eingefahrenen und größtenteils selbstverständlich gewordenen schulischen Organisationsformen unvereinbar. Die starr geregelte Unterrichtszeit, die übliche Konfrontation des Lehrers mit der gesamten Klasse, die Leistungsbeurteilung durch Zensuren, die eindeutige Rollenzuweisung von Lehrer und

Schüler müssen überwunden werden. Schüler können teilweise Tätigkeiten des Lehrers übernehmen – als Sammler von Material, Berichterstatter, Planer und Verteiler von Aktivitäten; Lehrer kommen durch Konfrontation mit neuen Themen auf nicht vorbereitete Sachgebiete, sind nicht nur Leiter, sondern auch Teilnehmer von Diskussionen und Beratungen mit den Schülern. Im Mittelpunkt steht nicht mehr Vermittlung von vorgeschriebenem Wissen, sondern Beschäftigung mit allgemein interessierenden Themen.

Die helfende, klärende, bisweilen auch lenkende Funktion des Lehrers als Erwachsenen wird dadurch nicht unnötig oder unmöglich, sondern – weil nicht zwingend auferlegt – für Schüler erst akzeptierbar.

5. *Bildungspolitische Bedeutung am Beispiel der Hochschulen*: Selbsttätigkeit als Programm konkreter Unterrichtsprozesse bleibt keine Angelegenheit der Methode. Es ist deshalb kein Zufall, daß bestimmte Gruppen an den Hochschulen, deren didaktisches Konzept auf »forschendes«, d. h. nicht bloß Ergebnisse von Wissenschaft vermittelndes Lernen aufbaut, auf Veränderungen der Personalstrukturen, der Berufungsprozeduren und der Zusammensetzung universitärer Gremien bestehen. Wenn Selbsttätigkeit an der Hochschule auch Teilhabe an den dort stattfindenden Forschungsprozessen sein soll, führt sie zur bildungspolitischen Forderung nach Änderung der Kompetenzen.

Konfrontiert man ein so weit aufgefaßtes Programm nach Selbsttätigkeit mit den derzeitigen Verhältnissen und Möglichkeiten vorhandener Bildungs- und Erziehungsinstitutionen, erhebt sich die Frage nach der Realisierbarkeit und Durchsetzbarkeit, deren Beantwortung noch aussteht. Werden übermächtige, aber angesichts der konkreten Unterrichtsprozesse hilflose Bildungsverwaltungen dazu bereit sein, Kompetenzen abzugeben? Wird es gelingen, Lehrer, Schüler, Eltern, die üblichen Schulunterricht gewohnt sind, in Experimente zu verwickeln, die ihnen helfen, Selbsttätigkeit als gewinnbringende Strategie von Unterricht und Erziehung zu erfahren? Würde endlich das Konzept der Selbsttätigkeit, sofern es von einer dort und da versuchten progressiven Alternative zum Bestehenden selbst zum Normalfall werden sollte, mit den bisher entwickelten bildungspolitischen und wissenschaftlichen Kategorien ausreichend ausgerüstet sein für die Probleme, die sich dann stellen, Probleme, die vor allem die von diesem Konzept bisher vernachlässigte Verankerung eines legitimen Anspruchs der Gesamtgesellschaft auf Beeinflussung der Konzeption und Kontrolle der Verwirklichung demokratisch gewonnener Zielperspektiven für die öffentliche Erziehung betreffen, ohne daß durch diesen Anspruch der ebenso legitime Freiraum der betroffenen Personen und Gruppen zerstört wird?

BERNHARD RATHMAYR

→ Curriculum – Didaktik, Hochschuldidaktik, Methode, Mitbestimmung, Projekt – Projektorientierter Unterricht – Projektstudium, Reformpädagogik.

LITERATUR

- Bruner, J. S.: Der Prozeß der Erziehung. Düsseldorf: Schwann 1970. Copei, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1955. Cronbach, L. J.: Einführung in die Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz 1971, S. 381 ff. = Theorie und Praxis der Schulpsychologie. 4. Cropley, A. J.: Creativity. London: Longmans 1967. Dewey, J.: The school and society (Rev. ed.). Chicago: Univ. Pr. 1953. Flitner, A.: Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. München:

Piper 1972. *Getzels, J. W.*: Creative thinking, problemsolving and instruction. In: Hilgard, E. R. (Hrsg.): Theories of learning and instruction. 63rd Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: Univ. Pr. 1964, S. 240–267. *Kersh, B. Y., M. C. Wittrock*: Learning by discovery: An interpretation of recent research. In: De Cecco, J. P. (Hrsg.): The psychology of language, thought and instruction. New York: Holt, Rinehart and Winston 1969, S. 394–402. *Köhler, E.*: Entwicklungsgemäßer Schaffensunterricht als Hauptproblem der Schulpädagogik. Wien, Leipzig: Dt. Verl. f. Jugend u. Volk 1932. *Koskenniemi, M.*: Elemente der Unterrichtslehre. München: Ehrenwirth 1971, S. 22 ff. u. 52 ff. *Massialas, B. G., J. Zevin*: Kreativität im Unterricht. Stuttgart: Klett 1969. *Metzger, W.*: Erziehung zum fruchtbareren Denken. In: Strunz, K. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie für höhere Schulen. München, Basel: Reinhardt 1959, S. 242–273. *Montessori, M.*: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Stuttgart: Hoffmann 1913. *Moral Education Project »Lifeline«*. London: Longman 1972. *Mühle, G., Ch. Schell*: Kreativität und Schule. München: Piper 1970. *Nelson, L. N.*: The nature of teaching. A collection of readings. Walham, Mass.: Blaisdell 1969. *Neill, A. S.*: Erziehung in Summerhill. Das revolutionäre Beispiel einer freien Schule. München: Szczesny 1965. *Neuner, G.*: Selbsttätigkeit. In: Frankiewicz, H. (u. a.) (Hrsg.): Pädagogische Enzyklopädie. Bd 2. Berlin: Deutscher Verl. der Wissenschaften 1963, S. 841–848. *Shulman, L. S., E. R. Keislar* (Hrsg.): Learning by discovery. Chicago: Rand McNally 1966. *Skowronek, H.*: Lernen und Lernfähigkeit. 2. Aufl. München: Juventa Verl. 1970, S. 149 ff. *Wagenschein, M., A. Banholzer, S. Thiel*: Kinder auf dem Weg zur Physik. Stuttgart: Klett 1972. *Wagenschein, M.*: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Bd 1.2. Stuttgart: Klett 1965–1970. *Wertheimer, M.*: Produktives Denken. Frankfurt/M.: Kramer 1957.

Sexualerziehung

Sexualerziehung richtet sich auf diejenigen Momente des (kognitiv-rationalen, emotional-affektiven und in beidem zugleich sozial-handlungsbezogenen) Lernens junger Menschen, die deren Dispositionen zu sexuellem (insbesondere soziosexuellem) Erleben und Verhalten unmittelbar oder auch nur mittelbar betreffen. Angesichts der theoretischen Schwierigkeit, Sexualität (z. B. triebtheoretisch oder soziologisch) unter Vermeidung von Hypostasierungen »rein« zu bestimmen, und angesichts der empirischen Verflochtenheit sexueller Lern- und Entwicklungsprozesse mit scheinbar »nichtsexuellen« (vgl. z. B. frühkindliche Entwicklung) ist eine theoretische und praktische Ausgrenzung von Sexualerziehung lediglich akzentuierend möglich. Zudem belegen gerade neuere Konflikte zur Sexualerziehung in Schule oder außerschulischer Kinder- und Jugenderziehung nicht nur allgemein einen Zusammenhang sexualpädagogischer und gesellschaftspolitischer Problematik, sondern darin konkret eine besondere Eignung der Sexualerziehung als symbolisches Konfliktfeld, auf dem tieferliegende pädagogische und gesellschaftliche Konflikte (z. B. über die Lehrerrolle und die hierarchische Struktur von Schule, über Paradigmata von Gesellschaftsanalyse und über Orientierungen für politische Praxis) zum Austrag gelangen.

Die Problematisierung sexueller Normen und Verhaltensweisen, wie sie – grob skizziert – nach einer längeren Phase selbstverständlicher funktionaler Praxis (im Sinne patriarchalisch-autoritärer Gesellschaft und ihrer sog. »Doppelmoral«) um die Wende zum 20. Jahrhundert einsetzte (vgl. Bemühungen um Sexualreform und ihr entsprechende bewußte Sexualerziehung in Arbeiterbewegung, Jugendbewegung und Tei-

len der Reformpädagogik) und nach der Unterdrückung solcher Ansätze in der faschistischen Ära (Sexualerziehung im Dienst völkisch-rassistischer Ideologie) sowie nach den (auch sexuellen) Wirren des Kriegsendes und einer ersten Phase fundamentaler Existenzsicherung und z. T. Restauration in der Mitte der fünfziger Jahre neu aufbrach, läßt sich verstehen im Zusammenhang des gesellschaftlichen Wandels von einer vorindustriellen zu einer hochindustrialisierten Gesellschaft (Veränderung der in Arbeit und Interaktion vermittelten Wert- und Normorientierungen bzw. sozio-sexuellen Sozialisationsmuster), sowie im Hinblick auf bestimmte Momente »kapitalistischer« Gesellschaftsstruktur (z. B. Profilierung schichtenspezifischer Differenzen des Sexualverhaltens, tendenzielle Verdinglichung soziosexueller Interaktion, Häufung und z. T. Kriminalisierung verschiedener Phänomene abweichenden Sexualverhaltens – vgl. z. B. die Abtreibungsproblematik im Unterschicht- und Randgruppenmilieu). Die bloß äußerliche Neuaufrichtung von Ordnungsvorstellungen und Wertorientierungen aus der Zeit vor dem Faschismus erwies sich als weithin unwirksam und brüchig angesichts eines faktischen Pluralismus von Sexualnormen und Sexualverhalten und angesichts der – auch durch Schwierigkeiten der Sexualerziehung wachgehaltenen – Frage nach der Legitimation und Neubegründung von Orientierungen für humanes Sexualverhalten und humane Sexualerziehung in einer sich demokratisierenden Gesellschaft.

Die 1954 und 1955 ins Deutsche übersetzten »Kinsey-Reports« über das Sexualverhalten von Männern und Frauen in den USA spiegelten und verschärfen (auch durch ihre massenmediale Popularisierung) diese Problematik, indem sie das tatsächliche Spektrum sexueller Verhaltensweisen (freilich ohne Transparenz für seine Hintergründe und Fragwürdigkeiten) mit dem impliziten Selbst- und Fremdbild bürgerlicher Sexualkultur konfrontierten. Insbesondere H. Schelsky (ebenfalls 1955) suchte die genannte Problematik reflexiv aufzuarbeiten; trotz mancher (auch gesellschaftspolitischer) Fragwürdigkeit seines an Gehlen orientierten sexualanthropologischen Modells wurde Schelsky wegweisend, indem er die vielfach ideologisch-affirmative Funktion der Rede von »natürlichem« Sexualverhalten aufwies. Von ersten Ansätzen (z. B. Hunger) abgesehen, suchten sowohl sexualpädagogische Theorie und Praxis wie auch (z. T. unter unkritischem Rekurs auf sexualanthropologische Modelle des frühen 20. Jahrhunderts) die sich selbst organisierenden Schüler und Studenten erst nach einem »cultural lag« von über zehn Jahren, der Herausforderung dieser geschichtlichen Lage zu entsprechen (vgl. Kentler u. a. 1967, 1971; Scarbath 1967, 1969; zur Programmatik: Resolution des AUSS vom 17. 6. 1967, vgl. Kentler 1970, 143). Insbesondere die Schüler- und Studentenbewegung und die in (freilich nicht spannungsloser) Beziehung zu ihr stehenden Bemühungen um eine »Kritische Theorie« der Sexualität (vgl. auch Haug 1972) deuteten Probleme und Konflikte der Sexualerziehung, akzentuiert im Kontext der Fragestellung nach politischer Herrschaft und individueller wie kollektiver Emanzipation. Der Stellenwert der Sexualproblematik verschob sich dabei innerhalb der Schüler- und Studentenbewegung allmählich vom Rang eines Zentralkonflikts (vgl. die Schlüsselfunktion sexueller Repression für die Genese autoritärer Charakter- und Gesellschaftsstruktur in den frühen Arbeiten der »Frankfurter Schule« oder bei W. Reich) zu dem eines gegenüber gesellschaftlichen »Grundwidersprüchen« eher peripher-symptomatischen Konflikts, je mehr sich eine eher orthodox-marxistische Orientierung durchsetzte. Ganz abgesehen von einigen pauschalen Gegenstimmen gegen echt oder vermeintlich »antiautoritäre« oder »pro-

gressistische« Sexualerziehung, ist daher die Einschätzung des politisch-gesellschaftlichen Stellenwerts von Sexualerziehung in hohem Maße kontrovers; so haben z. B. D. u. Th. v. Freyberg (gegen Kentler) unter Hinweis auf die Funktionalität sexueller Freizügigkeit in der heutigen Gesellschaft (vgl. den Kontext von Werbung und Konsum) die Hoffnung problematisiert, mit Hilfe »nichtrepressiver Sexualerziehung« generell gesellschaftlich-politische Freiheit zu befördern.

Für künftig begründetere Ansätze von Sexualerziehung liefern jedoch viele der hier referierten Bemühungen noch keine hinreichende Grundlage, weil sie von einem in vielfacher Hinsicht verkürzten Konzept von Freiheit ausgehen und die Frage nach Momenten unserer Tradition unterschlagen, die für eine künftig humanere Sexualpraxis und Sexualerziehung aufhebenswert und konstitutiv sein könnten. So legte die historisch notwendige Aufarbeitung »repressiver« Sexualmoral und Sexualerziehung es vielfach perspektivisch nahe, die Abwesenheit sexueller Aktivität i. e. S. auf Unfreiheit und die frühzeitige und häufige Ausübung sexueller Praktiken (bes. auch des »vohelichen« Geschlechtsverkehrs) auf Freiheit zu beziehen. Die in der Auswertung empirischer Sexualforschung (vgl. z. B. Sigusch/Schmidt 1973) gelegentlich erfolgende qualitative Wendung zunächst formal-quantitativer Kategorien (z. B. der von I. L. Reiss, vgl. verschiedene Referate in Giese 1968 ff.) legt zudem leicht eine falsche Verbaläquivokation von »permissiveness« (Freiheit i. S. v. Freizügigkeit) und Freiheit nahe. Ebenso wird die Kritik an einer patriarchalisch-herrschaftlichen Gestalt von Ehe und Familie auch heute noch vielfach enthistorisiert und generalisiert, damit aber zugleich die Frage nach dem möglichen Zusammenhang von nicht-verdinglichter liebender Interaktion und der Perspektive tendenzieller Dauer und Ausschließlichkeit ebenso aus Reflexion und Praxisperspektive verbannt wie die Frage nach den psychologisch-pädagogischen und gesamtgesellschaftlichen Bedingungen der Möglichkeit freiheitlicherer und menschlich reicherer Gestaltungen von Ehe und Familie. Solche eher affektiven Ausblendungen sind zwar als Gegenpol gegen eine unkritische Fixierung offizieller Sexualerziehung auf »Erziehung zur Ehe« bzw. gegen formelhafte Inpflichtnahmen für weiter nicht transparente Bezugsgrößen (»Verantwortung« – vgl. auch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1968, dokumentiert in Scarbath 1969) zu verstehen, dadurch jedoch keineswegs zu rechtfertigen. Soll kritisch reflektierte Praxis der Sexualerziehung weder willkürlichen Moden noch einer ungeprüften Resultante bestehender gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse (vgl. die Pluralismusdebatte und Scarbath in Kentler 1971) aufsitzen, wird eine Besinnung auf emanzipative, qualitativ grundlegende Momente der Tradition notwendig, die für künftig humanere Praxis erschließend sein können. Dies ist (gegen eine abwertend-kurzgeschlossene Gleichsetzung von Ethik mit repressiver Moral, wie sie implizit z. B. bei Kentler 1970 zur Geltung kommt) eine *ethische* Fragestellung; ihre Bearbeitung dürfte zu den vordringlichsten Aufgaben einer Theorie der Sexualerziehung zählen, die über das repressionskritische Stadium hinaus ist. (Daß zu solchen humanen Momenten der Tradition gerade auch jene zählen dürften, die – wie die Konsequenzen der Botschaft Jesu oder z. B. der Liebesidee der Romantik – zugleich mit der Kritik ihrer »bürgerlichen« bzw. repressiven Perversion selbst tabuiert wurden, ist begründet zu vermuten.)

Für eine an Freiheit und Mitmenschlichkeit orientierte Sexualerziehung ist es entscheidend, daß solche Orientierung nicht bloß Zielperspektive bleibt (die sich dann leicht leerformelhaft verselbständigt), sondern in den Modi pädagogischer Interaktion

und im Prozeß soziosexuellen Lernens konkret zur Geltung kommen kann. Das bedeutet unter anderem, daß der in den Rahmenbedingungen und Kommunikationsstrukturen z. B. des Schulalltags (vgl. veräußerlichtes Leistungskonzept, Konkurrenzverhalten, Ritualismus) oder auch außerschulischer Jugendgruppen (z. B. normativer Druck der peer-group) zur Geltung kommende »heimliche Lehrplan« die Intentionen einer humanisierenden Sexualerziehung heute noch vielfach unterläuft. Dies gilt grundsätzlich für ein Verständnis von Erziehung und Sozialisation, wie es auch in der Sexualerziehung unterschiedlichster Provenienz noch vorherrscht, wonach im Erziehungsprozeß ein als operationalisiertes Verhaltensziel vorgefaßter, in der Eindimensionalität behavioristischer Perspektive antizipierter Output (»Lernerfolg« im Sinn eines reduzierten Lernbegriffs) programmierend realisiert werden soll (vgl. die problematische Indikatorfunktion vorehelicher Sexualpraxis für Erfolg oder Mißerfolg von Sexualerziehung in »repressiver« und »antiautoritärer« Sexualpädagogik). Demgegenüber kann Sexualerziehung, die junge Menschen im Lernprozeß selbst als *Subjekte* ermöglichen will, den Lernerfolg nicht im Sinne oberflächlicher Verhaltensparadigmata konkretistisch vorwegnehmen; hier entstehen freilich zugleich (z. B. für die Evaluation von sexualpädagogischen Teilcurricula) Probleme trennscharfer Abgrenzung erreichter Hintergrundsdispositionen (wie Ich-Stärke oder Fähigkeit zur Einfühlung) gegenüber bloß leerformelhaften Zuschreibungen; ob eher prozeßanalytische bzw. an handlungstheoretischen Konzepten orientierte Verfahren hier weiterhelfen, bleibt abzuwarten. Ferner stellt sich einer im skizzierten Sinn dialogisch-kommunikativen Sexualerziehung in allen Altersstufen und Institutionen das bereits von Schleiermacher artikulierte Problem der Vermittlung zwischen gegenwärtigem und zukünftigem Glück des jungen Menschen bzw. zwischen je subjektiver und objektiver Bedürfnislage. Eine prästabilisierte Harmonie zwischen dem, was der junge Mensch will, und dem, was er braucht, kann auch in der Sexualerziehung nicht unterstellt werden, zumal auch ein adressatenorientiertes Konzept nicht ohne Antizipationen der Zukunftslage (faktischer Aspekt) und der dem Adressaten zu ermöglichenden Zukunftsprozesse (kontrafaktischer Aspekt) auskommt. Konsens dürfte bisher weitgehend darüber herrschen, daß potentiell sich verselbständigende Definitionsrollen und Definitionen (von seiten der Erzieher oder gesellschaftlicher Instanzen) über echt oder vermeintlich objektive Bedürfnisse junger Menschen (vgl. typische Positionen repressiver Sexualerziehung, die mit dem »Wohl« des jungen Menschen operierten) durch kritische Re-Interpretation (z. B. Befragung auf leitende Interessen) im Erziehungsprozeß selbst geöffnet werden müssen und daß junge Menschen selbst an solchen Definitionsprozessen mit hinreichendem Gewicht zu beteiligen seien. Ferner dürfte weitgehend Konsens darüber herrschen, daß die subjektiven Interessen und Bedürfnisse des jungen Menschen im genannten Vermittlungsprozeß zur Geltung kommen müssen und daß die (Befriedigung und Lernimpulse vermittelnde) soziosexuelle Erfahrung nicht einfach vertagt werden darf. (Zur skizzierten Problematik vgl. u. a. Scarbath 1970 sowie Fischer u. a. 1971 u. 1973.)

Eine vorwegnehmend-allgemeine Bestimmung der altersspezifischen bzw. subjektiven Bedürfnislage von Kindern und Jugendlichen und der für sie sinnvollerweise zu eröffnenden und beratend zu begleitenden Handlungs- und Einübungsmöglichkeiten (vgl. die durch alternative Praxis in Kommunen oder Kinderläden sowie auf Jugendfreizeiten eröffnete Debatte) ist nicht ohne weiteres möglich: Empirische Orientierungsmodelle, an denen sich noch die antiautoritäre Bewegung absichern konnte, sind

heute fragwürdig geworden. Sowohl hinter den (z. B. von der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie nahegelegten) Stufen psychosexueller Entwicklung (vgl. noch Brocher 1970), wie auch hinter triebtheoretischen Annahmen (vgl. dazu Gunther Schmidt in Fischer u. a. 1973), werden als zumindest stark mitbedingende Momente individuelle, schichten- und geschlechtsrollenspezifische sowie gesellschaftsstrukturelle Faktoren sichtbar. Damit sind heute im sexualpädagogischen Kontext zwei Probleme aktueller Anthropologie in besonderer Schärfe aufgeworfen: Einmal die Frage nach Anteil und Verhältnis primärer und sekundärer Natur im Blick auf Realbedingungen der Möglichkeit humaner Sozialisation und Individuation; zum zweiten das »Münchhausen-Problem«, das sich hier insofern in paradoxer Gestalt abbildet, als gerade der Rekurs auf ein scheinbares Naturphänomen (Sexualität) und dessen empirische Determinanten den Menschen *auch hier* auf geschichtlich-gesellschaftliche Momente, somit auf sozialphilosophische Perspektiven zurückverweist.

Die bekannte These, Sexualerziehung fange beim Erzieher an (vgl. Haun 1971), gilt somit nicht nur für dessen Selbsterziehung oder Therapie hinsichtlich negativ-affektiver Einstellungen zur Sexualität; sie gilt auch hinsichtlich seiner angstfreien Bereitschaft, sich in solidarischem Diskurs mit Kindern und Jugendlichen der vielschichtigen Frage nach Orientierungen humanen Sexualverhaltens in einer gemeinsam zu humanisierenden Gesellschaft zu stellen und in diesen Diskurs die aufzuarbeitende Kontur humaner Traditionen einzubringen, statt den soziosexuellen Lernprozeß durch pragmatischen oder bloß als emanzipatorisch etikettierten Kurzschluß seiner notwendigen Spannung zu berauben.

HORST SCARBATH

→ Antiautoritäre Erziehung, Emanzipation, Macht – Herrschaft, Psychoanalyse, Sozialisation, Sozialistische Erziehung, Studentenbewegung, Theorie-Praxis-Verhältnis.

LITERATUR

- Bauer, F. (u. a.): Erziehung und Sexualität. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Diesterweg 1970. = Kritische Beiträge zur Bildungstheorie. Brocher, T., L. von Friedeburg (Hrsg.): Lexikon der Sexualerziehung. Stuttgart: Kreuz Verl. 1969. Brocher, T.: Psychosexuelle Grundlagen der Entwicklung. Opladen: Leske 1970. Freyberg, D. v., Rh. v. Freyberg: Zur Kritik der Sexualerziehung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. = edition suhrkamp. Bd 467. Fischer, W., J. Ruhloff, H. Scarbath, H. Thiersch (Hrsg.): Normenprobleme in der Sexualpädagogik. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971. = Sexualpädagogik. Bd 1. Fischer, W., J. Ruhloff, H. Scarbath, Th. Schulze, H. Thiersch (Hrsg.): Inhaltsprobleme in der Sexualpädagogik. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1973. = Sexualpädagogik. Bd 2. Giese, H. (Hrsg.): rororo sexologie. Reinbek: Rowohlt 1968 ff. Haug, W. F.: Warenästhetik, Sexualität und Herrschaft. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verl. 1972. = Fischer Bücherei. Bd 6155. Haun, R. (Hrsg.): Geschlechterziehung heute. München: Kösel 1971. Henke, J.: Sexualerziehung. In: Ahrens, E. (Hrsg.): Einführung in die Schulpraxis. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1974. Kentler, H. (u. a.): Für eine Revision der Sexualpädagogik. 5. Aufl. München: Juventa Verl. 1971. Kentler, H.: Sexualerziehung. Reinbek: Rowohlt 1970. = rororo sexologie. Bd 8034. Kentler, H. (Hrsg.): Texte zur Sozio-Sexualität. Opladen: Leske 1973. = Uni-Taschenbücher. Bd 247. Kerscher, K.-H. I.: Emanzipatorische Sexualpädagogik und Strafrecht. Neuwied: Luchterhand 1973. Koch, F.: Negative und positive Sexualerziehung. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971. Pädagogisches Zentrum (Hrsg.): Bibliographie zur Sexualerziehung. Folge 1 (bearb. v. R. Pfeiffer) u. Folge 2 (bearb. v. R. Pfeiffer u. J. Markmann). Weinheim: Beltz 1968–1970. Scarbath, H.: Geschlechter-

ziehung – Motive, Aufgaben und Wege. 2. Aufl. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1969. = Anthropologie u. Erziehung. Bd 19. *Scarbath, H.*: Geschlechterziehung. In: *Speck, J., G. Wehle* (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd 1. München: Kösel 1970, S. 517–536. *Schelsky, H.*: Soziologie der Sexualität. Hamburg: Rowohlt 1955. = rowohlts deutsche enzyklopädie. Bd 2. *Schuh-Gademann, L.*: Erziehung zur Liebesfähigkeit. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1972. *Sigusch, V., G. Schmidt*: Jugendsexualität. Stuttgart: Enke 1973. = Beiträge zur Sexualforschung. Bd 52. *Zitelmann, A., Th. Carl*: Didaktik der Sexualerziehung. 3. Aufl. Weinheim: Beltz 1973. *Zeitschriften*: Medien- und Sexualpädagogik (MSP). Bonn – Bad Godesberg. 1 (1973) ff. (zuvor: Sexualpädagogik, hrsg. v. H. Hunger. München/Basel). Ehe/Marriage/Mariage. Zentralblatt für Ehe- und Familienkunde. Zürich. 1 (1964) ff.

Sonderpädagogik – Sonderschulwesen

Die Sonderpädagogik umfaßt Theorie und Praxis der Erziehung von Behinderten. Ihr Gegenstand ist die institutionalisierte pädagogische Förderung von behinderten, gestörten und entwicklungsbeeinträchtigten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Die Institutionen der Sonderpädagogik lassen sich Lebensabschnitten zuordnen: Frühbereich (z. B. frühe Haus-Sprach-Erziehung bei Gehörlosen) – Elementarbereich (z. B. Sonderkindergärten für Sprachbehinderte) – eigenständige Sonderschulen – teilweise besondere Berufsbildungsinstitutionen für Behinderte – Erwachsenenbildung (z. B. Volkshochschulkurse für Blinde).

Wie die Geschichte der Erziehung belegt, haben Behinderte über die Jahrtausende hinweg nur vereinzelt karitative Zuwendung und pädagogische Hilfe erfahren. Erst mit der Anbahnung des Volksbildungsgedankens werden sie in die öffentliche Erziehung hineingenommen (Taubstummschule des Abbé de L'Épée 1770 in Paris, Blindenschule von Valentin Haüy 1784 in Paris, Nachhilfeklassen für Schwachsinnige an der Armenfreischule in Zeitz 1803). Seit 1900 hat sich in Deutschland ein differenziertes *Sonderschulwesen* entwickelt, das mit 7–8 % Sonderschulbedürftigen im allgemeinbildenden Schulpflichtalter rechnet (KMK-Empfehlung 1972; hier die folgenden Prozentsätze: Schulen für Blinde (0,015), Gehörlose (0,05), Geistigbehinderte (0,6), Körperbehinderte (0,2), Lernbehinderte (4,0), Schwerhörige (0,18), Sehbehinderte (0,1), Sprachbehinderte (0,5); dazu 1,0 ambulant Therapiebedürftige, Verhaltensgestörte (1,0) einschließlich Kinder und Jugendliche in Erziehungsheimen).

Für die Theorie der Behindertenpädagogik (die folgenden Belege in Bleidick 1974) ist ihre im Laufe der Jahrhunderte erfolgende Verselbständigung und Loslösung von der Allgemeinen Pädagogik kennzeichnend gewesen. Ursprünglich der allgemeinpädagogischen Lehre von den »Kinderfehlern« im 18. Jahrhundert entstammend, wurde der Gedanke der »heilenden Erziehung« von den Anstaltsleitern Georgens und Deinhart 1861 als *Heilpädagogik* in den wissenschaftlichen Sprachgebrauch eingeführt. Sie verstanden unter der Heilpädagogik noch »durch den Heilzweck bedingte Modifikationen« der Allgemeinen Pädagogik. Der Herbartsschüler L. von Strümpell (Pädagogische Pathologie 1890) erkannte, daß die »pädagogischen Fehler« zentral mit »Störungen der Bildsamkeit« zu tun hätten. Im folgenden ist die Heilpädagogik – von ihrem optimistischen Heilungsanspruch ausgehend – einerseits durch enge Anlehnungen an medizinische Verständnisweisen (Isserlin 1923), andererseits durch ihren Auto-

nomieanspruch begründende theologische, metaphorische und lebensphilosophische Deutungen getragen: Heilpädagogik als »Heils-Pädagogik« (Bopp 1930) – Heilpädagogik als »Pädagogik erschwerter Bedingungen«, die zu einem »erfüllten Leben« trotz des Defektes verhelfen soll (Moor 1965). Diesen Auslegungen hat man von jeher den Formalbegriff der »besonderen Erziehung« (Georgens und Deinhardt 1861) und der *Sondererziehung* (Heinrichs 1931, Hanselmann 1941) entgegengestellt, der später anthropologische Sinndeutungen erfährt: aufgrund seiner besonderen Stellung in der Welt, seiner besonderen Seinsweise, erfährt der Behinderte »besondere« Erziehung. Nicht nur durch den Gedanken der *Rehabilitation* des Behinderten für die Gesellschaft, vielmehr auch durch die Zurückholung der erziehungswissenschaftlichen Betrachtungsweise erfährt diese Separierung der Sonderpädagogik heute eine zunehmende Problematisierung.

Sieht man im neueren Verständnis Sonderpädagogik als *Pädagogik der Behinderten* an, so ist Behinderung unter pädagogischem Aspekt zu definieren. Als behindert im pädagogischen Sinne gelten Kinder, Jugendliche und Erwachsene, deren Lernen und deren soziale Eingliederung soweit erschwert ist, daß sie spezieller pädagogischer Förderung bedürfen. Eine solche Begriffsfestlegung zeigt, daß nicht die medizinisch belangbare Schädigung und ihre Heilung im Zentrum der Betrachtung stehen, sondern die aus der Behinderung resultierenden Erschwerungen des Lernens und der Sozialisation, denen mit pädagogischen Mitteln zu begegnen ist. Die Definition deutet ferner zweierlei an: einmal sind die Aussagen darüber, wann Behinderung im pädagogischen Sinne vorliegt, relativ; zum anderen liegt damit die institutionelle Form der pädagogischen Förderung Behinderter prinzipiell nicht fest.

Die Relativität des Phänomens Behinderung besagt, daß Beeinträchtigte nicht in jeder Lebenslage, in jedem Kulturkreis und in jedem Lebensalter gleichermaßen als behindert anzusehen sind. Von da her kann man ausdrücklich »absolute« von »relativen« Behinderungen unterscheiden (Kanner). Vollständige Blindheit ist immer, zu meist auch in ihren Auswirkungen auf die unmittelbare Lebenserschwerung und die soziale Interaktion, vorhanden. Lernbehinderung dagegen tritt in unserem Schulsystem nach genereller vorschulischer Unauffälligkeit erst infolge des Auslesedruckes der Schule auf, während Lernbehinderte mit steigendem Lebensalter nach der Berufsschulzeit wiederum die Chance einer relativ reibungslosen Einpassung in die Gesellschaft haben. Die Relativität dessen, was man als pädagogisch belangbare Behinderung ansehen kann, hängt insofern von zwei Faktoren ab: von der Verursachung der Behinderung und des aus ihr resultierenden abweichenden Verhaltens sowie von den Erwartungshaltungen der Gesellschaft. Je stärker der organische Schaden ätiologisch faßbar ist (Hör- und Sehschaden, Körperbehinderung, genetischer und traumatischer Schwachsinn), um so mehr erscheint Behinderung als ein Fixum von Unabänderlichkeit, das eine besondere pädagogische Maßnahme und ihre Institutionalisierung rechtfertigt. Je mehr Behinderungen aber von sozialen Determinanten abhängen, um so eher muß die Forderung nach Beseitigung der Bedingungen gestellt werden, die das Entstehen von Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten begünstigen. Lernbehinderte und Verhaltensgestörte – die das Gros der Sonderschulbedürftigen ausmachen – entstammen zum überwiegenden Anteil aus unteren Sozialschichten, aus Randgruppen und sozioökonomischen Verhältnissen, die per sozialer Benachteiligung (frühkindliche Bedürfnisversagung, geringe mentale Anregungen, schulinkongruente Sprachmuster, mangelnder Bildungswille der Eltern) diese Beeinträchtigungen mit verursachen.

So steht es völlig außer Frage, daß einerseits durch pädagogische Maßnahmen im Elementarbereich und Fördermaßnahmen der Grundschule, andererseits durch eine höhere Tragfähigkeit des Schulsystems für sozial benachteiligte Schülergruppen der Anteil dieser ›relativ Behinderten‹ vermindert werden könnte.

Die Tatsache, daß das Sonderschulwesen in der BRD eine isolierte vierte vertikale Säule im Bildungswesen darstellt, sagt daher noch nichts über die Berechtigung dieser institutionalisierten ›Besonderung‹ aus. Sonderschulen entstanden, weil die Regelschulen sich nicht in der Lage sahen, behinderte und sozial benachteiligte Schüler angemessen zu fördern, sich darüber hinaus aber auch von einer Aufgabe entlasteten, die prinzipiell in den Verantwortungsbereich der gesamten Pädagogik gehört. Die Entwicklungstendenzen in der Reform des Schulwesens sollten heute in die gegenteilige Richtung gehen, als die Lücken im Angebot an Sonderschulplätzen für manche Behindertengruppen nahezulegen scheinen, nämlich das Sonderschulwesen lediglich verstärkt auszubauen. Die Nachteile der Sonderbeschulung mit ihren Segregationstendenzen heben mitunter die Vorteile einer optimalen Lernförderung im Schonraum der Sonderschule auf: die Zuweisung zu Sonderschulen – im besonderen Maße zwar bei Lernbehinderten und Verhaltensgestörten, in abgeschwächter Weise aber auch bei den anderen Behindertengruppen – hängt von teilweise kaum operationalisierbaren Auslesemaßstäben der jeweiligen schulischen Toleranzschwelle ab; Sozialschichtzugehörigkeit bewirkt eine negative Selektion zu Ungunsten der sozial Schwächeren, die damit eher Sonderschüler werden; Behinderte sind beruflich diskriminiert, weil sie Sonderschulabsolventen sind; die Sonderschule diffamiert ihre Schülergruppe durch ein vorwiegend negatives Image. Diese Zuschreibungsvorgänge werden nicht von Behinderten selbst und ihren Sachwaltern, den Sonderschulen, veranlaßt, sondern von den Einstellungen der Gesellschaft. Es genügt in Konsequenz dieser Einsicht jedoch nicht, an die Verpflichtung der Gesellschaft zu appellieren; vielmehr muß die Gruppe der Nichtbehinderten die Chance eines sozialen Lernprozesses erhalten, mit dem sie Behinderte stärker zu integrieren vermöchte.

Die Verwirklichung des Konzepts einer gemeinsamen Beschulung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher hängt von einer Reihe von Voraussetzungen ab, für die es internationale Vorbilder (etwa in schwedischen Schulkliniken) gibt: Einführung eines flexiblen Systems von Fördermaßnahmen in der Regelschule, Stützkurse, Nachhilfestunden und klinische Einzelfallhilfe, weitgehende Individualisierung der Lernanforderungen, Bereitstellung differenzierter Curricula, sonderpädagogische Ausbildung der Lehrer an allgemeinen Schulen und die Einstellungsänderung der Pädagogik in Richtung auf ein stärkeres Engagement für Behinderte und Benachteiligte, die in humaner Weise akzeptiert werden müssen. Die Organisationsformen hierfür sind in einer Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1973) – abgestuft nach der Schwere der Behinderung und der Leistungsfähigkeit des Schulsystems – entwickelt worden. Sie reichen von behinderungsspezifischer Förderung bei voller Integration in die Unterrichtsprozesse der Regelschulen über einzelne Einbindungen mit Teilintegration in bestimmten Fächern und Schulsituationen bis zu einer additiven Angliederung in Schulzentren, in denen ein Kommunikationsrahmen zwischen Behinderten und Nichtbehinderten auch außerhalb des Unterrichts bereitzustellen ist.

Sowohl in Einrichtungen integrierter Beschulung als auch in separaten Sonderschulen (die es zumal bei schwer Behinderten immer geben wird und die auch heute noch

nicht genügend ausgebaut sind) wird es darauf ankommen, die doppelte Bezugsgruppe des Behinderten zu beachten. Er lebt in der Welt der Behinderten und zugleich in der Welt der Nichtbehinderten. Insofern haben Sonderpädagogik und Sonderschulwesen trotz aller unbestreitbaren Gemeinsamkeit mit allgemeinen pädagogischen Veranstaltungen didaktische Besonderheiten, die sie spezifisch machen: Der Unterricht bei Blinden läuft angesichts der Lichtlosigkeit über haptische Stützfunktionen (Brailleschrift) und sprachliche Substrate. Zentrales Problem der Gehörlosigkeit (Taubstummheit) ist die Vermittlung eines kommunikationsstiftenden und das Denken befruchtenden künstlichen Sprachaufbaus mittels Mundablesen und Tastvibrationssinn. Bei Sehbehinderten und Schwerhörigen treten zu den üblichen unterrichtlichen Vermittlungen Seherziehung und Hörerziehung hinzu. Geistigbehinderte werden vorwiegend motorisch-praktisch trainiert, während die leichter intelligenzgeschädigten Lernbehinderten die Formen intellektuellen Transfers selbst lernen müssen. Der Unterricht bei der disparaten Gruppe von Sprachbehinderten (Stottern, Dysarthrien, Dysgrammatismus) wird wechselseitig von therapeutischen Prozessen durchdrungen. In gleichem Maße stellen sich analytische Psychotherapie und Verhaltenstherapie in den Dienst der Verhaltensgestörtenpädagogik. Körperbehindertenschulen erteilen neben dem allfälligen Unterricht Krankengymnastik und Beschäftigungstherapie.

Ungelöst ist die Frage, inwieweit es gelingen kann, einen Teil dieser speziellen sonderpädagogischen Tätigkeiten einem differenzierten und dafür besser gerüsteten allgemeinen Schulsystem zu überantworten. Ob Sonderpädagogik einen eigenen erziehungstheoretischen Überbau, eine separate Schulform Sonderschule und eine besondere Lehrerbildung als schul- und gesellschaftspolitisches Situationsprodukt beibehält, hängt damit letztlich von der Bereitschaft der ganzen Pädagogik ab, ihre Randgruppen zu integrieren.

ULRICH BLEIDICK

→ Abweichendes Verhalten, Bildungswesen, Chancengleichheit, Klasse – Schicht, Sozialerziehung – Soziales Lernen, Sozialpädagogik.

LITERATUR

Handbücher: Bleidick, U.: Pädagogik der Behinderten. 2. Aufl. Berlin: Marhold 1974. Heese, G., H. Wegener (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete. Bd 1–3. 3. Aufl. Berlin: Marhold 1965–1969. Jussen, H. (Hrsg.): Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. München: Kösel 1967. Muth, J. (Hrsg.): Sonderpädagogik 1–7. Stuttgart: Klett 1973 ff. = Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd 25. 30.

Bücher (Einzelbereiche): Bach, H.: Geistigbehindertenpädagogik. 3. Aufl. Berlin: Marhold 1970. Beermann, U.: Erziehung von Sehbehinderten. Weinheim: Beltz 1966. = Pädag. Studien. Bd 14. Bläsing, W., G. Jansen, M. H. Schmidt (Hrsg.): Die Körperbehindertenschule. Berlin: Marhold 1972. Garbe, H.: Die Rehabilitation der Blinden und hochgradig Sehbehinderten. München: Reinhardt 1965. = Die Rehabilitation d. Entwicklungsgehemmten. Bd 5. Heese, G.: Die Rehabilitation der Schwerhörigen. München: Reinhardt 1962. = Die Rehabilitation d. Entwicklungsgehemmten. Bd 2. Klauer, K. J.: Lernbehindertenpädagogik. 2. Aufl. Berlin: Marhold 1967. Kröhnert, O.: Die sprachliche Bildung des Gehörlosen. Weinheim: Beltz 1966. = Pädag. Studien. Bd 13. Orthmann, W.: Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik. Berlin: Marhold 1969. Werner, R.: Das verhaltensgestörte Kind. 2. Aufl. Berlin: Volk u. Wissen 1968.

Zeitschriften: Heilpädagogische Forschung. Marburg. 1 (1964) ff. Sonderpädagogik.

Berlin. 1 (1971) ff. Die Sonderschule. Berlin. 1 (1956) ff. Zeitschrift für Heilpädagogik. Hannover. 1 (1949/50) ff.

Dokumente: Kultusministerkonferenz: Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Nienburg: Schulze 1972. *Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher.* Bonn: Bundesdr. 1973. = Empfehlungen der Bildungskommission.

Soziale Mobilität

I. Begriff

Mobilität im allgemeinen Sinn bezeichnet die Veränderung von Positionen, die Personen oder Gruppen von Menschen innerhalb eines sozioökonomischen Systems einnehmen. Man spricht von *regionaler Mobilität*, wenn Personen ihren Wohnort durch Wanderung (Übersiedlung, Auswanderung) verändern. Das *Pendeln* vom Wohn- zum entfernter liegendem Arbeitsplatz ist ein Sonderfall regionaler Mobilität. *Berufliche Mobilität* ist das Überwechseln von einem Beruf in einen anderen. *Arbeitsplatz-Mobilität* ist das Einnehmen und Aufgeben von Arbeitsplätzen länger- oder kürzerfristig (Fluktuation).

Der Begriff *soziale Mobilität* ist seit Sorokin (1927) im Gebrauch. Er versteht unter sozialer Mobilität »die Veränderungen von Individuen im sozialen Raum«. »Sozialer Raum« wird dabei in Analogie zum geometrischen Raum gebraucht: er hat eine horizontale und eine vertikale Dimension, es gibt soziale Distanzen zwischen den Positionen und Veränderungen zwischen ihnen. Großteils auf Sorokins Begriffe zurückgehend, bezeichnet man heute mit *vertikaler Mobilität* die Auf- bzw. Abstiegsbewegungen von Personen oder sozialen Gruppen im sozioökonomischen Bereich, die gewissermaßen entlang einer vorgestellten vertikalen Achse von den »höchsten« bis zu den »tiefsten« Positionen in einer Gesellschaft verläuft (üblicherweise durch Berufs-Prestige ausgedrückt) und verbunden ist mit Veränderungen im Belohnungs- bzw. Privilegien-System. *Horizontale soziale Mobilität* ist dementsprechend das Überwechseln von Personen zwischen Positionen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, die etwa gleiches soziales Prestige besitzen, beispielsweise der Übergang vom Hilfsarbeiter auf dem Land zum Hilfsarbeiter in der Stadt, vom kleinen Selbständigen zum kleinen Angestellten usw. Die Mobilität von Personen im Vergleich zur Vorgeneration nennt man *Inter-Generations-Mobilität*; sie ist üblicherweise gefaßt als Veränderung der Berufsposition zwischen Vater und Sohn. Mobilitätsveränderungen innerhalb des Lebenszyklus' einer Person nennt man *Intra-Generations-Mobilität* oder *Karriere-Mobilität*. *Individuelle Mobilität* ist abzusetzen von *kollektiver Mobilität*, der Veränderung der sozialen Position von Klassen, Schichten oder Gruppen.

II. Relevanz

Zur Beantwortung der Frage, warum eine Beschäftigung mit Veränderungen der sozialen Position innerhalb einer Gesellschaft sinnvoll ist, sollte man sich vergegenwärtigen, daß soziale »Zugehörigkeit« zu einer Gruppe, soziales »Oben« oder »Unten« nicht nur – im Sinne von Sorokin – Positionen in einem sozialen Koordinatensystem bezeichnen, sondern stets mit Privilegierung oder Diskriminierung materieller und

sozialer Art verbunden ist. Soziale Mobilität ist in einer Gesellschaft, die durch Ungleichheit der Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums gekennzeichnet ist, eine Veränderung der Chancen, an den materiellen und sozialen Privilegien teilzuhaben, die in einer Gesellschaft erreichbar sind.

Im einzelnen konzentrieren sich gesellschaftsrelevante Fragen in diesem Zusammenhang auf wenige Probleme: Wovon hängt die Chance des einzelnen ab, durch Positionsveränderung einen mehr oder weniger großen Anteil am gesellschaftlichen Reichtum zu erhalten? Welche Grenzen setzen die Normen der Gesellschaft, wie »offen« oder »geschlossen« ist sie? Welche Chancen bestehen für Gruppen, Schichten oder Klassen, soziale und ökonomische Privilegien zu erreichen oder sie sich zu sichern? Sind Gesellschaften in bestimmten technologischen oder ökonomischen Stadien ihrer Entwicklung, sind kapitalistische oder sozialistische Gesellschaften »offener« für soziale Mobilität, besonders vertikale, und wie ist die Tendenz? Welche Möglichkeiten gibt es, soziale Mobilität zu beeinflussen im Sinne einer Egalisierung der Mobilitäts-Chancen?

Hier ist darauf hinzuweisen, daß soziale Mobilität auf dem Hintergrund des Ideals der sozialen »Gleichheit« für alle Mitglieder einer Gesellschaft bzw. der »Gleichheit der Chancen« keinesfalls direkt als Indikator für eben diese Gleichheit gewonnen werden kann. Im Einzelfall ist zu prüfen, was niedrige oder hohe Mobilität bedeutet, ob Aufstieg, Abstieg oder »horizontale« Zirkulations-Mobilität vorliegt, wer betroffen ist und in welchem Sinn, ob Positionsveränderungen in einer Gesellschaft relativer Gleichheit oder Ungleichheit stattfinden usw. Soziale Stabilität in privilegierten Positionen ist für die Betroffenen nützlicher als sozialer Aufstieg der Unterprivilegierten um eine oder zwei Stufen.

III. Art der Daten

Wie bei anderen makrosoziologischen Problemen ist der Forscher auf empirische Daten angewiesen. Sie sind von dreierlei Art: (a) Historische Quellen und Dokumente, besonders Kirchenbücher oder Heiratsregister mit Angabe von Berufen. Sie ermöglichen historische Studien, sind aber oft nur begrenzt aussagefähig. (b) Volks- und Berufszählungen mit Totalerhebung der Bevölkerung (Deutsches Reich erste umfassende Berufszählung 1882, Entwicklungsländer meist erst seit der Mitte des Jahrhunderts, ein 10jähriger Rhythmus wird angestrebt, Daten in den UNO-Jahrbüchern veröffentlicht). (c) Befragung repräsentativer Auswahlen der Bevölkerung durch Umfrage-Institute und den Mikrozensus als Querschnitt-Untersuchung oder auf kleiner Basis als Längsschnitt-Untersuchung, dann meist von Kohorten (Jahrgängen).

Sorokin hat 1927 das fast völlige Fehlen verlässlicher Daten registriert. Bis in die 50er Jahre waren Analysen auf Volkszählungen angewiesen, die bis in jüngste Zeit jedoch soziologisch wenig aussagekräftige Berufsklassifizierungen verwenden (Geiger 1932). Erst mit der Entwicklung der Umfrageforschung mit repräsentativen Stichproben kam die Mobilitäts-Forschung in Gang (Glass 1954). Die früheren Untersuchungen sind in den Arbeiten von Lipset/Zetterberg (1956), Lipset/Bendix (1959) und Miller (1960) zusammengefaßt; die Daten sind jedoch vielfach umfragetechnisch dubios. Ein Mikrozensus wurde erstmalig in den USA für Mobilitäts-Forschung verwandt (Blau/Duncan 1967).

Die Daten aus der BRD umfassen einerseits lokale Erhebungen (Mayntz 1958; Bolte 1959; Daheim 1964; Mayer/Müller 1970), andererseits Umfragen, die sich auf die

Gesamtbevölkerung beziehen (Janowitz 1958; Daheim 1964; Kleining 1971 a). Eine Übersicht über den Stand der Mobilitäts-Forschung gibt Kreckel (1972).

IV. Methodische Probleme

Die Methodik beeinflußt die Ergebnisse der Mobilitäts-Forschung in starkem Maße. So ist die Art der Gliederung der Gesellschaft, die der Untersuchung zugrunde gelegt wird, von erheblicher Bedeutung für die Ergebnisse, etwa ob man mit einem Klassen- oder Schichtenmodell arbeitet, mit welchem, wie gegliedert etc. Die frühere amerikanische Mobilitäts-Forschung benutzte die Dreiteilung *manual/non-manual/farm*, was zu hohen Mobilitäts-Raten bei Verstädterung und Bürokratisierung führte, ohne daß dadurch über tatsächliche soziale Mobilität etwas ausgesagt wäre. Aus diesem Grund wurde vorgeschlagen, *Prestige-Mobilität* als Ausdruck der Veränderung von Positionen mit unterschiedlichem sozialen Prestige, das als Anspruch auch auf materielle Belohnungen gedeutet und verstanden werden kann, von *Struktur-Mobilität* zu unterscheiden, wodurch die Veränderung im sozio-ökonomischen Macht-System (Klassen) zu verstehen ist (Kleining 1971 a). Diese Mobilitätsarten können auch als *Status-* bzw. *Schicht-* und *Klassen-Mobilität* gefaßt werden.

Feinere Gliederung der Gesellschaft »erzeugt« ebenfalls Mobilität, etwa wenn mit einem 6-Schichten-Modell gegenüber einer 3-Klassen-Einteilung gearbeitet wird. Zu berücksichtigen sind auch die durch Mobilität zurückgelegten sozialen Distanzen, die in verschiedenen Gesellschaften unterschiedlich sein können (Kleining 1971). Alle diese Fragen, wie natürlich auch die der Sampleziehung und der Aufbereitung der Daten in Form von Generationen oder Alterskohorten, sind für die vergleichende Bewertung der Ergebnisse aus verschiedenen Untersuchungen wichtig.

V. Ergebnisse der Mobilitäts-Forschung

In der relativ kurzen Zeit, in der Forschung über soziale Mobilität durchgeführt wird, und durch das Fehlen von Daten für viele Nationen können noch keine gesicherten Antworten auf eine Reihe von wesentlichen Fragen erarbeitet werden, die sich mit sozialer Mobilität verbinden. Bei gebotener Vorsicht kann jedoch auf folgende vorläufige Ergebnisse hingewiesen werden.

1. *Soziale Mobilität in vorindustriellen Gesellschaften*: Historische Untersuchungen über frühere, vorindustrielle Gesellschaften oder Entwicklungsländer liegen kaum vor. Keinesfalls darf man jedoch annehmen, daß in diesen Gesellschaften stets geringe soziale Mobilität geherrscht hat oder herrscht. Starke Mobilitäts-Schübe sind in der Folge demographischer Veränderungen zu erwarten, etwa hervorgerufen durch differentielle Fruchtbarkeit, durch Wanderungen (Zwangsverschleppung bei Versklavung, Aus- und Einwanderung, Vertreibungen) und durch differentielle Mortalität (Kriege, Seuchen, Katastrophen). Änderungen der ökonomischen Situation, der vorherrschenden Wirtschaftsform, der Produktionsmittel und der Produktivkräfte mit den damit verbundenen Änderungen in der Verteilung gesellschaftlichen Reichtums können soziale Mobilität erzeugen (Übergang zur Agrarwirtschaft, beginnende Industrialisierung, Wirtschaftskrisen, Verelendung). Mobilität entsteht durch das Verschwinden und die Bildung neuer Arbeitsplätze (Urbanisierung, Bürokratisierung) wie auch das Fehlen von Arbeitsplätzen (Arbeitslosigkeit, städtische Slums, akademisches Proletariat in Entwicklungsländern). Alphabetisierung erhöht im allgemeinen die soziale Mobilität, Revolutionen verändern die Eliten und können die Positionen von Klassen verändern.

Es ist wichtig, soziale Mobilität in Entwicklungsländern im Zusammenhang mit starken demographischen und ökonomischen Veränderungen und Krisen zu sehen, die Anstöße zu Mobilitäts-Schüben geben, wobei allerdings Krisen vielfach ohnehin Unterprivilegierte betreffen und ihre Lage verschlechtern, ohne ihre Position im Gesellschaftssystem zu verändern (s. a. Lenski 1966).

2. *Soziale Mobilität in kapitalistischen Industriegesellschaften:* Wesentlich verschieden von sozialer Mobilität in Entwicklungsländern ist Mobilität in Industriegesellschaften mit starker Arbeitsteilung. Hier findet man kontinuierlich hohe Berufskreis- oder Arbeitsbereich-Mobilität (Rückgang des Kleinbürgertums und der Kleinbauern, Wachsen der Industriearbeiterschaft und der Angestellten mit hohen Umbesetzungsraten). Die Mobilitäts-Bewegungen erweisen sich jedoch zum Teil als »horizontal« und dürfen nicht einfach, wie früher geschehen, als verbesserte vertikale Mobilitäts-Chancen interpretiert werden. Die vertikale Mobilitäts-Rate scheint in der BRD in den letzten Jahrzehnten praktisch nicht mehr angewachsen zu sein (Kleining 1971 b; Kreckel 1972).

Früher schon war wahrscheinlich geworden, daß sich die Mobilitäts-Raten in den USA und anderen Industriegesellschaften nicht wesentlich unterscheiden (Lipset/Bendix 1969). Die Stagnation der Mobilitäts-Chancen in kapitalistischen Industriegesellschaften bei hoher horizontaler Umbesetzungs-Mobilität scheint aus der Stabilität des Herrschaftssystems zu folgen.

3. *Soziale Mobilität in sozialistischen Gesellschaften:* Soweit sie Entwicklungsländer sind, ist hohe soziale Mobilität zu erwarten bei Industrialisierung, Steigerung des Qualifikationsniveaus, Bürokratisierung und Urbanisierung. Welcher Anteil auf »vertikale« und »horizontale« Mobilität entfällt, ist aus den vorliegenden Arbeiten nicht abzulesen, die vornehmlich nach Arbeitsbereichen gliedern (etwa Andorka 1972). Die größere Offenheit der Bildungsinstitutionen müßte jedoch auf höhere vertikale Mobilität deuten als in vergleichbaren kapitalistischen Gesellschaften.

4. *Familie:* Es gibt keine vollständig »offene« Gesellschaft, in der die sozialen Positionen von Menschen unabhängig von denen ihrer Eltern sind (meist hohe »Selbstrekrutierung«). Die – theoretischen – Mobilitäts-Chancen werden eingeschränkt, da Kinder in bestimmte Familien hineingeboren werden und hier während der primären Sozialisation mit den Werten, Symbolen, Motivationen, dem Autoritäts- und Realitäts-Verständnis einer bestimmten Klasse oder Schicht vertraut gemacht werden und bestimmte Sprach- und Verhaltensformen erlernen. Diese werden von der Gesellschaft wiederum als typisch für eine Klasse oder Schicht erkannt, wodurch die Zuordnung des auf diese Weise »Sozialisierten« zur Schicht oder Klasse der Eltern erleichtert wird. Vererbung von Besitz stabilisiert weiter. Es kann hier auf die umfangreiche amerikanische Literatur über Wertsysteme und Lebensstil verschiedener Klassen verwiesen werden (Tumin 1968).

5. *Bildungs-Institutionen:* Nach der Familienherkunft bestimmt formale Bildung am stärksten die zukünftige Position im hierarchischen System der Gesellschaft (Blau/Duncan 1967). Trotz starker restriktiver Wirkungen (»Mittelklassen-Institution«) ist die Schule für den größten Teil der sozialen Umverteilung verantwortlich.

Mobilitätshindernde und fördernde Aspekte sind zu unterscheiden. Zu den restriktiven gehört der Umstand, daß die Bereitschaft und Möglichkeit, Kindern eine längere, weiterführende Bildung zu ermöglichen, in höheren sozialen Schichten ungleich stärker gegeben ist als bei Arbeitern, außerdem, daß für Unterschichtskinder Sprachbarrieren

bestehen (Sozio-Linguistik, Bernstein 1959; Oevermann 1972) und daß der Schulerfolg offen oder latent nach Bewertungsmaßstäben der Mittelschicht bestimmt wird, der die Lehrerschaft überwiegend auch angehört. Dies bedingt, daß nur ein geringer Prozentsatz der Studierenden in Hochschulen aus Arbeiterfamilien stammen (Bühl 1968), während ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung knapp die Hälfte beträgt. Das Schulsystem kann demnach als Abbild der Klassengesellschaft interpretiert werden (Baethge 1970).

Zu den mobilitätsfördernden Aspekten muß man rechnen, daß in den entwickelten Ländern im Gegensatz zu frühen Gesellschaften Bildung aus der Familie, aus religiösen Institutionen und zum Teil aus den Arbeits-Organisationen ausgegliedert ist, daß allgemeine Schulpflicht besteht und die »Lese- und Schreibbarriere« des klassenstabilisierenden Analphabetentums weitgehend verschwunden ist.

6. *Karriere-Mobilität*: Für die Masse der Bevölkerung ist mit dem Eintritt in das Berufsleben nur noch wenig Möglichkeit zur vertikalen sozialen Mobilität gegeben. Veränderungen umfassen meist nur den Auf- oder Abstieg um eine Schicht und treten in Verbindung mit beruflichen Veränderungen eher in früheren Jahren ein.

VI. Theorie

Eine umfassende Theorie der sozialen Mobilität, die empirische Befunde verarbeitet oder für Gesellschaften in verschiedenen Entwicklungsstadien prognostiziert, liegt noch nicht vor. Fast alle Auffassungen über soziale Gliederung von Gesellschaften beinhalten jedoch auch Ideen über soziale Mobilität. Die wichtigsten sind die folgenden:

1. *Theorie der Zirkulation von Eliten*: Sie geht auf Pareto zurück und besagt, daß der Aufstieg besonders talentierter und motivierter Personen aus der unterdrückten in die herrschende Klasse den Fortbestand der Herrschaft gewährleistet. Sorokin (1927) vertritt die Idee, daß revolutionärer Druck durch Abspernung der Aufwärts-Mobilität entsteht.

2. *Strukturell-funktionale Theorie*: Sie befaßt sich mit der Frage, wie die Positionen in der Gesellschaft, die für ihre Mitglieder unterschiedlich attraktiv sind, besetzt werden, und erklärt die Besetzung durch den Anreiz differentieller Belohnungen materieller und sozialer Art, wobei die Höhe der Belohnung abhängig ist von der funktionalen Wichtigkeit der Position in der Gesellschaft und umgekehrt abhängig von der Menge des jeweils zur Verfügung stehenden Talentes (Davis/Moore 1945).

3. *Marxistische Theorie des Klassenkampfes*: Die durch Marx und Engels (1848) formulierten und Lenin (1917) erweiterten Auffassungen der historisch-materialistischen Gesellschaftsentwicklung und des Imperialismus schließen eine Theorie über die Veränderung der Herrschafts-Positionen von sozialen Klassen ein, was unter kollektive Mobilität gefaßt werden kann. Die Entwicklungsgesetze des Kapitalismus verschärfen den Klassen-Antagonismus zwischen Groß-Bourgeoisie und Lohnarbeitern und erzeugen Wirtschaftskrisen, in deren Verlauf die Masse der Klein-Bourgeoisie proletarisiert wird und sozial absteigt. Die gewaltsame Beseitigung des bürgerlichen Staates führt zur Diktatur des Proletariats und damit zu einer Umstrukturierung der Klassenpositionen im Herrschafts- und sozialen System.

GERHARD KLEINING

→ Chancengleichheit, Gesellschaft, Klasse – Schicht, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Sozialisation.

LITERATUR

- Andorka, R.*: Mobilité sociale, développement économique et transformations socio-professionnelles de la population active en Hongrie. Vue d'ensemble (1930-1970). In: *Revue Française de Sociologie*. 13 (1972), S. 607-629. *Baethge, M.*: Ausbildung und Herrschaft. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1970. *Bernstein, B.*: Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. In: *Soziologie der Schule*. Köln: Westdt. Verl. 1959, S. 52 bis 79. = *Kölner Zeitschr. f. Soziologie u. Sozialpsychologie*. Sonderheft 4. *Beyme, K. v.*: Die politische Elite in der Bundesrepublik Deutschland. München: Piper 1971. *Blau, P. M., O. D. Duncan*: The American occupational structure. New York (usw.): Wiley 1967. *Bolte, K. M.*: Sozialer Aufstieg und Abstieg. Stuttgart: Enke 1959. *Bühl, W. L.*: Schule und gesellschaftlicher Wandel. Stuttgart: Klett 1968. *Davis, K., W. E. Moore*: Some principles of stratification. In: *Am. Soc. Rev.* 10/2, 1945. Deutsch in: Hartmann, H. (Hrsg.): *Moderne amerikanische Soziologie*. Stuttgart: Enke 1967, S. 347-361. *Daheim, H.*: Berufliche Integrationen-Mobilität in der komplexen Gesellschaft. In: *Kölner Zeitschrift f. Soziologie u. Sozialpsychologie*. 16 (1964) 1, S. 92-124. *Geiger, Th.*: Die soziale Schichtung des deutschen Volkes. Stuttgart: Enke 1932. *Glass, D. V.* (Hrsg.): *Social mobility in Britain*. London: Routledge & Paul 1954. *Jaeggi, U.*: Die gesellschaftliche Elite. 2. Aufl. Stuttgart: Haupt 1967. *Janowitz, M.*: Soziale Schichtung und Mobilität in Westdeutschland. In: *Kölner Zeitschrift f. Soziologie u. Sozialpsychologie*. 10 (1958) 1, S. 1-38. *Kleining, G.*: Struktur- und Prestigemobilität in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Kölner Zeitschrift f. Soziologie u. Sozialpsychologie*. 23 (1971) 1, S. 1-33 a. *Kleining, G.*: Die Veränderungen der Mobilitätschancen in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Kölner Zeitschrift f. Soziologie u. Sozialpsychologie*. 23 (1971) 4, S. 789-807 b. *Kleining, G.*: Vertikale soziale Distanzen in sieben Ländern. In: *Zeitschrift f. Experimentelle und Angewandte Psychologie*. 18 (1971) 4, S. 574 bis 602 c. *Kreckel, R.* (u. a.): Vertikale Mobilität und Immobilität in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn-Bad Godesberg: Bundesforschungsanstalt für Landeskunde u. Raumordnung 1972. = *Mitteilungen aus dem Institut für Raumordnung*. H. 75. *Lenin, W. I.*: Staat und Revolution (1917). Berlin: Dietz 1970. = *Lenin: Ausgewählte Werke*. Bd 2. *Lenski, G.*: Power and privilege. New York (usw.): Wiley 1966. *Lipset, S. M., R. Bendix*: Social mobility in industrial society. Berkeley: Univ. of Calif. Pr. 1960. *Lipset, S. M., H. L. Zetterberg*: A theory of social mobility. *Transactions of the third World Congress of Sociology*. London 1956. Deutsch in: Hartmann, H. (Hrsg.): *Moderne amerikanische Soziologie*. Stuttgart: Enke 1967, S. 361-384. *Marx, K., F. Engels*: Manifest der Kommunistischen Partei (1848). Berlin: Dietz 1969. = *Marx u. Engels: Werke*. Bd 4. *Mayer, K. U., W. Müller*: Roles, status and careers. Working paper for the VIIth World Congress of Sociology. Varna 1970. (Unveröffentlicht). *Mayntz, R.*: Soziale Schichtung und sozialer Wandel in einer Industriegemeinde. Stuttgart: Enke 1958. *Miller, S. M.*: Comparative social mobility. In: *Current Sociology*. 9 (1960) 1, S. 1-61. *Oevermann, U.*: Sprache und soziale Herkunft. Frankfurt: Suhrkamp 1972. = *edition suhrkamp* 519. *Tumin, M.*: Schichtung und Mobilität. München: Juventa Verl. 1968. *Zapf, W.*: Wandlungen der deutschen Elite. München: Piper 1965.

Sozialer Wandel

I. Begriff

Sozialer Wandel ist einer der soziologischen Grundbegriffe. Er bezeichnet die *Veränderungen sozialer Strukturen* in einer Zeiteinheit, besonders (a) im *sozioökonomischen* Bereich (Produktion und Arbeit, Distribution von Gütern, Belohnungen und Privilegien), (b) im Bereich von *Macht und Herrschaft* (der Herrschaftsverhältnisse,

des Systems der Besetzung und Umbesetzung von Herrschaftspositionen), (c) im Bereich der gesellschaftlichen *Institutionen* (ihrer Rolle und Stellung in der Gesamtgesellschaft und ihrer Beziehung zu ihr), (d) im Bereich der *Ideologie* (der Werte und Normen, die soziales Verhalten beeinflussen). Gemeint sind vornehmlich Änderungen makrosoziologischer Art, aber auch mikrosoziologische Wandlungen, die Wirkungen auf die gesamt-gesellschaftliche Situation haben.

Der Ausdruck sozialer Wandel ist seit Ogburn (1922) im Gebrauch (»social change«); er wird parallel verwendet mit Begriffen wie *Zivilisierung*, *Modernisierung*, *Industrialisierung*, *Entwicklung*, *Fortschritt*, *soziale Dynamik* oder ersetzt sie, sofern sie als zu stark vorbelastet gelten.

II. Aspekte des sozialen Wandels

Es gibt verschiedene Auffassungen über Ursache, Umfang, Richtung und Wirkungen des sozialen Wandels wie auch über die Frage, inwieweit Veränderungen geplant werden sollen oder können. An Ursachen des sozialen Wandels unterscheidet man *exogene* (wie Änderungen in den Umweltbedingungen, Erfindungen, Entdeckungen) und *endogene* Faktoren, die in der Gesellschaft selbst liegen (Konflikte, Änderung der Machtstruktur, Umbesetzung der Eliten, Änderung der Normen usw.) Sozialer Wandel kann durchgreifend sein und fast alle Lebensgebiete umfassen (etwa bei Industrialisierung, Verstädterung) oder nur einige Bereiche betreffen (Veränderungen im Bereich der Konsumption). Wandlungen gehen *langsam* vor sich (Lebensstile) oder *rasch* (Moden); sie verlaufen *kontinuierlich* (Diffusion von Neuerungen) oder *abrupt* (Revolutionen, Machtveränderungen), sind *geplant*, *kontrolliert* oder *unkontrolliert* (Krisen). Einflüsse auf die Gesellschaft oder ihre Teile können systemerhaltend (*funktional*) oder systemstörend (*dysfunktional*) sein. Im Vergleich verschiedener Gesellschaften unterscheidet man *weniger entwickelte* (vorindustrielle, traditionelle, agrarische) und *entwickelte* (moderne, städtische, industrialisierte); innerhalb derselben Gesellschaft gibt es *traditionelle* und *moderne* Bereiche und Gruppen (Stadt/Land, soziale Klassen, Alters-, Berufsgruppen usw.). Die einzelnen Lebensbereiche können als verschieden weit entwickelt gefaßt werden; das »Nachhinken« der Aufnahmebereitschaft für technologische Neuerungen nennt man »*cultural lag*« (Ogburn). Der Übergang von der traditionellen zur modernen Lebensweise wird mit *sozialer Mobilisierung* bezeichnet, die Übernahme von kulturellen Werten einer Gesellschaft durch eine andere heißt *Akkulturation*.

III. Theorie und Modelle

Zu unterscheiden sind unter den sehr zahlreichen Ansätzen zur Erklärung der Veränderung gesellschaftlicher Strukturen »universalistische« Theorien mit umfassenden Interpretationen gesellschaftlicher Wandlungen für zumeist größere historische Perioden und Modelle und Beobachtungen partikularer Art, die einige Aspekte des sozialen Wandels beschreiben und in Beziehung zu anderen setzen. Erstere stehen mehr der Geschichts- und Sozialphilosophie nahe, aus der die Theorien über sozialen Wandel auch hervorgegangen sind, letztere mehr der erfahrungswissenschaftlichen Forschung. Eine Übersicht über die Geschichte der soziologischen Theorien gibt Kiss (1971; 1972), für neue Auffassungen siehe Tjaden (1968) und den Sammelband von Zapf (1969). Eine Einführung gibt Moore (1967). Hier ein kurzer Überblick über die wichtigsten Theorien:

1. *Positivismus*: Besonders von Saint Simon (1760–1825) und Comte (1789–1858) wurde die Auffassung über den Fortschritt der Wissenschafts- und Menschheitsgeschichte zu einer Phase der »positiven Vernunft« vertreten (Comte's Dreistadiengesetze: theologisches, metaphysisches, positives Stadium). Der Fortschritts Glaube ist heute aufgegeben, Bestand hatte das Postulat der Dominanz naturwissenschaftlicher Methodik in den Gesellschaftswissenschaften (Neo-Positivismus).

2. *Evolutionismus*: Unter dem Einfluß von Darwin entsteht die besonders von Spencer (1820–1906) geprägte Idee, gesellschaftliche Veränderungen verliefen analog zu der Entwicklung biologischer Organismen. Primitive Gesellschaften gelten danach als Vorformen moderner Gesellschaften. Sozialorganismen entwickeln sich durch Differenzierung zu komplexen Organismen, deren Überleben durch Anpassung an die Umwelt und Integration ihrer Teile zu einem spezifischen Ganzen ermöglicht wird. Evolutionistische Betrachtungsweisen sind heute noch vielfach gebräuchlich (»Entwicklungsländer«, »organisches Wachstum«).

3. *Funktionalismus*: Im Anschluß an die englische »funktionalistische« Kulturanthropologie (Radcliff-Brown, Malinowski), die Kulturen nicht mehr aus ihren Ursprüngen oder durch Analogie, sondern vornehmlich aus sich selbst heraus erklärt, entsteht in den USA die »strukturell-funktionale« Theorie des Gesellschaftsaufbaues und des sozialen Wandels, die das soziologische Denken im zweiten Drittel dieses Jahrhunderts weitgehend beherrscht. Vertreter sind T. Parsons, R. Merton, W. E. Moore. Die Gesellschaft ist ein sich selbst regulierendes System mit funktionalen und dysfunktionalen Prozessen, mit manifesten und latenten Funktionen, das sich zusammen mit seinen Sub-Systemen in Spannung befindet, aber zum Gleichgewichtszustand und zur Stabilität tendiert. Gesellschaftliche Wandlungen treten ein, wenn sich das Wertesystem ändert (Parsons 1964, 1961; Merton 1957). Moore (1967) betont die Spannungsbewältigung als Antrieb zum gesellschaftlichen Wandel.

4. *Konflikttheorien*: Die Kritik an der strukturell-funktionalen Theorie verweist auf die Bedeutung gesellschaftsimmanenter Konflikte (Rollen-, Gruppen-, Gesellschaftskonflikte) als Ursachen von Veränderungen, auf die Wichtigkeit des Herrschaftssystems und die Besetzung von Herrschaftspositionen (Dahrendorf 1972). Dies trifft sich mit Ideen über den Einfluß von herrschenden Gruppen auf moderne Gesellschaften (Mills 1962).

5. *Psychologische Theorien*: Riesman (1956) unterscheidet bei der Modernisierung die drei Phasen der Traditions-, Innen- und Außenleitung des Verhaltens. McClelland (1966) bringt Modernisierung mit Leistungsmotivation in Verbindung. D. Lerner (1958) weist auf die Wichtigkeit erfolgreicher Anpassung an neue Rollensysteme bei der Modernisierung von Personen in Entwicklungsländern hin (»Empathie«). Siehe dazu auch Zapf (1969).

6. *Konvergenztheorie*: Die auf ökonomischen Überlegungen fußende Konvergenztheorie besagt, daß der Prozeß der Industrialisierung nicht nur bestimmte ökonomische, sondern auch bestimmte soziale Strukturen erzeugt, was die zunehmende Ähnlichkeit unterschiedlicher Gesellschaftssysteme (kapitalistische und sozialistische) hervorbringt. (Theorie der »einheitlichen Industriegesellschaft«, Aron 1962; Rose 1970).

7. *Dialektische Theorien, marxistische Kapitalismustheorie*: Im Gegensatz zu den bisher besprochenen ist das dialektische Modell der historischen Veränderung durch Universalität der Bewegung gekennzeichnet (Hegel: These, Antithese, Synthese). Triebkräfte für den Ablauf der gesellschaftlichen Prozesse sind die gesellschaftlichen Wider-

sprüche. Im historischen Materialismus werden sie definiert als der Grundwiderspruch zwischen dem jeweiligen Entwicklungsstand der »Produktivkräfte« (Werkzeuge und Menschen) und den bestehenden »Produktionsverhältnissen« (Eigentum an Produktionsmitteln). Der zunehmend gesellschaftliche Charakter der Arbeit bei privater Aneignung der »Mehrarbeit« durch eine ausbeutende Klasse ist der Ursprung der Klassenkämpfe, die alle bisherige geschichtliche Entwicklung bestimmen (Marx/Engels 1848; Marx 1859). Die gesellschaftlichen Arbeitsteilungen verändern die Formen der Ausbeutung und markieren die großen historischen Perioden: den Übergang von der Gentil- zur Sklavengesellschaft, zum Feudalismus (Leibeigene), zum Kapitalismus (Proletariat), der durch revolutionäre Umwälzung notwendigerweise zum Sozialismus führt (Engels 1884). Innerhalb der kapitalistischen Phase unterscheiden sich Früh-, Hoch- und Spätkapitalismus, wegen der Rolle des Staates auch staatsmonopolistischer Kapitalismus genannt. Eine Fortführung der marxistischen Gesellschaftstheorie ist die Imperialismustheorie von Lenin (1917).

IV. Modernisierung, Industrialisierung

Der soziale Wandel von einer vorindustriellen zur industriellen und von dieser zu einer hypothetischen »nachindustriellen« Gesellschaft mit Dominanz des tertiären Sektors nennt man meist »Modernisierung«. Soziale Kennzeichen von Industriegesellschaften gegenüber Entwicklungsländern sind vielfach empirisch untersucht worden (Hoselitz/Merill 1969; Rokkan 1969).

Das Gesellschaftsmodell, das auf diese Weise entsteht, läßt sich wie folgt skizzieren: Ausgangslage ist die Veränderung der agrarischen und handwerklichen Produktion zur industriellen, die nach einer Phase des »take-off« zur Industriegesellschaft mit »self-sustained growth« führt, die durch beständigen technischen Fortschritt, gesellschaftlich starker innerer Dynamik und ständigen sozialen Wandel gekennzeichnet ist. Es bilden sich Bevölkerungskonzentrationen in Städten und Ballungsräumen mit hoher regionaler Mobilität. Die beständige Veränderung der Werkzeuge und die zunehmende Arbeitsteilung erzeugt soziale Mobilität (»offene Gesellschaft«). In steigendem Maße differenzieren sich soziale Subsysteme aus der Gesellschaft aus (»pluralistische«, »komplexe« Gesellschaft). Die Bildungsinstitutionen stehen unter dem Druck der Ausbildung von Fähigkeiten für den ökonomischen Bereich (Alphabetisierung, Professionalisierung), die traditionellen Institutionen verlieren an Funktionen (»Krise der Familie«). Technologische Rationalität erzeugt auch Rationalität des Wertesystems (»Leistungsgesellschaft«, instrumentelles Leistungswissen). Massenkommunikation und Massenkonsum gelten als Kennzeichen »entwickelter« Industriegesellschaften.

GERHARD KLEINING

→ Gesellschaft, Ideologie – Ideologiekritik, Institution – Organisation, Klasse – Schicht, Konflikt, Macht – Herrschaft, Materialismus, Positivismus – Kritischer Rationalismus, Soziale Mobilität, System – Systemtheorie.

LITERATUR

Aron, R.: Die Entwicklung der Industriegesellschaft und der sozialen Stratifikation. 1962. Dahrendorf, R.: Konflikt und Freiheit. München: Piper 1972. Engels, F.: Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staates 1884. In: Marx, K., F. Engels: Werke. Bd 21. Berlin: Dietz-Verl. 1969. Hoselitz, B. W., R. S. Merill: Sozialer

Wandel in unterentwickelten Ländern. In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd 2. Stuttgart: Enke 1969, S. 567–603. Kiss, G.: Einführung in die soziologischen Theorien. 1.2. Opladen: Westdt. Verl. 1972–1973. Lenin, W. I.: Der Imperialismus als höchstes Stadium des Kapitalismus. In: Lenin: Ausgewählte Werke. Bd 1. Berlin: Dietz-Verl. 1970. Lerner, D.: The passing of traditional society. Glencoe/Ill.: Free Press 1958. Marx, K.: Zur Kritik der politischen Ökonomie. 1859. In: Marx, K., F. Engels: Werke. Bd 13. Berlin: Dietz-Verl. 1972. Marx, K., F. Engels: Manifest der kommunistischen Partei. 1848. In Marx, K., F. Engels: Werke. Bd 4. Berlin: Dietz-Verl. 1969. McClelland, D. C.: Die Leistungsgesellschaft. Stuttgart: Kohlhammer 1966. Merton, R.: Social theory and social structure. Glencoe/Ill.: Free Press 1957. Mills, C. W.: Die amerikanische Elite. Hamburg: Holsten-Verl. 1962. Moore, W. E.: Strukturwandel der Gesellschaft. München: Juventa Verl. 1967. Ogburn, W. F.: Social change, 1922. New York: Wilburn & Harris 1950. Parsons, T.: Beiträge zur soziologischen Theorie. Hrsg. v. D. Rüschemeyer. Neuwied: Luchterhand 1964. = Soziologische Texte. Bd 15. Parsons, T.: Das Problem des Strukturwandels, 1961. In: Zapf, W. (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1969, S. 35–54. Riesman, D. (u. a.): Die einsame Masse. Darmstadt, Berlin, Neuwied: Luchterhand 1956. Rokkan, St.: Die vergleichende Analyse der Staaten- und Nationenbildung: Modelle und Methoden. In: Zapf, W. (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1969, S. 228–252. Rose, R.: Konvergenz der Systeme. Köln 1970. Tjaden, K. H.: Soziales System und sozialer Wandel. Stuttgart: Enke 1969. Zapf, W. (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1969.

Sozialerziehung – Soziales Lernen

Der Begriff *Sozialerziehung* ist in der Vergangenheit mit verschiedenen Bedeutungen verbunden worden. Von einigen Autoren wurde er mit dem der »Sozialpädagogik« synonym oder auch als Nachfolgebegriff gebraucht. Das »Handbuch der Sozialerziehung« (1963/64) plädiert ebenfalls für die Ablösung des Begriffs der »Sozialpädagogik«, verwendet aber gleichzeitig Sozialerziehung in umfassenderem Sinn als »besondere Apostrophierung einer allgemeinen Aufgabe der Pädagogik« (Bd. I, 405). Da jede Erziehung einen sozialen Prozeß mit sozialer Zielrichtung darstellt, bringt das Prädikat »sozial« noch keinen Informationszuwachs, zumal es selbst unterschiedlich, nämlich deskriptiv und normativ, gebraucht werden kann.

Sozialerziehung wird von den Autoren des genannten Handbuches normativ im Sinne einer Sozialethik verstanden: »Sozialerziehung strebt an, dem Mitmenschen die personale Entfaltung im Sozialgefüge zu ermöglichen und ihm zu helfen, das Bewußtsein sittlicher Verantwortung in den besonderen Situationen seiner Zeit zu entwickeln« (a. a. O. 3). Diese Erziehung zu sittlichem Sozialverhalten (Herder Lexikon der Pädagogik 1960, 373 ff) oder zu »sozialer Werthaltung« (A. Huth 1965, 22) betont also in besonderer Weise ein allgemeines Erziehungsziel, das schon Paul Natorp auf den zum Schlagwort gewordenen Begriff brachte: »Erziehung zur Gemeinschaft durch die Gemeinschaft«. Natorp, O. Willmann und ähnlich H. Nohl sahen in solcher Sozialerziehung, die sie allerdings »Sozialpädagogik« nannten, eine Möglichkeit zur Erneuerung von Volk und Staat. Während der Begriff der »Sozialpädagogik« als Bezeichnung eines spezifischen Praxisfeldes und einer pädagogischen Teildisziplin zunehmende Bedeutung gewann, ist es um die Sozialerziehung in den letzten Jahren

still geworden. An ihre Stelle rückte in jüngster Zeit zunehmend der Terminus »soziales Lernen«.

Wurde der Sprachgebrauch der Sozialerziehung besonders von katholischen Kreisen geprägt, so steht das soziale Lernen eher unter dem Vorzeichen einer sozialistisch orientierten Pädagogik. Der Begriff stammt aus der Diskussion um die »kompensatorische Erziehung« und meint dort eine Alternative zu einseitigem und isoliertem kognitivem Funktionstraining, nämlich die Förderung von *Handlungskompetenz* und *sozialem Problembewußtsein*. Ein bloß individualisierendes und für gesellschaftliche Rahmenbedingungen blindes Erziehungsverständnis sollte durch ein pädagogisches Konzept abgelöst werden, das vor allem benachteiligten und unterdrückten Schichten und Randgruppen zur Selbstdurchsetzung verhelfen und gesellschaftliche Veränderungen vorantreiben will.

Paulo Freire hat in seiner in Brasilien entwickelten »Pädagogik der Unterdrückten« dieses Konzept am konsequentesten verfolgt. In ihm werden Inhalte und trainierbare Funktionen nicht vom Erzieher bestimmt und dem Lernenden aufgezwungen, sondern ein dialogischer Lernprozeß von Lehrenden und Lernenden gemeinsam initiiert. In einer ersten Untersuchungsphase wird nach Schlüsselsituationen und -wörtern im Leben der Zielgruppe geforscht, denn in ihnen schlägt sich ihre spezifische Bedürfnis- und Interessenlage nieder. Danach wird gemeinsam zu entdecken versucht, was der Realisierung der Bedürfnisse entgegensteht, welche Machtstrukturen und Konfliktpotentiale, denen gegenüber Selbstbehauptungs- und Lösungsstrategien entwickelt und erprobt werden. Im Mittelpunkt steht die Weckung von kritischem Bewußtsein.

Zweifellos ist dieser pädagogische Ansatz, der nicht mit autoritärer politischer Indoktrination verwechselt werden darf, kein Ersatz oder hinreichendes Mittel für die Veränderung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, doch er ist jener notwendig verbunden, wenn Veränderungen mit den Betroffenen und nicht gegen sie geschehen sollen. Inhaltlich gehören zu einem so verstandenen sozialen Lernen:

- a) *Sich selbst kennenlernen*, die eigenen Fähigkeiten, Möglichkeiten, Wünsche und Ziele, Einschätzen der eigenen sozialen Position,
- b) *Bewußtsein der eigenen Lebenssituation* durch Erkennen der Abhängigkeiten, Interessen, Ursachen durch genaues Beobachten und Analysieren der Umwelt,
- c) Entwicklung von *Kommunikationsfähigkeit*, der Verbalisierung von Gefühlen und Interessen, Erfahrungen und Beobachtungen, Förderung von Symbolverständnis gegenüber verbalem und nichtverbalem Signalsystem, Einsicht in die realen Bedingungen von Kommunikationsformen (z. B. Arbeitsplatzsituation) und Fähigkeit zur Metakommunikation (Reflexion über Kommunikation),
- d) Steigerung der *Interaktionsfähigkeit* und *Handlungskompetenz* durch Entwicklung von Ich-Stärke, Frustrationstoleranz, Widerstandfähigkeit, Kreativität und Neugier, Selbstreflexion und Reduzierung des Egozentrismus, Abbau von Vorurteilen und Förderung von Empathie (Einfühlungsvermögen), Rollenflexibilität, Fähigkeit zur Kooperation und Solidarität, zu Regelbewußtsein und rationaler Konfliktbewältigung, Erlernen von Interaktionsmustern und Handlungsstrategien.

An dieser Aufzählung mag deutlich werden, daß mit dem Begriff soziales Lernen ebenso wie mit dem früheren der Sozialerziehung sozialetische Implikationen verbunden sind. Während aber Sozialerziehung deutlich an einem harmonistischen Gesellschaftsmodell orientiert war und interessenverschleiern wirken konnte, geht das soziale Lernen vom Bewußtsein konfliktträchtiger Machtstrukturen aus. Nicht der

»domestizierte« Untertan, sondern der aus Unterdrückung befreite Mensch (Freire) ist das Ziel dieser Erziehung. Noch fehlen allerdings für die BRD hinreichende Konkretisierungen und Modelle, in denen Chancen und Grenzen dieses sozialen Lernens erprobt worden wären.

GERD IBEN

→ Chancengleichheit, Klasse – Schicht, Sozialpädagogik.

LITERATUR

Arbeitsgruppe Vorschulerziehung (DJI): Anregungen I: Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. München: Juventa Verl. 1973. *Bittner, G., G. Schäfer, H. Strobel* u. a.: Spielgruppen als soziale Lernfelder. Pädagogische und therapeutische Aspekte. München: Juventa Verl. 1973. *Bornemann, E., G. von Mann-Tiechler* (Hrsg.): Handbuch der Sozialerziehung. Bd. 1–3. Freiburg: Herder 1963–1964. *Die Methode Paulo Freire*. In: *erziehung*. 6 (1973) 7, S. 14–38. *Fend, H.*: Sozialisierung und Erziehung. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1969. *Fend, H.*: Konformität und Selbstbestimmung. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1971. *Freire, P.*: Pädagogik der Unterdrückten Stuttgart: Kreuz-Verl. 1971. *Hundertmarck, G.*: Soziale Erziehung im Kindergarten. Stuttgart: Klett 1969. *Iben, G.*: Die Sozialpädagogik und ihre Theorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 15 (1969) 4, S. 385–401 (dort weitere Literatur zum Thema Sozialerziehung). *Iben, G.*: Kompensatorische Erziehung. 2. Aufl. München: Juventa Verl. 1972. *Iben, G.*: Selbst- und Mitbestimmung in sozialpädagogischen Institutionen. In: *Leber, A., H. Reiser* (Hrsg.): Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik. Neuwied, Berlin: Luchterhand 1972, S. 123–144. *Richter, H. E.*: Die Gruppe. Reinbek: Rowohlt 1972. *Richter, H. E.*: Lernziel Solidarität. Reinbek: Rowohlt 1973.

Sozialisation

Das Thema »Sozialisation« ist in den letzten Jahren zu einem Hauptgegenstand der Sozial- und Humanwissenschaften geworden. Nicht nur die Pädagogik, die nach anfänglichem Widerstand die Wichtigkeit des Themas akzeptierte, sondern auch andere herkömmliche Disziplinen wie Psychologie, Sozialpsychologie, Soziologie u. a. haben durch die Entwicklung neuer Wissenschaftszweige versucht, der sich aufdrängenden Problematik, die für den deutschen Sprachraum insbesondere durch die Studentenbewegung ins Gespräch gebracht wurde, begrifflich Herr zu werden. Es ist aber auffallend, wie wenig interdisziplinäre Kooperation in der Tat zustande kam. Die Disziplinen wollen offensichtlich nach wie vor gegeneinander Recht behalten und befestigen durch eigenwillige Terminologien die Schranken, die ihnen ihre arbeitsteiligen Verfahren vorschreiben, statt sie um eines gemeinsamen Themas willen abzubauen.

Das ist gewiß kein Zufall. Der Grund dafür kann angegeben werden. Er liegt in einer spezifischen Unangemessenheit von Theorie und Praxis im Sozialisationsbereich. Die jeweilige Sozialisations-theorie bleibt durchweg ein bloßer Reflex der gestörten Sozialisationspraxis, ohne die – für praktische Wirksamkeit erforderlich – methodologische Reflexion auf ihre eigenen Voraussetzungen, Absichten und Konsequenzen überhaupt beginnen, um wieviel weniger durchführen zu können. Das gilt besonders für die sogenannten »positiven« Ansätze, deren Forschungsabsicht auf eine möglichst umgehende Restauration der Praxis hinausläuft, aber auch für die pauschale Kritik der gesellschaftlichen Verhältnisse, die eine präzise Erforschung der Sozialisationspraxis

für überflüssig hält. Beide Richtungen verkennen die Bedeutung der Symptome, die eine mißlingende Sozialisations- und Erziehungspraxis zeigt, und verhindern dadurch das Zustandekommen eines einheitlichen konzeptionellen Rahmens, der auch heterogenen sozial- und humanwissenschaftlichen Ansätzen eine gemeinsame Perspektive ermöglichen könnte.

Für erstere sind die Symptome ein Signal abstrakt-konservativer Bemühungen, für letztere ein Grund für den ebenso abstrakten Willen, die Gesellschaft im ganzen und total zu verändern. Durch diese Alternative zweier abstrakter Richtungen ist der »Stand der Forschung«, der in der Tat einem »Stillstand« gleichkommt, bestimmt: auf der einen Seite eine kaum noch übersehbare Fülle von Veröffentlichungen, die – mehr oder weniger bewußt – unterbrochene Sozialisationsmechanismen wiederherstellen wollen und faktisch zur gesellschaftlichen Integration beitragen; auf der anderen Seite eine »Kritik«, die emanzipatorische Absichten ins Feld führt und – ohne auf wichtige Details der Forschung näher einzugehen – die Störung der Praxis zum Anlaß nimmt für eine voluntaristische Abschaffung der Mechanismen bzw. für eine proklamierte Revolution der gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen von Sozialisation.

Inzwischen verkommt einerseits das, worauf sich beide angeblich beziehen: die Praxis der Sozialisation – nicht zuletzt deshalb, weil sie sich darin absichtslos auswirken, statt gezielt wirksam zu werden. Andererseits versinkt jede wissenschaftliche Erörterung von vornherein in der Vorurteilsstruktur entgegengesetzter Theoriekonzeptionen, die eine Gemeinsamkeit des Gegenstandes nicht mehr erkennen lassen. Was nottut, wäre eine »kritische Theorie der Sozialisation«, welche die Alternative selbst noch als unfreiwillig aufschlußreich ansieht und deren Konsequenzen auf das Thema zurückzuführen imstande ist. Die Gestalt dieser wissenschaftstheoretischen Diskussion um divergierende Erkenntnisinteressen ist nämlich ebensowenig ein Zufall wie die eingangs erwähnte Unmöglichkeit von Interdisziplinarität. In ihr kommt auf eine noch näher zu kennzeichnende Weise die Verfassung der Sozialisationsproblematik zum Ausdruck, die beide Richtungen je für sich eher verdrängen, als erschließen.

Eine »kritische Theorie der Sozialisation« hätte – methodologisch reflektierend – die gegenseitige Ausschließlichkeit der Richtungen zu vermitteln, indem sie die bestehenden Gegensätze, die solche der Methode sind, nicht etwa verschleiert, sondern die wirkliche Differenz, die eine des Gegenstandes ist, aufzudecken versucht. Nur derart eindringlich ließe sich sowohl ein Rahmen für den immensen Umfang sozialisationstheoretischer Detailerkennntnis finden, als auch eine Kritik leisten, die über die Theorien der Sozialisation die Sozialisationspraxis trifft. Vorliegende Vermittlungsversuche mit ähnlichem Anspruch sind bislang noch nicht weit vorangekommen.

Unter Sozialisation wird hier in Übereinstimmung mit der einschlägigen Literatur jener Prozeß des sozialen Lernens begriffen, durch den die (heranwachsenden) Individuen im Rahmen einer bestimmten Gesellschaft und im Medium gesellschaftlichen Umgangs sozial handlungsfähig werden. Wie aber eine solche »Vergesellschaftung der menschlichen Natur« zu denken sei, ob als Bearbeitung eines Gegebenen oder als Hervorbringung, ob als Einschränkung unendlicher Möglichkeiten oder als endliche Verwirklichung, ob als Verlust oder als Gewinn ist bereits durch die vorliegende Perspektive entschieden, bevor der Prozeß im einzelnen sichtbar werden kann. Auch nähere Kennzeichnungen des Vorgangs als »Sozialibilisierung«, »Enkul-

turation«, »Individuation« usf. sind immer schon vom jeweiligen Ansatz abhängig. Diese Perspektiven und Ansätze können wiederum danach unterschieden werden, ob sie, grob formuliert, das menschliche Individuum als »natürliches Prinzip« oder als »gesellschaftliches Resultat« voraussetzen.

Zwar sind derart unterschiedliche Voraussetzungen durch nicht verfügbare Erkenntnismöglichkeiten bestimmt, sie haben jedoch ihre unbestreitbare Grundlage in der Verfassung der gegenwärtigen sozialen Realität. Darin erscheint der einzelne Mensch nämlich durchaus als doppeldeutig, als unabhängiges Naturwesen und als abhängiges Gesellschaftswesen, als radikal einsam und als radikal vergesellschaftet *zugleich*. Eine zulängliche Sozialisationstheorie müßte den Widerspruch, der sich in dem »Zugleich« ausdrückt, auf den Begriff bringen können. Nur so, nicht durch vorgängige Eliminierung von Paradoxien oder durch bloße Widerspiegelung der Doppeldeutigkeit in entgegengesetzten Methodenkonstruktionen, wäre der herrschenden Praxis der Sozialisation Rechnung zu tragen. Dabei könnte deutlich werden, daß in der Tatsache »Individuum« eine »ideologische Realität« vorliegt, ein historisches Produkt bürgerlicher Gesellschaftsentwicklung, das einem notwendigen Schein, nämlich »einsam« und »natürlich« zu sein, eine wirkliche Gestalt gibt.

Die Sozialisationstheorie als wissenschaftliche Disziplin ist – trotz Durkheim, von dem der Terminus »Sozialisation« stammt, und Freud, in dessen Werk sich die zentralen Bausteine (z. B. »Identifikation« und »Internalisation«) finden – amerikanischen Ursprungs und konnte sich im Zusammenhang mit der »empirischen Wendung« der Sozialwissenschaften Ende der fünfziger Jahre auch in Deutschland einbürgern. Die deutsche Erziehungswissenschaft, damals noch im Banne ihrer geisteswissenschaftlichen Tradition, hat sich mit der Unterscheidung zwischen »funktionaler« und »intentionaler« Erziehung von der Sozialisationstheorie zunächst abzugrenzen versucht. »Sozialisation« sei eine soziologische Kategorie und umschreibe eher den unbewußten Prozeß, in dem Erziehung auf jeden Fall »funktioniert«, während »Erziehung« aufgrund der damit verknüpften bewußten Intentionen Handlungscharakter habe und als irreduzible pädagogische Kategorie einzuschätzen sei. Zwar gehöre Erziehung zum Komplex »Sozialisation«, gehe jedoch nicht vollends darin auf.

Trotzdem setzte sich das Interesse der Erzieher an den konkreten gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Tätigkeit unaufhaltsam durch. Es bekam gewissermaßen den Vorrang, nachdem jahrzehntelang der Blick auf den »pädagogischen Bezug von Erzieher und Zögling« beschränkt war. Andererseits blieb jene Dimension der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, in der die Veränderbarkeit der Sozialisationsbedingungen auch durch erzieherische Maßnahmen für möglich gehalten wurde, bis in die neuesten Ansätze einer »kritischen Theorie der Erziehung« erhalten. Überhaupt scheinen die fachwissenschaftlichen Polemiken und Kompetenzstreitigkeiten gerade dort überwunden zu sein, wo gemeinsame und bislang ungelöste Probleme von Sozialisations-*und* Erziehungswissenschaft sichtbar geworden sind.

Am Beispiel der Aufarbeitung wissenschaftsgeschichtlich relevanter Theorieansätze im Rahmen eines Faches kann diese gemeinsame kritische Intention von fortgeschrittener Erziehungswissenschaft und Sozialisationstheorie demonstriert werden. Eine solche methodologische Reflexion hat nicht nur die Aufgabe einer präziseren Unterscheidung und damit plausibleren Zusammenfassung der verschiedenen Ansätze von einem Standpunkt aus, der die relative Berechtigung der zugrundeliegenden Perspektiven akzeptiert, ohne ihrer Tendenz zur Dogmatisierung zu verfallen, sondern

sie muß *gleichzeitig* die wirklichen Voraussetzungen und praktischen Konsequenzen der jeweils anders ansetzenden Theorie, insbesondere ihre ideologische, d. h. hier unbemerkt apologetische Funktion darstellen können.

Mit der Realisierung dieses Konzeptes haben die »kritische Theorie der Erziehung« und die der Sozialisation gerade erst begonnen. Was letztere angeht, so ist sie über eine Aufstellung, deren Spannungsgefüge Gegenwirkung und Verstärkung erkennen läßt, bisher nicht hinausgekommen. In der Übersichtliteratur der Handbücher, Forschungsberichte und Semindokumentationen werden folgende, nach Praxisverständnis und Erkenntnisinteresse unterscheidbare Ansätze genannt:

1. *der entwicklungspsychologische Ansatz* (Unterscheidung zeitlich abgrenzbarer Reife-Phasen, die auf körperliche Wachstumsrhythmen zurückgeführt werden können und bei der Erziehung beachtet werden müssen);
2. *der lerntheoretische Ansatz* (Extrapolation einer experimentellen Lernsituation auf soziales Lernen zum Zwecke einer Konditionierung des menschlichen Verhaltens);
3. *der ethologische Ansatz* (Vergleich tierischen und menschlichen Verhaltens zur präziseren Erfassung und Beeinflussung der humanen Motivationsstruktur, die bei Störung verhaltenstherapeutisch angegangen wird);
4. *der psychoanalytische Ansatz* (Rekonstruktion eines »idealen« Erziehungsprozesses aus den Symptomen einer je anders mißlungenen Sozialisation);
5. *der interaktionistische Ansatz* (Konstruktion der »Rollenübernahme« nach Maßgabe eines postulierten repressionsfreien Dialogs);
6. *der rollentheoretische Ansatz* (Interpretation des im Sozialisationsprozeß lokalisierbaren Zusammenhangs von Gesellschaft und Individuum durch die Kategorie »Rolle«).

Diese Ansätze, die im interdisziplinären Feld von Psychologie, Sozialpsychologie und Soziologie entstanden sind, dürfen zunächst als hypothetische Entwürfe aufgefaßt werden, die es gestatten, einzelne Erfahrungsdaten in einem einzigen Kontext wahrnehmen, begreifen und ordnen zu können. So gesehen, muß man die außerordentliche *empirische* Fruchtbarkeit der je anders gerichteten Zugänge zum Problem der Sozialisation betonen, der gegenüber die traditionelle deutsche Erziehungslehre vergleichsweise steril geblieben ist. Auf der anderen Seite läßt sich aber die reale Gefahr einer Fixierung der Entwürfe zu geschlossenen »Weltanschauungen« mit mehr oder weniger entwickelten »Menschenbildern«, in denen die ursprüngliche Perspektivität des jeweiligen Ansatzes praktisch unterschlagen wird, kaum überschätzen. Man darf vermuten, daß für eine solche »Verkehrung« der Theorie unbedachte Implikationen der fundierenden Praxis verantwortlich sind. In der Überprüfung dieser Vermutung könnte das Postulat einer kritischen Theorie der Sozialisation, Kritik an Theorien und Kritik an der Praxis, der die Theorien entstammen und auf die sie zurückwirken, nicht als getrennte, sondern als zusammenhängende Aufgaben wahrzunehmen, eingelöst werden.

Bei der deutlicheren Abgrenzung der genannten Ansätze blieb man nämlich bislang auf die offensichtlichen Divergenzen bzw. Konvergenzen fixiert, die z. B. zwischen Psychoanalyse und Lerntheorie, bzw. zwischen Psychoanalyse und Interaktionismus bestehen. Die oberflächliche Konkurrenz der Methoden bei einer weitgetriebenen Polemik zwischen den verschiedenen Wissenschaftsbegriffen verstellte die Einsicht in die zugrundeliegenden praktischen Gemeinsamkeiten, wie sie sich besonders in der dominanten Anthropologie aller sechs Ansätze äußern und in der bisherigen Behandlung

der vordringlichen Hauptprobleme sichtbar wurden. Die Schwerpunkte sozialisationstheoretischer Fragestellung, z. B. die Fragen nach dem historischen Wandel der Sozialisationspraxis, nach der kulturellen Relativität der Erziehungstechnik, nach der Schicht- bzw. Klassenspezifität der Sozialisation und nach den pathogenen Ursachen auffallender wahrscheinlich sozialisationsbedingter Symptome bleiben einer verkappt identischen, beschränkten Perspektive verhaftet. Die allgemein anerkannten Vorschläge für eine Konstruktion des Rahmens, in dem Sozialisationsforschung vorzugehen habe, stammen ausnahmslos aus der einseitigen Annahme eines gegebenen Individuums, mit dem dann nachträglich in der Sozialisation etwas geschieht. Eine Kritik daran hätte also zu zeigen, wie das menschliche Individuum durch Sozialisation auch hervorgebracht wird. In den nachfolgenden »methodologischen Problemen«, die nur als »erste Formulierungen« gelten können, kommt eine solche Anthropologie-Kritik vor, die den Doppelcharakter des einzelnen »Individuums« als einer historisch bestimmten sozialen Wirklichkeit *und* einer Verkehrung des gesellschaftlichen Wesens des Menschen zu begreifen versucht.

1. *Die Inkongruenz von pädagogischer Intention und sozialer Funktion in gegenwärtigen Sozialisationsprozessen:* Eine kritische Theorie der Sozialisation muß berücksichtigen, daß die sozialen Bedingungen des erzieherischen Handelns eine Verfehlung jeder pädagogischen Absicht bewirken können. So kann eine emanzipatorische Intention durchaus zu gesellschaftlicher Integration beitragen, während eine integrative Sozialisationspraxis unter Umständen unbeabsichtigte emanzipatorische Prozesse auslöst. Die daraus resultierende Inkongruenz von »intentionaler« und »funktionaler« Erziehung wirkt sich heute besonders in den nach Maßgabe einer direkten Verhaltenskonditionierung ausgerichteten Sozialisationstechniken aus, ist aber auch für die Programme kritisch-emanzipatorischer Erziehung relevant, so etwa für die »anti-autoritäre Kleinkindererziehung« und für die »kompensatorische Spracherziehung«. Ob diese Inkongruenz allerdings dort, wo sie wahrgenommen wird, vom Omnipotenzwahn der Erzieher zwangsläufig zu einer pädagogischen Resignation führen muß, hängt weitgehend von ihrer theoretischen Durchdringung ab. Die Auffassung, daß veränderte soziale Verhältnisse automatisch ein verändertes Verhalten verursachen, scheint ebenso kurzschlüssig zu sein wie diejenige, man könne durch pädagogische Versuchsanordnungen revolutionäre Menschen herstellen.

2. *Die Perspektivenverschränkung von »gesellschaftlicher« Produktion und »natürlicher« Entwicklung des Individuums:* Eine kritische Theorie der Sozialisation übt sowohl Kritik an der Gesellschaft im Namen des (heranwachsenden) Individuums und seiner Bedürfnisse als auch Kritik am Individuum und einer damit gegebenen »Ideologie des ungewordenen Subjekts« im Namen der Gesellschaft. In dieser doppelten Kritik kommt das Ringen um eine neue Anthropologie zum Ausdruck, das sich in der gegenwärtigen Diskussion um »Marxismus und Psychoanalyse« am deutlichsten wiederfindet; auf der einen Seite der Versuch, die Soziogenese des menschlichen Individuums in der Weise der marxischen Kritik der politischen Ökonomie zu beschreiben, sie also mit »Produktionskategorien« zu fassen, auf der anderen Seite der Versuch, eine »nicht-subjektivistische Theorie des Subjekts«, d. h. eine lebensgeschichtlich fundierte Theorie der gesellschaftlich veranlaßten Individualgenese zu entwerfen. Beide Versuche, je für sich in kritischer Distanz zu etablierter Soziologie bzw. Psychologie scheinen zu konvergieren, ohne daß ein eindeutiger Konvergenzpunkt der beiden Perspektiven schon ausgemacht wäre.

3. *Die historische Bestimmtheit der menschlichen Reflexivität als der Grundlage wissenschaftlicher Reflexion*: Eine kritische Theorie der Sozialisation sollte die geschichtlichen und gesellschaftlichen Bedingungen für die Möglichkeit von Sozialisierungstheorien und also auch die Bedingungen ihrer selbst angeben können. Dieses Postulat verweist auf eine materialistische Erkenntnis- bzw. Wissenschaftstheorie, derzufolge es nicht ausreicht, die prinzipielle Abhängigkeit des Bewußtseins vom Sein nachzuweisen. Vielmehr müßte auch die historische Notwendigkeit eines solchen Nachweises reflektiert werden. Gerade weil zum Gegenstandsbereich der Sozialisationstheorie die gesellschaftliche Produktion der menschlichen Erkenntnisfähigkeit gehört, darf jene wissenschaftliche Erkenntnis, die in die Beschreibung und Erklärung von Sozialisierungsprozessen eingeht, dabei nicht außer Betracht bleiben. Die Forderung, den Zusammenhang von reflektierter Bewußtseinsproduktion und produzierter Reflexivität historisch zu fassen, läuft auf eine Selbstreflexion der Wissenschaft hinaus, die den »Standpunkt« des Wissenschaftlers zwangsläufig in Mitleidenschaft zieht. Die unbefragte Annahme einer Naturbasis der Reflexivität des Menschen kann – eben durch sozialisationstheoretische Einsichten – nicht länger Geltung beanspruchen, auch dann nicht, wenn sie, wie im Fall der Sozialisationstheorie die Form einer ausschließlichen Alternative angenommen hat.

DIETMAR KAMPER

→ Anthropologie, Dialektik, Dialektische Pädagogik, Emanzipation, Entwicklungspsychologie, Familienerziehung, Gesellschaft, Gesellschaftswissenschaften, Handlung – Interaktion – Symbolischer Interaktionismus, Kritische Theorie, Lernen, Materialismus, Politische Ökonomie, Psychoanalyse, Rolle, Theorie-Praxis-Verhältnis, Wissenschaftstheorie.

LITERATUR

- Blankertz, H.*: Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik. In: Oppolzer, S. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft 1971 (zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft). Wuppertal: Henn 1972, S. 20–33. *Child, I. L.*: Socialization. In: Lindzey, G. (Hrsg.): Handbook of social psychology. Vol. 2. Cambridge: Addison-Wesley 1956, S. 655–692. *Claessens, D.*: Familie und Wertsystem. Eine Studie zur zweiten, soziokulturellen Geburt des Menschen. 2. Aufl. Berlin: Duncker und Humblot 1967. = Soziologische Abhandlungen. H. 4. *Dahmer, H.*: Psychoanalyse und historischer Materialismus. In: Lorenzer, A., H. Dahmer, K. Horn (u. a.): Psychoanalyse als Sozialwissenschaft. Frankfurt: Suhrkamp 1971, S. 60–92. *Dreitzel, H. P.*: Soziale Rolle und politische Emanzipation. Sechs Thesen gegen Peter Furths melancholische Kritik am Rollenbegriff. In: Das Argument. Nr. 71, 1972. *Fend, H.*: Sozialisierung und Erziehung. Weinheim: Beltz 1969. = Studien zur Erziehungswissenschaft. R. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Bd 5. *Fürstenau, P.*: Soziologie der Kindheit. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1967. = Gesellschaft und Erziehung. Bd 3. = Pädagogische Forschungen. Bd 40. *Furth, P.*: Nachträgliche Warnung vor dem Rollenbegriff. In: Das Argument. Nr 66, 1971. *Goldschmidt, D.* (Hrsg.): Sozialisation und kompensatorische Erziehung. Berlin 1969. *Goslin, D. A.* (Hrsg.): Handbook of socialization theory and research. 2. ed. Chicago: Rand McNally 1971. *Gottschalch, W., M. Neumann-Schönwetter, G. Soukup*: Sozialisationsforschung. Materialien, Probleme, Kritik. Frankfurt: Fischer 1971. = Texte zur politischen Theorie und Praxis. Fischer Bücherei. Bd 6503. *Habermas, J.*: Thesen zur Theorie der Sozialisation. Stichworte und Literatur zur Vorlesung im Sommersemester 1968, Manuskript. *Horn, K.*: Psychoanalyse – Anpassungslehre oder kritische Theorie des Subjekts? In: Gente, H. P. (Hrsg.): Marxismus,

Psychoanalyse, Sexpol II. Aktuelle Diskussion. Frankfurt/M. 1972. Klafki, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 17 (1971), S. 351–385. Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Klett 1971. Lorenzer, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt: Suhrkamp 1972. Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation. 2. Aufl. München: Juventa Verl. 1969. Neidhardt, F.: »Modernisierung« der Erziehung. Ansätze und Thesen zu einer Soziologie der Sozialisation. In: Ronneberger, F. (Hrsg.): Sozialisation durch Massenkommunikation. Stuttgart: Enke 1971, S. 1–20. = Der Mensch als soziales und personales Wesen. Bd 4. Nunner-Winkler, G., H. G. Rolff: Theorie der Sozialisation. In: Ellwein, Groothoff (u. a.) (Hrsg.): Aufwachsen und Erziehung als Gegenstände verschiedener Wissenschaften. Teil 2. Berlin: Rembrandt 1971, S. 177–201. = Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Bd 3. Parsons, T.: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt: Europäische Verl. Anst. 1968. Pressel, A.: Sozialisation. In: Gamm, H. J. (Hrsg.): Erziehung in der Klassengesellschaft. München: List 1971, S. 124–148. = List Taschenbücher der Wissenschaft. Bd 1661. Rückriem, G. M.: Der gesellschaftliche Zusammenhang der Erziehung. In: Klafki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Bd 1. Frankfurt: Fischer 1970, S. 257–322. Vinnai, G.: Identitätsstörungen im Erziehungsprozeß. In: Ästhetik und Kommunikation. Frankfurt. 2 (1971) 4. Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation und Identität. 2. Aufl. Weinheim u. Basel: Beltz 1974. Wilhelm, T.: Sozialisation und soziale Erziehung. In: Wurzbacher, G. (Hrsg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen. 2. Aufl. Stuttgart: Enke 1968, S. 120–163. Wurzbacher, G.: Sozialisation, Enkulturation, Personalisation. In: Wurzbacher, G. (Hrsg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen 2. Aufl. Stuttgart: Enke 1968, S. 1–34.

Sozialistische Erziehung

Es ist nicht möglich, den assoziationssträchtigen Begriff »sozialistische Erziehung« in eindeutiger Weise auf eine ausformulierte Erziehungskonzeption oder auf eine bestimmte Form pädagogischer Praxis zu beziehen. Der Begriff taucht in sehr unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen auf, wird zur Kennzeichnung höchst unterschiedlicher pädagogisch-politischer Theorien und Konzeptionen verwendet und auf kaum vergleichbare Erziehungspraktiken angewendet. Zwei Verwendungsweisen sollten auseinander gehalten werden:

1. die in den nichtkapitalistischen Staaten beabsichtigten und praktizierten Formen von Ausbildung und Erziehung (z. B. in China, Kuba, Sowjetunion oder DDR);
2. die innerhalb kapitalistischer Gesellschaften entwickelten theoretischen und praktischen Ansätze zu einer »systemtranszendierenden« Erziehung (z. B. in der Weimarer Republik oder in der Bundesrepublik).

Über beide Formen »sozialistischer Erziehung« ist inzwischen eine kaum mehr zu überschauende Literatur erschienen (vgl. Voets 1972; Hierdeis 1973). Um die Unschärfe des Begriffes etwas zu vermindern, sollen hier unter »sozialistischer Erziehung« reale Erziehungsprozesse verstanden werden, die in der Erziehungswirklichkeit mit einer sozialistischen Perspektive vorangetrieben werden; »sozialistische Pädagogik« soll dagegen die wissenschaftliche Beschäftigung mit Erziehungsprozessen heißen, die im Bezugsrahmen einer historisch-materialistischen Gesellschaftstheorie erfolgt. Um den zu behandelnden Gegenstand einzugrenzen, soll hier nur über »sozialistische Erzie-

hung« bzw. »sozialistische Pädagogik« in kapitalistischen Gesellschaften gesprochen werden, wobei lediglich Entwicklungen in der BRD thematisiert werden. Aber selbst bei diesen Eingrenzungen entziehen sich die beiden Begriffe einer einfachen Bestimmung, es sei denn, man gibt sich mit einer so allgemeinen Definition zufrieden, wie sie von einem Vertreter der sozialistischen Pädagogik in der Weimarer Republik geliefert wurde:

»Auch die Erziehung ist nichts anderes, als eine Funktion der Gesellschaft, und innerhalb der Klassengesellschaft eine Funktion der herrschenden Klasse. Sie ist solange *ausschließlich* eine Funktion der herrschenden Klasse, als die Unterdrückten sich nicht zur Wehr setzen und im Zusammenhang mit ihrem Kampf um wirtschaftliche und politische Befreiung eine ihren Klasseninteressen entsprechende neue und revolutionäre Klassenerziehung hervorbringen. Der Kampf zweier Erziehungssysteme ist stets eine Begleiterscheinung des Kampfes zweier Klassen um die Macht« (Hörnle 1970). Nach dieser Vorstellung ist die Möglichkeit sozialistischer Erziehung in einer kapitalistischen Gesellschaft vom Organisationsgrad der Arbeiterklasse und vom historischen Stand der Klassenkämpfe abhängig. Für eine sozialistische Erziehungspraxis bleibt dann aber immer noch das entscheidende Problem, wie sich die Klasseninteressen artikulieren und wie sie im Erziehungssektor aufgegriffen und durchgesetzt werden können. Dieses Problem verschärft sich in einer Gesellschaft wie der in der BRD existierenden, wo Formen des institutionalisierten Klassenkompromisses die politische Realität stärker zu bestimmen scheinen als entfaltete Klassenkämpfe. Sozialistische Erziehung ist aber stets auf die wenigstens rudimentäre Existenz einer »proletarischen Öffentlichkeit« (Negt/Kluge 1972) und auf Ansätze zu einer politisch-ökonomischen Emanzipationsbewegung des Proletariats angewiesen; andernfalls besteht die Gefahr, daß politisierte bürgerliche Intellektuelle in ihrem Erfahrungshorizont entstandene pädagogische Ideen mit sozialistischer Pädagogik verwechseln. Der notwendige Zusammenhang zwischen politisch-ökonomischer Emanzipationsbewegung und sozialistischer Erziehung führt aber dazu, daß mit den verschiedenen Richtungen und Fraktionen dieser Bewegung unterschiedliche Vorstellungen und Praktiken sozialistischer Erziehung korrespondieren (II Manifesto 1972).

In der Nachkriegszeit gingen in der BRD von der sich nach 1967 entfaltenden antiautoritären und sozialistischen Studenten- und Schülerbewegung zahlreiche pädagogisch-politische Impulse aus. Hierbei wurden theoretische Erkenntnisse gewonnen und praktische Erfahrungen gesammelt, die für große Teile der jüngeren »pädagogischen Intelligenz« eine Perspektive »sozialistischer Erziehung« sichtbar werden ließ (Mahrzahn 1972). In Schüler- und Studentengruppen wurde versucht, kollektive Lernformen zu praktizieren und in Kinder- und Schülerläden eine repressionsfreie Erziehung zu initiieren (Autorenkollektiv 1971; v. Werder 1972; Sass 1972). Im historischen Rückgriff auf Erziehungskonzeptionen, in denen versucht worden war, marxistische und psychoanalytische Ansätze zu vermitteln (z. B. W. Reich), entstanden Vorstellungen von einer politischen Emanzipation als Selbstbefreiung von Individuen: es wurde argumentiert, die Veränderungen gesellschaftlicher Strukturen und Machtverhältnisse müßten zusammen mit einer Auflösung der in der bürgerlichen Erziehung verinnerlichten Zwangsmechanismen erfolgen. Zusammen mit der Selbstauflösung der antiautoritären Protestbewegung begann innerhalb der Linken eine massive Kritik am kleinbürgerlichen Charakter der antiautoritären »Inselepädagogik«. Diese Kritik war einerseits auf Erfahrung gestützte Selbstkritik aktiver Gruppen der Protestbewe-

gung (z. B. Autorenkollektiv 1971); andererseits in der Form von Kritik vorgetragene Legitimations-Rabulistik neugegründeter »marxistisch-leninistischer« Gruppen und Zirkel (z. B. Autorenkollektiv 1973). Zieht man ein Fazit aus den ernsthaften Kritiken an der antiautoritären Protestbewegung, dann läßt sich als eine wesentliche Ursache für deren Scheitern ihre Beschränkung auf den Ausbildungssektor und die Isolierung der politisierten Intellektuellen von den im Produktionsbereich tätigen Lohnarbeitern festhalten (Mahrzahn 1971; Klüver/Wolf 1972).

An der Frage, wie sich die politische Arbeit im Ausbildungssektor auf die Entfaltung realer Klassenkämpfe im Produktionsbereich beziehen läßt, fraktionierten sich nach 1969 zahlreiche politische Gruppierungen der Linken. Damit wurden aber auch die während der Protestbewegung entstandenen bescheidenen Ansätze für eine gemeinsame Strategie sozialistischer Erziehungsarbeit aufgelöst, und die politische Fraktionierung reproduzierte sich innerhalb der pädagogischen Linken. Zunächst versuchten zahlreiche Gruppen, das verlorene Selbstverständnis durch Anknüpfen an die Tradition der »revolutionären Pädagogik« der Weimarer Republik wiederzugewinnen (Rotes Kollektiv 1970; Marzahn 1971; v. Werder 1972). Doch das historische Modell half bestenfalls die Frage nach dem Zusammenhang von Intelligenz und Arbeiterklasse zu präzisieren, führte aber kaum zu Antworten, die verbindliche Handlungsperspektiven eröffnet hätten.

Jenseits der politisch-strategischen Differenzen bildete sich nach dem Ende der Protestbewegung innerhalb der pädagogischen Linken so etwas wie ein interfraktioneller Konsensus über die Relevanz von Fragestellungen aus, ohne deren Beantwortung politische Arbeit im Ausbildungssektor perspektivlos erschien:

- Funktion von Ausbildung und Erziehung für die Reproduktion der Klassenverhältnisse;
- Bedingungen und Erfolgskriterien politischer Erziehungsarbeit und des Kampfes gegen die bürgerliche Erziehung;
- Klassenanalyse der wissenschaftlichen, technischen und pädagogischen Intelligenz.

Um triftigen Antworten auf diese Fragen näher zu kommen, werden etwa seit 1969 zahlreiche Versuche einer politisch-ökonomischen Analyse des Ausbildungssektors unternommen. Innerhalb der politischen Diskussion bewirkten diese Untersuchungen eine Desillusionierung der pädagogischen Linken in dreierlei Hinsicht: »Kampf gegen die falsche Einschätzung des prinzipiell Erreichbaren (Illusionismus), gegen die falsche Einschätzung von Erreichtem und noch zu Erreichendem (Reformismus) und gegen die falsche Einschätzung des Zusammenhanges von langfristiger politischer Perspektive und aktuellen pädagogischen Einzelmaßnahmen (perspektivloser Pragmatismus)« (Ortmann 1973). Die Versuche zu einer politisch-ökonomischen Analyse des Ausbildungssektors und die dabei geübte Kritik bürgerlicher Theorien (Altwater/Huisken 1971; Becker/Jungblut 1972; Huisken 1972) hatten sicherlich aufklärende und desillusionierende Wirkungen, eröffneten aber ebensowenig Handlungsperspektiven wie der Rückgriff auf die Tradition der revolutionären Pädagogik.

Diesem Dilemma glaubten sich Teile der Linken entziehen zu können, indem sie behaupteten, sie hätten das Problem des Zusammenhanges von Intelligenz und Arbeiterklasse für sich gelöst: In ungebrochener Übernahme historischer Organisationskonzepte und eines seiner kritischen Substanz entleerten Marxismus erklärte sich ein Teil kurzerhand zur Avantgarde des Proletariats und begann, diverse »Kommunistische Parteien« aufzubauen. Ein anderer Teil wurde durch die plausiblen Argumente aus

dem Umkreis der Theorie des ›Staatsmonopolistischen Kapitalismus‹ und der Orientierung am ›realen Sozialismus‹ von DDR und Sowjetunion schwieriger Fragen entbunden. Für den Großteil der politisierten pädagogischen Intelligenz eröffneten diese dogmatischen Scheinlösungen wenig Möglichkeiten für eine Konzeption sozialistischer Erziehung. Beide Wege führen in der Pädagogik ziemlich unausweichlich zu einer Neuauflage der ›normativen Pädagogik‹ – diesmal mit einem sozialistischen Zielkatalog (z. B. Suchodolski 1972) und fallen damit weit hinter den Stand der kritischen bürgerlichen Erziehungswissenschaften zurück. Es setzt sich immer mehr die Einsicht durch, daß Programm und Strategie sozialistischer Erziehung aus der Analyse und Kritik der konkreten Formen von Ausbildung und Erziehung in der Klassengesellschaft zu entwickeln sind. Die Muster der Kritik an Theorie und Praxis bürgerlicher Erziehung verweisen auf eine sozialistische Alternative, ohne sie aber im Detail ausformuliert zu enthalten (vgl. Beck u. a. 1970). Verfestigen sich die Kritikmuster zu politisch-pädagogischen Normensystemen, dann führt das zu Erziehungskonzeptionen, in denen die eigene Praxis ›sozialistischer Erziehung‹ gegen Kritik und Selbstkritik immunisiert ist.

Innerhalb der pädagogischen Linken, die sich bemüht, Theorie und Praxis sozialistischer Erziehung voranzubringen, besteht zur Zeit ein gewaltiger Überhang an Theorie und an kritischem Potential. In zahlreichen Untersuchungen wird versucht, den Klassencharakter des Erziehungssystems aufzuweisen, Restriktionen, Konflikte und Antagonismen auf den Grundwiderspruch von Lohnarbeit und Kapital hin zu interpretieren und so den Zusammenhang zwischen kapitalistischem Produktionsprozeß und bürgerlicher Erziehung zumindest begrifflich zu rekonstruieren. In diesen Untersuchungen werden nach und nach die Umriss einer ›sozialistischen Pädagogik‹ sichtbar, die auf dem erreichten Niveau wissenschaftlicher Erkenntnis formuliert ist.

Die sozialistische Pädagogik konstituiert sich dabei aus der Kritik an der bürgerlichen Erziehungspraxis und an deren ideologischen Überformungen in einer mit vielerlei kritischen Vokabeln operierenden Erziehungswissenschaft; das Selbstverständnis der sozialistischen Pädagogen entwickelt sich allerdings nur ansatzweise über die begriffliche Aufarbeitung realer Kämpfe und Konflikte im Erziehungsbereich (vgl. Stubenrauch 1972). Dieser Überhang an kritischer Theorie hat eine angebbare Ursache: Ansätze zu einer Praxis sozialistischer Erziehung entstanden in den seltensten Fällen innerhalb einer ›revolutionären Selbsterziehung der Arbeiterklasse‹ (Hörnle); sie waren vielmehr Ergebnis einer an ihre politischen Grenzen gestoßenen Intellektuellenbewegung und einer ›kritisch-emanzipativen Pädagogik‹ (vgl. Mollenhauer 1968), die zunehmend ihre theoretischen Defizite zu erkennen beginnt und aus deren Kritik sich Perspektiven sozialistischer Erziehung entwickeln lassen.

Trotz vielerlei anderslautender Bekenntnisse ist der Ausgangspunkt für Ansätze einer sozialistischen Erziehung in der BRD weniger der reale Klassenkampf im Produktionsbereich, sondern der zunehmende Verfall traditioneller Legitimationsmuster (etwa des Leistungsprinzips) und der Zusammenbruch systemstabilisierender Motivationslagen (Habermas 1973). Bei immer größer werdenden Teilen der jüngeren Generation löst sich die Identifikation mit den Prinzipien des kapitalistischen Gesellschaftssystems auf (Preuss-Lausitz 1973). Diesen Prozeß voranzutreiben und dabei zugleich konkrete Alternativen zu entwickeln, ist Aufgabe sozialistischer Erziehung.

Aus den praktischen Erfahrungen der Studentenbewegung und den politökonomischen Analysen des spätkapitalistischen Gesellschaftssystems hat die pädagogische Linke ge-

lernt, daß trotz der guten Chancen, die im Ausbildungssystem bestehen, um sich den kapitalistischen Verwertungsanforderungen zu widersetzen, die pädagogische Intelligenz sich nicht zum »subversiv-revolutionären Subjekt« hochstilisieren darf (vgl. Koneffke 1969; Gamm 1972; Heydorn 1972). Sozialistische Pädagogen haben begonnen, ihre Möglichkeiten und Grenzen realistisch einzuschätzen: Emanzipationsprozesse im Ausbildungs- und Erziehungsbereich können zwar mithelfen, die legitimatorischen und motivationalen Grundlagen des kapitalistischen Systems aufzulösen, bedeuten aber noch keineswegs die Emanzipation der Lohnarbeit vom Kapitalverhältnis.

EGON BECKER

→ Antiautoritäre Erziehung, Bildungsökonomie, Emanzipation, Erziehung – Erzieher – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie, Klasse – Schicht, Kritische Theorie, Materialismus, Öffentlichkeit, Politische Ökonomie, Studentenbewegung, Theorie – Praxis – Verhältnis.

LITERATUR

Altvater, E., F. Huisken (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. 4. Aufl. Erlangen: Politladendruck 1973. = Politladen-Druck. Bd 1. *Autorenkollektiv*: Beussel, D. (u. a.): Revolutionäre Erziehung in Kapitalismus und Sozialismus. Kritik der antiautoritären Erziehung. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1973. = Pocket. Bd 44. *Autorenkollektiv* am Psychologischen Institut der Freien Universität Berlin: Sozialistische Projektarbeit im Berliner Schülerladen Rote Freiheit. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verl. 1971. = Fischer Bücherei. Bd 1147. *Beck, J.* (u. a.): Erziehung in der Klassengesellschaft. München: List 1970. *Becker, E., G. Jungblut*: Strategien der Bildungsproduktion. Eine Untersuchung über Bildungsökonomie, Curriculum-Entwicklung und Didaktik im Rahmen systemkonformer Qualifikationsplanung. Frankfurt: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 556. *betrifft: erziehung*. Das aktuelle pädagogische Magazin. Weinheim. 1 (1967) ff. *Erziehung und Klassenkampf*. Zeitschrift für marxistische Pädagogik. Frankfurt. 1 (1971) ff. *Gamm, H. J.*: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. München: List 1972. *Habermas, J.*: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt: Suhrkamp 1973. = edition suhrkamp. Bd 623. *Heydorn, H. J.*: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 535. *Hierdeis, H.* (Hrsg.): Sozialistische Pädagogik im 19. und 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1973. *Hörnle, E.*: Grundfragen proletarischer Erziehung. (Neuausgabe von L. v. Werder und R. Wolff) 3. Aufl. Frankfurt: März Verl. 1971. = März-Archiv. Bd 5. *Huisken, F.*: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München: List 1972. = List Taschenbücher der Wissenschaft. Erziehungswissenschaft. Bd 1663. *Klüver, J., O. Wolf* (Hrsg.): Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis. Konsequenzen aus der Studentenbewegung. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog 1972. *Koneffke, G.*: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: *Das Argument*. 11 (1969) 50, S. 11–33. *Il Manifesto* (Hrsg.): Thesen zur Schul- und Hochschulpolitik. Berlin: Merve 1972. *Marzahn, Ch.*: Zur Bedeutung der revolutionären Pädagogik der Weimarer Republik für die Konstituierung einer marxistischen Erziehungstheorie und -praxis heute. In: *Erziehung und Klassenkampf*. (1971) 1, S. 31–48. *Marzahn, Ch.*: Kritische Pädagogik – Überlegungen zur gesellschaftlichen Funktion der Erziehungswissenschaften. In: *Klüver, J., F. O. Wolf* (Hrsg.): Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis. Frankfurt: Fischer 1973, S. 175–193. *Mollenhauer, K.*: Erziehung und Emanzipation. München: Juventa Verl. 1968. *Negt, O., A. Kluge*: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse bür-

gerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 639. *Ortmann, H.*: Politische Ökonomie und Pädagogik. In: Erziehung und Klassenkampf. (1973) 9, S. 39–54. *Preuß-Lausitz, U.*: Vom Schwinden der »Fähigkeit«, sich mit dem politischen System zu identifizieren. In: *erziehung*. 6 (1973) 2, S. 19–24; 3, S. 44–48. *Rotes Kollektiv Proletarische Erziehung* (Hrsg.): Soll Erziehung politisch sein? Frankfurt: März Verl. 1970. *Saß, H. W.* (Hrsg.): Antiautoritäre Erziehung oder die Erziehung der Erzieher. Soziales Lernen in Erwachsenen- gruppen. Stuttgart: Metzler 1972. *Sozialistischer Lehrerbund* (Hrsg.): Informationsdienst des Sozialistischen Lehrerbundes. Offenbach. 1 (1971) ff. *Stubenrauch, H.*: Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems. München: Juventa Verl. 1971. *Suchodolski, B.*: Einführung in die marxistische Erziehungstheorie. Köln: Pahl-Rugenstein 1972. *Voets, S.* (Hrsg.): Sozialistische Erziehung. Hamburg: Hoffmann u. Campe 1972. *Werder, L. v.*: Von der antiautoritären zur proletarischen Erziehung. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verl. 1972. = Fischer Taschenbücher. Bd 1265.

Sozialpädagogik

Sozialpädagogik ist z. Z. in Praxis und Theorie in einer Phase der Krise und des Neuansatzes. Im Kontext der politisch-gesellschaftlichen Entwicklung in den fünfziger Jahren, der wieder virulent werdenden ungelösten gesellschaftlichen Widersprüche (Selbstanspruch der sozialen Demokratie; strukturelle Gewalt: Ungleichheit; »relative Verelendung«; Ideologien) und des damit einhergehenden Neuverständnisses von Sozialwissenschaften wurde zugleich die Dringlichkeit sozialpädagogischen Handelns deutlich, ihr traditionelles Selbstverständnis verunsichert und die Ineffektivität etablierter Institutionen, Methoden und ihrer Theorie offenkundig. Entwurf und zunehmende Realisierung neuer Konzepte – Experimente, Neuansätze zur Umstrukturierung des sozialpädagogischen Feldes – sind die Folge. Den Widerspruch aber von Notwendigkeit, Anspruch und Leistungsfähigkeit sozialpädagogischen Handelns aufzuarbeiten, ist infolge der Verunsicherung und Belastung zugleich in Praxis, Planung, Ausbildung und Forschung mühsam und eine nur längerfristig politisch zu lösende Aufgabe.

I. Den Gegenstandsbereich der Sozialpädagogik zu bestimmen, ist schwierig. Orientiert man sich an den z. Z. von Sozialpädagogen wahrgenommenen Tätigkeiten, dann ergibt sich vorläufig und unsystematisch: Vorschulerziehung, Vormundschaftswesen, außerschulische Jugendarbeit, Arbeit mit schwierigen Kindern und Heranwachsenden, Heilpädagogik, Eltern- und Altenarbeit, Gemeinwesenarbeit, Resozialisierung und Rehabilitation. Eine solche, Arbeitsfelder pauschal benennende und am Status quo ausgerichtete Reihe macht Wandel und Offenheit sozialpädagogischer Aktivitäten nicht hinreichend deutlich; sie darf also nur als orientierend verstanden werden, ebenso wie die Versuche, dieses Nebeneinander verschiedenster Tätigkeiten zu strukturieren.

Sie werden üblicherweise als dritte pädagogische Institution neben Familie und Schule verstanden; diese Abgrenzung ist tendenziell brauchbar, im Detail aber unscharf (z. B. Elternberatung, Gesamtschule, Schulsozialarbeit) und muß erweitert werden durch die zumeist nur fließend zu bestimmende Abgrenzung auch zu anderen, im gleichen Feld wie Sozialpädagogik arbeitenden Institutionen: Sozialplanung, Berufsbildung, Psychiatrie/Psychologie, Polizei/Justiz.

Die sozialpädagogischen Tätigkeiten werden – wieder üblicherweise – gegliedert in Elementarerziehung, Jugendpflege und Jugendfürsorge, Arbeit also mit Kindern, mit »normalen« und schwierigen Heranwachsenden; diese Gruppierung ist im ausschließlichen Bezug auf Kinder und Heranwachsende zu eng und in der behaupteten Trennung von normalem und schwierigem Verhalten problematisch. Plausibler erscheint es deshalb, die verschiedenen Aktivitäten als Verbundsystem unterschiedlicher Maßnahmen und Institutionen zu verstehen, als Verbundsystem, in dem einzelne Aktivitäten unter verschiedenen Aspekten bestimmt werden können: Nach Zielen (»Bildung und Erziehung«, generelle und konkrete Prophylaxe, nachgehende Hilfe), nach Adressaten (Klasse/Schicht, Alter, Belastung, Zielgruppe: Einzelne, Gruppe, Institution, Gemeinwesen), nach Graden der Institutionalisierung (Verbindlichkeit: Muß/Kann-Bestimmungen, Offenheit: offene, begleitende, geschlossene Institutionen), nach Methoden (Intervention im Sozialverhalten, Sachangebote usw.). Ein solches Raster hebt ab auf die Möglichkeit je angemessener, flexibler Intervention, auf wechselseitige Ergänzung und Stützung der Aktivitäten; solche Möglichkeiten aber werden durch die derzeitige Realität nicht eingelöst: Sie ist charakterisiert durch fehlende Kooperation zwischen den Institutionen und Ungleichgewichtigkeit verschiedenartiger Aktivitäten: z. B. Fehlen von Prophylaxe, von offenen, nicht fest institutionalisierten Aktivitäten, durch die Priorität von Sollbestimmungen.

Ob die vielfältigen Aktivitäten unter den Oberbegriff Sozialpädagogik gesetzt werden können, ist nicht unumstritten; seiner Herkunft nach ist dieser Begriff, wie die gerade angeführte traditionelle Dreigliederung, primär auf Kinder und Heranwachsende bezogen und ideologisch (pädagogischer Bezug) belastet: Indem er aber gegenüber einer Rechtsansprüche verwaltenden Sozialpolitik auf Umgang, Intervention, Aktivierung und Lernen abhebt, bürgert er sich zunehmend ein, allerdings häufig, um die Einseitigkeiten zu kompensieren, ergänzt zum Doppelbegriff Sozialpädagogik/ Sozialarbeit, wobei Sozialarbeit eher auf die Bezugsgruppe der Erwachsenen, auf Methoden und Verwaltungsvollzüge abhebt.

II. Im Kontext der jüngeren gesellschaftlichen Entwicklung ist wissenschaftstheoretisch vor allem die Frage nach dem Selbstverständnis der Sozialpädagogik, also nach ihrer gesellschaftlichen Funktion, ihrer gesellschaftlichen Legitimation vorrangig geworden. Idealtypisch verkürzt, lassen sich drei Positionen unterscheiden:

1. Sozialpädagogik hilft in Notsituationen, vor allem im individuellen Versagen; obwohl der Bezug auf einzelne und Gruppen – in einem elementaren Sinn genommen – nicht übersprungen werden kann (das zu betonen scheint z. Z. notwendig), ist er doch individualisierend und spontaneistisch, blind gegen die gesellschaftlichen Hintergründe der Not ebenso wie des sozialpädagogischen Handelns; er dient der perspektivlosen Belastung des einzelnen Sozialpädagogen und damit der ideologischen Verklärung und Verdeckung gegebener Verhältnisse.

2. Sozialpädagogische Interventionen werden notwendig – so argumentiert ein zweiter Ansatz – in der zunehmend sich differenzierenden und anspruchsvoller werdenden technischen Zivilisation, in die hineinzuwachsen die traditionellen Erziehungsinstitutionen Familie und Schule (die sich selbst zunehmend differenziert) nicht mehr genügen. Dieser Ansatz betont hilfreich die historisch gesellschaftliche Situation der Sozialpädagogik und den, die Diskriminierung der Sozialpädagogik als bloße Hilfspädagogik aufhebenden Zusammenhang aller sozialpädagogischen Aktivitäten; er ist un-

mittelbar plausibel für einzelne Arbeitsfelder: Vorschule, Jugendbildung. Der Zusammenhang von Sozialpädagogik und Gesellschaft aber scheint so noch nicht hinreichend gefaßt.

3. Daß sozialpädagogische Aktivitäten entstehen – so analysiert ein dritter Ansatz –, hat seinen Grund in gesellschaftlichen Widersprüchen und Konflikten, die durch sozialpädagogischen Einsatz unterdrückt, befriedigt bzw. entschärft oder als Indiz gesellschaftlicher Widersprüche akzeptiert und aufgearbeitet, also für die Betroffenen und die gesellschaftliche Entwicklung genutzt werden können. In der Wiederaufnahme alter sozialkritischer Tradition (Pestalozzi) und vor allem der von der offiziellen Sozialpädagogik weithin verdrängten sozialistischen Ansätze (Zetkin, Rühle, Bernfeld) ist dieser Ansatz der z. Z. dominierende; die gerade genannten notwendigen Momente der anderen gelten, indem sie in ihm aufgehoben sind. – Je nach dem, ob die gesellschaftlichen Widersprüche als mit dem Kapitalismus notwendig und unaufhebbar verbunden angesehen werden, oder als solche, die aus der Diskrepanz zwischen Selbstanspruch und struktureller Gewalt in der Gesellschaft resultieren und in dieser Diskrepanz eingeklagt und aufgearbeitet werden müssen, ergibt sich ein unterschiedliches Selbstverständnis der Sozialpädagogik: Sozialpädagogik nur als Repräsentation struktureller Gewalt, oder – wie es hier vorausgesetzt ist – Sozialpädagogik als Anwalt des Selbstanspruchs der Gesellschaft auf Veränderung vor allem auch in den Zonen besonders manifester struktureller Gewalt, in Zonen also, in denen dieser Selbstanspruch am ehesten widerlegt und verleugnet ist. So hat Sozialpädagogik zwei einander entgegengesetzte und gegeneinander auszuspielende Aufgaben zu erfüllen; in ihrem Handeln ist sie bedroht von Zweideutigkeit; indem sie, an den Bedürfnissen der Adressaten gemessen, nur unzulänglich intervenieren kann, gibt sie der Gesellschaft, was sie nach ihrem Selbstanspruch ihr nicht geben darf, die Möglichkeit der Verdrängung und ein zufriedenes Gewissen.

III. Bisherige Versäumnisse der sozialpädagogischen Theorie dürfen nicht verdrängen, daß eine derartige Funktionsbestimmung der Sozialpädagogik vor allem wichtig ist als konstitutives Moment in der Analyse einzelner Aktivitäten, also vermittelt mit den Konkreta der gegebenen Bedürfnisse der Adressaten und der institutionellen und methodischen Möglichkeiten der Sozialpädagogik. Daß eine brauchbare Theorie, die diese beiden Ebenen, die der Metaebene der Bedingungen des Handelns und der Handlungsvollzüge selbst miteinander verbindet, fehlt, wird z. Z. überall konstatiert.

Daß die traditionellen Konzeptionen (pädagogischer Bezug, Methoden – Konzepte) nicht genügen, ist inzwischen evident; die an ihnen vorgebrachte Kritik aber scheint mir nicht in allen Punkten zutreffend. Wenn nämlich festgestellt wird, daß in der Vermengung von Ethik, Analyse und Rezepten wissenschaftliche Ansprüche nur sehr bedingt erfüllt werden, so scheint mir eine solche, von rigiden positivistischen Standards her formulierte Kritik, den Charakter praktischer Wissenschaft zu verfehlen; sie muß allerdings auf einem theoretisch und empirisch anderen Level realisiert werden.

Wenn – zum anderen – an den gleichen Konzepten ihre stark individualisierende und harmonisierende Orientierung moniert wird, entspricht dies der oben skizzierten Ideologiekritik. Sie ist aufgenommen in der generellen Theorie der Intervention (Agogik), in der die gemeinsamen strukturierenden Merkmale aller auf Individuen, Gruppen, Gemeinwesen und Öffentlichkeit bezogenen Handlungsansätze nicht nur forma-

lisiert werden, sondern – vor dem Hintergrund einer Feldtheorie – als Regelkreis gegenseitig voneinander abhängiger Faktoren bestimmt und auf die sie bestimmenden Außenbedingungen bezogen werden. Der hier liegenden Gefahr einer Konkreta überspielenden Formalisierung begegnet der neuerdings zunehmend an Boden gewinnende interaktionistische Ansatz; er betont, wiederum auf ein Feldmodell abhebend, vor dem Hintergrund materieller Gegebenheiten den je konkreten Zusammenhang von Lebensfeld, Institution und Situation, von Rollen- Sprachmustern und Selbstverständnis. Mit diesem Ansatz zeichnet sich – scheint mir – auch die Klärung einiger über die bisher genannten hinausgehenden Defizite in der Theoriediskussion ab. Gegenüber einem eher additiven Ansatz (Lernpsychologie und Tiefenpsychologie und Soziologie z. B.) empfiehlt er sich als integrierender, als integrierender allerdings nur im Sinne eines sensibilisierenden Konzeptes, als Rahmen, in den dann Annahmen und Ergebnisse spezifischer Forschungen – u. U. reinterpretiert – hineingenommen werden müssen. In der Betonung des Alltagsgeschehens insistiert er auf der Notwendigkeit der Analyse je spezifischer Erfahrungen, er betont also gegenüber der bloßen Übernahme von theoretischen Konzepten, die in anderem als sozialpädagogischem Zusammenhang entwickelt sind, die »einheimischen« Probleme. In seiner Entgegensetzung von Bedingungen und Spontaneität des Handelns, von Objekt- und Subjektcharakter des Handelns gibt er zugleich ein Instrumentarium zur Selbstkritik sozialpädagogischer Handlungsvollzüge als vergewaltigend, objektivierend und zur Reflexion und Aktivierung des Subjektcharakters aller Beteiligten.

Innerhalb dieses interaktionistischen Konzeptes gibt es inzwischen Analysen zu Definitions- und Institutionsproblemen, über Heime, Amtsvorgänge, Wechselspiel von Öffentlichkeit und Amt, über das Selbstverständnis einzelner Gruppen, z. B. Hascher und Rocker, über Interventionsmodelle, z. B. Beratung, therapeutisches Milieu, Familientherapie. Indem der Interaktionismus Situation, Kommunikation und Selbstinterpretation betont, ist er primär auf Binnenstrukturen und deren strukturelle Analyse bezogen; um die darin liegende Enge zu überwinden, wird es darauf ankommen – so wird zunehmend postuliert, aber erst zögernd eingelöst – Interaktionsmuster als Repräsentation gesellschaftlicher Strukturen zu verstehen.

IV. Einige der genannten Schwierigkeiten – die nur eingeschränkte Kooperation zwischen verschiedenen Institutionen, die Probleme eines politisch-konkreten Selbstverständnisses, die sich nur zögernd entwickelnde Theorie – haben ihren Grund auch in der bisher erst ungenügenden Professionalisierung der Sozialpädagogik, also in einem Status, der die Behauptung des eigenen Anliegens gegenüber anderen (Justiz, Schule, Psychologie und Verwaltung) nicht erleichtert, in einer Berufsorganisation, die Selbstbewußtsein und Solidarität nur bedingt fördert, in einer Struktur von Aus- und Weiterbildung, die mit geringen Mitteln und Lehrern, Ärzten und Psychologen gegenüber niedrigerem Status wissenschaftliche und empirische Aufklärung und Fundierung der eigenen Arbeit sich nur mühsam entwickeln läßt. Die hier zögernd, aber erkennbar in Gang kommende Entwicklung stößt auf immense Schwierigkeiten, Schwierigkeiten von außen: das gesellschaftliche Image der Sozialarbeit und ihrer Adressaten, derzeitige Finanzierungsprobleme zwischen Bund, Ländern, Kommunen und Trägern und nicht zuletzt Konkurrenzinteressen anderer schon etablierter Berufsgruppen – Schwierigkeiten aber auch aus der Sozialpädagogik selbst: Die ungewöhnlich großen Unterschiede in Status, Ausbildung und Selbstverständnis der Mitarbeiter und die

fehlende Diskussion zwischen Praxis und Theorie führen notwendigerweise zur gegenseitigen Verunsicherung, zu Gruppenaversionen und Angst vor der notwendigen Entwicklung. Sie können nur unterlaufen werden, wenn zugleich Arbeitssituationen neu strukturiert und bewertet werden, Weiter- und Fortbildung ausgebaut und eine arbeitsteilige Integration von Forschung, Lehre und Praxis entwickelt wird. Gravierender aber als solche in Finanzierungs- und Organisationsproblemen liegenden Hindernisse der Professionalisierung scheint die Gefahr einer statusbefördernden Distanz zu jenen Adressaten, die weithin aus anderen Schichten stammen, mit anderen Problemen belastet sind und auf Solidarität und Parteilichkeit angewiesen sind. Professionalisierung ist unumgänglich, aber nur sinnvoll, wenn sie verstanden wird als Rahmen für jene prinzipielle Solidarität, die mit öffentlich anerkannten, reflektierten und trainierten Mitteln die Bedürfnisse ihrer unterprivilegierten Adressaten erkennen und ihren Anspruch auf Selbstrealisierung stabilisieren und aktivieren kann.

HANS THIERSCH

→ Gesellschaft, Heimerziehung, Institution – Organisation, Jugendarbeit, Klasse – Schicht, Sozialerziehung – Soziales Lernen, Sozialisation, Vorschulerziehung.

LITERATUR

Autorenkollektiv: Gefesselte Jugend. 2. korrigierte u. erw. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 514. *Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit* (Hrsg.): Bericht über Bestrebungen und Leistungen in der Jugendhilfe. Dritter Jugendbericht. Bonn – Bad Godesberg 1972. *Deutsches Jugendinstitut*: Zur Reform der Jugendhilfe. München: Juventa Verl. 1973. *Mollenhauer, K.*: Jugendhilfe. Soziologische Materialien. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1968. = Gesellschaft u. Erziehung. Bd 5. *Otto, H.-U., S. Schneider* (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Bd 1.2. Neuwied: Luchterhand 1973. *Siegel, E.*: Sozialpädagogik. In: Neues pädagogisches Lexikon. Stuttgart: Kreuz-Verlag 1971, S. 1073–1084. *Thiersch, H.*: Interaktionismus und Jugendhilfe. In: Zur Reform der Jugendhilfe. Bundestagsdrucksache 1974. *Wheeler, S.*: Controlling delinquents. New York: Wiley 1968.

Spiel – Kinderspiel

1. Begriff

Der Begriff Spiel ist so vieldeutig und wird so weitreichend verwendet – vom Instrumental-Spiel zum Spiel der Mücken oder der Wellen, vom Kinderspiel zum Brett-Spiel, zum Roulette, zum ökonomischen oder strategischen Spiel –, daß es kaum möglich ist, nach durchgehenden Gemeinsamkeiten aller Spielerscheinungen zu fragen und dieses Gemeinsame als das Kennzeichen des Spiels anzusehen. Die englische Sprache unterscheidet sinnvoll zwischen *play*, der spontanen und vielfältigen Spieltätigkeit insbesondere der kleinen Kinder und der Tiere, und formalen, durch Regeln bestimmten *games*, denen dann auch die Glücks- und die Planungsspiele zugerechnet werden. Wenn man, wie es die meisten Definitionen tun, die Zweckfreiheit, den Kontrast zu den gezielten Tätigkeiten der Lebenserhaltung hervorhebt, dann müßte man weitere Unterscheidungen durchführen und sowohl die strategischen Spiele wie die Tätigkeit des Berufssportlers oder das Instrumentalspiel des Musikers ausgrenzen. Die großen Theoretiker des Spiels haben den Begriff weiter oder enger gefaßt: Schiller hat ihn als

Zentralbegriff des ästhetischen Humanismus, Huizinga als Grundbegriff einer Kulturphilosophie, Fröbel als Kernstück einer philosophischen Erziehungslehre, Spencer, Groos, Buytendijk als Gegenstand vergleichender Verhaltensforschung erörtert. Die Erziehungswissenschaft ist besonders am *Kinderspiel* interessiert und kann sich damit auf einen Umkreis von Phänomenen beschränken, der eindeutiger zu beschreiben und abzugrenzen ist. Sie darf aber die Tatsache nicht aus dem Blick lassen, daß auch das Erwachsenenleben von Spielmomenten durchzogen ist, die einerseits auf die gemeinsame psychologische Grundlage der Kinder- und der Erwachsenen Spiele verweisen, andererseits offenbar auch für bestimmte kognitive und kreative Möglichkeiten des Menschen kennzeichnend sind.

II. Deutung und Erforschung

Die Versuche, dem Kinderspiel durch theoretische Analyse und durch empirische Untersuchungen beizukommen, haben sich notwendig auf bestimmte Aspekte und Erscheinungsweisen konzentriert. Die Tatsache, daß alle gesunden Kinder aller Kulturen von den frühesten Lebensregungen an spielen, hat dazu geführt, einen *Spieltrieb* anzunehmen oder jedenfalls das Spielbedürfnis tief in der biologischen Organisation des jungen Menschen verwurzelt zu sehen. Es hängt offenbar mit den Kräften des menschlichen Lernens zusammen: mit der Fähigkeit und Neigung des Kindes, Erwachsene zu *imitieren*, mit der Lust, *Neues zu erkunden*, und mit dem Bedürfnis, Erkanntes und Erreichtes *einzuüben*, bis es voll verfügbar ist. Entsprechend hat man auch die Nachahmung (Bühler), die Neugier und Spannungssuche (Heckhausen), die Einübung (Groos) als zentrale Kennzeichen des kindlichen Spielens angesehen. Doch hat die weitere Forschung zeigen können, daß diese Kennzeichen wesentliche Züge des Spiels noch nicht treffen: das Kind imitiert zwar Szenen des Erwachsenenlebens, aber es bildet sie nicht ab, sondern es verwandelt sie auf bezeichnende Weise in seine eigene psychische Thematik; das Kind ist zwar, auch innerhalb des Spiels, immer wieder auf Neues, auf Abwandlung, auf Spannung aus, aber die Erkundung des Neuen ist doch ein eigener Akt, der erst in einer zweiten Phase in das Spielen mit dem Neuen übergeht; und schließlich: das Kind übt oder trainiert nur in einigen Spielen, in anderen wiederholt es, kehrt zurück, verwandelt und ist meist auf ganz andere Ziele gerichtet als auf eine Beherrschung von Erwachsenentätigkeiten. Weder die Deutungen von einer biologisch fundierten Antriebslage noch die von einer Teleologie der Erwachsenentüchtigkeit her reichen aus, die wichtigsten Erscheinungen des Kinderspiels zu erfassen.

Ebenso augenfällig wie die allgemeine Verbreitung und *innere Verankerung* des Spielens sind die *äußeren Unterschiede* und *kulturellen Ausprägungen* seiner Erscheinungsformen. Volkskundliche Untersuchungen haben seit langem den Zusammenhang mit regionalen Traditionen, mit Ritus und Zeremoniell, mit Rechtsbrauch und Überlieferung, mit Gewohnheiten und Lebensbedingungen der verschiedenen Kulturen und Gesellschaften untersucht. Auch die grundlegenden Haltungen und Überzeugungen, z. B. die Rolle, die Glück und Zufall, Wettbewerb und Leistung, Tradition und Selbstentscheidung innehaben, scheinen sich in den vorwiegenden Spielen eines Kulturkreises auszudrücken (Sutton-Smith). Neuerdings untersucht man auch die besonderen Spielweisen oder auch Spielmängel *verschiedener Sozialschichten* innerhalb der gleichen Gesellschaft, um daraus Hinweise auf besondere Möglichkeiten der Spielförderung zu bekommen (Bishop/Chace; Smilansky; Singer).

Aber auch die *persönlichen* Verschiedenheiten im Stil und in der Thematik des Spiels sind groß, besonders dort, wo die Kinder Gelegenheit bekommen, durch Figuren- oder Rollenspiele diejenigen *Themen, mit denen sie seelisch beschäftigt sind*, in ein Spiel umzusetzen. Die psychoanalytische Theorie hat hier eine Entdeckung großer Tragweite ermöglicht: daß Kinder im freien Spiel mit Zielsicherheit auf solche Themen zusteuern, in denen sich Spannungen, Probleme, Wünsche, Inhalte ihres bewegten Seelenlebens ausdrücken lassen. Auf der Grundlage dieser Einsicht ist nicht nur die Möglichkeit entwickelt worden, mit Hilfe des Spiels Einblicke in die seelische Lage des Kindes zu bekommen; auf ihr beruhen vor allem auch die Möglichkeiten der *Spieltherapie*, in der dem Kind durch Spielanregung und Stützung Gelegenheit gegeben wird, die Probleme und Spannungen, unter denen es steht, durch Arrangements und durch wiederholende Bearbeitung im Spiel zu bewältigen.

III. Pädagogische Überlegungen

Die pädagogische Bedeutung solcher und anderer Untersuchungen liegt in der wachsenden Einsicht, daß das freie und vielseitige Spielen für das Wohlbefinden des Kindes ebenso wie für seine Ausdrucksfähigkeit und sein kognitives und soziales Lernen eine Schlüsselstellung innehat und daß nicht nur im Vorschulalter, sondern in der Schulzeit die Anreicherung der Spielpraxis und die Förderung der Spielfähigkeit zu den zentralen Aufgaben der Erziehung gehören. Die wichtigsten Entwicklungsaufgaben werden künftig wohl darin liegen: für die verschiedenen Altersstufen die Spielformen, die für eine günstige psychische, motorische, kognitive und soziale Entwicklung des Kindes förderlich sind, genauer zu ermitteln; die Spielhemmungen und -ausfälle bei benachteiligten und behinderten Kindern kennen und überwinden zu lernen; eine Praxislehre im Vorfeld der Kindertherapie zu entwickeln, die für die Erzieher erlernbar ist; auch älteren Kindern – z. B. durch Erweiterung des Schulangebots – die Möglichkeit für Sozialspiele und für Ausdrucksspiele zu eröffnen und ihnen damit auch die Fähigkeit zum Umgang mit kleinen Kindern zu erhalten; überhaupt das Spielrepertoire der Kinder – ebenso wie das der Erzieher – systematisch zu erweitern; die Spielbedingungen der Kinder durch Anlage und Ausstattung der Räume und Spielplätze zu verbessern und in der Öffentlichkeit die Bedeutung und die Bedingungen des Kinderspiels bewußter zu machen.

ANDREAS FLITNER

→ Entscheidungstheorie, Handlung – Interaktion – Symbolischer Interaktionismus, Kindheit – Jugend, Vorschulerziehung.

LITERATUR

- Axline, V. M.*: Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren. München, Basel: Reinhardt 1972. = Beiträge zur Kinderpsychotherapie. Bd 11. *Bishop, D. W., C. A. Chace*: Parental conceptual systems, home play environment, and potential creativity in children. In: *Journal of Experimental Child Psychology*. 12 (1971), S. 318–338. *Bühler, K.*: Abriß der geistigen Entwicklung des Kindes. 5. erw. Aufl. Leipzig: Quelle u. Meyer 1929. *Buytendijk, F. J. J.*: Wesen und Sinn des Spiels. Das Spielen des Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Lebenstrieb. Berlin: Wolff 1933. *Calliess, E.* (u. a.): Spielen in der Eingangsstufe. Gutachten für den Deutschen Bildungsrat. *Daublebsky, B.* (u. a.): Spielen in der Schule. Stuttgart: Klett 1973. *Ellis, M. J.*: Why people play. Engelwood Cliffs: Prentice Hall 1973. *Flitner, A.*: Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. München: Piper 1972. = Serie Piper. Bd

22. Flitner, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel. Texte. München: Piper 1973. = Erziehung in Wissenschaft u. Praxis. Bd 20. Fröbel, F.: Theorie des Spiels. Bd 1.2., hrsg. v. E. Hoffmann. Bd 3, hrsg. v. E. Blochmann. Langensalza: Beltz 1947. Groos, K.: Die Spiele der Menschen. Jena: G. Fischer 1899. Heckhausen, H.: Entwurf einer Psychologie des Spielens. In: Psychologische Forschung. 27 (1963/64) 3, S. 225–243; auch in: Flitner, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel. München: Piper 1973, S. 133–149. Huizinga, J.: Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel (1938). Hamburg: Rowohlt 1956. = rowohlts deutsche enzyklopädie. Bd 21. Millar, S.: Psychologie des Spiels. Ravensburg: Maier 1973. Rüssel, A.: Das Kinderspiel. Grundlinien einer psychologischen Theorie (1953). 2. Aufl. München: Beck 1965. Scheuerl, H.: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen (1954). 7. Aufl. Weinheim: Beltz 1968. Singer, J. L.: The child's world of make-believe. New York, London: Academic Pr. 1973. Smilansky, S.: Wirkungen des sozialen Rollenspiels auf benachteiligte Vorschulkinder. In: Flitner, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel. Texte. München: Piper 1973, S. 151–187. Sutton-Smith, B.: The folkgames of children. Austin, London: Univ. of Texas Pr. 1972. Zulliger, H.: Heilende Kräfte im kindlichen Spiel (1952). Frankfurt: Fischer 1971. = Fischer Bücherei. Bd 6006.

Weitere Literatur in: *Deutsches Jugendinstitut: Bibliographie Spiel im Kindesalter*. München: DJI 1971, und in: Flitner, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel. Texte. München: Piper 1973. = Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Bd 20.

Sport – Sportunterricht

1. Sport und Industriegesellschaft

Eine Bestimmung der Bedeutung des Sports in der Schule kann nicht isoliert erfolgen, sondern nur im Zusammenhang mit den Funktionen, die Schule und Sport in einer Gesellschaft haben. Ohne Zweifel gehört der Sport heute zu den auffälligen Sozialerscheinungen. Vergleichende Analysen in verschiedenen gegenwärtigen Gesellschaften zeigen, daß seine (funktionale und institutionelle) Bedeutung mit dem Maß der industriellen Entwicklung eines Landes wächst. Zum modernen Sport lassen sich zwar Parallelen in vergangenen Gesellschaften auffinden, einige seiner besonderen Eigenschaften gewinnt er aber erst mit der Entwicklung moderner Industriegesellschaften (Eichberg 1973; von Krockow 1972; Plessner in: Plessner u. a. 1967; zusammenfassend Baitsch u. a. 1972, 13 ff., 103 ff.).

Zwei Grundmuster lassen sich bei der Interpretation des Sports hervorheben:

1. Sport ist ein Subsystem moderner Industriegesellschaften, das deren charakteristische Merkmale (Wettbewerb, Leistung, Chancengleichheit) in modellartiger Reinheit besitzt und sie zugleich verstärkt (was sowohl positiv wie negativ gedeutet wird);
2. Sport ist ein Freiraum, ein »Spiel«bereich, in dem – zumindest potentiell – vieles anders ist als im gesellschaftlichen Leben sonst: Er bietet variantenreiche großmotorische Bewegung, überschaubare und verständliche Handlungen, Begegnung mit der Natur, Helden, die man versteht, intensives Erleben, Spannung, Spiel, die Möglichkeit zum Zuschauen und zur Entspannung (Mitscherlich, Thielicke in: Plessner u. a. 1967; Grupe 1969; von Hentig 1972; Lüdtke 1972).

Je nachdem, welcher Interpretation man Vorrang gibt, wird auch die Bestimmung der Ziele des Sportunterrichts und die Auswahl der möglichen Inhalte anders erfolgen.

II. Definition und Prinzipien des Sports

Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, daß es »den Sport« nicht gibt. Versuche, ihn eindeutig zu definieren (durch die Tätigkeiten, die in ihm vorkommen; durch die »Schicht« der Person, die in ihm vorrangig beteiligt ist: Sport als leibliche Aktivität oder motorischer Vollzug; durch das Ausmaß materieller und/oder sozialer Belohnung), bleiben anfechtbar. Sport gibt es in unterschiedlichen Ausprägungen (z. B. als Leistungs-, Berufs-, Breiten- und Schulsport), und die Grenze zwischen Sport und Nicht-Sport ist weniger nach äußeren Kriterien als nach der individuellen Auslegung dessen, der ihn treibt, zu ziehen.

Aussichtsreicher scheinen daher Ansätze zu einer Bestimmung von Prinzipien, die gemeinsam – und damit: sich gegenseitig einschränkend – den Sport ausmachen. So nennt z. B. v. Krockow (1972) als »prägende Prinzipien des modernen Sports« das Leistungs-, das Konkurrenz- und das Gleichheitsprinzip sowie das Prinzip der Weltausgrenzung. (Während die drei zuerst genannten Prinzipien »puritanisch«, d. h. weltlich-wirtschaftlich sind, verkörpert sich im vierten der Gegensatz des Sports zur Sorge um die Zukunft, das Spielerische.).

Zu einer anderen Systematik von leitenden Prinzipien des Sports ist demgegenüber die bildungstheoretische Didaktik der Leibeserziehung gelangt. Nach Vorarbeiten anderer nennt Schmitz (1967 – 1972) Bewegung, Spiel und Wetteifer als »Strukturprinzipien« der Leibesübungen, die sich im sportlichen Vollzug als Gestalten, Spielen und Leisten aktualisieren.

III. Sport in der Schule

Wenn Sport zum Schulfach wird, so kommt allerdings nicht einfach ein Stück dieser gesellschaftlichen Wirklichkeit in die Schule; Sport muß sich (bislang) formal-organisatorische und inhaltliche Veränderungen gefallen lassen, um zum Schulsport zu werden: z. B. die 45-Minuten-Stunde, die im Lehrplan vorgegebene Auswahl der Sportarten, die Einteilung nach Klassen oder geschlechtshomogenen Gruppen, Lehrer, die ihn unterrichten, die Bewertung der Leistungen und ihr Eingehen in eine Gesamtnote. Die wichtigste Veränderung besteht aber darin, daß der Sport, um in der Schule neben anderen Fächern bestehen zu können, durchweg nicht aus sich begründet wurde, sondern sich immer wieder als pädagogisch rechtfertigen, seinen besonderen Beitrag zur Erziehung ausweisen mußte (und wollte) (von Hentig 1972).

Dabei wurde der mögliche Beitrag des Sports zur Erziehung unter verschiedenen gesellschaftlichen Umständen verschieden beschrieben. Wehrrertüchtigung, politische Erziehung, Charakter- und Persönlichkeitsbildung, Gesundheits- und Freizeiterziehung sind nur einige Beispiele für die Unterstellung des Sports unter Zielsetzungen, denen er selbst zunächst neutral gegenübersteht. Dabei ist lediglich eine über den Sport hinausweisende Zielsetzung mit vernünftigen Argumenten nie in Frage gestellt worden: daß er einen Beitrag zur gesunden Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und zur Gesunderhaltung der Erwachsenen, insbesondere der Prävention von Haltungsschwächen und den heute besonders häufigen Herz-Kreislaufkrankungen, leisten kann (Baitsch u. a. 1972, 203 ff.; Plessner u. a. 1967, 247 ff.). Doch an dieser Zielsetzung allein läßt sich Schulsport nicht ausrichten; er müßte dazu auch wesentlich anders (d. h. trainingsmäßiger) durchgeführt werden, als es derzeit üblich ist.

IV. Aktuelle Probleme des Schulsports

Die Entwicklung der Sportwissenschaft an »Instituten für Leibesübungen«, deren zentrale Aufgabe (neben der Pflege des Hochschulsports) bis heute die Ausbildung von Sportlehrern für die Schule ist, hat es mit sich gebracht, daß der außerschulische Sport nur selten in die pädagogische Reflexion einbezogen wurde. Die pädagogischen Probleme des Sports, die derzeit vor allem diskutiert werden, beziehen sich daher auch weitgehend auf den Schulsport. Unter ihnen lassen sich vor allem diese Fragen nennen:

1. Ist davon auszugehen, daß Sportunterricht (oder Leibeserziehung) einen ausweisbaren und kontrollierbaren Beitrag zur Erziehung leisten kann und soll (wie es vor allem neuere Konzepte im Gefolge der Curriculumtheorie annehmen, z. B. Dietrich 1972), oder ist Sport eher als Teil des Schullebens mit nur gelegentlich über ihn hinausweisenden Effekten anzusehen (von Hentig 1972)?
2. Ist der alte Kanon von Schulsportarten noch haltbar? Gibt es Kriterien für einen neuen (Lernziele, Freizeitrelevanz, Gesundheit), oder ist das Angebot prinzipiell auf die Interessen der Schüler abzustimmen – und was hieße das?
3. Wie sind Leistung und Können im Sport zu bewerten: Sind sie ein Wesensmerkmal jedes Sports und machen damit seine pädagogischen Möglichkeiten mit aus, oder ist leistungsorientierter Sport die abzulehnende Alternative zum lustvollen und pädagogisch vertretbaren Sport (Eichberg 1973; Klafki in: Plessner u. a. 1967)?
4. Wenn weitgehend Einigkeit darüber besteht, daß Sport in der Schule mehr als bisher auf den Sport neben und nach der Schule vorbereiten, für ihn motivieren soll, wie ist das zu erreichen?
5. Wenn Sport in der Schule als Inhalt für die spätere Freizeit zu erwerben ist, wie ist seine Funktion in ihr zu verstehen: Soll Sport einen Teil der Bedürfnisse befriedigen, die Menschen in unserer Gesellschaft haben (und sie damit vielleicht in ihrer jetzigen Form befestigen helfen), oder kann und soll er ein Hebel zur Veränderung gesellschaftlicher Gegebenheiten über die Freizeit sein (Lüdtke 1972)?

V. Ein didaktischer Ansatz

Eine didaktische Konzeption des Sports ist an drei Kriterien zu prüfen:

1. ob sie soziale und kulturelle Entwicklungen (z. B.: es gibt mehr und andere Freizeit; es gibt Bewegungsarmut mit konkret faßbaren Krankheitsbildern) hinreichend berücksichtigt;
2. ob sie gegenüber anthropologischen Einsichten (Leiblichkeit und Bewegung des Kindes und Jugendlichen als deren individuelle und zugleich kommunikativ-soziale Wirklichkeit; Spiel als Teil unmittelbarer Gegenwart und spezifisches Rollenhandeln) standhält (Grube 1969);
3. ob sie Sport auch in der Schule Sport bleiben läßt, d. h. etwas, das man vor allem um seiner selbst willen tut, und ihn nicht pädagogisch »verzweckt« (Klafki in: Plessner u. a. 1967) und dem Sport außerhalb der Schule entfremdet (was nicht ausschließt, daß auch konkrete Lernziele mit ihm verbunden werden).

Ausgehend von einem solchen didaktischen Konzept sollte Sport in der Schule in zwei organisatorisch-inhaltlichen Grundformen vorkommen:

1. als Sport, d. h. als Teil des informellen Schullebens, mit Angeboten und Gelegenheiten zu angeleitetem, organisiertem Tun, aber auch zu spontanen Aktivitäten, zu schulinternen und interschulischen Vergleichswettkämpfen – offen gegenüber Sport-

vereinen und Sportorganisationen und offen auch für das Mitmachen von Geschwistern, Eltern und Freunden;

2. als Sportunterricht, d. h. als eher formelle, lernzielorientierte, auf feste Inhalte und Standards gerichtete Veranstaltung, die die Wahl der Disziplinen zwar offenlassen kann, jedoch selber verbindlichen Charakter hat (Grupe u. a. 1973).

Wichtigste Intentionen für den Sport in der Schule wären unter solchen Voraussetzungen so zu benennen:

1. am Sport teilnehmen können, d. h. diejenigen Techniken, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Dispositionen erwerben, die einem erlauben, bei sportlichen Veranstaltungen mitzumachen, Können zu erwerben, sich wohl zu fühlen;

2. beim Sport zuschauen lernen und sich beim Zuschauen entspannen;

3. Sport beurteilen können, d. h. ihn in seinem Wert, in seinen individuellen und sozialen Wirkungen und in seinen Problemen kritisch betrachten können;

4. Einblicke in seine Veränderbarkeit gewinnen, in seine Bedingtheit und damit prinzipielle Verbesserungsfähigkeit.

O. GRUPE/D. KURZ

→ Curriculum – Didaktik, Freizeit- und Konsumerziehung, Sozialerziehung – Soziales Lernen, Spiel – Kinderspiel, Unterricht.

LITERATUR

Baitsch, H. (u. a.): Sport im Blickpunkt der Wissenschaften. Perspektiven, Aspekte, Ergebnisse. Berlin, Heidelberg, New York: Springer 1972. *Dietrich, K.*: Zum Problem der Lehrplanentscheidung. Ahrensburg: Szwalina 1972. *Eichberg, H.*: Der Weg des Sports in die industrielle Zivilisation. Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft 1973. = Planen. Bd 6. *Grupe, O.*: Grundlagen der Sportpädagogik. München: Barth 1969. = Wissenschaftliche Schriftenreihe des Deutschen Sportbundes. Bd 8. *Grupe, O.* (Hrsg.): Sport in unserer Welt. Chancen und Probleme. Berlin, Heidelberg, New York: Springer 1973. *Grupe, O.* (u. a.): Sport und Sportunterricht in der Sekundarstufe II. Stuttgart. Klett 1974. *Hentig, H. von*: Lerngelegenheiten für den Sport. In: Sportwissenschaft. 2 (1972), S. 239–257. *Krockow, Chr. von*: Sport und Industriegesellschaft. München: Piper 1972. = Serie Piper. Bd 25. *Lüdtker, H.*: Sportler und Voyeursportler. In: Richter, J.: Die vertrimmte Nation. Reinbek: Rowohlt 1972, S. 23–47. *Mester, L.*: Grundfragen der Leibeserziehung. 3. Aufl. Braunschweig: Westermann 1969. *Plessner, H.* (u. a.) (Hrsg.): Sport und Leibeserziehung. München: Piper 1967. = Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Bd 4. *Schmitz, J. N.*: Studien zur Didaktik der Leibeserziehung. Bd 1–4. Schorndorf: Hofmann 1966–1972.

Sprache

In globaler, philosophischer Thematisierung ist Sprache heute als konkrete Repräsentation jenes von den Griechen als »Logos« angesprochenen Tatbestandes zu verstehen, durch den sich nach Aristoteles der Mensch von allen anderen Lebewesen unterscheidet. Dabei haben sich gegenwärtig als Konkretisierungs-Dimensionen des Sprach-Phänomens nicht nur alle philosophischen Grundlagendisziplinen erwiesen (von der Logik über die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie bis zur philosophischen Anthropologie, Sozialphilosophie, Ethik, Ästhetik, Religionsphilosophie), sondern darüber hinaus auch alle empirischen, hermeneutischen und kritischen Wissenschaften vom Menschen

und von der Gesellschaft. Zu diesen wird im folgenden auch die Erziehungswissenschaft gerechnet.

Die Vielfalt der Sprach-Dimensionen und ihr struktureller Zusammenhang erschließt sich am besten aus der Perspektive der philosophischen *Anthropologie*: Sie kann zeigen, daß beim Menschen im Unterschied zum Tier sowohl die kognitiven (theoretischen) wie die praktischen Lebensfunktionen und im Zusammenhang damit sowohl die Subjekt-Objekt-Relation wie die Subjekt-Subjekt-Relation menschlichen »Verhaltens«, mit Hilfe der Sprach-Funktion und im Sinne der Sprache neu aufgebaut und aufeinander bezogen sind. Läßt sich z. B. beim Tier in idealtypischer Vereinfachung von einer Steuerung der kognitiven Funktionen durch die ein ererbtes oder erlerntes Verhalten auslösenden *Signale* der artspezifischen »Umwelt« (J. v. Uexküll) reden, so beim Menschen in einem dialektischen Sinn von »Weltoffenheit« (M. Scheler; H. Plessner) insofern, als der Mensch auf der Stimulationsbasis »entdifferenzierter Auslöserqualitäten« (A. Gehlen) mit Hilfe der systemgebundenen Sprach-Zeichen eine intensive Bedeutungs-Welt als Medium für sein Erkennen und Handeln selbst allererst aufbauen muß. Sofern nicht das einzelne menschliche Individuum diese sprachliche Bedeutungswelt aufbaut, sondern die Sprach-Gemeinschaft, in die es im *Sozialisations-Prozeß* hineinwächst, sie immer schon aufgebaut hat, insofern läßt sich freilich von den sprachlich artikulierten Bedeutungs-Welten der geschichtlichen Sprach-Gemeinschaften auch als kulturellen Analoga zu den *Signal-Umwelten* der Tierarten reden, und diese Betrachtungsweise läßt die Sprachen zusammen mit allen menschlichen *Institutionen* als Phänomene einer *kulturvermittelten* zweiten *Natur* erkennen. Der Umstand, daß diese Quasi-Analogie wissenschaftlich erkennbar ist, deutet freilich schon darauf hin, daß die Menschen in den sprachlichen Bedeutungswelten und den zugehörigen sozialen Lebensformen nicht in derselben Weise gefangen sind wie die Tiere in den *Signal-Umwelten* und den zugehörigen artspezifischen Lebensformen.

In der Tat dürfte schon in der Ebene der *Syntax* bzw. Grammatik ein allen Menschen gemeinsames, angeborenes Sprachvermögen (W. v. Humboldt; N. Chomsky) als »intellektueller Instinkt der Vernunft« (W. v. Humboldt) eine Basis für den *logischen* Zusammenhang aller möglichen menschlichen Sprach-Systeme bzw. ihrer kognitiven und kommunikativen Verwendung begründen. Um indessen zu verstehen, daß der Mensch mit der Erlernung einer Sprache nicht einfach nur in eine bestimmte Form der Welt-Interpretation und zugehörige soziale Lebensform hineinwächst, sondern prinzipiell die Fähigkeit miterwirbt, das »Sprachspiel« (Wittgenstein) der eigenen Gruppe zu reflektieren und sich in fremde Sprachspiele und Lebensformen hineinzusetzen (im Sinne des relativ unreflektierten Übergangs zu neuen Sprachspielen und damit »verwobenen« Lebensformen und im Sinne der reflektierten Übersetzung aus fremden Sprachen und der hermeneutischen Interpretation fremder Sprachspiele qua Lebensformen), – um dieses *Humanum* zu verstehen, genügt es freilich nicht, mit Chomsky eine *universale* anthropologische Basis für die »linguistische Kompetenz« zu unterstellen, wobei diese Kompetenz die Fähigkeit des idealen Sprechers/Hörers zur Bildung (»Generation«) und zum Verstehen bzw. zur Akzeptierung grammatisch wohlgeformter Sätze beinhaltet, – eine Fähigkeit, die in der »Performanz« (d. h. in der Aktualisierung der systembezogenen idealen Kompetenz) lediglich durch psycho- und soziolinguistisch relevante Randbedingungen (wie z. B. Begrenztheit des Gedächtnisses) eingeschränkt wird. Vielmehr dürfte es erforderlich sein, in Ergänzung der systembezogenen »linguistischen Kompetenz« eine den Systembezug der Sprache trans-

zendierende »kommunikative Kompetenz« (J. Habermas) zu unterstellen, die zugleich metakommunikative Kompetenz ist. Erst diese Konzeption einer Sprach-Kompetenz im weiteren Sinn (die in pathologischen Fällen einerseits trotz Erhaltung der »linguistischen Kompetenz« reduziert, andererseits trotz Einschränkung der linguistischen Kompetenz erhalten sein kann) dürfte die sprachreflexiven, hermeneutischen und kritischen Leistungen des Menschen (damit auch Sprach- und Sozialwissenschaft) verständlich machen und dergestalt die heute fällige Konkretisierung der aristotelischen Definition des Menschen als des »logos«-begabten Lebewesens ermöglichen.

Die soeben angedeutete Notwendigkeit einer Ergänzung der »linguistischen Kompetenz« durch eine philosophisch-anthropologisch verstandene »kommunikative Kompetenz« zeigt, daß der Übergang vom signalgesteuerten Umwelt-Verhalten der Tiere zur sprachlichen Welt-Interpretation und zum sprachvermittelten Erkennen und Handeln der Menschen nicht ohne eine entsprechende sprachliche Umwandlung bzw. Neukonstitution der sozialen *Kommunikation* und *Interaktion* zwischen den Handlungs-Subjekten gedacht werden kann. Nicht nur diejenige Sprach-Philosophie ist überholt, welche die Sprache lediglich als Instrument der Gedächtnisfixierung und Mitteilung von sprachfrei erkannten Bewußtseinsinhalten verstand, sondern auch die etwas jüngere, welche die Sprach-Vermitteltheit der objektiven Welterkenntnis hervorhebt, ohne die sprachlichen Voraussetzungen der Perzeption bzw. Apperzeption der Gegenstände »als etwas« in der Subjekt-Subjekt-Relation der menschlichen *Interaktions-* und *Kommunikationsgemeinschaft* zu berücksichtigen. Anthropologisch gesehen, entspricht dem mit der menschlichen *Instinkt-Reduktion* gleich ursprünglichen Bewußtseins-Hiatus zwischen *Signal-Stimulation* und sprachlicher Weltinterpretation, der zugleich mit der potentiellen Weltoffenheit eine konstitutive Verhaltens-Unsicherheit im Sinne des Handlungszwangs erzeugt, in der sozialen Dimension der Übergang von den artspezifisch ähnlichen *Signal-Reaktionen* der Individuen zur Simultaneität der Zeichenerzeugung und des Zeichenverstehens der Individuen vermöge der Reziprozität des durch gemeinsame *Symbole* (im Sinne eines Sprach-Lexikons) vermittelten *Rollen-Verhaltens* von Kommunikationspartnern in einer Kommunikationsgemeinschaft. Dieser »symbolische Interaktionismus« im Sinne von G. H. Mead macht eine Subjekt-Subjekt-Relation des interpersonalen *Verstehens* (des Sichhineinversetzens in die Situation der Anderen) zugleich mit der *Selbst-Reflexion* (dem Selbstverständnis aus der Rollenperspektive der Anderen) allererst möglich, und er begründet darüber hinaus das spezifisch menschliche Verhältnis von »Individuum und Gemeinschaft« (Th. Litt) dadurch, daß der einzelne durch die Benutzung der gemeinsamen Symbole einer *Interaktionsgemeinschaft* sowohl zur immer erneuten Identifikation mit der Gruppe wie zur – geschichtlich sich vertiefenden – Selbstunterscheidung von der sozialen Gruppe als dem »verallgemeinerten Anderen« (Mead) sich aufgefordert sieht.

Der aus der Perspektive der philosophischen Anthropologie in seinen Grunddimensionen erschlossene Sinnhorizont des Sprach-Phänomens läßt sich mit Hilfe der (dreidimensionalen) *Zeichen-Wissenschaft* (*Semiotik* im Sinne von Ch. S. Peirce und Ch. W. Morris) in einzelwissenschaftlich thematisierbare Aspekte zerlegen, wobei freilich die unvermeidlichen methodischen Abstraktionen vom Gesamtphänomen der für den Menschen konstitutiven »Sprachlichkeit« (Liebrucks) durch *wissenschaftstheoretische Reflexion* unter Kontrolle zu halten sind.

1. Der grammatische System-Charakter der Sprache läßt sich in der *syntaktischen* Dimension der Relation zwischen Zeichen thematisch isolieren, wobei von der (*exten-*

sionalen und intensionalen) Bedeutung der Zeichen und ihrem Gebrauch durch Sender und Empfänger von Nachrichten abstrahiert wird.

2. Der durch *Wort-Bedeutungen* und *Satz-Sinn intentional* vermittelte Sach- oder Weltbezug der in systematischen Beziehungen zueinander stehenden Zeichen einer Sprache läßt sich als *semantische* Dimension thematisieren, wobei vom Gebrauch der Zeichen noch immer abstrahiert wird.

3. Schließlich läßt sich der subjektive Gebrauchs-Bezug der Zeichen bzw. des Sprach-Systems zu den im Kontext von *Interaktions-* und *Referenz-Situationen* sie interpretierenden Sendern und Empfängern als *pragmatische* Dimension thematisieren. (Genauer: Da eine sprachliche Verständigung zwischen Menschen nicht stattfinden könnte, wenn nicht im Prinzip ein syntaktischer Systembezug und ein semantischer Sachbezug der gebrauchten Zeichen vorausgesetzt werden könnte, so läuft die Thematisierung der *pragmatischen* Dimension auf eine (*kommunikationstheoretische*) Integration aller *semiotischen* Aspekte des Sprach-Phänomens hinaus.)

Die soeben skizzierte Reihenfolge der abstraktiven Thematisierung von Sprach-Aspekten hat sich in der Gegenwart besonders durch den modell-theoretischen Gebrauch formalisierter Kunst-Sprachen (Kalküle) im Dienste der Sprach-Logik und Wissenschaftstheorie als notwendig erwiesen. In der »logischen Syntax« (R. Carnap) konnte der Leibnizsche Gedanke einer anschaulichen Spiegelung der logisch-mathematischen Form unseres Denkens realisiert werden; in der »logischen Semantik« (A. Tarski; R. Carnap) konnten darüberhinaus, durch Unterstellung einer Sprach-System-bezogenen Bezeichnungs- und Wahrheitsrelation, schematische Modelle für Argumentations- und Erkenntnis-Systematisierungen konstruiert werden. Diese modelltheoretischen Präzisionsleistungen der formalisierten Kunst-Sprachen dürfen freilich nicht ohne weiteres als Lösungen traditioneller philosophischer Probleme betrachtet werden; sie dürfen lediglich als »indirekte« Klärungen (Y. Bar-Hillel) der *Argumentation* in der pragmatischen Dimension der Sprach-Verwendung gelten, und d. h.: sie bleiben a priori abhängig von einer möglichen *pragmatischen* Interpretation durch die »Interpretationsgemeinschaft der Wissenschaftler« (Peirce).

Da nun, wie Gödel, Church u. a. durch die sogenannten »Unentscheidbarkeitstheoreme« gezeigt haben, eine vollständige Formalisierung der *pragmatischen* Sprach-Dimension schon wegen der *Reflexions*-Problematik unmöglich ist (die menschliche Fähigkeit zur Sprach-Reflexion muß sich bei der Sprach-Formalisierung in einer unendlichen Folge der Unterscheidung von Objekt-Sprache und Meta-Sprache zugleich ausdrücken und der Thematisierung entziehen!), so muß die pragmatische Interpretation von Kunst-Sprachen die natürliche Sprache (vielfach auch Umgangs-Sprache genannt, obwohl dies den Gegensatz zur Bildungs-Sprache suggeriert) als aktuell gebrauchte letzte Meta-Sprache voraussetzen. Die natürliche Sprache verdankt diese *pragmatische* Sonderstellung unter allen Zeichen-Systemen offenbar dem Umstand, daß sie selbstrückbezüglich verwendet werden kann. Dies besagt aber zugleich, daß ihre Verwendung mit der »linguistischen Kompetenz« immer zugleich die *kommunikativ-meta-kommunikative Kompetenz* des Menschen voraussetzt. Erst die *kommunikativ-meta-kommunikative Kompetenz* garantiert den *pragmatisch* sinnvollen Sprach-Gebrauch, d. h. die angemessene Situierung von Aussagegehalten (»Propositionen«) im Gesprächs- und Interaktionskontext gemäß den Formen »illokutionärer Akte« (Austin, Searle).

Auch das Denken als Selbstgespräch ist von diesen pragmatisch-metakommunikativen

Situierungsvoraussetzungen offenbar abhängig. Es kann sehr wohl den Akt des Fürwahrhaltens selbstreflexiv verbalisieren (z. B. in dem »performativen« Ausdruck »Ich behaupte hiermit, daß . . .«), nicht aber eine Proposition mit universalem Geltungsanspruch situieren, die keine reflexive Selbstanwendung erlaubt (z. B. »Ich lüge immer«). Wird von dieser pragmatischen Voraussetzung abstrahiert, so läßt sich der sinnvolle, ja unentbehrliche selbstrückbezügliche Sprach-Gebrauch im Sinne der *Meta-Kommunikation* nicht von sinnlosem selbstrückbezüglichem Sprach-Gebrauch (wie z. B. in den sogenannten »semantischen Paradoxien«) unterscheiden. Die Nichtbeachtung dieses Umstandes (»abstractive fallacy« der Verwechslung der natürlichen Sprache mit einem abstrakten syntaktisch-semantischen System) führt dann zu der irreführenden Rede von der »logischen Inkonsistenz« der natürlichen Sprache, woraus möglicherweise noch der Schluß gezogen wird, der selbstrückbezügliche Gebrauch der natürlichen Sprache sei für die philosophische und wissenschaftstheoretische Argumentation zu verbieten. Im Gegensatz zu dieser Auffassung muß betont werden, daß der selbstrückbezügliche Sprach-Gebrauch die *transzendental-pragmatische* Funktion der natürlichen Sprache, d. h. die transzendente Einheit der Verständigung über die Situationswelt mit der Verständigung über den Sprach-Gebrauch demonstriert.

Die im vorstehenden angedeutete *transzendentalpragmatische* Integration der dreidimensionalen *Semiotik* (*Syntaktik*, *Semantik*, *Pragmatik*) scheint eine zureichende Explikation des Sprach-Phänomens in semiotischen Begriffen zu ermöglichen. Sprache ist dann eine Klasse von *Zeichen-Systemen*, deren Unterschied von sonstigen natürlichen und künstlichen Zeichen- bzw. *Kommunikations-Systemen* sich gemäß den drei Grunddimensionen der Semiotik bestimmen lassen muß. Zunächst etwa folgendermaßen: 1. In der *syntaktischen* Dimension bildet die Sprache (im Unterschied zu technischen *Signal-Codes* und den Kommunikations-Systemen der Tiere) ein »Wort-Satz-System« (K. Bühler). 2. Dem entspricht *semantisch* die Möglichkeit der »Repräsentation« (Bühler) von beliebigen – bestehenden oder nicht bestehenden – »Sachverhalten«, die sich aus deskriptiven Wortzeichen mit Hilfe von Referenz-Zeichen und syntaktischen Zeichen gewissermaßen aufbauen oder zusammenstellen lassen. 3. Dem entspricht *pragmatisch* die Möglichkeit, von endlichen Sprachmitteln unendlichen Gebrauch zu machen (W. v. Humboldt; Chomsky), d. h. durch innovative Zeichenkombinationen nach den syntaktischen und semantischen Regeln der Satzbildung bzw. der Sachverhaltsrepräsentation prinzipiell unbegrenzt viele, auch nicht erfahrene (und eventuell nicht erfahrbare) Situationen zu beschreiben.

Diese Charakteristik der deskriptiven »Repräsentations«-Funktion ist jedoch als *pragmatische* Explikation der Sprache keineswegs hinreichend; sie genügt weder, um die natürliche Sprache der Menschen von den tierischen Kommunikations-Systemen abzuheben, noch um sie als pragmatische Metasprache der formalisierbaren Kunst-Sprachen auszuweisen. Der Aufweis der *performativ-propositionalen* Doppelstruktur expliziter Sprechakte (Austin; Searle) hat gezeigt, daß keineswegs nur die »Repräsentations«-Funktion die menschliche Sprache auszeichnet, während diese etwa die »Appell«-Funktion und die »Ausdrucks«-Funktion mit den tierischen Kommunikations-Systemen gemeinsam hätte. Die Fähigkeit der Verbalisierung von Sprechakten besagt vielmehr, daß der Mensch mit Hilfe der Sprache die situationsgebundene soziale »Appell«-Funktion in eine solche der Herstellung neuer sozialer Interaktions-Situationen transformieren kann, wodurch er zugleich metakommunikativ zu den eigenen Sprechakten und der darin ausgedrückten sozialen Rolle Stellung nimmt. Die »parasprachli-

che» »Ausdrucks«-Funktion der Sprache (z. B. Intonation) macht er dabei offenbar zum Indikator der Unangemessenheit der eigenen Individualität im Verhältnis zu den gesellschaftlichen Bedürfnissen (z. B. Selbstironie) und umgekehrt der gesellschaftlichen Verhältnisse, einschließlich der Sprache als öffentlicher Institution, im Verhältnis zu den (existenziellen) Ansprüchen seiner Person.

In pathologischen Fällen, mit denen es die Psychoanalyse zu tun hat, genügt offenbar die »parasprachliche« Ausdrucksfunktion der Sprache nicht mehr, um die Balance der »gebrochenen Intersubjektivität« herzustellen, und es kommt zur »systematischen Verzerrung der Kommunikation« durch Abspaltung von Sinnmotivationen in einer privatisierten Pseudosprache von »Symbolen«, die als »Symptome« und »Signale« auf den zwanghaften Charakter tierischer Verhaltens-Auslöser zurückfallen. (Der Versuch, das »verbal behavior« der Menschen zu konditionieren, geht offenbar von diesem Modell als Normalfall aus). Genau umgekehrt in der evolutionistischen Tendenz ist offenbar das Verfahren der kreativen »Symbol«-Bildung in der natürlichen Sprache zu verstehen; denn, wie Peirce gezeigt hat, transformiert die Sprache die vorschlinglichen »Ausdrucks«- und »Appell«-Funktionen von »Symptomen« und »Signalen« eigens dadurch, daß sie außer konventionellen Begriffs-Zeichen (»Symbolen« im Sinne von Peirce) solche Zeichen enthält, welche die »indikatorischen« und »ikonischen« Funktionen von Natur-Zeichen in die konventionelle »Symbol«-Funktion integrieren: so z. B. die »deiktischen« Wörter, die nur im Situationskontext gebraucht werden können, und die sogenannten »ikonischen« Funktionen der mimetisch-ostensiv definierbaren Prädikatoren (wie z. B. »schweben«, »gleiten«, »purzeln«, »springen«, »hopsen«, »stürzen« usw.; »Lautmalerei« und »Lautsymbolik« wären hier nur als Spezialaspekte zu erwähnen).

Von der *pragmatischen* Integration her erschließt sich auch diejenige Seite des Sprach-Phänomens, die seine gesellschaftliche und bildungspolitische Signifikanz in erster Linie ausmacht: Schon im Altertum war die Sprach-Bildung Gegenstand der Kunstlehren von der menschlichen Rede (»*technai logikai*«, »*artes sermonicales*«): »Grammatik«, »Logik«, »Rhetorik«, im weiteren Sinn auch »Poetik« und »Hermeneutik«. In der Gegenwart scheint gerade die *pragmatische* Integration der abstraktiv-einzelwissenschaftlich thematisierten Sprach-Aspekte so etwas wie eine kritische Rekonstruktion des antik-mittelalterlichen Systems der »*artes liberales*« zu ermöglichen. Eine solche Rekonstruktion kann freilich heute erst ins Ziel kommen, wenn mit der *Sprach-Hermeneutik* zugleich die geschichtliche Dimension der Sprache in der *Pragmatik* berücksichtigt wird. Als Hauptvehikel der menschlichen *Kultur-Tradition*, die im Sprach-Erlernungs- qua *Sozialisations-Prozeß* immer erneut im ganzen – wenn gleich in abgekürzter und perspektivisch akzentuierter Form, z. B. als »Muttersprache« einer nationalen Sprach-Gemeinschaft – von jedem Mitglied der menschlichen *Interaktions-* und *Kommunikations-Gemeinschaft* angeeignet werden muß, fungiert die Sprache als Bedingung der Möglichkeit der fortschreitenden Überlegenheit des Menschen über alle übrigen Lebewesen. Als Medium des *Kultur-Fortschritts* repräsentiert sie aber zugleich die prekäre Situation einer im *Bildungs-Prozeß* und seiner pädagogischen Anleitung zu leistenden kritischen Traditions-Vermittlung. Als *hermeneutische* Bewahrung der sprachlich überlieferten Kulturgüter – sogar des »Vorscheins der Wahrheit« (E. Bloch) in verzerrter Form – muß die Sprach-Bildung durch eine die sprachliche Überlieferung auf verborgene Motive hinterfragende *Ideologie-* und *Gesellschafts-Kritik* ergänzt werden, ja sie kann und muß dadurch auch in ihrem her-

meneutischen Ertrag vermittelt und vertieft werden; denn die Ideologiekritik hat ihr methodisches Ziel in der Aufhebung von undurchschauten Kommunikations-Schranken (z. B., im Extremfall, sozialer »Tabus«).

Sofern die reale *Emanzipation* der menschlichen Gesellschaft an *Aufklärung*, diese aber an die Entfaltung der »kommunikativen Kompetenz« in der allererst herzustellenden »idealen Kommunikationsgemeinschaft« gebunden ist, so enthält das sprachphilosophische Prinzip der verbalen »Ausdrückbarkeit« (Searle) aller außersprachlich (insbesondere durch den Situationskontext) und parasprachlich ausgedrückten Momente von Sprechhandlungen auch einen pädagogischen und bildungspolitischen Imperativ. Er muß auf jeden Fall angesichts der sozialbedingten (schichtenspezifischen) »Sprachbarrieren« (Bernstein; Oevermann) als Anspruch jedes Bürgers auf gleiche Bildungschancen zur Geltung gebracht werden, wenn sich auch – analog zum Ambivalenzproblem in der Traditionsvermittlung überhaupt – das Problem stellt, wie eine bloße Anpassung an fragwürdige, weil zum Teil ideologisch fungierende Eloquenz-Ideale des Bildungsbürgertums vermieden werden kann. Ein populistisches Ausweichen in eine Entverbalisierung des Schulunterrichts bzw. der Bildung kann schon wegen des Zusammenhangs von Sprache und Denken kaum eine Lösung darstellen. Die »Humanisierung der Natur« die zugleich »Naturalisierung des Menschen« ist (K. Marx) ist offenbar an das Prinzip der sprachlichen »Ausdrückbarkeit« gebunden.

KARL-OTTO APEL

→ Handlung – Interaktion – Symbolischer Interaktionismus, Hermeneutik, Kommunikation, Rolle, Sozialisation, Spracherziehung.

LITERATUR

- Alston, W. P.*: Philosophy of language. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1964. *Apel, K.-O.*: Die Idee der Sprache in der Tradition des Humanismus. In: Rothacker, E. (Hrsg.): Archiv f. Begriffsgeschichte. Bd 8. Bonn: Bouvier 1963. *Apel, K.-O.*: Transformation der Philosophie. Bd 1. Sprachanalytik, Semiotik, Hermeneutik. Bd 2. Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1972. *Bar-Hillel, Y.*: Aspects of language. Jerusalem: The Magnes Pr. 1970. *Bernstein, B.*: Class, codes and control. London: Routledge & Paul 1971. (Deutsch: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf: Schwann 1972. = Sprache u. Lernen. Bd 7.) *Bollnow, O. F.*: Sprache und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer 1966. = Urban-Bücher. Bd 100. *Bühler, K.*: Sprachtheorie (1934). 2. Aufl. Stuttgart: G. Fischer 1965. *Cassirer, E.*: Philosophie der symbolischen Formen. T. I.: Die Sprache, (1923). 4. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftl. Buches. 1964. *Chomsky, N.*: Language and mind. New York: Harcourt, Brace & World 1968. (Deutsch: Sprache und Geist. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1970) *Frey, G.*: Sprache, Ausdruck des Bewußtseins. Stuttgart: Kohlhammer 1965. *Gadamer, H. G.* (Hrsg.): Das Problem der Sprache. München: Fink 1967. *Gipper, H.*: Bausteine zur Sprachinhaltsforschung. 2. Aufl. Düsseldorf: Schwann 1969. *Habermas, J.*: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J., N. Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1971, S. 101–141. *Hörmann, H.*: Psychologie der Sprache. 2. Aufl. Berlin: Springer 1970. *Katz, J. J.*: The philosophy of language. New York: Harper & Row 1966 (Deutsch: Philosophie der Sprache. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1970). *Liebrucks, B.*: Sprache und Bewußtsein. Bd 1–5. Frankfurt a. M.: Akad. Verl.-Ges. 1964–1970. *Lorenz, K.*: Elemente der Sprachkritik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1970. *Mass, U., D. Wunderlich*: Pragmatik und sprachliches Handeln. 2. Aufl. Frankfurt a.

M.: Athenäum Verl. 1972. = Athenäum-Skripten Linguistik. Bd 2. *Morris, C. W.*: Foundations of the theory of signs. Chicago: Univ. Pr. 1938. (Deutsch: Grundlagen der Zeichentheorie. München: Hanser 1972. = Reihe Hanser. Bd 106.) *Morris, C. W.*: Signs, language and behavior. New York: Prentice Hall 1946. (Deutsch: Zeichen, Sprache und Verhalten. Düsseldorf: Schwann 1973). *Oevermann, U.*: Sprache und soziale Herkunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 519. *Savigny, E. von*: Die Philosophie der normalen Sprache. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1969. *Savigny, E. von* (Hrsg.): Philosophie und normale Sprache. Freiburg: Alber 1969. *Schnelle, H.*: Sprachphilosophie und Linguistik. Hamburg: Rowohlt 1973. = rororo Studium. Bd 30. *Searle, J. R.*: Speech acts. Cambridge: Univ. Pr. 1970. (Deutsch: Sprechakte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1971.)

Zeitschriften: Communication. University of Iowa. 1 (1973) ff. *Foundations of Language.* Dordrecht. 1 (1965) ff. *Internationale Zeitschrift für angewandte Linguistik in der Spracherziehung.* Heidelberg. 1 (1963) ff. *Language.* Journal of the Linguistic Society of America. Austin, Tex. 1 (1925) ff.

Spracherziehung

I. Spracherziehung (auch literarische Erziehung) war mehr noch als Sprach- und Literaturunterricht niemals ausschließlicher Diskussionsgegenstand der Pädagogen oder der an der institutionalisierten Erziehung Interessierten. U. a. Dichter, Philosophen, Wissenschaftler, Journalisten, Politiker haben ihre Meinungen über Spracherziehung, z. B. über die Hinführung zur »Sprachschönheit«, über die »Reinerhaltung« der Sprache, über das »Wachsen« der Sprache, über die »Einfachheit« der Sprache, über »Sprachbarbarei« usw. verbreitet. Dabei bleibt die Verwendung des Begriffs »Spracherziehung« unscharf entsprechend dem unterschiedlichen Interesse an den Sachverhalten, die die Begriffe »Sprache«, »Literatur«, »Erziehung« intendieren. So stehen Begriffe der Spracherziehung unvermittelt nebeneinander, wenn etwa die gezielte Entwicklung der Sprache bzw. des literarischen Verständnisses gesehen wird als ein Moment der Entwicklung der »humanen Kräfte« im Menschen oder wenn sie gesehen wird als ein Zeichen für vollzogene Trennung und als ein Mittel der sich vollziehenden Trennung bestimmter gesellschaftlicher Schichten oder Klassen. Kaum wird der mögliche Zusammenhang beider Auffassungen rekonstruiert.

Die im engeren Sinne pädagogische, speziell didaktische Diskussion um Sprach- und Literaturunterricht, auf die sich dieser Artikel im wesentlichen beschränkt, und die im Unterricht versuchte planmäßige und systematische Einwirkung auf die sprachliche und literarische Entwicklung bzw. Erziehung spiegelt den Diskussionsstand um die Spracherziehung allgemein teilweise wider. In dieser Diskussion geht es aber auch um Probleme, die nur im Zusammenhang mit Problemen der *institutionalisierten Erziehung* insgesamt sinnvoll bearbeitet werden können, etwa: Probleme der Schulorganisation, Probleme der Leistungsbeurteilung in der Schule.

Gegenwärtig setzen sich zwei einander überschneidende Definitionsansätze für den Gegenstandsbereich »Spracherziehung, Sprach- und Literaturunterricht« durch, denen bestimmte Auffassungen von Sprache und Literatur zugrunde liegen:

1. Sprache und Literatur sind *Medien* der zwischenmenschlichen Interaktion, der *Kommunikation*. Dieser Ansatz wird fundiert durch *Kommunikationsmodelle*, die nach dem Zusammenhang der Determinanten der Kommunikation unterschieden sind.

(Für die didaktische Diskussion s. Behr u. a. 1972; Kügler 1971 – Kritik: Hartfelder-Otto. In: Diskussion Deutsch 1973, 11; Lenzen 1973).

2. Sprache und Literatur (gesprochene und geschriebene) sind *Texte*, die nach inhaltlichen und formalen Kriterien in *Textsortenmodellen* unterschieden sind. (Zur Einführung in die Literaturwissenschaft s. Belke 1973).

Beide Ansätze werden verbunden, wo Determinanten wichtiger Kommunikationssituationen auf bestimmte Textsorten bezogen sind. Im Hinblick auf die *Klassifikation* wichtiger *Kommunikationssituationen* und wichtiger *Textsorten* steht die Didaktik erst am Anfang. Sie ist am weitesten geführt in dem »didaktischen Strukturgitter« für den Unterricht in der Primärsprache bei Lenzen (1973) und in Anfängen versucht in der hessischen Lehrplanung für das Fach Deutsch (1972/73), sowie bei Dewald (vgl. Diskussion Deutsch. 1972, 10; Kritik: Dingeldey, Ivo. In: Ebd.).

Der Definitionsansatz im Rahmen eines kommunikationstheoretischen Modells beweist seine Adäquatheit für die Didaktik da, wo er besonders die *sozialisierende* Funktion von Sprache und Literatur bzw. sprachlicher und literarischer Erziehung heraushebt, er wird da inadäquat, wo er den Produktcharakter besonders der Literatur übergeht und etwa Probleme der Funktion bzw. der Aneignung der *literarischen Tradition* nicht mehr formulieren und lösen kann. (Über Probleme der Literaturgeschichte aus literaturwissenschaftlicher Sicht s. Mattenklott, Schulte. In: Kolbe 1973.) Die Relevanz des kommunikationstheoretischen und texttheoretischen Ansatzes für die Didaktik kann sich deutlich erst zeigen bei der Konkretisierung der allgemeinen Theorie an solchen Problemen der gesellschaftlichen Praxis, die sich in Entscheidungen in der Unterrichtspraxis spiegeln. Hier zeigt sich auch, inwieweit Probleme überschneidender Gegenstandsbereiche in dem Ansatz mitgedacht sind, etwa des Zusammenhangs von

– Sprach- und Literaturunterricht als Beitrag zum Erwerb von Kulturtechniken (1) (zur Diskussion s. Diskussion Deutsch. 1973, 12.)

– Sprach- und Literaturunterricht als Kunstunterricht (2)

– Sprach- und Literaturunterricht als Medienunterricht (3)

– Sprach- und Literaturunterricht als Gesellschaftslehre (4)

(Zur Diskussion von 2–4 s. Ehmer 1973; Ide, Projekt Deutschunterricht 2–4; Kolbe 1973. Kritik am Konzept Ehmers: s. Gesellschaft und Schule 1972, 3/4.)

II. Spracherziehung findet im Rahmen der institutionalisierten Erziehung in der Schule in allen Unterrichtsfächern statt über die Kommunikation zwischen Lehrer und Schülern, Schülern und Schülern und über die Auseinandersetzung mit Textmaterialien (Priesemann 1971; Scheffler 1971; Spanhel 1971). Explizit ist Spracherziehung Gegenstand aller Sprachfächer, im engeren Sinne des primärsprachlichen (»mutter-sprachlichen«) Unterrichts, bei uns also des Deutschunterrichts, der gegenwärtig trotz zeitweilig gegenläufiger Bestrebungen (s. Strukturplan für das Bildungswesen 1970; Kolbe 1969) Sprachunterricht und Literaturunterricht verbindet. Seine *Hauptgegenstände* lassen sich am besten beschreiben durch die *allgemeinen und konkreten Ziele* (Erziehungsziele, Unterrichtsziele, Lernziele), die den Unterricht bestimmen sollen.

Die Diskussion um Ziele des Deutschunterrichts hat sich seit 1945 in charakteristischer Weise verändert. Während bis in die 60er Jahre hinein unspezifiziert im Hinblick auf die soziale Herkunft der Sprecher *Spracherziehung in der Schule* der Entfaltung der »Person« oder der »sprachlichen Persönlichkeit« dienen soll (bes. Weisger-

ber und Essen), setzt in der Mitte der 60er Jahre mit der Kritik an diesen Zielen (Begründung: Spracherziehung in der Schule ist eines der wirksamsten Mittel der sozialen Auslese) eine andere Orientierung des Deutschunterrichts ein, die durch die Rezeption soziologischer Untersuchungen (Bernstein 1972; Roeder 1968; Oevermann 1970) mit veranlaßt wird (bes. Dahle 1968) und die sich in dem Stichwort »*kompensatorischer Sprachunterricht*« zusammenfassen läßt. Ziel des Sprachunterrichts ist jetzt die Aufhebung der schichtspezifisch bedingten Ungleichheit in der Sprachverwendung und im Sprachverständnis. Dieses Ziel wird verhältnismäßig schnell in Didaktiken (Helmers) und in die Lehrplanungen einzelner Bundesländer aufgenommen, ohne daß sich damit zunächst die Unterrichtsinhalte, vor allem die selbstverständliche Orientierung an den sprachlichen Normen der Mittelschicht ändern. Diese Orientierung wird als eine Selbstverständlichkeit in Anfängen erst da überwunden, wo die Entwicklung *gruppenspezifischer Möglichkeiten der Sprachverwendung* in für eine soziale Gruppe wichtigen Sprech- und Schreibsituationen verbunden wird mit der Hinführung zu einer *Kritik an der Sprache* als einem Mittel der Ausübung von Herrschaft in unserer Gesellschaft, speziell mit der Kritik daran, daß in der Schule, im Unterricht, mit der durch Leistungsdruck erzwungenen Anpassung an eine bestimmte Sprachverwendung *Herrschaft durch soziale Auslese* ausgeübt wird. (Zur didaktischen Diskussion s. Ide, Projekt Deutschunterricht 2-4, und die öffentliche Diskussion um die Rahmenrichtlinien Deutsch in Hessen, bes. Helmerts und Merkelbach 1973.) – In der neuesten relevanten Diskussion geht es darum, wie sich die in Realisierungsversuchen (Richtlinien, Unterrichtsmodellen oder -projekten) einander widersprechenden Ziele (Ausarbeitung einer gruppenspezifischen Sprache, die den Interessen besonders der Unterschicht entgegenkommt – Entwicklung einer »Standardsprache« – Kritik an der Sprache als Mittel der Herrschaftsausübung) konkret in der Unterrichtspraxis vermitteln werden können bzw. wie man aus der Kritik an der gegenwärtigen Situation des Deutschunterrichts zu einer neuen adäquaten Bestimmung der Funktionen der Sprache kommen kann.

Auch die Diskussion um die Ziele des *Literaturunterrichts* hat sich seit der Mitte der 60er Jahre entscheidend geändert: Während bis dahin teilweise fast ungebrochen an den *traditionellen Deutschunterricht* angeknüpft wird (Ulshöfer), teilweise durch die *Verabsolutierung von Gestaltmomenten* der Literatur die Auseinandersetzung mit der Tradition verhindert wird (Essen), bleibt der Gegenstandsbereich des Literaturunterrichts fast ausschließlich beschränkt auf »gehobene« Literatur. Das gilt schon nicht mehr für Beinlich (1961 ff.) und Helmerts (1966 ff.). Die stärkere Berücksichtigung *schichtspezifischen Leseverhaltens* vor allem führt zu einer Ausweitung des Literaturbegriffs, die sich an den Begriffen »literarischer Markt« und »Leseinteressen« (Ivo, Dahrendorf) orientiert und zur stärkeren Einbeziehung von Trivilliteratur und Produkten anderer Massenmedien (Fernsehsendungen u. a.) in den Unterricht führt. Auch die sich durchsetzenden neuen Zielorientierungen (Anknüpfen und Verstärken der vorgegebenen Leseinteressen – Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen, die ein bestimmtes Leseverhalten hervorbringen – Hinführen zu einer »Gegenliteratur«) bleiben widersprüchlich, wo sie konkret vermittelt werden sollen (vgl. Wilkending 1972).

III. Alle speziellen Probleme übergreifend wird gegenwärtig vor allem folgende These diskutiert: Die *Isolierung der einzelnen Schulfächer*, speziell die Isolierung des Faches Deutsch vom Sprach- und Literaturunterricht in anderen Fächern, vor allem aber vom

Fach Gesellschaftslehre (Sozialkunde, Geschichte, Geographie) und vom Fach Kunstunterricht verhindert die Entwicklung allgemeiner Einsichten über die Funktion der Sprache und Literatur und steht einer adäquaten Sprachverwendung entgegen. (Dazu: die Diskussion in: Der Deutschunterricht 1972, 5; Diskussion Deutsch 1972, 8; Diskussion Deutsch. Sonderband 1; Ehmer 1971, 1973.).

Die besonderen Probleme in der Diskussion um den Sprach- und Literaturunterricht lassen sich weitgehend auf die drei *Hauptarbeitsbereiche* beziehen, die vielfach der Gliederung des Deutschunterrichts zugrunde gelegt werden: Reflexion auf Sprache (teilweise identisch mit dem Gegenstandsbereich von »Sprachlehre«, »Grammatik« u. ä.), mündliche und schriftliche Kommunikation (teilweise identisch mit »sprachliches Training«, »sprachliche Übungen«), Umgang mit Texten (teilweise identisch mit »Literaturunterricht«).

1. *Reflexion auf Sprache*: Inwieweit stimmt die in der Geschichte des Deutschunterrichts immer umstrittene These, daß das *Nachdenken über Sprache* bzw. Sprachverwendung das *Sprachverhalten verändern* kann? Diese These wird in neueren Sprachbüchern, in Lehrplänen und Unterrichtsmodellen unter verschiedenen Aspekten ausdrücklich und unausdrücklich bejaht:

- a) Es gibt *Grammatiken*, die – wenn sie als System erlernt werden – mehr oder weniger das Sprachverhalten verändern können (vgl. Klett-Sprachbuch und Hirschgraben – Lesen/Darstellen/Begreifen).
- b) Einsichten in die *Pragmatik* der Sprache (etwa in versteckte Befehle oder Aufforderungen von Personen, von denen man abhängig ist, von Produkten, für die geworben wird usw.) können das Verhalten verändern (vgl. Ide, Projekt Deutschunterricht 2–5, Ehmer 1973).
- c) Der Arbeitsbereich »*Reflexion auf Sprache*« sollte (in irgendeiner Weise) *obligatorisch* für alle Schüler sein (vgl. neuere Lehrpläne und Gesamtschulplanungen; dazu Frommelt. In: Diskussion Deutsch. 1972, 8.).

Nicht oder kaum konkret diskutiert wird:

(Wie) lassen sich im Unterricht allgemeine Begriffe zur Erkenntnis der Realität entwickeln und kann der Deutschunterricht Besonderes zur *Begriffsentwicklung* leisten?

2. *Mündliche und schriftliche Kommunikation*:

– Inwieweit stimmen die traditionellen *Sprech- und Schreibübungen* (Aufsatzmodi: Beschreibung, Schilderung, Erzählung, Bericht, Erörterung u. ä. und die gewählten Anlässe oder Gegenstände) mit der die Schüler gegenwärtig oder zukünftig umgebenden Realität überein? Inwieweit und für wen bieten sie Sprech- oder Schreibanreize? (vgl. dazu Merkelbach 1972)

– Gibt es eine allgemeine *Sprachnorm*, auf die hin der Unterricht erziehen sollte? Welche Rolle spielt (sollte spielen) die sprachliche Norm der Mittelschicht bei der Festlegung der Ziele des Sprachunterrichts? (vgl. dazu Diskussion Deutsch 1972, 10; Helmers 1973; Merkelbach 1973)

3. *Umgang mit Texten*:

– In welchem Zusammenhang sollten im Unterricht die Hinführung zur *Literaturtheorie* und *Literaturkritik* mit der Verstärkung von *Leseinteressen* stehen?

– Welche Rolle sollte zukünftig (besonders in der Gesamtschule) der Auseinandersetzung mit der *Geschichte* der Literatur zukommen?

– Inwieweit sollte der Umgang mit Texten durch allgemeinverbindliche Inhalte bestimmt werden? Wie gewinnt man *Kriterien zur Auswahl von Literatur* für den Un-

terrichtet? Was können »Gattungen«, »Epochen«, »künstlerisch wertvolle Literatur einer Epoche«, »fortschrittliche Literatur einer Epoche« als Auswahlkriterien bedeuten? Kann jeder Text im Unterricht relevant sein?

GISELA WILKENDING

→ Chancengleichheit, Curriculum – Didaktik, Fremdsprachen, Klasse – Schicht, Kommunikation, Macht – Herrschaft, Sprache, Unterricht.

LITERATUR

- Behr, K. (u. a.): Grundkurs für Deutschlehrer: Sprachliche Kommunikation. Weinheim: Beltz 1972. Beinlich, A. (Hrsg.): Handbuch des Deutschunterrichts. Bd 1.2. Emsdetten: Lechte 1969–1970. Belke, H.: Literarische Gebrauchsformen. Düsseldorf: Bertelsmann-Universitäts-Verl. 1973. Bernstein, B.: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf: Schwann 1972. Dahle, W.: Neutrale Sprachbetrachtung? Didaktik des Deutschunterrichts. In: Das Argument Nr. 49 (1968), S. 455–464. Dahrendorf, M., A. C. Baumgärtner (Hrsg.): Wozu Literatur in der Schule? Braunschweig: Westermann 1970. Dittmar, N.: Soziolinguistik. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer Taschenbuchverl. 1973. Ehmer, H. K. (Hrsg.): Visuelle Kommunikation. Köln: DuMont Schauberg 1971. Ehmer, H. K.: Kunst/Visuelle Kommunikation – Unterrichtsmodelle. Steinbach: Anabas-Verl. 1973. Erlinger, H. D.: Sprachwissenschaft und Schulgrammatik. Düsseldorf: Schwann 1969. Essen, E.: Methodik des Deutschunterrichts (1955). 9. Aufl. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971. Geißler, R.: Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik. Hannover: Schroedel 1970. Germanistik – eine deutsche Wissenschaft. Beiträge von E. Lämmert u. a. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1967. Kunstunterricht/ Visuelle Kommunikation. In: Gesellschaft und Schule 13 (1972) 3/4. Gidion, J., H. P. Bahrdt: Praxis des Deutschunterrichts. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1973. Helmers, H.: Didaktik der deutschen Sprache (1966). 8. Aufl. Stuttgart: Klett 1972. Helmers, H.: Die hessischen »Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Deutsch« von 1972. In: Die Deutsche Schule 65 (1973) 9, S. 608–624. Ide, H. (Hrsg.): Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Stuttgart: Metzler 1970. Ide, H. (Hrsg.): Projekt Deutschunterricht 2: Sozialisation und Manipulation durch Sprache; 3: Soziale Fronten in der Sprache; 4: Sprache und Realität; 5: Massenmedien und Trivialliteratur. Stuttgart: Metzler 1972–1973. Ivo, H.: Kritischer Deutschunterricht. 3. Aufl. Frankfurt/M.: Diesterweg 1971. Kochan, D. C.: Forschung im Bereich des muttersprachlichen Unterrichts. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Bd 3. Weinheim: Beltz 1971, S. 2673–3020. Kolbe, J. (Hrsg.): Ansichten einer künftigen Germanistik. München: Hanser 1969. = Reihe Hanser. Bd 29. Kolbe, J. (Hrsg.): Neue Ansichten einer künftigen Germanistik. München: Hanser 1973. = Reihe Hanser. Bd 122. Kügler, H.: Literatur und Kommunikation. Stuttgart: Klett 1971. Lenzen, D.: Didaktik und Kommunikation. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer Taschenbuchverl. 1973. Lethen, H.: Zur Funktion der Literatur im Deutschunterricht an Oberschulen. In: Materialistische Wissenschaft. 2 (1971), S. 84–148. Merkelbach, V.: Hermann Helmers' Beitrag zur Diskussion der Rahmenrichtlinien Deutsch. In: Die Deutsche Schule 65 (1973) 9, S. 625–632. Moser, H. (Hrsg.): Sprache und Gesellschaft. Düsseldorf: Schwann 1971. Oevermann, U.: Sprache und soziale Herkunft. Berlin: Inst. f. Bildungsforschung in der Max-Planck-Ges. 1970. Priesemann, G.: Zur Theorie der Unterrichtssprache. Düsseldorf: Schwann 1971. Prokop, D. (Hrsg.): Massenkommunikationsforschung. Bd 1.2. Hamburg: Fischer Taschenbuchverl. 1972–1973. Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I – Deutsch. Wiesbaden: Hess. Kultusmin. 1972. Roeder, P. M.: Sprache, Sozialismus und Schulerfolg. In: betrifft: erziehung. 1 (1968) 6, S. 14–20. Scheffler, I.: Die Sprache der Erziehung. Düsseldorf: Schwann 1971. Spanhel, D.: Die Sprache des Lehrers. Düsseldorf: Schwann 1971. Ulshöfer, R.: Methodik des Deutschunterrichts. Bd 1–3. Stutt-

gart: Klett; Bd 1: 4. Aufl. 1969; Bd 2: 7. Aufl. 1968; Bd 3: 5. Aufl. 1968. Vogt, J. (Hrsg.): Literaturdidaktik. Düsseldorf: Bertelsmann Universitäts-Verl. 1972. Weisgerber, L.: Das Ziel und die Aufgaben des muttersprachlichen Unterrichts. In: Beinlich, A. (Hrsg.): Handbuch des Deutschunterrichts. Bd 1. 4. Aufl. Emsdetten: Lechte 1966, S. 27-44. Wilkending, G.: Ansätze zur Didaktik des Literaturunterrichts. Weinheim: Beltz 1972. Wilkending, G. (Hrsg.): Literaturunterricht. München: Piper 1972. Wolf- rum, E.: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Esslingen: Burgbücherei W. Schneider 1972. Wunderlich, D. (Hrsg.): Linguistische Pragmatik. Frankfurt/M.: Athenäum Verl. 1972.

Zeitschriften: Deutschunterricht. Berlin. 1 (1948) ff. *Der Deutschunterricht.* Stuttgart. 1 (1947-1949) ff. *Diskussion Deutsch.* Frankfurt. 1 (1970) ff. *Linguistik und Didaktik.* München. 1 (1970) ff. *Praxis Deutsch.* Velber 1 (1973) ff. *Wirkendes Wort.* Düsseldorf. 1 (1950-1951) ff.

Statistik

I. Zur Begriffsbildung

Mit dem Begriff »Statistik« werden zwei unterschiedliche Sachverhalte bezeichnet. Einmal geht es um die sogenannte »Amtliche Statistik«, deren Vorläufer seit mehreren Jahrtausenden auffindbar sind und zu der inhaltlich festgelegte Bereiche wie Bevölkerungs-, Wirtschafts- und Sozialstatistik usw. gehören. Zum anderen wird als (mathematische) Statistik die angewandte mathematische Disziplin der Wahrscheinlichkeitsrechnung verstanden, deren generelles Ziel im Bereitstellen mathematischer Modelle und Verfahren in den unterschiedlichsten inhaltlichen Bereichen besteht. Auf diese zweite Bedeutung von Statistik beziehen sich die nachfolgenden Ausführungen. Mathematische Statistik als angewandte Wahrscheinlichkeitsrechnung ist eine *Methodenwissenschaft*, deren Ursprünge ins 18. Jahrhundert zurückgehen. Einen ersten Höhepunkt in ihrer Entwicklung stellen die Arbeiten von R. A. Fisher (Punkt- und Intervallschätzungen, Hypothesenprüfung, Versuchsplanung) und J. Neyman und E. S. Pearson (Theorie der Fehler 1. und 2. Art) in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts dar. Weitere wichtige Bereiche, die sich erst später entwickelten, sind sequentielle Testverfahren, Entscheidungstheorie, nichtparametrische Verfahren, Bayes-Statistik, Informationsstatistik u. a.

In einer groben Gliederung läßt sich die Statistik in zwei Bereiche mit unterschiedlichen Aufgaben einteilen. In der *deskriptiven Statistik* sind die Verfahren zusammengestellt, mit deren Hilfe die in empirischen Untersuchungen gewonnenen Daten (Meßwerte) zusammenfassend beschrieben werden. In der *analytischen Statistik* geht es neben anderem vor allem darum, mit Hilfe statistischer Methoden über Hypothesen zu entscheiden, zu deren Überprüfung die empirischen Untersuchungen durchgeführt wurden.

II. Deskriptive Statistik

Die generelle Aufgabe der deskriptiven Statistik besteht im Zusammenfassen von N Meßwerten oder Meßwert n -Tupeln, die in Stichproben mit N Elementen (z. B. 30 Schüler einer Klasse) gewonnen wurden, zu einer Maßzahl, *Stichprobenparameter*, Statistik oder Kennwert genannt, die die Stichprobe bezüglich der Fragestellung der Untersuchung beschreibt. Sofern pro Stichprobenelement nur eine Variable gemessen wurde, sind die wichtigsten Parametergruppen:

1. *Lokalisationsparameter*, die die zentrale Tendenz, das »Schwergewicht«, einer Meßwertverteilung kennzeichnen. Zu ihnen gehört z. B. der arithmetische Mittelwert.

$$\bar{x} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N x_i$$

2. *Dispersionsparameter*, die den Streubereich der Meßwerte längs der Meßwertachse beschreiben. Zu ihnen gehört z. B. die Standardabweichung

$$s = \sqrt{\frac{1}{N-1} \sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2}$$

Sofern pro Stichprobenelement zwei oder mehr Variablen gemessen wurden, lassen sich zusätzlich

3. *Zusammenhangsparameter* berechnen, die die gemeinsame Variation der Variablen kennzeichnen. Zu ihnen gehört z. B. der Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient,

$$r = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2 \sum_{i=1}^N (y_i - \bar{y})^2}}}$$

mit dessen Hilfe überprüft wird, ob zwischen beiden Variablen eine Beziehung der Art »Je stärker Variable X ausgeprägt ist, desto stärker (positive Korrelation) bzw. desto schwächer (negative Korrelation) ist auch Variable Y ausgeprägt und umgekehrt.« Bei drei oder mehreren Variablen lassen sich z. B. partielle Korrelationen (Zusammenhang zwischen X und Y unter Ausschaltung einer störenden Variablen Z), multiple Korrelationen (Zusammenhang zwischen einem Bündel von Prädikatorvariablen und einer abhängigen Kriteriumsvariablen) und kanonische Korrelationen (Zusammenhang zwischen einem Bündel von Prädikatorvariablen und einem Bündel von abhängigen Kriteriumsvariablen) berechnen.

Welche Parameter jeweils mit Hilfe von Verfahren der deskriptiven Statistik berechnet werden müssen, hängt primär von der Fragestellung der jeweiligen Untersuchung und sekundär von dem *Meßniveau* (nominal, ordinal, Intervall, Verhältnis) der Variablen ab.

III. Analytische Statistik

Die Hauptaufgabe der analytischen Statistik, die auch schließende, beurteilende oder Inferenz-Statistik genannt wird, besteht darin, die in Stichproben gewonnenen Ergebnisse auf Grundgesamtheiten, aus denen diese Stichproben stammen, zu verallgemeinern. Dieser Rückschluß setzt voraus, daß die Stichproben repräsentativ (verkleinerte, unverzerrte Abbilder) für ihre Grundgesamtheiten sind. Dieser Voraussetzung genügen am ehesten Zufallsstichproben, bei denen mit Hilfe mathematisch-statistischer Modelle Aussagen über die Grundgesamtheiten gemacht werden können. Die dabei gewonnenen Aussagen sind jedoch nie sicher, sondern stets mit einem Risiko, mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit behaftet. Die statistischen Modelle ermöglichen bei

Zufallsstichproben jedoch, diese Irrtumswahrscheinlichkeiten zu berechnen. Dabei muß bei der Auswahl der Modelle darauf geachtet werden, daß diese den empirischen Daten im Sinne einer Korrespondenz von Modell und Realität entsprechen.

Die Aufgaben der analytischen Statistik lassen sich grob einteilen in *Schätzungen* (Grundgesamtheitsparameter werden mit Hilfe von Stichprobenparametern geschätzt; z. B.: »In der Stichprobe sprechen sich 47,9 % der Befragten für die Einführung einer neuen Schulform aus. Wie groß ist der Anteil dieser Personen in der Grundgesamtheit, aus der die Stichprobe stammt?«) und *Entscheidungen* (mit Hilfe von Stichprobenparametern werden Hypothesen über die Grundgesamtheiten überprüft; z. B. »Befürworten in der relevanten Grundgesamtheit jüngere Befragte häufiger die Einführung der neuen Schulform als ältere?«).

In beiden Bereichen wird zwischen *parametrischen Verfahren*, denen bestimmte Annahmen über die Verteilung der Parameter in der Grundgesamtheit, z. B. die Meßwerte müssen aus einer normalverteilten Meßwertgrundgesamtheit stammen, zugrunde liegen, und *nichtparametrischen Verfahren*, die ohne solche Voraussetzungen auskommen, unterschieden. In der empirischen sozialwissenschaftlichen Forschung sind insbesondere die nichtparametrischen Verfahren von Bedeutung, da die Voraussetzungen für die Anwendung der parametrischen Verfahren häufig nicht gegeben sind.

Den Entscheidungen über Hypothesen mit Hilfe statistischer Verfahren liegt meist folgendes logische Modell zugrunde. 1. Es wird eine Arbeitshypothese, die *Nullhypothese* H_0 , formuliert, nach der die Unterschiede zwischen den Stichprobenparametern zufällig (Meßfehler, Kleinheit der Stichprobe u. ä.) zustande gekommen sind. Die Grundgesamtheitsparameter sind gleich. Z. B.: H_0 : »Die in einer Untersuchung (Stichprobe) ermittelte größere durchschnittliche Lesefähigkeit von Mädchen gegenüber der von Jungen, gemessen mit einem geeigneten Test, ist zufällig zustande gekommen. In Wirklichkeit (Grundgesamtheit) haben die beiden Gruppen die gleiche durchschnittliche Lesefähigkeit.« 2. Es wird eine weitere Arbeitshypothese, die *Alternativhypothese* H_1 formuliert, die besagt, daß die Unterschiede zwischen den Stichprobenparametern nicht zufällig sind, sondern ihre Ursache in bedeutsamen Mindestunterschieden zwischen den Grundgesamtheitsparametern haben. Z. B.: H_1 : »Die in der Untersuchung ermittelte größere durchschnittliche Lesefähigkeit der Mädchen ist nicht zufällig zustande gekommen, sondern in Wirklichkeit haben die Mädchen einen mindestens 5 Punkte höheren Durchschnittswert im Test als die Jungen.« 3. Mit Hilfe eines statistischen Tests wird eine alternative Entscheidung zwischen H_0 und H_1 herbeigeführt.

Bei der Anwendung dieses Entscheidungsmodells können falsche Entscheidungen auf zwei Arten zustande kommen.

Fehler 1. Art (Risiko α): Die in der Wirklichkeit (Grundgesamtheit) richtige Nullhypothese wird irrtümlich verworfen, und die in Wirklichkeit (Grundgesamtheit) falsche Alternativhypothese wird irrtümlich akzeptiert. Die Wahrscheinlichkeit dieses Fehlers sei α .

Fehler 2. Art (Risiko β): Die in Wirklichkeit falsche Nullhypothese wird irrtümlich akzeptiert, und die in Wirklichkeit richtige Alternativhypothese wird irrtümlich verworfen. Die Wahrscheinlichkeit dieses Fehlers sei β .

Die Funktion eines statistischen Tests besteht nun darin, jeweils α und β zu berechnen, um so eine Entscheidung zwischen H_0 und H_1 mit jeweils bekanntem Risiko zu ermöglichen. Erfolgt die Entscheidung für H_0 , so ist diese mit dem Risiko β behaftet;

erfolgt sie für H_1 , so ist sie mit dem Risiko α behaftet. Welche Risiken α und β jeweils noch toleriert werden können, kann nicht statistisch entschieden werden, sondern muß unter der Berücksichtigung der möglichen Konsequenzen einer falschen Entscheidung diskutiert und festgelegt werden. Dabei ist es prinzipiell unmöglich, bei konstantem Stichprobenumfang α und β gleichzeitig zu verkleinern, jede Verkleinerung eines Risikos zieht eine Vergrößerung des anderen nach sich.

Dieses allgemeine Entscheidungsmodell wird in der empirischen sozialwissenschaftlichen Forschung, da die Voraussetzungen zu seiner Anwendung häufig nicht gegeben sind, zu sogenannten *Signifikanzprüfungen* vereinfacht. Die logischen Schritte dieses Modelles sind:

1. H_0 : Es besteht kein Unterschied zwischen den Grundgesamtheiten; die Unterschiede zwischen den Stichproben sind zufällig zustande gekommen. Z. B. H_0 : »Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht in ihren durchschnittlichen Lesefähigkeiten.«

2. H_1 : Es besteht ein Unterschied zwischen den Grundgesamtheiten; die Unterschiede zwischen den Stichproben können nicht als zufällig zustande gekommen angesehen werden. Z. B. H_1 : »Die durchschnittliche Lesefähigkeit der Mädchen ist tatsächlich größer als die der Jungen.« (H_1 steht hier in einer engen logischen Beziehung zu H_0 .)

3. Mit Hilfe eines sogenannten Signifikanztests wird überprüft, ob H_0 nicht falsch ist.

Hinter dieser Formulierung verbirgt sich folgender Sachverhalt. Mit Hilfe einer Signifikanzprüfung wird eine der beiden folgenden Entscheidungen getroffen. a) H_0 wird abgelehnt und damit H_1 akzeptiert. Diese Entscheidung ist mit dem Risiko α behaftet. Und b) H_0 konnte nicht verworfen werden. Im Falle a) ist damit eine eindeutige Entscheidung für H_1 und gegen H_0 mit berechnetem Risiko α möglich; nicht jedoch im Fall b), insbesondere kann in diesem Fall nicht gefolgert werden, daß H_1 mit einem bestimmten Risiko falsch und H_0 richtig wären. Bei der Durchführung von Signifikanzprüfungen wird entweder die angesichts möglicher Konsequenzen einer falschen Entscheidung (irrtümliches Verwerfen von H_0) gerade noch zu tolerierende Irrtumswahrscheinlichkeit α als sogenanntes *Signifikanzniveau* (im Regelfall gilt: $0,001 \leq \alpha \leq 0,1$) vor der Durchführung der statistischen Überprüfung festgelegt; ist dann das tatsächlich erhaltene α kleiner, so wird H_0 verworfen. Oder es wird das Risiko α berechnet, wenn bei dem vorliegenden Stichprobenergebnis H_0 verworfen würde; dieses α wird als Untersuchungsergebnis mitgeteilt, so daß der jeweilige Leser selbst entscheiden kann.

Über die Frage, welche Verfahren der deskriptiven und insbesondere der analytischen Statistik in der empirischen Forschung relevant sind, informieren, in Abhängigkeit von wichtigen Kriterien wie 1. Fragestellung der Untersuchung, 2. Meßniveau, Anzahl und Art der Variablen und 3. Anzahl und Art der zu vergleichenden Stichproben, die gut brauchbaren Übersichten von M. M. Tatsuoka und D. V. Tiedeman, G. Hajek und A. Rausche. Die Anwendung dieser Verfahren muß den entsprechenden Lehrbüchern entnommen werden.

IV. Kennzeichnung häufiger Fehler bei der Anwendung statistischer Verfahren

Die Statistik ist zwar ein unentbehrliches Hilfsmittel der empirischen sozialwissenschaftlichen Forschung, doch wird sie häufig unkritisch eingesetzt. Zwei Bereiche des

unkritischen Gebrauches statistischer Methoden lassen sich voneinander abgrenzen. Der erste Bereich umfaßt solche Fehler, die auf eine ungenügende Kenntnis der statistischen Methodenlehre zurückzuführen sind. Hierzu gehören in der deskriptiven Statistik u. a.: 1. Nichtbeachtung notwendiger Voraussetzungen bei Parameterberechnungen. 2. Unzulässige Interpretationen von Parametern; dies gilt insbesondere für Zusammenhangsparameter, die neben anderen unzulässigen Interpretationen auch häufig fälschlich kausal interpretiert werden. Und im Bereich der analytischen Statistik: 3. Nichtbeachtung der Anwendungsvoraussetzungen statistischer Tests. 4. Die Auswahl der statistischen Verfahren, diese erfolgt häufig unabhängig vom Ziel der Untersuchung. Diesem Vorgehen wird durch den inzwischen in großem Umfang möglichen Einsatz von Computern Vorschub geleistet, da mit deren Hilfe alle nur möglichen Verfahren ohne zeitlichen Aufwand durchgeführt werden können. 5. Sukzessive Anwendung einfacher statistischer Verfahren in den Fällen, in denen ein einzelnes multivariates Verfahren notwendig wäre; z. B. Durchführung einer Folge von t-Tests zur Prüfung von Mittelwertsunterschieden anstelle einer Varianzanalyse. 6. Falsche Interpretation der Ergebnisse in den Fällen, in denen bei Signifikanzprüfungen H_0 nicht verworfen werden konnte. Dieser Fall wird häufig fälschlich so interpretiert, als ob H_0 durch die Untersuchung bestätigt worden wäre.

Der zweite Bereich umfaßt solche Fälle, in denen außerstatistische Kriterien bedeutsam werden. Hier sind insbesondere die beiden folgenden Sachverhalte zu beachten: 1. In der empirischen sozialwissenschaftlichen Forschung können bei statistischen Entscheidungen überwiegend nur Signifikanzprüfungen durchgeführt werden. Dabei erfolgt die Festlegung des Signifikanzniveaus (Risiko α) meist mit der Zielsetzung, das irrtümliche Verwerfen von H_0 zu erschweren. Ein konsequentes Verfolgen dieses Zieles führt dazu, daß der jeweilige Status quo weit eher erhalten bleibt, als daß Veränderungen möglich sind. Die wissenschaftstheoretischen und die allgemeineren gesellschaftlichen Konsequenzen eines solchen »konservativen Vorgehens« werden häufig nicht hinreichend beachtet. 2. Es wird nicht zwischen statistischer und praktischer Signifikanz, zwischen theoretischer und praktischer Bedeutsamkeit unterschieden. Ein Ergebnis, z. B. »Methode A führt im Durchschnitt zu höheren Punktwerten in einem relevanten Leistungstest als Methode B«, kann durchaus statistisch abgesichert sein, ohne daß es praktisch bedeutsam ist. Die statistisch signifikante Differenz zwischen den Mittelwerten der mit den beiden Methoden erzielten Leistungen sagt weder etwas darüber aus, in welchem Ausmaß sich dennoch die Leistungen von zwei nach den beiden Methoden unterrichteten Gruppen überlappen, noch ermöglicht sie eine hinreichend sichere Prognose der individuellen Leistungen einzelner Gruppenmitglieder. Statistisch signifikante Ergebnisse werden aber häufig so interpretiert, als ob sie uneingeschränkt praktisch bedeutsam seien.

WILLI WOLF

→ Empirie, Entscheidungstheorie.

LITERATUR

Clauß, G., H. Ebner: Grundlagen der Statistik. Frankfurt a. M., Zürich: Deutscher 1970. Fröhlich, W. D., J. Becker: Forschungsstatistik. Bonn: Bouvier 1971. Glass, G. V., I. C. Stanley: Statistical methods in education and psychology. Englewood Cliffs. N. J.: Prentice Hall 1970. Hájek, G.: Statistische Methoden. In: Groothoff, H.-H., M. Stallmann (Hrsg.): Neues Pädagogisches Lexikon. Stuttgart-Berlin: Kreuz-Verlag 1971, S.

1115-1124. Hays, W. L., R. L. Winkler: Statistics: Probability, inference and decision. Vol. 1.2. New York: Holt, Rinehart and Winston 1970. Lienert, G. A.: Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik. 2. Aufl. Meisenheim am Glan: Hain 1973. Menges, G.: Grundriß der Statistik. T. 1.: Theorie. Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag 1968. Rausche, A.: Statistische Tests. In: Arnold, W., H. J. Eysenck, B. Meili: Lexikon der Psychologie. Bd 3. Freiburg, Basel, Wien: Herder 1972, S. 440-456. Ritsert, J., E. Becker: Grundzüge sozialwissenschaftlich-statistischer Argumentation. Opladen: Westdt. Verl. 1971. = Uni-Taschenbücher. Bd 26. Tatsuoko, M. M., D. V. Tiedeman: Statistik als ein Aspekt der wissenschaftlichen Methoden in der Unterrichtsforschung. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. T. I. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1970, S. 369-442. Sachs, L.: Statistische Auswertungsmethoden. 3. Aufl. Berlin, Heidelberg, New York: Springer 1972. (Ausführliches Literaturverzeichnis) Wolf, W.: Statistik. Bd 1: Deskriptive Statistik. Grundlagen der Wahrscheinlichkeitsrechnung und Statistik. Weinheim, Basel: Beltz 1974.

Studentenbewegung

Der Ausdruck »Studentenbewegung« ist zur Bezeichnung der von Studenten getragenen Protestaktionen, hochschul- und innenpolitischen Unruhen und damit verbundenen subkulturellen Ausdrucksformen geläufig geworden, die seit Mitte der fünfziger Jahre dieses Jahrhunderts in den verschiedensten Teilen der Welt mit steigender Häufigkeit, weitreichender Publizität und mehr oder weniger nachhaltigen gesellschaftlichen Auswirkungen zum Vorschein gekommen sind. In der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre spielten Studenten bereits eine aktive Rolle bei politischen Unruhen in Argentinien und Venezuela, in Südkorea, Südvietnam, Indien und Japan, aber auch bei den Liberalisierungsbemühungen in kommunistisch regierten Ländern wie Polen, Ungarn und China. In den sechziger Jahren betreten studentische Protestgruppen, von den USA ausgehend, mit einer bis 1968 steigenden Tendenz zu spektakulären Aktionen die innenpolitische Bühne der westlichen Industrieländer. Der Eindruck eines globalen Phänomens wurde verstärkt durch weitere Studentenunruhen im Ostblock, in lateinamerikanischen Ländern und Japan sowie in einigen der jungen afrikanischen Staaten, durch die Fernwirkung der chinesischen Kulturrevolution und den Prager Frühling mit seinem ernüchternden Ende (Lipset/Altbach).

In den westlichen Industriegesellschaften steht die Studentenbewegung in enger Beziehung zum gesamten kulturrevolutionären »Untergrund« mit seinen vielfältigen, wechselnden Erscheinungsformen von der Beatgeneration bis zu den Hippies und den Kommunen (Hollstein). Sie erscheint als Radikalisierung von *peer groups* einer Jugendrolle. Insofern ist sie Teil einer allgemeinen Entwicklung, die sich in den modernen Industriegesellschaften beobachten läßt: daß die Jugend in einer Reihe wichtiger sozialer Rollen und entsprechender Peer-Gruppen (als Student, Schüler, Lehrling, Freizeitstättenbesucher usw.) politisch initiativ und kulturell produktiv zu werden versucht (Tenbruck; Liebel/Wellendorf; Haug/Maessen; Lüdtker/Grauer). Die Studentenbewegung läßt sich als die rollenspezifische Ausprägung und politische Umsetzung jenes allgemeinen Unbehagens verstehen, das die übertriebene Verlängerung und Kultivierung, wirtschaftliche Ausbeutung und politische Neutralisierung des Jugendalters bei der Jugend dieser Gesellschaften hervorgerufen haben (Berger/Neuhäus; Loch). Eine entscheidende, noch nicht befriedigend beantwortete Frage ist, wes-

halb gerade die Rolle des Studenten, im Unterschied zu den anderen Jugendrollen, das Unbehagen als Protest so radikal zum Ausbruch kommen läßt (Allerbeck).

Von exemplarischer Bedeutung für die Studentenproteste in den westlichen Demokratien wurden die Anfang der sechziger Jahre in den USA von der Bürgerrechtsbewegung entwickelten neuen Formen gewaltloser Demonstration. 1964 begannen in Berkeley die Aktivitäten des »Free Speech Movement« für das Recht der Studenten zu politischer Betätigung auf dem Campus, für »Student Power« bei der Verwaltung der Hochschulen, gegen die Verflechtung der Forschung mit militärischen Interessen und gegen die Benachteiligung schwarzer Studenten, die ihrerseits in radikalen Vereinigungen aktiv wurden. Seit 1965/66 breiteten sich dann die Demonstrationen gegen den Vietnamkrieg aus. Die in diesen Zusammenhängen entstandenen verschiedenen Gruppen der »New Radicals« bzw. »New Left« bringen die Opposition einer intellektuellen Minderheit gegen die Entfremdung des Menschen von seinen ursprünglichen Möglichkeiten durch die kapitalistische, technokratische und bürokratische Struktur der amerikanischen Gesellschaft nicht nur theoretisch zum Ausdruck, sondern auch in praktischen Versuchen zum Aufbau neuer Lebensformen und »Gegenkulturen«, zur Erschließung einer neuen Sensibilität und Kreativität (Kenniston; Jacobs/Landau; Roszak; Marcuse 1973).

In der Bundesrepublik erzeugten Mitte der sechziger Jahre die Hochschulreformbestrebungen und die Große Koalition, die Notstandsgesetze und der Vietnamkrieg das Reizklima für die Einübung studentischer Gruppen in die Ausdrucksformen des Protests. Im Zusammenhang der Unruhen, die der Schah-Besuch und die Erschießung Benno Ohnesorgs hervorriefen, weitete sich die Protestbewegung im Sommer 1967 von der Freien Universität Berlin sehr rasch auf alle Hochschulen in der Bundesrepublik aus (Jacobsen/Dollinger). Von Anfang an war der Protest nicht auf die Kritik an den Hochschulinstitutionen und auf die Veränderung ihrer Machtverhältnisse in Verwaltung, Lehre und Forschung zugunsten der Studenten beschränkt, sondern im Zuge einer grenzenlosen Solidarisierungsbereitschaft auf eine Vielzahl aktueller innen- und außenpolitischer Themen gerichtet, woran er sich immer wieder neu entzündete und fortlaufend bekräftigte (Bergmann u. a.).

Zur Avantgarde dieser »außerparlamentarischen Opposition« wurde der SDS (Der Spiegel 1968, Nr. 26). Die kulturkritische und sozialpsychologische Version des Marxismus mit ihren anarchistischen Tendenzen, die seine Wortführer wirkungsvoll propagierten, war geeignet, den Frustrationen des Massenstudiums und der antiautoritären Stimmung dieser Studentengeneration einen politischen Sinn zu geben, die Reflexionen der »Kritischen Theorie« in den *Abwehrmechanismen* der »Großen Weigerung« praktisch werden zu lassen und die neomarxistische Kulturkritik in die kulturrevolutionäre Utopie von einem neuen Menschen in einer repressionsfreien Gesellschaft zu verwandeln (Marcuse 1969; Dutschke). Aufgrund dieses ideologischen Schemas vermochten die »kritischen Studenten« ihre privaten Probleme in die Themen des Protests zu projizieren und alles als Folge der in der repräsentativen Demokratie herrschenden Klassen- und Unterdrückungsverhältnisse, des bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftssystems oder des amerikanischen Imperialismus zu verstehen. Die globalisierende Perspektive ermöglichte nicht nur die *Identifikation* mit der Arbeiterklasse, sondern auch mit den Befreiungsbewegungen der Dritten Welt, ohne die Privilegien der Studentenrolle und die Gratifikationen der Wohlstandsgesellschaft preisgeben zu müssen.

Mit diesem pseudorevolutionären Selbstverständnis, das der Studentenbewegung ihren Elan und zugleich ihre schweren Täuschungen vermittelte, konnten die Protagonisten des Protests auch die Demonstrations-, Agitations- und Konfrontationstaktiken rechtfertigen, wodurch sie die staatlichen Instanzen zu den Reaktionen zu provozieren suchten, die sie sich wünschten, um ihre gesellschaftskritischen Hypothesen bestätigt zu finden. In solchen symbolischen Handlungen und Erfahrungen sahen sie sich endlich ernstgenommen, konnten sie »die Ergreifung des Wortes« (De Certeau) mit der Ergreifung der Macht verwechseln und die im fragwürdig gewordenen Studium aufgestauten Geltungsbedürfnisse befriedigen, sich als Opfer gewaltsamer Unterdrückung fühlen und zugleich die Lust einer – freilich nur vorübergehenden – *Emanzipation* erleben, in einem neuen Gemeinschaftsgefühl die Kommunikations- und Identitätsdefizite der überholten Studentenrolle kompensieren und neue Spielräume der Selbstdarstellung, aber auch einer in mancher Hinsicht wirkungsvollen Politisierung des öffentlichen Bewußtseins gewinnen (Habermas). Obwohl zunächst nur eine »Rebellion im Wort« (Brunotte), führten die studentischen Provokationen in ihrer Wechselwirkung mit den oft übertrieben harten polizeilichen Gegenmaßnahmen zwangsläufig zu einer Eskalation gewaltsamer Handlungen. Das hatte eine steigende Solidarisierungstendenz unter Studenten, älteren Schülern und Lehrlingen zur Folge, aber auch eine wachsende Isolierung der radikalen Minderheiten, sogar in deren Selbsteinschätzung, von der Gesamtbevölkerung (Scheuch; Kaase).

Das Jahr 1968 brachte auf der internationalen Ebene eine Häufung und einen Höhepunkt studentischer Revolten. Den Märzunruhen in verschiedenen Universitätsstädten West- und Osteuropas, Südamerikas und Ostasiens folgten im April die durch das Attentat auf Rudi Dutschke in vielen Städten der Bundesrepublik und einigen europäischen Hauptstädten ausgelösten Protestkundgebungen mit den Aktionen gegen die Springer-Presse. Gleichzeitig kam es zu dem Aufruhr an der Columbia-Universität in New York und weiteren nordamerikanischen Universitäten. In Frankreich führte die Mairevolte zu einer vorübergehenden starken Solidarität zwischen Studenten und Arbeitern und zu erbitterten Straßenkämpfen mit der Polizei in Paris, Toulon und Lyon. Im Mai und den folgenden Monaten brachen auch in Madrid, Genf, Wien, Rom, Mailand, Belgrad, Ankara, Istanbul, Mexico-City, Montevideo, Buenos Aires Studentenunruhen aus. – Das Jahr 1968 brachte zudem eine ganze Reihe desillusionierender Erfahrungen: die vielerorts brutale Niederschlagung der Aufstände, die Unbeweglichkeit der attackierten Institutionen, die Ablehnung durch die große Mehrheit der politisch relevanten Bevölkerungsgruppen, besonders der Arbeiterschaft, der Wahlsieg de Gaulles bei den Juni-Wahlen in Frankreich, die Besetzung der Tschechoslowakei durch Truppen des Warschauer Paktes, die Kontroversen zwischen den west- und den osteuropäischen Vertretern sozialistischer Jugendgruppen während der Weltjugendfestspiele in Sofia (Spender).

In der Bundesrepublik kündigte sich im Laufe des Jahres 1969 das Ende der *spektakulären Phase* der Studentenbewegung an. Die Neigung der Extremisten des Protests zu einem irrationalen Aktionismus und zur offenen Bejahung und gehäuften Anwendung von Gewalt (Arendt) mußte bei dem besonneneren Teil der Radikalen zur Ernüchterung führen: zur Einsicht in die Hoffnungslosigkeit der scheinrevolutionären Aktivitäten, zu Legitimationsproblemen und damit zu lähmenden ideologischen Auseinandersetzungen, zur Kritik an den gescheiterten Strategien und organisatorischen Versäumnissen (Der Spiegel 1969, Nr. 7). Damit begann die *Diffusionsphase* der Stu-

dentebewegung, die für sie bis 1973 charakteristisch gewesen ist. Sie ist durch Rückzug und Spaltung, Auflösung und Infiltration bestimmt. Es ist die Phase der Bildung immer neuer Gruppen mit widerstreitenden Dogmen und Autoritätsbindungen, Zielen und Verhaltensmustern. Dabei zeichnen sich im wesentlichen folgende Tendenzen und Alternativen ab: Rückanpassung an die etablierte Ordnung oder fortschreitende Radikalisierung bis hin zur terroristischen Aktion, Rückzug in die Dauerreflexion mit der Gefahr dogmatischer Erstarrung in Richtungskämpfen oder praktische Engagements in sozialpolitischen und sozialpädagogischen Bereichen, Absinken in apolitische Subkulturen zur Befriedigung von Bedürfnissen einer verlängerten Pubertät oder »der lange Marsch durch die Institutionen« (Dutschke), d. h. für den Hochschulbereich das Anstreben der Macht durch langfristige politische Kleinarbeit. Soweit es sich gegenwärtig überblicken läßt, hat diese Phase nicht zu einer Schwächung des Protestpotentials in der Studentenschaft geführt, sondern zu einer Differenzierung und zu einer deutlichen Verbreiterung und Verhärtung der extremen linken Positionen. Man braucht kein Prophet zu sein, um vorauszu sehen, daß der Protest in jeder neu auftretenden kritischen Situation wieder spektakulär und in dem Maße, wie sich Bundesgenossen finden, wirkungsvoller als zuvor zum Ausbruch kommen kann.

Der Ausdruck »Studentenbewegung« unterstellt eine Einheitlichkeit, die international gesehen nicht besteht. Dafür sind die gesellschaftlichen Bedingungen und die Protestinhalte in den westlichen Demokratien und Militärdiktaturen, in den sozialistischen Staaten und den Ländern der Dritten Welt zu verschieden. Selbst in den Industriegesellschaften zeigen die Studentenbewegungen erhebliche Unterschiede. Um sie erklären zu können, hat Touraine eine aufschlußreiche Taxonomie entworfen, die folgende Variablen kombinierbar macht: die archaische oder moderne Universitätsorganisation, der rigide oder flexible Charakter des Institutionensystems, die konzentrierte oder diffuse politische Macht. Die jeweilige gesellschaftliche Konstellation dieser sechs Alternativen ruft in der Studentenbewegung der einzelnen Länder eine charakteristische Paarverbindung der folgenden Prinzipien einer sozialen Bewegung hervor: »die Verteidigung der Eigeninteressen« (Identitätsprinzip), »der Kampf gegen einen sozialen Gegner« (Oppositionsprinzip), »die Bezugnahme auf einen gesellschaftlichen Einsatz« (Totalitätsprinzip).

WERNER LOCH

→ Emanzipation, Institution – Organisation, Kommunikation, Konflikt, Macht – Herrschaft, Materialismus, Sozialisation, Theorie–Praxis-Verhältnis.

LITERATUR

- Allerbeck, K. R., L. Rosenmayr (Hrsg.): *Aufstand der Jugend? Neue Aspekte der Jugendsoziologie*. München: Juventa Verl. 1971. Allerbeck, K. R.: Eine sozialstrukturelle Erklärung von Studentenbewegungen in hochentwickelten Industriegesellschaften. In: Allerbeck, K. R., L. Rosenmayr (Hrsg.): *Aufstand der Jugend?* München: Juventa Verl. 1971, S. 179–201. Arendt, H.: *Macht und Gewalt*. München: Piper 1970. Berger, P. L., R. J. Neuhaus: *Protestbewegung und Revolution oder Die Verantwortung der Radikalen*. Frankfurt: Fischer 1971. Brunotte, B.: *Rebellion im Wort*. Frankfurt: dipa-Verl. 1973. Certeau, M. de: *La prise de parole. Pour une nouvelle culture*. Brügge: Desclée de Brouwer 1968. Cohn-Bendit, G., D. Cohn-Bendit: *Linksradikalismus – Gewaltkur gegen die Alterskrankheit des Kommunismus*. Reinbek: Rowohlt 1968. = rororo Taschenbücher. Bd 1156–1157. Dutschke, R.: 3 Aufsätze. In: Bergmann, U. (u. a.): *Rebellion der Studenten oder Die neue Opposition*. Reinbek: Rowohlt 1968, S.

33–93. = rororo Taschenbücher. Bd 1043. *Grauer, G., H. Lüdtkke*: Jugend – Freizeit – Offene Tür. Weinheim/Basel: Beltz 1973. *Habermas, J.*: Protestbewegung und Hochschulreform. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1969. = edition suhrkamp. Bd 354. *Haug, H. J., H. Maessen*: Was wollen die Lehrlinge? Frankfurt: Fischer Taschenbuchverl. 1972. = Fischer Taschenbücher. Bd 1186. *Hollstein, W.*: Der Untergrund. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1969. *Jacobs, P., S. Landau*: Die Neue Linke in den USA. München: Hanser 1969. = Reihe Hanser. Bd 20. *Jacobsen, H. A., H. Dollinger*: Die deutschen Studenten. München: Desch 1968. *Kaase, M.*: Die politische Mobilisierung von Studenten in der BRD. In: Allerbeck, K. R., L. Rosenmayr: Aufstand der Jugend? München: Juventa Verl. 1971, S. 155–177. *Kenniston, K.*: Young radicals. New York: Harcourt, Brace & World 1968. *Liebel, M., F. Wellendorf*: Schülerelbstbefreiung. Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1969. = edition suhrkamp. Bd 336. *Lipset, S. M., P. G. Altbach* (Hrsg.): Students in revolt. Boston: Houghton Mifflin 1969. *Loch, W.*: Die stationäre Emanzipation. In: Neidhardt, F. (u. a.): Jugend im Spektrum der Wissenschaften. München: Juventa Verl. 1970, S. 229–251. *Marcuse, H.*: Versuch über die Befreiung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1969. = edition suhrkamp. Bd 329. *Marcuse, H.*: Konterrevolution und Revolte. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973. = edition suhrkamp. Bd 591. *Roszak, Th.*: Gegenkultur. Düsseldorf, Wien: Econ 1971. *Scheuch, E. K.*: Soziologische Aspekte der Unruhe unter den Studenten. In: Das Parlament. Beil.: Aus Politik und Zeitgeschichte. 1968, 36, S. 3–25. *Spender, S.*: Das Jahr der jungen Rebellen. München: Piper 1969. *Touraine, A.*: Die Studentenbewegung: Krise und Konflikt. In: Touraine: Die postindustrielle Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972, S. 92–145. *Tenbruck, F. H.*: Jugend und Gesellschaft. Freiburg: Rombach 1962.

System – Systemtheorie

I. Das Wort System ist seit der Wende des 16. zum 17. Jahrhundert allmählich in die terminologisch fixierte Wissenschaftssprache eingeführt worden im Zusammenhang mit Bemühungen, die Grundlagen und den Aufbau der Einzeldisziplinen (einschließlich Theologie) von dem Problem der Gewißheit des Glaubens an den Glauben unabhängig zu machen. Zunächst wurde daher der Begriff in einem nur äußerlichen oder nur subjektiven Sinne benutzt: als Bezeichnung für den Aufbau eines Buches, für die Ordnung der Darstellung, für einen subjektiven Entwurf, für ein hypothetisches Fundament. Im Zuge der Transzendentalisierung der Erkenntnistheorie bekam der Begriff dann auch die Bedeutung der Form oder eines Mittels der Erkenntnis selbst. In diesem Sinne spricht man noch heute von »analytischem System« im Gegensatz zu konkreten Systemen. In der Soziologie vertritt zum Beispiel Talcott Parsons diesen Systembegriff. Überwiegend hat sich indes in den empirischen Wissenschaften ein anderer Sprachgebrauch durchgesetzt, der den Systembegriff auf die erforschte Wirklichkeit bezieht. Systeme sind danach Ausschnitte der Realität, die nicht nur im Erkenntnisinteresse ausgewählt sind, sondern sich durch ihre Selbstorganisation von ihrer Umwelt unterscheiden.

Dieser realitätsbezogene Systembegriff greift zurück auf eine Tradition, die mit Hilfe der Unterscheidung des Ganzen von seinen Teilen formuliert worden war. Diese Unterscheidung verliert jedoch ihren grundbegrifflichen Status. Sie wird in eine System/Umwelt-Konzeption eingebaut und dadurch relativiert. Identität und Typik eines Systems ergeben sich danach nicht aus der Art, in der seine Teile zum Ganzen zusam-

mengefügt sind. Vielmehr muß schon die Identität des Systems selbst als Beziehung zur Umwelt begriffen werden – und sei es als Ausdifferenzierung oder als Emanzipation. So wird auch der Begriff des Lebens in der Biologie und der Begriff der Identität in der Psychologie auf die Umwelt relationiert, und erst aus der Umweltbeziehung und ihrer Problematik ergeben sich Anforderungen an Typik und Tiefenschärfe interner Differenzierung.

In genauer Parallele dazu hat sich der Begriff der Entwicklung verändert. Er bezeichnet nicht mehr den rein systeminternen (oder im analogen Sinne: weltinternen) Prozeß der Entfaltung des keimhaft im Grunde Angelegten zur vollen Komplexität (= Perfektion), der einen Akt der *creatio ex nihilo* außer sich hat. Vielmehr ergibt Entwicklung sich aufgrund einer Diskontinuität von System und Umwelt infolge eines System-Codes, der eine gegenüber der Umwelt differentielle Verarbeitung von Umweltereignissen im System ermöglicht. Gerade infolge der Abhängigkeit des Systems von der Umwelt (Energieaustausch, Stoffwechsel, Informationsaustausch) ist das System zur Selbststeuerung und Selbstveränderung in der Lage. Dabei ermöglicht die Kenntnis des Code keine Prognose der Systemzustände, die er erzeugt, solange die konditionierende Umwelt (letztlich also Welt schlechthin) nicht prognostizierbar ist.

Diese beiden Trends, Differenzierung und Entwicklung betreffend, machen es systemtheoretisch sinnlos, Ganzes und Teile (bzw. Kollektiv und Individuen) oder Bestand und Wandel (bzw. konservative und progressive Zielsetzungen) abstrakt zu bewerten und einander entgegenzusetzen. Solche Bewertungen und Kontrastierungen haben durchaus Funktionen für eine binäre Schematisierung von Politik. Die spezifischen Systemfunktionen von Politik lassen denn auch verständlich erscheinen, daß Mißbrauch solcher Dichotomien dort Brauch ist.

II. Die Allgemeine Systemtheorie (vgl. v. Bertalanffy 1971) greift über den Bereich der Sozialwissenschaften weit hinaus in die Mathematik, die Kybernetik, die Maschinentheorie, die Biologie, die Psychologie und andere Disziplinen. Ihre grundlegenden Konzepte haben zusammen mit Begriffen anderer Herkunft hohe Fruchtbarkeit und Integrationskraft auch in den Sozialwissenschaften gezeigt. Wesentliche Theorie-Elemente, die in den üblichen Bestimmungen des Systembegriffs auftauchen oder vorausgesetzt werden, sind:

1. Ein System hat (begrenzt) Zeit zu seiner Selbsterhaltung. Es steht infolge der Differenziertheit seiner Umwelt (die Systembildung erst ermöglicht) und infolge eigener Differenzierung nicht in jedem Moment vor der Alternative, zu sein oder nicht zu sein. Ein System ist mit einer Vielzahl von Umweltzuständen kompatibel, es gibt nicht nur eine mögliche Beziehung zwischen einem Systemzustand und einem Umweltzustand. Dadurch kann ein System auf ausgewählte Umweltereignisse durch interne Prozesse reagieren, denen für Informationsverarbeitung Zeit zur Verfügung steht.

2. Diese Zeit wird im System als Differenz von Struktur und Prozeß organisiert. Als Bedingung dafür, daß Umweltereignisse für das System überhaupt Information werden können, müssen Prämissen der Informationsverarbeitung zeitweilig konstant gehalten werden. Über strukturgebende Prämissen kann der informationsverarbeitende Prozeß dann intern gesteuert werden und die Form von Ketten selektiver Ereignisse annehmen, deren eines die Selektionsleistung anderer voraussetzt (Selektivitätsverstärkung). Die Abhängigkeit von Strukturen schließt nicht aus, daß systeminterne Prozesse auch die Änderung von Strukturen des Systems bewirken können (Lernen).

3. Die Umwelt eines Systems ist stets komplexer als das System selbst, alle Beziehungen des Systems zur Umwelt sind daher bestimmt durch ein Komplexitätsgefälle. Der Begriff der Komplexität wird sehr verschieden, fast immer aber mehrdimensional definiert. Als Mindestes enthält er die Dimensionen der Größe, der Verschiedenartigkeit (Varietät) und der Interdependenz der Elemente. In bezug auf jenes Komplexitätsgefälle kann die Systemtheorie die Identität (bzw. Erhaltung, Erhaltung auf einem bestimmten Anspruchsniveau, Wachstum) als problematisch ansehen und deren Erfordernisse funktional analysieren.

4. Für soziale Systeme (und ebenso für psychische Systeme) kommt hinzu, daß die Selektivität der Strukturen und Prozesse des Systems sinnhaft geordnet sind. Sinn leistet die Simultanpräsentation von Möglichkeit und Wirklichkeit, so daß an allem Wirklichen andere Möglichkeiten und an jedem selektiven Ereignis (einschließlich eigenen Handelns) das Woraus der Selektion mit sichtbar ist. Dadurch wird die Selektion selbst negierbar, korrigierbar, und der relevante, gegenwärtig appräsentierte Zeithorizont des Systems kann ins Unendliche ausgedehnt werden. An diese Überlegungen schließt die systemtheoretische Bestimmung des Begriffs der Gesellschaft an: Die Gesellschaft ist dasjenige Sozialsystem, das Welt und Zeit über Simultanpräsentation sinnhaft konstituiert und als Horizont für intersubjektive Prozesse selektiver Kommunikation verfügbar hält. Durch Simultanpräsentation ist die Komplexität der Umwelt und des eigenen Systems zunächst als unbestimmte (und in der Reflexion als unbestimmbare) gegeben. Unbestimmtes reicht jedoch funktionell aus, um Selektionsbewußtsein zu erzeugen und Selektionsprozesse in Gang zu bringen; es kann überdies provisorisch wie Bestimmtes behandelt werden.

III. Die Systemtheorie ist keine Theorie im strengen, wissenschaftstheoretisch legitimierbaren Sinne des Wortes (was man im übrigen auch für die Wissenschaftstheorie selbst zugeben müßte). Sie ist ein konzeptioneller Bezugsrahmen für die Entwicklung begrifflich integrierbarer Teiltheorien und operationalisierbarer Forschungshypothesen. Die Hauptprobleme logischer Art lassen sich auf die Ungeklärtheit von Grundfragen der Modaltheorie zurückführen, die in der Verwendung von Begriffen wie Möglichkeit, Kontingenz, Selektion, Simultanpräsentation, Problem impliziert sind. Darüber hinaus erfordert eine systemtheoretisch geleitete Hypothesenentwicklung den Einbau von Annahmen über die Wirklichkeit, zum Beispiel über Form und Ausmaß der Differenzierung des Systems, die nicht aus einer allgemeinen Systemtheorie abgeleitet werden und auch keine universelle, sondern eben nur typenspezifische oder gar nur systemspezifische Geltung beanspruchen können. Die Systemtheorie bietet in dieser Form keinen Ausgangspunkt für Deduktionsketten, sondern einen Satz von Beschränkungen für Hypothesenbildung, der so gewählt ist, daß er dem systemtheoretischen Prinzip der Rationalität folgt: durch Reduktion unbestimmter Komplexität die Komplexität der bestimmbareren Möglichkeiten zu steigern. NIKLAS LUHMANN

→ Innovation, Institution – Organisation.

LITERATUR

- Angyal, A.*: The structure of wholes. In: *Philosophy of Science*. 6 (1939), S. 25–37.
Berrien, F. K.: *General and social systems*. New Brunswick: Rutgers Univ. Pr. 1968.
Bertalanffy, L. von: *General system theory: Foundations, development, applications*.

London: Penguin 1971. Buckley, W.: Sociology and modern systems theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall 1967. Buckley, W. (Hrsg.): Modern systems research for the behavioral scientist. Chicago: Aldine 1968. Diemer, A. (Hrsg.): System und Klassifikation in Wissenschaft und Dokumentation. Meisenheim am Glan: Hain 1968. Habermas, J., N. Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. Jensen, St.: Bildungsplanung als Systemtheorie. Bielefeld: Bertelsmann 1970. Kambartel, F.: »System« und »Begründung« als wissenschaftliche und philosophische Ordnungsbegriffe bei und vor Kant. In: Blühdorn, J., J. Ritter (Hrsg.): Philosophie und Rechtswissenschaft. Frankfurt/M.: Klostermann 1969, S. 99–113. Klir, G. (Hrsg.): Trends in general systems theory. New York: Wiley 1972. Kurzrock, R. (Hrsg.): Systemtheorie. Berlin: Colloquium Verl. 1969. Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung. 3. Aufl. Opladen: Westdt. Verl. 1972. Luhmann, N.: Zweckbegriff und Systemrationalität. Tübingen: Mohr 1968. Parsons, T.: The social system. Glencoe: Free Pr. 1951. Parsons, T.: An outline of the social system. In: Parsons, T. (u. a.) (Hrsg.): Theories of society. Glencoe: Free Pr. 1961, S. 30–79. Ritschl, O.: System und systematische Methode in der Geschichte des wissenschaftlichen Sprachgebrauchs und der philosophischen Methodologie. Bonn: Marcus u. Weber 1906.

Theorie-Praxis-Verhältnis

Eine Bestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses muß heute ihre eigene Theoriehaftigkeit in Rechnung stellen. Nur so läßt sich, möglicherweise, die theoretisch evozierte Diskrepanz von Theorie und Praxis für einen Moment fixieren und in ihrer Genese bzw. Struktur darstellen. Das forsche Thematisieren ohne Berücksichtigung der Verfassung derjenigen Theorie, die sich das Verhältnis vornimmt, trägt nämlich nolens volens zu jener Diskrepanz bei, die das thematisierte Verhältnis aufgrund seiner theoretischen Überwucherung gegenwärtig bis zur Unkenntlichkeit verzerrt. Deshalb ist bei der Bestimmung von »Theorie und Praxis« die Kritik einer bestimmten Theorie erforderlich, die von sich aus ein bezeichnendes Licht auf die Praxis wirft, mit der diese Theorie zusammenhängt.

Es ist für eine Kennzeichnung nicht besonders hilfreich, auf frühere Fassungen des thematisierten Verhältnisses zurückzugreifen. Differenzierungen, Abstufungen und unterschiedliche Bezugfelder von Theorie und Praxis, wie sie in der Philosophiegeschichte weiterhin tradiert werden, entfallen ohnehin angesichts der abstrakten Einheitlichkeit des Problems, wie es heute vorherrscht. Immerhin ist der Stellenwert der Theorie inzwischen ein radikal anderer geworden, so daß eine Erörterung desselben ein wenig Aufschluß über die Ursachen der genannten Diskrepanz geben könnte. Solange Theorie nämlich, wie in der alten und mittelalterlichen Welt, nicht den Anspruch erhob, vorrangig und für Praxis maßgeblich zu sein, regelte sich ihr Verhältnis gleichsam von selbst. Die gängige Lebenspraxis der Menschen hatte die ihr entsprechende Theorie, und aus einer richtigen Theorie folgte die rechte Praxis. »Logik« und »Ethik« waren durch eine sie umfassende, geoffenbarte und kaum verstellte göttliche Weltordnung verbunden. Zwar gab es Irritationen, nicht zuletzt durch die »Theoretiker« selbst, doch galt die treffende Unterscheidung des Göttlichen und des Menschlichen in der Erkenntnis als Gewähr einer Wiederherstellung des »technischen«, »poietischen« und »praktischen« Weltverhältnisses. Das war sowohl der Sinn der griechischen »theoria« als auch der christlichen »contemplatio«: durch die An-