

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-

schauung des Göttlichen bzw. des Gottes wurde das erkennende Subjekt in seine Schranken verwiesen und wußte dadurch von selbst, was zu tun sei. Theorie als Kontemplation, als Erkenntnis und Anerkenntnis der menschlichen Grenzen hatte, wo immer sie gelang, unmittelbar praktische Konsequenzen.

Erst in der bürgerlichen Gesellschaft ist das Theorie-Praxis-Verhältnis durch eine ebenso unumgängliche wie verhängnisvolle Verabsolutierung der Theorie zu einem akuten, bislang ungelösten Problem geworden. In diesem Problem kulminieren die Konsequenzen der unbewältigten Aufklärung: der menschliche Verstand, der sich anschickte, die verrotteten Überbleibsel der göttlichen Weltordnung beiseitezuschaffen und eine neue Welt »auf den Gedanken zu bauen« (Hegel), war offensichtlich schlecht gerüstet. Die zunächst enzyklopädische, dann systematische Erfassung des Wirklichen, zum Zwecke einer »Verwirklichung der Vernunft« unternommen, blieb auf halbem Wege stecken und hinterließ eine Desorientierung der Lebenspraxis, wie sie bis dahin unbekannt war. Der Auseinanderfall von »Logik« und »Ethik«, von »schlüssiger Theorie«, die aufs Ganze geht, und von überkommenen, kümmerlichen Lebensregeln, die in ihrer Partikularität sowohl borniert als auch sektiererisch sind, ist dafür ebenso ein Indiz wie die Entmachtung des Subjekts, das über Erkenntnis zur Macht will, bzw. wie die Entwirklichung des Objektiven, die diesem Willen zur Macht eine unerbittliche Antwort erteilt. Der »Tod Gottes« (Nietzsche) ist nur ein anderes Wort für die längst als Verhängnis erfahrbare Schrankenlosigkeit der Theorie, die in einem Abstraktionsprozeß ohnegleichen alle Bereiche der menschlichen Produktivität überzieht und wegen des uneinlösbaren Anspruchs einer ausschließlichen Maßgeblichkeit das pure Gegenteil ihrer Absicht bewirkt: statt der Aneignung des Gegebenen dessen Entfremdung, statt der Verwirklichung der Vernunft deren Spaltung, statt der Anleitung der Praxis eine Verkümmern der selben zur reflexionslosen Verhaltenstechnik.

Im Zuge der fortschreitenden Entgöttlichung der Welt, die sich die bürgerliche Wissenschaft immer noch hoch anrechnet, konnte sich das »Individuum«, das erkennend Macht über seine Welt beansprucht, nur kurz in der Mitte halten. Diese Weltmittelpunktbehauptung hat sich durch weitgehende Verallgemeinerung selbst ad absurdum geführt, ohne daß die Menschen mit dieser Tatsache einer Gesellschaft aus lauter denkenden »Mittelpunkten«, die gegeneinander gleichgültig bleiben, schon wirklich zu Rande kämen. Jedenfalls muß heute – nach dem »Tode Gottes« – auch das »Ende des Individuums« konstatiert werden und damit das Aufhören der letzten »quasi-automatischen« Verbindung von Theorie und Praxis. Im Rahmen der bürgerlichen Gesellschaft als eines objektiven Systems der Bedürfnisse isolierter Subjekte ist Praxis gescheitert: weder die gemeinsame Aneignung der Natur noch die Befreiung zu einem gesellschaftlichen Umgang auf Gegenseitigkeit ist im Sinne der Verwirklichung der Vernunft gelungen. Nach der Suspendierung der letzten Restbestände vorbürgerlicher Praxis durch Abstraktion scheint sich eine für die spätbürgerliche Gesellschaft ausweglose Alternative zwischen einer praxislosen Theorie und einer theorielosen Praxis abzuzeichnen: auf der einen Seite bestenfalls eine »kritische Theorie«, die die Unmöglichkeit von Praxis theoretisch festhält, auf der anderen Seite höchstens eine »umwälzende Praxis«, die ihre Konstituentien theoretisch definiert und ihren Wahrheitscharakter durch permanente Veränderung zu verbergen trachtet. Beide Seiten reagieren immerhin auf eine historische und soziale »Entwicklung« ohnegleichen (die dabei ist, Geschichte und Gesellschaft in einem abstrakten Verwertungsprozeß stillzustellen bzw. aufzulösen), ohne dieser auf Totalität dringenden Entwicklung in der Tat stand-

halten zu können. Dazwischen jedoch gibt es viele Varianten des Theorie-Praxis-Verhältnisses, die lediglich ihr ohnmächtiger und weithin unbewußter Ausdruck sind.

Am Beispiel der Pädagogik respektive der Erziehungswissenschaft läßt sich das deonstrieren. Es beginnt auch hier wie in anderen Praxisbereichen, die, von einem bestimmten geschichtlichen Moment an, der Theoretisierung bedürftig werden, mit der naiven Behauptung, daß Theorie und Praxis eine Einheit bilden. Die Erziehungspraxis regele sich durch den traditionsbestimmten Umgang durchweg von selbst und verlange nur nach einem »Philosophieren in der Erziehungssituation«. Diese Philosophie der Erziehung (wegen ihrer Orientierung an herkömmlichen Normen später auch »normative Pädagogik« genannt) fördert trotz ihrer restaurativen Absicht Erkenntnisse zu Tage, die einen Erkenntnisfortschritt erforderlich werden lassen. Pädagogik bleibt zwar »Einheit« von Theorie und Praxis, versteht sich aber nun als »Theorie einer Praxis für eine Praxis«. Die sogenannte Erziehungswirklichkeit bekommt auf der Erscheinungsebene bedrohliche Züge. Gegen die Übermacht der gesellschaftlichen Kräfte wird die »Verantwortung des Erziehers« mobilisiert und als Ziel der erzieherischen Bemühungen der Ausgleich zwischen dem »recht verstandenen Wohl des Kindes« und den »Bildungsgütern« zitiert. Dabei bleibt Theorie als praxisabhängige Größe vergleichsweise unscharf und metaphorisch. Diese »geisteswissenschaftliche Pädagogik«, der hermeneutischen Lebensphilosophie verpflichtet, fällt bald unter das Verdikt der Unwissenschaftlichkeit und wird (weniger durch eine empirisch-pädagogische Forschung als) durch die Wissenschaftstheorie der verschiedenen Spielarten des »Positivismus« abgelöst. Zum erstenmal kollidiert die pädagogische Praxis mit der authentischen bürgerlichen Wissenschaft, die sich in einer Methode begründet weiß und immer erst nachträglich auf die Wirklichkeit bezieht. Seitdem spricht man eher von Erziehungswissenschaft als von Pädagogik. Praxis ist, so betrachtet, ein Anwendungsfeld von Theorien und wird dadurch prinzipiell zweitrangig. Das traditionelle Verhältnis von Theorie und Praxis unterliegt einer völligen Verkehrung. Zwar hält der »Kritische Rationalismus« verbal an der These fest, daß Theorien ihre Korrektur an der Wirklichkeit erfahren, doch wirkt sich das praktisch umgekehrt aus, insofern die Theorien die Wirklichkeit korrigieren, sei es durch unbemerkte Voreingenommenheiten der Erfahrung, sei es durch nachträgliche Deformationen im Sinne einer »self-fulfilling prophecy«. Hier schlägt die Schrankenlosigkeit der Theorie durch: Praxis kommt in dieser Wissenschaft nur noch als Widerstand bzw. Anlaß für technokratische Entwürfe vor, deren konsequente Realisierung jedoch schon nicht mehr interessant ist. Gegen ein solches Konglomerat wahnhafter Einfälle und steckengebliebener Veränderungen ohne Sinn und Verstand, das im Gefolge eines reflexionslosen Positivismus auftaucht, richtet sich schließlich eine »kritische Theorie der Erziehung«, die bewußt an geisteswissenschaftliche bzw. erziehungsphilosophische Konzepte anknüpft, ohne deren Naivität noch teilen zu können. Die »Einheit von Theorie und Praxis« ist sichtlich zerbrochen. Die längst unfruchtbare Kontroverse zwischen Theoretikern und Praktikern der Erziehung dient nur noch zum Anstoß für eine Revision der gescheiterten pädagogischen Absichten und für eine Reflexion der Erkenntnisinteressen, die den verschiedenen Theorieansätzen zugrundeliegen. Mehr aber als die Feststellung mächtiger Sozialisationsmechanismen, die über die Köpfe der Pädagogen hinweg sich durchsetzen, emanzipatorische Erziehungsvorhaben lahmlegen und abstrakte Gesetzmäßigkeiten der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung signalisieren, läßt sich nicht

treffen. »Kritische Theorie« als Positivismuskritik vermag Praxis als Wahn zu entlarven, zu ihrer Neuorientierung reicht sie nicht aus.

Es ist auffallend, daß der Erziehungsbereich diese Entwicklung mit geraumer Verspätung durchmacht (vermutlich setzt er wegen seiner Trägheit der Anwendung des Organisationsprinzips der bürgerlichen Gesellschaft prinzipiellen Widerstand entgegen) und daß stellenweise noch immer der Übergang von der »Geisteswissenschaft« zur »Empirie« das Hauptproblem ist, während andernorts die Alternative zwischen praxisloser Theorie und theorieloser Praxis längst an dem Punkt ist, an dem beide Seiten bloße Auswirkungen jenes realen gesellschaftlichen Abstraktionsvorganges zu werden drohen, der seine Struktur und Genese systematisch verschleiert. Als solche Auswirkungen wären Theorie und Praxis gleichermaßen abstrakt. Ihre Alternative bliebe ein Schein und würde in Korrespondenz zur Spaltung der gesellschaftlichen Vernunft einen kollektiven Wahnsinn dokumentieren, der als Versuch eines Auswegs (wie neuerdings die Schizophrenie des einzelnen) zwar verständlich wäre, aber faktisch doch nur einer totalen Zementierung der Ausweglosigkeit gleichkäme.

Angesichts dieser bedrohlichen Situation, in der Theorie trotz gegenteiliger Versicherungen jegliche kritische Kompetenz und Praxis trotz lautstarker Selbstermutigungen die Möglichkeit zur wirklichen Veränderung verlieren müßte, sollte klar werden, daß der Prozeß der Verwissenschaftlichung und seine Voraussetzungen in Gesellschaft und Geschichte irreversibel sind, daß also hinter die Tatsache der »abstrakten bürgerlichen Weltrevolution« nicht zurückgegangen werden kann. Niemand hat das so deutlich gemacht wie Karl Marx: nur eine zulängliche Kritik an Theorie und Praxis der Bourgeoisie und ihres kapitalistischen Organisationsprinzips reicht aus, das verkehrte Theorie-Praxis-Verhältnis noch einmal umzukehren. So betrachtet, ist einzig Kritik konservativ. Auf der anderen Seite versucht Theorie gegenwärtig durch eine innere Differenzierung eine neue Qualität zu gewinnen, damit sie in ihrer Kritik der Abstraktion nicht selbst abstrakt wird. Ehe Theorie wieder Praxismoment sein kann, muß jene traditionelle, quasi-naive Exzentrizität des erkennenden und handelnden Menschen im Durchgang durch eine Unendlichkeit abstrakter Bestimmungen wiedergeholt werden. Das kann nur, wie Marx klar macht, durch *Konkretion* gelingen, durch eine materielle und historische Zurückführung der scheinbar schrankenlosen Theorie auf die herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen und deren geschichtliche Struktur. Dabei ist die ideologiekritische Entlarvung, obwohl unvermeidlich, gewiß nur ein Anfang. Wenn man nämlich in Rechnung stellt, daß eine solche Erkenntnisvorschrift auch für die Kritik selbst gilt, daß die Bedingung der Möglichkeit historisch-materialistischer Analyse selbst längst ein Problem ist, dann kann man abschätzen, welche theoretische Anstrengung, welche Arbeit des Begriffs zu leisten ist, um die Diskrepanz von Theorie und Praxis praktisch zu verringern, statt sie weiterhin theoretisch zu vergrößern.

DIETMAR KAMPER

→ Dialektik, Dialektische Pädagogik, Erziehung – Erzieher – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie, Erziehungswissenschaft, Ideologie – Ideologiekritik, Kritische Theorie, Sozialisation, Wissenschaftstheorie.

LITERATUR

Benner, D.: Theorie und Praxis. Systemtheoretische Betrachtungen zu Hegel und Marx. Wien, München: Oldenburg 1966. = Überlieferung und Aufgabe. Bd 4. Dah-

mer, I.: Theorie und Praxis. In: Dahmer, J., W. Klafki (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche. Weinheim: Beltz 1968, S. 35–80. Gramsci, A.: Philosophie der Praxis. Frankfurt: S. Fischer 1967. Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt: Suhrkamp 1973. = edition suhrkamp. Bd 623. Henrich, D. (Hrsg.): Über Theorie und Praxis (Kant, Gentz, Rehberg). Frankfurt: Suhrkamp 1967. Klüver, J. (u. a.) (Hrsg.): Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis. Stuttgart: Frommann – Holzboog 1972. Riedel, M.: Hegel und Marx. Die Neubestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis. In: Kaltenbrunner, G. K. (Hrsg.): Hegel und die Folgen. Freiburg: Rombach 1970. = Sammlung Rombach. N. F. Bd 7. Ritter, J.: Die Lehre vom Ursprung und Sinn der Theorie bei Aristoteles. In: Ritter, J.: Metaphysik und Politik. Frankfurt: Suhrkamp 1969. Sandkühler, H. J.: Praxis und Geschichtsbewußtsein. Frankfurt: Suhrkamp 1973. = edition suhrkamp. Bd 529. Theunissen, M.: Die Verwirklichung der Vernunft. Zur Theorie-Praxis-Diskussion im Anschluß an Hegel. Tübingen: Mohr 1970. = Philosophische Rundschau. Beih. 6.

Transfer

Transfer (engl.) ist gleichbedeutend mit den deutschen Termini Übungs- oder Lernübertragung. Gemeinsam ist den verschiedenen Definitionen, daß Transfer sich auf den Einfluß von früher Erlerntem auf nachfolgendes Lernen bezieht. Spätere Lernvorgänge werden von früheren hemmend (negativer Transfer), fördernd (positiver Transfer) oder überhaupt nicht (Null-Transfer) beeinflusst. Es liegt auf der Hand, daß die Frage, wie maximale positive Transfereffekte zu sichern sind, in einer Zeit, die an die Informationsverarbeitungsfähigkeiten des einzelnen große Ansprüche stellt, immer drängender wird. Dieses Problem ist so umfassend, daß es leicht in eine allgemeine Darstellung menschlichen Lernens hineinführt. Die Geschichte der wissenschaftlichen Analyse des Transferproblems zeigt einen Trend von horizontalem zu vertikalem Transfer: während zunächst eher Einflüsse von Fach zu Fach (Latein, Mathematik als andere Fachleistungen fördernd) oder von Schul- auf Lebenssituationen thematisiert wurden, treten – vor allem in neueren Curriculumentwicklungen – Fragen des Transfers innerhalb eines Lernbereichs, von einfacheren zu komplexeren Niveaus erlernter Fähigkeiten, zunehmend in den Vordergrund. Ein zweiter Trend kann in einer zunehmenden Betonung organismischer Faktoren (Lernvoraussetzungen, Fähigkeiten, Einstellungen, kognitive Strukturen etc.) gegenüber Aufgabenfaktoren (Ähnlichkeit der Lernaufgaben etc.) gesehen werden.

Erklärungsansätze

Thorndike (1923) hat mit einer Reihe empirischer Untersuchungen die in den Thesen einer »formalen« Bildung enthaltene Erwartung umfassender Transferwirkungen (bestimmter Fächer wie Latein, Mathematik), die quasi bedingungslos eintreten sollten, erschüttert. Positiver Transfer erscheint nach seinen Befunden nur möglich, wenn zwei Lernsituationen *identische Elemente* enthalten, wobei Element – im Einklang mit der damals vorherrschenden Begriffsbildung – als Reiz-Reaktions-Verbindung verstanden wird. Die Probleme dieses Erklärungsansatzes liegen – ähnlich wie bei anderen Anwendungen des Reiz-Reaktions-Konzepts, z. B. in der Verhaltenstherapie – in der Beliebigkeit dessen, was unter Reiz bzw. Reaktion verstanden werden soll. Ein anderer Ansatz, der von Osgood im Modell des »transfer surface« (1949) formalisiert wurde, be-

zieht sich auf Reiz- bzw. Reaktionsgeneralisierung als transferbewirkende Mechanismen. Die entscheidende Schwächung von Erklärungsversuchen auf der Basis des Reiz-Reaktionsmodells geschah durch die allmähliche Entwicklung komplexerer Modelle psychischer Strukturen und Prozesse (Hunt 1961; Miller u. a. 1960), welche die Integration einzelner Reize und Reaktionen in umfassenderen Orientierungen, Handlungsschemata, Strategien o. ä. ausdrücken. Entsprechend gewinnen Erklärungen an Bedeutung, die Lernübertragung als Folge von Organisationsprozessen (der aufgenommenen Information) verstehen (Bergius 1964).

Transferfördernder Unterricht

Antworten auf die Frage, in welcher Weise größtmögliche Übertragungswirkungen gesichert werden – was gleichbedeutend mit der Frage nach der optimalen Entfaltung menschlicher Fähigkeiten ist –, sind in zwei Richtungen zu suchen: a) in der Auswahl und Anordnung von Lernaufgaben; b) in der Gestaltung der Unterrichtsvorgänge.

Für viele Fächer bzw. Unterrichtsbereiche läßt sich der Kenntnisbestand nach Graden zunehmender Abstraktheit und Allgemeinheit (z. B. spezifische Kenntnisse, Begriffe versch. Ordnung, Gesetze, Theorien) in einer »Struktur des Wissens« anordnen. Ähnliches gilt für das gegenstandsspezifische, aber auch mehrere Disziplinen übergreifende Inventar an Fähigkeiten bzw. Methoden, das sich nach zunehmender Komplexität ordnen läßt (Lernhierarchie, Gagné 1971). Je luzider die Strukturierung des Wissens und die Herausarbeitung der spezifischen oder allgemeinen Fähigkeiten der Informationsverarbeitung gelingen, um so günstiger sind die Voraussetzungen für positiven Transfer, da jede Strukturierung impliziert, daß Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Lerninhalten erkannt und betont werden. Aus diesen Strukturen folgt nicht unmittelbar die Anordnung der Lerninhalte im Unterricht, vielmehr ist über diese nach einer lernpsychologischen Analyse zu entscheiden, welche die Prinzipien zunehmender Differenzierung und integrativer Synthese (Ausubel 1963) sowie den Grad an Konkretheit/Abstraktheit beachtet. Im Unterrichtsprozeß selbst kommt es darauf an, daß das Lernziel »Transfer« durch umschreibbare Lerngelegenheiten repräsentiert ist. Der älteren Doktrin von »formaler Bildung« fehlte eben diese Einsicht, daß Lernübertragung sich nicht automatisch einstellt, sondern gezielt vorbereitet werden muß, indem man die übertragungsfähigen Momente der einzelnen Lerninhalte und ihre Beziehungen untereinander hervorhebt und in Unterrichtserfahrungen repräsentiert. Diese Hervorhebung geschieht etwa durch eine Einführung in die Lernaufgabe (advance organizing, Ausubel 1963), in der die wesentlichen Begriffe und Zusammenhänge dargestellt werden, in die sich viele der nachfolgend darzustellenden Einzelheiten einordnen lassen. Begriffe und Regeln sollten mit einer ausreichenden, repräsentativen Anzahl von Beispielen, Fällen oder Anwendungen eingeführt und möglichst auch über typische Fehler oder negative Fälle abgegrenzt werden. Einer auf selbständiges Fragen, Ordnen von Erfahrungen und Problemlösen gerichteten Lernhaltung kommt natürlich zentrale Bedeutung zu. Diese Haltung wird in Unterrichtserfahrungen »entdeckenden Lernens« besonders gefördert. Sofern es um die selbständige Entwicklung von Regeln, Verallgemeinerungen etc. durch den Schüler geht, scheint wichtig zu sein, daß eine ausreichende Phase konkreter Anwendungen und Erfahrungen vorausgeht (Gefahr des »Verbalismus«), ehe über eventuell anschauungsbezogene Darstellungen die sprachlich-symbolische Fassung und Formalisierung erreicht wird. Zweifellos gewinnt die Konsolidierung von Verfahren der Informationsverarbeitung

in sprachlicher oder anderer Symbolisierung zunehmend Bedeutung für Lernübertragung, sobald das kognitive Niveau formaler Operationen (Piaget) erreicht ist.

HELMUT SKOWRONEK

→Curriculum – Didaktik, Lernen, Methode, Unterricht.

LITERATUR

Ausubel, P.: The psychology of meaningful verbal learning; an introduction to school learning. New York: Grune 1963. *Ausubel, P., D. Fitzgerald*: Organizer, general background, and antecedent learning variables in sequential verbal learning. In: Journal of Educational Psychology. 53 (1962) 1, S. 243–249. *Bergius, R.*: Übungsübertragung und Problemlösen: In: Bergius, R. (Hrsg.): Allgemeine Psychologie. Halbbd 2: Lernen und Denken. Göttingen: Hogrefe 1964, S. 284–325. = Handbuch der Psychologie. Bd 1. *Ellis, C.*: The transfer of learning. New York: MacMillan 1965. *Ferguson, G. A.*: On transfer and the abilities of man. In: Canadian Journal of Psychology. 10 (1956), S. 121–131. *Gagné, R. M.*: The conditions of learning. 2. ed. New York: Holt 1971. *Grose, R. F., C. Birney* (Hrsg.): Transfer of learning. Princeton: Van Nostrand 1963. *Harlow, F.*: The formation of learning sets. In: Psychological Review. 56 (1949), S. 51–65. *Hunt, J. M.*: Intelligence and experience. New York: Ronald 1961. *Klausmeier, H. J.*: Transfer of learning. In: Ebel, R. L. (Hrsg.): Encyclopedia of educational research. 4. ed. London: MacMillan 1969, S. 1483–1493. *Miller, G. A.*: Plans and the structure of behavior. New York: Holt 1960. *Morrisett, L., C. I. Hovland*: A comparison of three varieties of training in human problem solving. In: Journal of Experimental Psychology. 58 (1959), S. 52–55. *Osgood, Ch. E.*: The similarity paradox in human learning: A resolution. In: Psychological Review. 56 (1949), S. 132–143. *Schultz, W.*: Problem solving behavior and transfer. In: Harvard Educational Review. 30 (1960) 1, S. 61–77. *Schwab, J. J.*: Structure of the disciplines: meanings and significances. In: Ford, G. W., L. Pugno: The structure of knowledge and the curriculum. Chicago: Rand McNally 1964, S. 1–30. *Stolurow, L. M.*: Psychological and educational factors in transfer of training: Section 1. Final Report. Training Research Laboratory. Urbana, Ill. 1966.

Unterricht

Ob Unterricht als Kommunikation aufgefaßt wird (z. B. Lenzen) oder als Lernen (z. B. Roth) oder Sozialisation (z. B. Rolff) – immer gilt, daß die Veränderung der Verhaltensdispositionen, die Menschen an Menschen damit bewirken oder zumindest bewirken wollen, nur in dem Ausmaß der Anpassung an historisch überholbare Ordnungen dienen oder Emanzipation von unbefragten Geltungsansprüchen mit dem Ziel allseitiger Entfaltung in einer Gesellschaft der Freien, Gleichen, brüderlich Verbundenen ermöglichen sollen, indem die Träger des Unterrichts dies als in ihrem Interesse liegend ansehen.

Der unterrichtliche Kommunikations-, Lern- und Sozialisationsprozeß ist dabei so symmetrisch oder asymmetrisch wie die Gesellschaft, in der er stattfindet, und wie die unmittelbar am Unterricht Beteiligten es zulassen: allen Teilnehmern am Unterricht Einflußnahme auf den Unterrichtsprozeß eröffnend oder Macht einsetzend, damit die unterrichtliche Kommunikation analog zum Befehlsempfang verläuft (vgl. dazu z. B. Schäfer).

I. Begriff Unterricht

Vor anderen Kommunikations-, Lern- und Sozialisationsprozessen unterscheidet sich Unterricht zunächst durch seine pädagogische *Intentionalität*. Unterricht zielt absichtsvoll nicht unmittelbar auf die Lösung eines Sachproblems ab, sondern auf die Veränderung von Menschen, bezogen auf eine Vorstellung von wünschenswerter Bildung (Klafki; Heydorn) oder wenigstens von einer auf einen Erfahrungsbereich beschränkten, wünschenswerten Verhaltensdisposition.

Auch gelegentlichen oder un stetigen Einwirkungen auf Lernprozesse können pädagogische Intentionen zugrunde liegen, aber im Unterricht tritt das Moment der *Planmäßigkeit* hinzu: Wer unterrichtet, macht sein Einwirken nicht von zufälligen Lernanlässen abhängig; er verläßt mit seinen Schülern den Lebenszusammenhang, in dem die Probleme auftauchen, um anhand gewissermaßen arrangierter Lernanlässe (vgl. z. B. Hiller) zu vermitteln, was er im Lebenszusammenhang nicht mehr, nicht allen, nicht vollständig vermitteln zu können glaubt.

Wo Unterricht zum gesellschaftlichen Bedürfnis wird, muß er immer wieder und an mehreren Orten zugleich gesichert werden; das geschieht durch *Institutionalisierung* in Schulen und Hochschulen: Schule ist die gängigste Bezeichnung für eine Einrichtung, die relativ unabhängig vom Wechsel der Lehrenden und Lernenden Unterricht organisiert (vgl. z. B. Holstein), was nicht ausschließt, daß außerunterrichtliche intentionale und funktionale Wirkungen in der Schule große Bedeutung gewinnen können, besonders in Internats- und Ganztagschulen.

Die Einflußnahme auf intentionale, planmäßige, institutionalisierte Lehr-Lernprozesse ist auf die Dauer nur mit Hilfe ausgebildeter, haupt- oder nebenberuflich tätiger Fachleute möglich. Mit der Forderung nach *Professionalisierung* der für den Unterricht verantwortlichen Lehrer wird allerdings heute mehr gemeint: akademisch gebildete, zum selbständigen Handeln im Berufsfeld befähigte, berufsständisch organisierte, eigene Fortbildungseinrichtungen unterhaltende Fachleute für Unterricht, die in gesamtgesellschaftlicher Verantwortung die Interessen ihrer Klientel, der Schüler, auch gegenüber der Schuladministration wahrzunehmen versuchen.

II. Bedingungen des Unterrichts

Daß die erziehungswissenschaftliche, insbesondere die didaktische Analyse des Unterrichts über der Untersuchung der Planungs- und Realisationsprozesse die Kritik der Bedingungen vernachlässigt habe, unter denen Unterricht zu dem geworden ist, was die immanente Analyse ergibt, ist der Vorwurf vor allem materialistischer Kritik an den Unterrichtswissenschaften (z. B. Huisken). Auch von anderen Positionen aus wird mit Recht auf die *vorgängige und begleitende Sozialisation* der Schüler hingewiesen – vgl. den Gutachtenband *Begabung und Lernen* –, deren ökonomische Ursachen nicht durch den guten Willen in einer noch immer mittelständisch geprägten Schule zu kompensieren sind. Diese Schule setzt durch ihre Rekrutierungspraxis, durch Lehrplan und materielle Ausstattung, Notengebung und Schulaufsicht derart eingrenzende *institutionelle Bedingungen*, daß der heroische Entschluß einzelner Lehrer, auch gegen die Ungunst der Verhältnisse einen Unterricht zu organisieren, der Benachteiligungen ausgleicht und Kräfte der Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung freisetzt (Schwartz; von Hentig), in Gefahr gerät, zur Realität verschleiernden Rechtfertigungs-ideologie zu werden oder zu persönlichem Scheitern zu führen.

Die Einbeziehung der Bedingungen des Unterrichts in die Reflexion über ihn ist des-

halb zum Kern der Forderung nach einem berufsfeldbezogenen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Grundstudium aller Lehrer geworden (vgl. z. B. Schulz; Hoffmann u. a.: Grundzüge einer integrierten Lehrerbildung und Konsequenzen für die Gestaltung der ersten Staatsprüfung für die Lehrämter; Zeitschrift Die Deutsche Schule, 65 [1973] 7/8).

So reflektiert Didaktik in zunehmendem Maße vom Unterrichtsprozeß auf dessen gesellschaftliche Bedingungen – wobei die Fachdidaktik einen Nachholbedarf hat –, die Schulpädagogik von den (institutionellen) Bedingungen auf den Unterricht. Aber auch diese Tendenz der wissenschaftlichen Diskussion hat sich bereits verdiente Kritik aus dem eigenen Lager gefallen lassen müssen. Ihr wird vorgeworfen, über der Diskussion der Unterricht determinierenden Faktoren die verbleibenden Möglichkeiten unerörtert zu lassen, die auch in diesem Bereich gesellschaftlichen Wirkens, im Unterricht, eine – sicher begrenzte – Hilfe unter emanzipatorischem Aspekt zulassen (vgl. z. B. Mollenhauer).

III. Strukturmomente des Unterrichts

Die zunehmende Bedeutung des Unterrichts in einer Gesellschaft, in der die Befähigung zu sozialem Leben – zu qualifizierter gesellschaftlicher Arbeit wie zur Teilnahme an dem auf dieser Arbeit beruhenden, auf sie zurückwirkenden sozialen und im engeren Sinne politischen Leben – an Unterricht geknüpft ist, und zwar an mehrmals im Leben wieder aufgenommenen Unterricht, hat vielfältige Unterrichtsformen entstehen lassen. So unterrichten ein oder mehrere Lehrer Schülergruppen von unterschiedlichster Größe. Als Träger des Unterrichts treten neben dem Staat wirtschaftliche und – abnehmend – konfessionelle Träger auf, aber auch Elternvereinigungen, Berufsverbände, öffentlich rechtliche Rundfunkanstalten. Längst gibt es nicht mehr nur Unterricht mit unmittelbarem Kontakt der Beteiligten: Funk- und Fernsehlehrer wenden sich an ein anonymes Lernpublikum, Lernende kommunizieren mit einem in Lehrprogrammen objektivierten Lehrerteam, mit allen Problemen, die eine technisch vielfältigte Asymmetrie der unterrichtlichen Kommunikation mit sich bringt (Peters). Immer aber geht es im Unterricht um absichtsvoll verfolgte *Lehrziele* (LZ), seien sie nun von den Lehrenden, den Lernenden, von beiden Gruppen gemeinsam gesetzt oder beiden vom Träger unbeeinflussbar vorgeschrieben: Indizien für Anpassungsdruck bzw. emanzipatorische Relevanz des Unterrichts. Die LZ beziehen sich als Handlungsziele auf angenommene oder erhobene *Ausgangslagen* (AL), und in dem Maße, in dem sie dabei die AL benachteiligter Gruppen bevorzugt berücksichtigen, zeigt sich die ausgleichende oder auslesende Funktion von Unterricht und Schule in der Gesellschaft. Die Einflußnahme des Unterrichts auf den Kommunikations-, Lern-, Sozialisationsprozeß sollten sich als Lernhilfen legitimieren können, als *Vermittlungsvariablen* (VV) zwischen AL und LZ. Auch die Verwendung der VV, bei der einmal der Zweck jedes Mittel heiligt oder im anderen Fall die Anbindung aller Entscheidungen an das LZ nicht nur kompetenter, sondern auch autonomer und solidarischer Mitbürger (Schulz) versucht wird, erlaubt Rückschlüsse auf die unter Umständen verschleierte Funktion, die Unterricht, auf die Struktur der Gesellschaft bezogen, hat. Dies gilt auch für die *Erfolgskontrolle* (EK), die als Selbstkontrolle der am Unterricht Beteiligten den Lern-Lehrerfolg sichern helfen, aber auch als von außen durchgesetzter Anpassungsdruck kanalisieren oder freisetzen kann, je nach der hierarchischen Struktur der Schule und nach den LZ der Schulträger.

Zwischen diesen Strukturmomenten besteht ein Interdependenzverhältnis (Heimann), was nicht bedeutet, daß es sich um gleichartige Wechselbeziehungen handelt (Klafki).

1. *Lehrziele (LZ)*: Die LZ des Unterrichts werden auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen formuliert. Das Grundgesetz der BRD und die Schulgesetze der Bundesländer enthalten Leitgedanken eines praktischen *Minimalkonsens* der Gesellschaft; die Rahmenpläne der Ministerien, Reformpläne von Curriculum-Projektgruppen, konkrete Curricula im Medienverbund, wie sie von kommerziellen Lehrmedienherstellern, Bildstellen und Rundfunkstationen angeboten werden, Stellungnahmen von Parteien und Verbänden bestimmen die Entscheidungen der Lehrerteams in den Schulen, der Lehrer, Schüler, Eltern einer Klasse je nach der Herrschaftsstruktur und ihrer Interpretation. Fragen der *Legitimation* der LZ in Verantwortung für die Lernenden, angesichts des Standes wissenschaftlicher Diskussion, gegenüber dem Schulträger, Fragen der *Konsistenz* zwischen Zielsetzungen auf verschiedenen Planungsebenen und der *Operationalisierbarkeit* der LZ als Handlungsziele werden entsprechend den Machtverhältnissen und unter sozial kanalisierter Beteiligung von Wissenschaft und Alltagspraxis beantwortet.

Dabei lassen sich die Zielsetzungen als Verbindung von ausgewählten Ausschnitten aus der – zunehmend wissenschaftlich vorstrukturierten – Erfahrung auffassen (Thematik; Inhaltlichkeit), bei deren Aneignung sich die Disposition der lernenden Subjekte (Intentionalität; Funktionalität) verändern soll (Heimann), die in den LZ zusammengedacht werden müssen (Klafki), wie es neuerdings in didaktischen Matrices versucht wird (z. B. Lenzen). Die verschiedenen Ansätze zu curricularen Sequenzbildungen lassen sich dadurch charakterisieren, daß sie entweder von der *Struktur* der – Erfahrung verordnenden – *Disziplinen* ausgehen (z. B. Roth) oder von den *Funktionen* der sich in Unterrichtsprozessen verändernden Lernsubjekte (z. B. Gagné) oder den Aufgabeninhalt der sozialen Situationen zum Ausgangspunkt der Beschreibung von Qualifikation nehmen (Robinson); immer aber wird die vollständige Beschreibung der LZ den subjektiven wie den objektiven Aspekt der Zielsetzung umfassen und ebenso bei Bezug auf die sozialen Situationen, die gemeistert werden sollen, um vollständig zu sein.

Wie weit die LZ im Unterricht operationalisiert werden sollten (Mager), ist umstritten. Bisher ließen sich kognitiv akzentuierte Ziele eher als affektive so beschreiben, daß die Annäherung an sie prinzipiell nachprüfbar ist (Horn). Auch die Realisierung von unterrichtlich geübten Verhaltensweisen in nicht kontrollierten Alltagssituationen wird skeptisch beurteilt. Mit analytischer Freude sind Ziele oft weitgehender konkretisiert worden, als sie im komplexen Handlungsvollzug einzeln verfolgt werden können. Daß die *Effektivität* einer Zielsetzung noch nichts über ihre *Wünschbarkeit* aussagt, daß Prüfbarkeit der Zielsetzung in autoritären Systemen lediglich Perfektionierung des Zwanges bedeutet, hat Operationalisierungsversuche oft problematisch erscheinen lassen. Aber ebenso fragwürdig wäre ein Unterricht, der nicht als prinzipiell kontrollierbarer und dadurch auch verbesserungsfähiger Prozeß angelegt wäre.

2. *Ausgangslage (AL)*: Unterricht soll Menschen mit unterschiedlicher AL helfen, LZ zu erreichen, Menschen, die geprägt sind durch ihre vorgängige und begleitende *Sozialisation*, vor allem in Familie, Nachbarschaft, Altersgruppe, Schule und durch die Teilnahme an Massenkommunikation (vgl. z. B. Rolf). Diese AL ist schichtenspezifisch, regional, geschlechtsspezifisch verschieden; vor allem ist es der *Mittelklassenin-*

stitution Schule mit ihren überwiegend mittelständisch sozialisierten Lehrern nur begrenzt möglich, durch Unterricht zu Chancengleichheit für Kinder aus der Unterschicht beizutragen: Sie kann die AL nicht verändern, in der die Benachteiligung entstanden ist, und gewichtige institutionelle Bedingungen wie Rahmenpläne, Klassenfrequenzen, Lehr- und Lernmedienetat, Person- und Sachmittel stellen für die Lehrer nicht unmittelbar beeinflussbare Bedingungen ihrer Arbeit dar (Nyssen; Fingerle). Nicht nur die institutionellen Bedingungen und die allgemeine Disposition von Lernenden und Lehrenden beeinflussen als AL den Unterricht, sondern auch spezifisches Nichtwissen, Nichtkönnen, Voreingestelltsein, bezogen auf die LZ. Die Mehrzahl der empirischen Unterrichtsforscher hält es für erforderlich, daß LZ den Entwicklungsstand (Oerter) der Lernerfahrungen (Skowronek) und der Motiviertheit (Heckhausen) gerade so weit übersteigen sollten, daß sie unter Anstrengung erreicht werden können. Bollnow verweist, nicht nur auf Unterricht bezogen, auf die Möglichkeit, daß Lernende in einem fruchtbaren Moment (Copei) gewissermaßen einen Quantensprung in eine neue Qualität machen könnten. Man braucht dies nicht auszuschließen und wird den Unterricht doch vorrangig als Hilfe bei der schrittweisen Annäherung von AL an LZ verstehen.

3. *Vermittlungsvariablen (VV)*: Alle Versuche, zwischen AL und LZ zu vermitteln, sind von jeher Gegenstand von Methodenlehren gewesen, die sich von wissenschaftlicher Didaktik und Unterrichtswissenschaften überhaupt dadurch unterscheiden, daß sie die gesellschaftsbezogene Lehrzielsetzung und den sozialen Verwertungszusammenhang des Unterrichtsergebnisses nicht zureichend mitreflektiert haben.

Das *Lehrerverhalten* gegenüber Schülern, aber auch Kollegen, Eltern, Vorgesetzten erweist sich in empirischen Untersuchungen immer wieder als ein bestimmender Faktor im Schulunterricht unserer Gesellschaft (vgl. den Bericht von Peters). Es wird deshalb zum bevorzugten Gegenstand der Unterrichtsforschung gemacht (Lewin; Winnefeld; Tausch), sogar in Teilvollzügen geübt (Zifreund); andererseits wird diese Instrumentalisierung des Lehrers problematisiert (Thomas).

Die *Organisation des Unterrichtsprozesses* (Menck und Thoma) in Lernphasen (Roth), in Sozialformen (Spangenberg), nach verschiedenen methodischen Konzepten (Lehrgang, Projekt, Übung, Diskurs) ist in ihrer Bedeutung für die unmittelbare Aneignung von einzelnen LZ durchaus nicht unbestritten. Es gilt als sicher, daß Schüler entsprechend ihrer AL eine unterschiedliche Affinität zu ihnen haben. Daß die Organisationsformen durch viele einzelne LZ hindurch als VV zu mehr oder weniger selbstbewußtem Kompetenzerwerb, mehr oder weniger Selbstbestimmung und sozialer Verbundenheit führen, gilt lediglich als mehr oder weniger wahrscheinlich.

Vermittlungsvariablen von wachsender Bedeutung sind die Medien des Unterrichts, mit denen Schüler und Lehrer sich über LZ und über die Wege zu ihnen verständigen, über AL und EK. Sie sind nicht nur Hilfsmittel wie ein Bild oder ein Text, wie gesprochenes Wort, Mimik und Gestik des Lehrers, Tafelanschriften (Döring); sie können Lehrerfunktionen objektivieren: Funk- und Fernsehsendungen, Lehrprogramme und Tests treten an des Lehrers Stelle in seiner Funktion als Referent, Trainer und Prüfer (Schulz), und der gesellschaftliche Zusammenhang, in dem dies geschieht, entscheidet darüber, ob Lehrer dadurch ersetzt werden oder freigestellt worden sind, um Dialogpartner, Tutoren, organisatorische Helfer sich emanzipierender Gruppen zu sein.

Wo das Kollegium, vielleicht schon unter Mitwirkung von Schülern oder ihren Eltern,

die Schulorganisation für die Zwecke des Unterrichts beeinflussen kann, wo etwa Teilungsstunden, Förderkurse, Doppelstunden, flexible Pausen, organisatorische Differenzierung der Lerngruppen als Antworten auf die konkrete AL, bezogen auf mitformulierte LZ, verwendet werden, tritt Schulorganisation nicht mehr als AL, sondern als VV auf.

4. *Erfolgskontrolle (EK)*: Die Kontrolle des Unterrichts etwa durch die Testpsychologie (Ingenkamp) erscheint entsprechend gesellschaftlichen Bedingungen so häufig als verdinglichende Fremdkontrolle, daß darüber ihre notwendige Funktion als Selbstkontrolle der Lernenden wie der Lehrenden übersehen wird (Wulf).

IV. Innovationstendenzen

Ansätze, Unterricht zu erneuern, von seiner Effektivierung im Sinne herrschender Normen bis zu seiner Umfunktionierung in ein Feld subversiver Agitation, zeigen sich in vier, oft leider zu wenig aufeinanderbezogenen Tendenzen: In der *Revision des Curriculum* (Robinson), in der *Objektivierung von Lehrerfunktionen* (Peters), in der *Reform der Schulorganisation*, wie der Bildungsrat sie umrissen hat, und in der *Professionalisierung der Lehrer* (Schuller). In der Diskussion aller vier Tendenzen überwiegt der Streit um das Verhältnis von instrumenteller und reflexiver Rationalität: Effektivierung des Unterrichts ohne seine Humanisierung perfektioniert den Zwang, Humanisierung des Unterrichtskonzepts bleibt irrelevant für das Handeln, wenn es nicht gelingt, es erfolgreich umzusetzen. Dazu gehört, für Bedingungen einzutreten, unter denen dieser Unterricht möglich ist. WOLFGANG SCHULZ

→ Chancengleichheit, Differenzierung, Erziehung – Erzieher – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie, Erziehungsstil, Evaluation, Handlungsforschung, Innovation, Institution – Organisation, Kommunikation, Lehrer – Lehrerbildung, Lernen, Macht – Herrschaft, Medien(-Didaktik), Methode, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Schule – Schultheorie, Sozialisation, Unterrichtsforschung, Unterrichtstechnologie.

LITERATUR

Bollnow, O. F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unetliche Formen der Erziehung. 3. Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer 1965. = Urban-Bücher. Bd 40. *Copei, F.*: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Eingeleitet u. hrsg. von Hans Sprenger. 7. Aufl. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1963. *Dohmen, G., F. Maurer* (Hrsg.): Unterricht. Aufbau und Kritik. Texte. München: Piper 1968. = Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Bd 7. *Fingerle, K.*: Funktionen und Probleme der Schule. Didaktische und systemtheoretische Beiträge zu einer Theorie der Schule. München: Kösel 1973. *Gagné, R. M.*: Die Bedingungen des menschlichen Lebens. 3. Aufl. Hannover, Darmstadt, Dortmund, Berlin: Schroedel 1973. = Beiträge zu einer neuen Didaktik. A: Allg. Didaktik. *Glaser, R.* (Hrsg.): Programmierbares Lernen und Unterrichtstechnologie. Befunde und Empfehlungen. Berlin, Bielefeld: Cornelsen-Velhagen u. Klasing 1971. *Hentig, H. von*: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. 3. Aufl. Stuttgart: Klett 1970. *Heimann, P.*: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Beckmann, H. K. (u. a.): Das Problem der Didaktik. München: Ehrenwirth 1973, S. 115–140. *Heydorn, H. J.*: Zum Bildungsproblem in der gegenwärtigen Situation. In: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Frankfurt a. M., Berlin, Bonn, München: Diesterweg 1967, S. 5–63. *Hiller, G. G.*: Konstruktive Didaktik. Beiträge zur Definition von Unterrichtszielen durch

Lehrformen und Unterrichtsmodelle. Umriss einer empirischen Unterrichtsforschung. Düsseldorf: Schwann 1973. = Sprache und Lernen. Bd 22. *Holstein, H.*: Die Schule als Institution. Zur Bedeutung von Schulorganisation und Schulverwaltung. Ratingen, Wuppertal, Kastellaun: Henn 1972. = Henns Päd. Taschenbücher. Bd 34. *Horn, R.*: Lernziele und Schülerleistung. Die Evaluation von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim: Beltz 1972. = Beltz Monographien. = EBAC-Projekt. Bericht. Bd 6. *Huisken, F.*: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München: List 1972. = List Taschenbücher der Wissenschaft. Erziehungswissenschaft. Bd 1663. *Ingenkamp, K., E. Parey* (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Bd 1.3. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1970-1971. = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. R. C. Bd 6. *Jouhy, E.*: Die antagonistische Rolle des Lehrers im Prozeß der Reform. In: Beck, J. (u. a.): Erziehung in der Klassengesellschaft. München: List 1971, S. 224-244. = List Taschenbücher der Wissenschaft. Erziehungswissenschaft. Bd 1661. *Klafki, W.*: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz 1973. = Beltz Studienbuch. Bd 1. *Kochan, D. C.* (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953-1969. 2. Aufl. Darmstadt: Wiss. Buchges. 1972. = Wege der Forschung. Bd 68. *Lenzen, D.*: Didaktik und Kommunikation. Zur strukturalen Begründung der Didaktik und zur didaktischen Struktur sprachlicher Interaktion. Frankfurt: Athenäum Fischer Taschenbuchverl. 1973. = Fischer Athenäum Taschenbücher. Erziehungswissenschaft. Bd 3006. *Menck, P., G. Thoma* (Hrsg.): Unterrichtsmethode. Intuition, Reflexion, Organisation. München: Kösel 1972. *Meyer, H. L.*: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München: Kösel 1972. *Mollenhauer, K.*: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München: Juventa Verl. 1972. = Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd 1. *Müller, G.* (Hrsg.): Schul- und Studienfernersehen 1966. Bericht über den Kongreß vom 26.-30. September 1966 in Berlin. Weinheim, Berlin: Beltz 1967. = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. R. C. Berichte. Bd 8. *Nyssen, F.* (Hrsg.): Schulkritik als Kapitalismuskritik. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1971. = Paedagogica. Daten, Meinungen, Analysen. Bd 9. *Oerter, R.*: Moderne Entwicklungspsychologie. 11. Aufl. Donauwörth: Auer 1972. *Peters, O.*: Soziale Interaktion in der Schulklasse. In: Ingenkamp, K., E. E. Parey (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Bd 2. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1970, Sp. 1801-1978. = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. R. C. Berichte. Bd 6. *Peters, O.*: Die didaktische Struktur des Fernunterrichts. Untersuchungen zu einer industrialisierten Form des Lehrens und Lernens. Weinheim, Basel: Beltz 1973. = Tübinger Beiträge zum Fernstudium. Bd 7. *Rolff, H.-G.*: Sozialisation und Auslese durch die Schule. 5. Aufl. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1972. = Gesellschaft und Erziehung. Bd 8. = Pädagogische Forschungen. R. Erziehungswissenschaftliche Studien. Bd 40. *Roth, H.*: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 10. Aufl. Hannover: Schroedel 1967. *Roth, H.*: Schule als optimale Organisation von Lernprozessen. In: Die Deutsche Schule. 61 (1969) 9, S. 520-536. *Ruprecht, H.* (u. a.): Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Hannover: Schroedel 1972. = Beiträge zu einer neuen Didaktik. R. A. Allgemeine Didaktik. *Schäfer, K.-H., K. Schaller*: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. 2. Aufl. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1973. = Uni-Taschenbücher. Bd 9. *Schuller, A.* (Hrsg.): Lehrerrolle im Wandel. Bericht über die Konferenz vom 28. 10.-1. 11. 1968 in Berlin. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1971. = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. R. C. Berichte. Bd 21. *Schulz, W.*: Innovation der Schule und neue Lernmedien. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. 23 (1971) 2, S. 54-57. *Schulz, W.*: Revision der Didaktik. In: betriefft: erziehung. 5 (1972) 6; S. 19-32. *Schwartz, E.*: Die Grundschule. Funktion und Reform. Braunschweig: Westermann 1969. *Skowronek, H.*: Lernen und Lernfähigkeit. 2. Aufl. München: Juventa Verl. 1970. = Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd 9. *Spangenberg, K.*:

Chancen der Gruppenpädagogik. Gruppendynamische Modelle für Erziehung und Unterricht. 3. Aufl. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1970. = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. R. E. Untersuchungen. Bd 3. *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett 1970. = Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission. Bd 7. *Tausch, R., A.-M. Tausch: Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht*. 6. Aufl. Göttingen: Hogrefe 1971. *Thomas, H., Fr. Thomas: Funktionale Veränderungen der Schule und ihre Bedeutung für den Lehrer*. In: Betzen, K., K. E. Nipkow (Hrsg.): *Der Lehrer in Schule und Gesellschaft*. 2. Aufl. München: Piper 1972, S. 201–221. *Winnefeld, F. (u. a.): Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld*. München, Basel: Reinhardt 1957. = *Erziehung und Psychologie*. Bd 7. *Wulf, Ch. (Hrsg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen*. München: Piper 1972. *Zifreund, W.: Konzept für ein Training des Lehrerverhaltens mit Fernseh-Aufzeichnungen in Kleingruppen-Seminaren*. Berlin: Cornelsen 1966. = *Programmiertes Lernen und programmierter Unterricht*. Beih. 1.

Unterrichtsforschung

1. Zwei Standpunkte in der Unterrichtsforschung

Wer über Unterrichtsforschung, ihre Erscheinungsformen und ihre gesellschaftliche Bedeutung etwas Triftiges sagen will, tut gut daran, bestimmte Annahmen zu ignorieren, die zeitgenössische Methodologen und Theoretiker aufgestellt haben.

Eine Annahme sagt: Die verschiedenen Formen von Unterrichtsforschung sind nach den in ihnen angewendeten Methoden und Ansätzen zu ordnen. Die Frage, welche Auffassung von Unterrichtspraxis dieser Unterrichtsforschung zugrundeliegt und welche Praxis durch sie verfestigt wird, ist auszuklammern.

Eine andere Annahme sagt: Was als wissenschaftliche Unterrichtsforschung ernstzunehmen ist und was nicht, bestimmt sich nach der angewandten Methode. Die jeweils geltenden Methoden werden von den Hochschulen nach Maßgabe des methodologischen Fortschritts in den USA festgesetzt.

Die Position, von der aus im folgenden Unterrichtsforschung analysiert und eingeschätzt wird, läßt sich mit Hilfe zweier Gegenthesen verdeutlichen.

Die *erste These* ist wissenschaftssoziologischer Art. Sie sagt: Wie jede wissenschaftliche Tätigkeit ist auch Unterrichtsforschung in den gesellschaftlichen Kontext eingebunden, den sie analysiert. Die modellhaften Untersuchungssituationen, die Unterrichtsforschung schafft,

- präformieren die zu erwartenden Ergebnisse,
- nehmen die praktischen Verwendungssituationen vorweg
- und wirken entscheidend auf die Definition dessen ein, was in der ›Organisation Schule‹ mit welchem Recht unter Unterricht verstanden wird.

Die *zweite These* bezieht sich auf die Frage der Herrschaftsinteressen, die sich in der Unterrichtsforschung niederschlagen.

Sie sagt: Die vorherrschende, als wissenschaftlich legitimiert geltende Unterrichtsforschung ist Auftragsforschung. Sie dient fast ausschließlich den Funktionsträgern im Ausbildungsbereich, zu deren Obliegenheiten es gehört, die soziale Situation Unterricht zu beherrschen. Mit anderen Worten: Unterrichtsforschung ist lehrerzentriert und verwaltungsorientiert (Feger 1970).

Diese Thesen lassen sich als Erklärung dafür verwenden, warum bis heute das Interesse von Unterrichtsforschern fast ausschließlich Fragestellungen gilt, wie den folgenden:

- Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit die Schul- und Unterrichtsarbeit möglichst erfolgreich, kostengünstig und ohne größere Störungen abläuft?
 - Wie kann man das nötige und erwünschte didaktische Berufswissen in der Lehrerbildung optimal vermitteln?
 - Wie kann man das Unterrichtssystem in begrenzten Bereichen modernisieren?
- Unterricht ist aber ebenso Bestandteil des kulturellen Alltags; ein Jahrzehnt und länger ist er biographisch bestimmendes Erlebnis für so gut wie alle Gesellschaftsmitglieder.

Dieser Umstand provoziert eine andere Art von Unterrichtsforschung. Sie stellt z. B.

- Fragen nach den Einflußmöglichkeiten für die betroffenen Schüler und Eltern auf die Definition von Unterricht;
 - Rückerinnerungsfragen (Wie war das damals? Wie ist es heute?);
 - Fragen nach der Legitimität dessen, was Schülern in der Schule widerfährt;
 - Fragen, welche Alternativen zum bestehenden Ausbildungssystem es geben mag.
- Es werden im folgenden die beiden antithetischen Formen der Unterrichtsforschung charakterisiert und in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung eingeschätzt.

II. Unterrichtsforschung im Auftrag der Organisation Schule

1. *Unterrichtsforschung und die Formung des »Meisterdidaktikers«*: Hauptaufgabe von Unterrichtsforschung im Dienst der Schulorganisation ist die Entwicklung und Tradierung des Unterrichts-Handwerks. Ihr fällt die Aufgabe zu, die soziale Situation ›Lernen in der Schule‹ im Dienste der Methode zu stilisieren, so daß sie Beteiligten und Beobachtern als geplantes handwerkliches Tun mit dramaturgisch gestaltetem Spannungsbogen sinnfällig zu werden vermag. Unterrichtsforschung dieser Art schafft die Grundlagen für die herrschende offizielle Definition von Unterricht, die dem Handeln der Schulaufsicht gegenüber den Lehrern und der Lehrer gegenüber den Schülern zugrundeliegt. Sie teilt das Alltagsgeschehen in der Schule in einen legitimen Teil, die Haupthandlung, und in eine illegitime Hintergrundhandlung, deren Existenz von der didaktischen Unterrichtsforschung ignoriert werden kann.

Praktisch resultieren daraus zwei Tendenzen in der didaktischen Unterrichtsforschung, einmal die der bürokratischen *Kontrollforschung* und zum andern die der *didaktischen Demonstration*.

Die Überwachung der methodischen Verhältnisse in den Schulstuben gehört seit den Anfängen der Institution zu den Obliegenheiten der kirchlichen oder staatlichen Schulaufsicht. Schulvisitatoren, Inspektoren, Schulräte überprüfen in unregelmäßigen Abständen – regelmäßig bei Examen von Lehramtsanwärtern – Unterricht, um die fach- und ordnungsgemäße Durchführung zu kontrollieren. Hier wird Unterrichtsforschung betrieben, um aufgrund persönlicher Anschauung einzelner Unterrichtsstunden ein autoritatives Gutachten zu formulieren. Dabei handelt es sich, methodisch gesehen, um ein Einschätzungsverfahren. Gegenwärtig wird z. B. häufig geprüft, ob eine Unterrichtsstunde den Normen der Kleinschrittigkeit, Lernzielorientierung und sozialintegrativer Klassenführung genügt, ob der Lehrer souverän zu planen vermag (Übereinstimmung von Stundenplanung und tatsächlichem Stundenverlauf).

Die zweite Tendenz didaktischer Unterrichtsforschung betrifft die Demonstration von

Modellunterricht für ein Fachpublikum, vorrangig für Lehrerstudenten und Junglehrer. Die Übermittlung der Ziele, Strukturen und Techniken optimaler Unterrichtsführung erfolgt auf zwei Wegen: durch direkte Anschauung von Unterricht (Hospitation) oder durch literarische Beschreibung musterhafter Stundenabläufe und Unterrichtssequenzen (Odenbach 1970; Schwerdt o. J.; Dietrich 1969). Technische Medien, besonders die Entwicklung von Film und Fernsehen, schufen zusätzliche Möglichkeiten für die Imitation von Modell-Didaktiken (Hoof 1972; Maier 1966).

Wenn man didaktische Unterrichtsforschung auf ihre Praxisrelevanz und ihren Ideologiegehalt einzuschätzen sucht, so ist positiv die Anschaulichkeit zu vermerken, – eine Konkretheit, die im technologischen Modell von Unterrichtsforschung (s. u.) keinen Platz mehr hat. Die verwendeten Darstellungsmittel zeigen das an: Der Kontext der Unterrichtsstunde ist zumindest angedeutet. Der Gesamt Ablauf des Unterrichts wird anschaulich, durch Materialien, Grafiken ergänzt, nacherzählt. Vielfach finden sich stenografische Protokolle des Unterrichtsdialogs.

Unterricht schlägt sich in der didaktischen Unterrichtsforschung so unmittelbar nieder, weil diese als Bestandteil einer handlungsbezogenen Handwerkslehre aufgefaßt wird. Der Schulpraktiker lernt das Handwerk durch Anschauung, Miterleben, Nachahmen. Das setzt Sensibilität für Nuancen der didaktischen Situation voraus. Weniger gefragt ist die »wissenschaftliche« Fähigkeit, das Unterrichtsgeschehen gedanklich in ein abstraktes Variablengefüge zu transponieren. Wenig gefragt ist allerdings auch die menschliche Fähigkeit, in der Unterrichtssituation mehr als einen Arbeitsplatz zu sehen.

Die gewählten Kategorien und Verfahrensweisen didaktischer Unterrichtsforschung sind deutlich Teil einer bürokratischen Perspektive, die Unterricht einheitlich verwaltbar und repräsentativ, öffentlich vorzeigbar zu machen sucht.

Die rituelle Inszenierung von Unterricht vor Vertretern der Schulbürokratie bestätigt die verwaltbare Einheit des Unterrichtssystems. Die kontrollierten Lehrer und Schüler legen durch eine geglückte Aufführung einen »dramaturgischen« Eid ab, der ihre Konformität mit den Zielen und Techniken der Organisation beweist (Wellendorf 1973; Bourdieu 1971; 1973). Gleiches gilt von Musterstunden vor Lehrerpraktikanten oder von öffentlichen Veranstaltungen (Abschlußprüfungen; Musterlektionen auf dem Podium; Schulausstellungen) für ein ausgewähltes Publikum. Publikum und Praktikanten werden aufgefordert, die dargestellten Formen des Schulhandwerks als repräsentativ für den gesamten Alltag von Schule zu nehmen.

2. *Unterrichtsforschung und die »Führungslehre vom Unterricht«*: Die »symbolische Gewalt«, zu der didaktische Unterrichtsforschung beiträgt, kann man daran studieren, welche Seiten des Unterrichtsgeschehens als nicht rechtens und als nicht wirklich wegdefiniert werden. Dazu gehören regelmäßig

- die nicht sichtbaren, nicht regulierbaren, nicht kurzfristig sich einstellenden Lernvorgänge von Schülern;
- die Eigenheiten von Lehrer- und Schülerpersönlichkeiten;
- die konkreten Sozialumwelten und historischen Situationen, in denen Unterricht stattfindet;
- dazu gehören organisationsbedingte Defizite und Zusammenbrüche des Lehrbetriebs und der Schülerdisziplin.

Die Machtfrage, die durch Unterricht notwendig gestellt wird, bleibt aus der »Meisterdidaktik« ausgeklammert, als Disziplinproblem im Schulalltag jedoch gegenwärtig.

Das führt zur Ausformung einer Handwerkslehre für den Unterrichtspraktiker, die ihn mit *Führungswissen* für die Klassensituation versorgt. Es entspricht dem nicht ganz legitimen Charakter solcher Probleme, daß die Verfahren zu ihrer Bewältigung häufig nur mündlich, hinter vorgehaltener Hand und in Form von Rezeptwissen durch den Berufsstand tradiert werden. Hinter den Stichworten Schulregierung (18. Jahrhundert), Erziehung, Zucht (19. Jahrhundert) und Schulleben (20. Jahrhundert) verbirgt sich allerdings ein selbständiger Zweig der Unterrichtsforschung.

Unterrichtsforschung als Führungswissenschaft geriet in den letzten Jahrzehnten zunehmend unter den Einfluß der sich entwickelnden Führungswissenschaften in Industrie- und Staatsbürokratie. Beleg für diesen Einfluß ist der Stellenwert, den die Diskussion um den sozialintegrativen Führungsstil, eine pädagogische Abwandlung moderner »effektiver« Managementmethoden, in der empirischen Unterrichtsforschung einnimmt (Tausch 1969).

3. *Unterrichtsforschung als »Ingenieurwissenschaft vom Unterricht«*: Die jüngste Entwicklung der Unterrichtsforschung ist durch Versuche gekennzeichnet, die historischen Untersuchungsansätze durch sozialtechnologische Modelle zu ergänzen oder zu ersetzen (Dohmen 1970; Ingenkamp 1970; Rumpf 1971; Becker 1972; Huiskens 1972; Zinnecker 1972). Solche Versuche entsprechen der politökonomisch ableitbaren Tendenz, den gesamten Ausbildungssektor nach Maßgabe der industriellen Produktion umzuorganisieren.

Wissenschaftliches Vorbild für Didaktik und Unterrichtsforschung ist die Produktionstechnologie. Ihre Verfahrensweise ist die Zerlegung des Produktionsvorganges nach dem Muster von Zweck und Mittel und die kontrollierte Rationalisierung dieser Beziehung. In Analogie zu diesem Modell soll eine didaktische Sozialtechnologie aufgebaut werden, die die Techniken des Lehrens und Lernens optimal rationalisiert. Materiale Grundlage für die »Mechanisierung« und »Automation« des Unterrichts sind die entwickelten technischen Kommunikationsmedien. Den ideellen Fundus liefern die Gesetzesaussagen empirisch-analytischer Sozialwissenschaften.

Die Aufgaben von Unterrichtsforschung in der technologischen Didaktik sind klar umrissen. Sie untersucht die empirischen Zusammenhänge, die dem Lehr- und Lerngeschehen zugrundeliegen. Sie folgt hierbei den entwickelten Methodologien positivistisch-behavioristischer Sozialforschung.

Technologische Unterrichtsforschung reinigt die soziale Situation Unterricht daher radikaler als jede didaktische Unterrichtsforschung vor ihr von ambivalenten Qualitäten. Sie entfernt sich unter dem Zwang der eingeschlagenen Forschungsmethodik weiter als die idealisierende Meisterdidaktik von der alltäglichen Unterrichtssituation. Der Bereich von Realitätssegmenten, die wissenschaftlich-administrativ als zugelassen = zulässig erklärt werden, verengt sich erheblich:

Der Lehrer figuriert in diesem Modell als Unterrichtsingenieur, der das entwickelte Lehrsystem fachgerecht einsetzt und auf Störvariablen hin überwacht. Seine Handlungskompetenzen als Didaktiker sind eingeschränkt. Die wissenschaftliche Konstruktion des Lehrsystems wird arbeitsteilig durch Didaktik-Experten geleistet. Allerdings wachsen dem Lehrer auch neue Kompetenzen als Unterrichtsforscher zu: Er kann sich z. B. als psychologischer *Tester* oder in diagnostisch-therapeutischer Funktion betätigen, wenn es gilt, subjektive Störquellen zu erkennen und zu beheben, die die Funktionsfähigkeit des didaktischen Systems beeinträchtigen.

III. Gegenmodelle von Unterrichtsforschung

Die organisationskonforme Unterrichtsforschung sieht sich zunehmend mit Untersuchungsansätzen konfrontiert, die ihren Anspruch, die *ganze* und die *wesentliche* Wahrheit über Unterricht auszusagen, stillschweigend oder ausdrücklich zurückweisen. Den Gegenmodellen liegt übereinstimmend die Annahme zugrunde, daß die herrschende Unterrichtsforschung eine Unterrichtsforschung für Schulverwaltung und Lehrer ist: Eine solche Unterrichtsforschung wolle und könne nur *die* Ausschnitte der sozialen Realität Unterricht thematisieren, die in direkter Verbindung zu den Handlungsstrategien jener Gruppen stehen.

Die Gegenmodelle werden nur zum Teil »von außen« und in provokanter Absicht an die Schulorganisation herangetragen. Teilweise entwickeln sie sich als Nebenprodukte der organisationskonform gemeinten Untersuchungen. Solche wissenschaftlichen Nebenprodukte treten dort auf, wo Unterrichtsforschung der Reformierung des Systems Unterricht dienen will.

Für die aufklärende Bedeutung, die Unterrichtsforschung im Geleit begrenzter Reformpolitik gewinnen kann, bieten die folgenden Beispiele Anschauungsmaterial:

1. *Die List statistischer Vernunft: der Forschungsansatz »empirischer Vergleich«:* Das Recht, Schüler entsprechend ihren Schulleistungen einzustufen und zu selektieren, gehört zu den ältesten Privilegien des Lehrerstandes. Die Gültigkeit und Zuverlässigkeit – und damit die Legitimität – dieses Teils der Lehrerverarbeit wurde von den umfangreichen Vergleichsuntersuchungen der psychologischen Statistik gründlich widerlegt (Ingenkamp 1971).

Ähnliche Ergebnisse hatten auch einige der bekannten quantifizierenden Verfahren kontrollierter Unterrichtsbeobachtung. Sie führten zur Aufdeckung nicht antizipierter, unerwünschter didaktischer Strategien oder Führungsverfahren von Lehrern (Peters 1970; Schulz 1970; Weber 1972).

Hauptmittel dieser Form von Unterrichtsforschung ist der abstrakt-quantifizierende Vergleich von unterrichtsrelevanten Variablen Gruppen. Testwerte werden mit Noten, soziale Wahrnehmung von Lehrern wird mit der Wahrnehmung von Eltern und Schülern verglichen; didaktische Einstellungen von Lehrern werden dem tatsächlichen Unterrichtsverhalten, behauptete Lernergebnisse von Unterricht den nachweisbaren entgegengestellt.

Erhellend wirkt dieser Ansatz insofern, als er sonst unterschlagene Diskrepanzen im Unterrichtsgeschehen aufzeigt und aus dem Vergleich vieler Unterrichtssituationen verdeckte Zusammenhänge offenlegt. Die Aufklärung endet aber an den unbefragten Defiziten der Test- und Untersuchungsverfahren sowie an der Abstraktheit der aufgedeckten Korrelationen.

2. *Definieren als Stigmatisieren: der Forschungsansatz »Etikettierung«:* Einige Schritte weiter vom Selbstverständnis der Unterrichts- und Schulbeamten entfernt sich der Etikettierungs- oder Zuschreibungsansatz in der Unterrichtsforschung (Mollenhauer 1972). Die Vertreter dieses Ansatzes melden einen grundsätzlichen Verdacht an: Viele der konfliktträchtigen und unliebsamen Erscheinungen, unter denen Schule und Gesellschaft leiden, sind nicht Ergebnis abweichender Persönlichkeitsstrukturen einzelner, sondern Produkt der sozialen Definitionskraft von Institutionen. Das Unterrichtssystem führt nicht nur zur Förderung und Qualifizierung von Schülern, es stempelt zur gleichen Zeit auch Schüler zu Schulversagern, Untermotivierten, Schulstörern, Schulschwänzern, Delinquenten.

Bekanntestes Beispiel für das Etikettierungsmodell sind die Untersuchungen in der Tradition von Rosenthal und anderen. Diese Form der Forschung sucht den prägenden Einfluß statistisch dingfest zu machen, den die günstigen oder ungünstigen Einstellungen von Lehrern auf die Schulleistungen der Schüler ausüben (Rosenthal 1971; Elashoff 1972).

Eindrucksvoller lassen sich die Prozesse der sozialen und persönlichen Stigmatisierung von Schülern allerdings durch qualitative Feinanalysen der Kommunikation unter Lehrern oder zwischen Lehrern und Schülern demonstrieren. Das Etikettierungsmodell entwickelte sich deshalb vor allem im Wissenschaftskontext von sprachsoziologisch ausgerichteter Soziologie (symbolischer Interaktionismus; phänomenologische Soziologie) (Cicourel 1963; Becker 1970).

Die Schwierigkeit dieses Ansatzes liegt in der begrenzten Möglichkeit, die gesellschaftlichen Bedingungen für die Existenz bestimmter bürokratischer Etikettierungen anzugeben und abzuleiten.

3. *Unterricht als Machtausübung: der Forschungsansatz »totale Institution«*: Der Umstand, daß Unterricht von einer staatlichen Bürokratie veranstaltet wird, die über Machtmittel gegenüber den heranwachsenden Bürgern verfügt, wird von der organisationskonformen Unterrichtsforschung geflissentlich übersehen. Schüler erleben aber mehr oder minder deutlich Unterricht und Schule aus dieser Perspektive. Für sie stellt sich als alltägliches Problem, welche Überlebensstrategien sie gegen die Lenkungsstrategien von Lehrern einsetzen können.

Literarisch schlug sich eine solche Sichtweise vor allem in der autobiographischen Literatur nieder. Diese Literatur kreist nicht selten um traumatische Schulszenen und um den persönlichen Schaden, den Schule oder Hochschule dem Schreiber zugefügt haben. Der kritische Einfluß solcher rückerinnernden Schulbeobachtungen von Schülern bleibt jedoch beschränkt, weil sie als anekdotische, zufällige Erfahrungen einzelner abgetan werden können.

Die Entfaltung des Machtmodells in der Unterrichtsforschung ist eng mit der Entwicklung von Schüler- und Studentenbewegungen verknüpft. Unterrichtsforschung ist Teil der Strategie, die Schulerfahrungen von Schülern und Studenten in legitime politische Handlungen umzusetzen (Liebel 1969). Von der Schulorganisation her gedacht, beleuchtet der Machtansatz den Tatbestand, daß dem Unterrichtssystem durch schulverweigernde, destruktive Schülergruppen Probleme entstehen, denen mit herkömmlichen Lenkungsmitteln nicht beizukommen ist.

In den USA, wo solche Probleme im Kontext der allgemeinen Verlängerung der Schulpflicht und der Probleme von Slum-Schulen in den Städten zuerst akut wurden, entwickelte sich eine entsprechende Forschungstradition bereits seit den dreißiger Jahren. Ihr Thema ist die beobachtbare Tendenz, daß Schüler sich mit Hilfe solidarischer Subkulturen gegenüber Schulautoritäten und deren Schulzielen verselbständigen (Gordon 1957; Coleman 1961; Stinchcombe 1964; Hargreaves 1967). Solche Subkulturen hängen parasitär am Schulsystem und bilden eine Gegenmacht zur Definition der Schule durch die Lehrer. Die Altersgenossen bestimmen durch informellen Druck vorwiegend das soziale Leben, haben aber auch auf den Lehrbetrieb einigen Einfluß.

Der Forschungsansatz »Schülersubkultur« verbindet sich teilweise mit Einsichten, die aus der vergleichenden Untersuchung bürokratischer Organisationen herrühren (Lambert u. a. 1970). Diese nähren den Verdacht, daß die Schülersubkultur den Subkulturen nicht unähnlich ist, die sich im Kontext von Zwangsorganisationen (Gefängnis,

psychiatrische Klinik) herausbilden. Dadurch erweitert sich das Paradigma. Die untersuchungsleitende Frage lautet dann: Lassen sich das Unterrichtssystem und seine spezifischen Probleme angemessener analysieren, wenn man Schule als totale Institution begreift (Goffman 1972)? Eine solche Unterrichtsforschung widmet sich ausdrücklich dem nichtlegitimen Bereich der Institution – jenem Teil des Unterrichtssystems also, der im Modell des Meisterdidaktikers und noch mehr dem des Unterrichtsingenieurs ausgeklammert bleibt. Im Rahmen solcher Unterrichtsforschung interessieren nicht die Unterrichtsstrategien und Wahrnehmungsperspektiven der Lehrer, sondern die situationsspezifischen Taktiken, die Schüler im Unterricht anwenden, und die Situationsdefinitionen, die Schüler privat und heimlich, das heißt unterhalb der offiziellen Organisationslinie, von der Institution entwickeln (Heinze 1973).

Von dem Forschungsansatz »Machtausübung« gehen auch Theorien aus, die das Ausbildungssystem als Teil der symbolischen Gewalt analysieren, die die herrschende Kultur zusätzlich zur materialen Herrschaft ausübt. Dieser Ansatz wurde besonders im Rahmen der strukturalistischen französischen Soziologie ausgearbeitet (Bourdieu 1971; 1973).

Dem Machtmodell ist ferner der psychoanalytische Ansatz zuzurechnen, der die Unterrichtssituation als Fortsetzung der elterlichen Triebunterdrückung interpretiert, die die Zivilisation des Heranwachsenden auferlegt (Bernfeld 1967; Fürstenau 1964; Wellendorf 1973).

4. *Unterrichtsforschung als kulturanthropologische Aufklärung: der Forschungsansatz »heimlicher Lehrplan«*: Unter dem Stichwort heimlicher Lehrplan (hidden curriculum) erlangte ein weiteres Gegenmodell von Unterrichtsforschung einige Popularität (Zinnecker 1973). Das Konzept stellt einen direkten Angriff auf das offizielle Verständnis davon dar, was und wie in der Schule gelernt wird. Man plädiert – Anfang des Jahrhunderts etwa die bürgerlichen Reformpädagogen – dafür, die Bedeutung der gesamten schulischen Lernumwelt für das Lernen der Schüler zu sehen und die pädagogische Gestaltung des »Schullebens« als legitimen und notwendigen Bestandteil der Didaktik anzuerkennen (Odenbuch 1970).

Der Grundsatzstreit über die Bedeutung des Schullebens erhielt mit der organisatorischen Reform des Schulwesens Mitte der sechziger Jahre neue Nahrung. Unter dem Stichwort: »Bedeutung der sozialen Lernformen und des sozialen Lernens« wurde Widerspruch zu den Differenzierungspraktiken angemeldet, die die Gesamtschulen zu praktizieren begannen (Rolff 1974).

Die Diskussion um die sozialen Lernformen bleibt gewöhnlich bei einem aus der politischen Bildung entlehnten formalen Programm der Erziehung zur Demokratie durch Demokratisierung des Unterrichts stehen. Ein tieferes theoretisches Verständnis der Sozialisationsvorgänge in Schule und Gesamtschule fehlte bisher.

Hier führt der Forschungsansatz des »heimlichen Lehrplans« weiter, der auf eine jahrzehntelange Untersuchungstradition angelsächsischer Kulturanthropologen zurückgreifen kann (Spindler 1963; Friedenberg 1963; 1971; Jackson 1968; Holt 1969; Silberman 1971). Der Standpunkt, von dem aus Unterricht untersucht wird, ist der eines distanzierenden Beobachters. Dieser will erfahren, mit Hilfe welcher Mechanismen eine Gesellschaft in der Schule dafür sorgt, daß die Charaktermuster, die zu ihrem Fortbestand notwendig sind, der folgenden Generation eingepreßt werden. Dem liegt eine Annahme zugrunde, die sich in der Untersuchung fremder Kulturen bewährt hat: Jede Kultur erzeugt einen bestimmten, auf ihre jeweiligen Produktions- und Repro-

duktionsbedingungen zugeschnittenen typischen Sozialcharakter. Der Ort, an dem die zeitgenössischen Sozialcharaktere maßgeblich geformt werden, ist die Schule.

Der Untersuchungsansatz des heimlichen Lehrplans läßt sich der Sozialisationsforschung zurechnen. Die Kulturanthropologen entlehnen denn auch psychologischen Sozialisierungstheorien eine Reihe von Theoremen. Dennoch zeigen sich Unterschiede. Im Gegensatz zur personbezogenen Psychologie der Sozialisation bezieht sich der »heimliche Lehrplan« ausdrücklich auf den situativen, institutionellen Kontext. Er betrachtet Sozialisation nicht unter dem Gesichtspunkt individuellen Lernens, sondern unter dem der gesellschaftlich organisierten Übertragung von Persönlichkeitsmustern. Ergebnis solcher Perspektive ist ein ausgesprochenes Interesse an qualitativer, pointierter, manchmal mikroskopischer Beschreibung der Kommunikationssituation Unterricht.

IV. Schlußbemerkung

Mit dem Ansatz »heimlicher Lehrplan« können wir den Überblick über gegenwärtig praktizierte Formen von Unterrichtsforschung beenden. Abschließend sind zwei allgemeinere Fragen zu beantworten, die sich beim Überblick über die unterschiedlichen Untersuchungsansätze stellen: 1) Wie kommt es, daß der Geltungsbereich vieler dieser Modelle so begrenzt ist? 2) Kann man versuchen, die wechselseitigen Erkenntnis-schranken durch integrative Modelle von Unterrichtsforschung zu überwinden?

Die Begrenzung der meisten Modelle ist darin zu sehen, daß Unterrichtsforschung sich auf eine Schranken setzende Unterrichts*praxis* bezieht und von dieser abhängt. Die unterschiedlichen, oft sogar gegensätzlichen Praxisperspektiven der am Unterricht Beteiligten führen zu unterschiedlichen Formen von Unterrichtsforschung. Sie diktiert letzten Endes die methodischen Gegensätze dieser Ansätze.

Für die Frage einer theoretischen Integration unterschiedlicher Modelle bedeutet das: Sie hängt von der Möglichkeit ab, die zugrundeliegenden Perspektiven in der Unterrichts*praxis* real zu integrieren. Konkret gesprochen: Unterrichtsforschung fällt nur dort und nur so lange in einen Lehrerstandpunkt und in einen Schülerstandpunkt auseinander, als Lehrer den Schülern und Schüler der Schule entfremdet sind, d. h. auch, solange die Schulbürokratie es beiden unmöglich macht, ihre gegenseitigen Standpunkte praktisch zu vereinen.

Im gegenwärtigen Stand und in der historischen Entwicklung der Unterrichtsforschung spiegeln sich Stand und Entwicklung des Unterrichtssystems. Die optimistische Ansicht, mit einer Kumulation von Ergebnissen der Unterrichtsforschung würden auch die Chancen größer, das Unterrichtssystem zu verbessern, ist wenig begründet. Es lassen sich Reformtendenzen ablesen, die zu verschiedenen Untersuchungsmodellen des Lernorts Unterricht führen.

JÜRGEN ZINNECKER

→ Bildungsforschung, Curriculum – Didaktik, Empirie, Erziehung – Erzieher – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie, Evaluation, Handlungsforschung, Institution – Organisation, Macht – Herrschaft, Mitbestimmung, System – Systemtheorie.

LITERATUR

- Becker, E., G. *Jungblut*: Strategien der Bildungsproduktion. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 556. Becker, H. S.: *Sociological work*. Chicago: Aldine 1970. Bernfeld, S.: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1967. Bourdieu, P., J. C. Passeron: *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stutt-

gart: Klett 1971. Bourdieu, P., J. C. Passeron: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973. Cicourel, A. V., J. I. Kitsuse: The educational decisionmakers. Indianapolis: Bobbs-Merrill 1963. Coleman, J. S.: The adolescent society. New York: Free Press 1961. Dietrich, Th.: Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1969. Dohmen, G., F. Maurer, W. Popp (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. München: Piper 1970. = Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Bd 11. Elashoff, J. D., R. E. Snow: Pygmalion auf dem Prüfstand. München: Kösel 1972. Erlemeier, N.: Zur Frage der Wirkungen von Lehrererwartungen auf das Schülerverhalten. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19 (1973) 4, S. 537–552. Feger, H. (u. a.): Paradigmen für die Unterrichtsforschung. In: Ingenkamp, K., E. Parey (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Bd 1. Weinheim: Beltz 1970, S. 269–368. Friedenberg, E. Z.: Die manipulierte Adoleszenz. Stuttgart: Klett 1971. Friedenberg, E. Z.: Coming of age in America. New York: Vintage 1963. Fürstenau, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Das Argument. (1964) 29, S. 65–78. Goffman, E.: Asyle. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972. Gordon, W.: The social system of the High School. Glencoe: Free Press 1957. Hargreaves, D. H.: Social relations in a secondary school. London: Routledge 1967. Heinze, Th., H. Schulte: Versuch einer Phänomenologie von Unterrichtsprozessen. Wiesbaden: Bildungstechnologisches Zentrum 1973. Holt, J.: Chancen für unsere Schulversager. Freiburg/Br.: Lambertus 1969. Hoof, D. (Hrsg.): Unterrichtsstudien. Ergebnisse didaktischer Untersuchungen mit Videoaufzeichnungen. Hannover: Schroedel 1972. Hübner, H., C. Rauh: Soziale Faktoren des Unterrichtsprozesses. In: Ingenkamp, K., E. Parey (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Bd 2. Weinheim: Beltz 1970, S. 1981–2254. Huisken, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München: List 1972. = List Taschenbücher d. Wissenschaft. Bd 1663. Hurrelmann, K.: Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation. Weinheim: Beltz 1971. Ingenkamp, K., E. Parey (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Bd 1–3. Weinheim: Beltz 1970. Ingenkamp, K. (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz 1971. Jackson, P.: Life in classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston 1968. Lambert, R., S. Millham, R. Bullock: Manual to the sociology of the school. London: Weidenfeld 1970. Langeveld, M. J.: Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule. Braunschweig: Westermann 1968. Liebel, M., M. Wellendorf: Schülerelbstbefreiung. Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1969. = edition suhrkamp. Bd 336. Maier, H.: Fernsehen in der Lehrerbildung. München 1966. Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa Verl. 1972. Odenbach, K.: Studien zur Didaktik der Gegenwart. 4. Aufl. Braunschweig: Westermann 1970. Peters, O.: Soziale Interaktion in der Schulklasse. In: Ingenkamp, K., E. Parey (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Bd 2. Weinheim: Beltz 1970, S. 1801–1980. Rolff, H.-G. (u. a.): Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Hamburg: Rowohlt 1974. Rosenthal, R., L. Jacobson: Pygmalion im Unterricht. Weinheim: Beltz 1971. Rumpf, H.: Scheinklarheiten. Sondierungen von Schule und Unterrichtsforschung. Braunschweig: Westermann 1971. Schulz, W., W. P. Teschner, J. Voigt: Verhalten im Unterricht. Seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren. In: Ingenkamp, K., E. Parey (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Bd 1. Weinheim: Beltz 1970, S. 633 bis 852. Schusser, G.: Lehrererwartungen. München: Goldmann 1972. = Das wissenschaftliche Taschenbuch. Abt. Geisteswissenschaften. Bd 16. Schwerdt, Th.: Kritische Didaktik in Unterrichtsbeispielen. 19. Aufl. Paderborn: Schöningh 1970. Silberman, M. L. (Hrsg.): The experience of schooling. New York: Holt, Rinehart and Winston 1971. Spindler, G. D. (Hrsg.): Education and culture. Anthropological approaches. New York: Holt, Rinehart and Winston 1963. Stinchcombe, A.: Rebellion in a High School. Chicago: Quadrangle 1964. Tausch, R., A.-M. Tausch: Erziehungspsycholo-

gie. 5. Aufl. Göttingen: Hogrefe 1970. Weber, A.: Verbales Verhalten im Schulunterricht. Essen: Neue Dt. Schule Verl.-Ges. 1972. Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim: Beltz 1973. Zinnecker, J.: Die Neukonstituierung der Erziehungswissenschaft als Sozialtechnologie. In: Beiträge zur Bildungstechnologie. 1 (1972) 3, S. 77-89. Zinnecker, J.: Emanzipation der Frau und Schulausbildung. Weinheim: Beltz 1972. Zinnecker, J., W. Geisler (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. In: betrifft: erziehung. 6 (1973) 5, S. 16-40.

Unterrichtstechnologie

1. Begriff und Kontext

Der Begriff »Unterrichtstechnologie«, synonym zu »Bildungstechnologie«, hat sich in Anlehnung an die Ausdrücke »technology of education«, »educational technology« und »instructional technology« eingebürgert. »Technology in education« war zunächst Sammelbegriff für audiovisuelle Hilfsmittel im Unterricht in den USA zu Beginn der 60er Jahre. Eine Begriffserweiterung zu »educational technology« umfaßte später Verfahren der Lehrobjektivierung (programmierter Unterricht, Lehrautomaten, computerunterstützte Unterrichtssysteme) und bezeichnet heute alle konstruierenden Verfahren, Lehr- und Lernprozesse systematisch zu planen, zu initiieren, zu steuern und zu evaluieren. Insofern entspricht dies dem klassischen Technologiebegriff als einer Aktionswissenschaft, die didaktisches Wissen in Handlungsmöglichkeiten transformiert. Unterrichtstechnologie geht von der Bestimmung spezifizierter Lehrziele aus und benutzt Methoden der empirischen Pädagogik zur Erfolgskontrolle. In teilweiser Überschneidung mit dem Begriff der Curriculumentwicklung führt »Unterrichtstechnologie« zu Lehrsystemen im Medienverbund mit einer Aufteilung der Lehrfunktionen auf Personen und apersonale Medien (Peters 1971). Im Vordergrund steht dabei der Optimierungsaspekt, um unter den im Erziehungsfeld gegebenen Bedingungen die Lehrziele zu erreichen. Unterrichtstechnologie steht als rational verfügbare und anwendungsorientierte Technik im Gegensatz zum Lehren als Kunst.

Unterrichtstechnologie im engeren Sinn bezeichnet die Verwendung technischer Hilfsmittel. So versteht die Bund-Länder-Kommission im Bildungsgesamtplan unter »Bildungstechnologie« den »systematischen Einsatz aller Kommunikationsmedien im Bildungswesen« (Fernsehen, Film, Sprachlabor, Diaprojektor, Overhead-Projektor, Lehrprogrammbücher, Lehrautomaten u. a.). Wenn apparative Hilfsmittel ausschließlich die Möglichkeiten des Lehrers erweitern, dabei jedoch an seine dominante Leitfunktion gebunden sind, spricht man von Enrichment-Funktion. Demgegenüber bezeichnet Lehrobjektivierung die Ausübung von Lehrfunktionen durch technische Medien, wie die Initiierung, Unterstützung, Aufrechterhaltung und Kontrolle von Lernprozessen durch

- a) Bereitstellung von Informationen, Lernbedingungen, Lernreizen und Lernaufgaben,
- b) Prüfung des Lernzustandes, Messung und Kontrolle der Lernfortschritts,
- c) Neuarrangement der Lernbedingungen und Aufgaben aufgrund von Schülerreaktionen.

Während zunächst der gerätetechnische Aspekt (hard-ware) die Diskussion beherrschte, sind es jetzt die Probleme der Entwicklung didaktischer Programme (teach-ware) der Medienverbundsysteme und ihrer Evaluation in unterschiedlichen Kontexten sowie einer tragfähigen Lehrtheorie und Mediendidaktik.

II. Entwicklungsstand

Schulfernsehen und Bildungsfernsehen befinden sich in der Experimentierphase. Einzelne Kurse im Medienverbund haben vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung (Telekolleg) breitere Resonanz gefunden. Schulfernsehen wird durch die Schwierigkeiten bei der Koordination von Sendezeiten und Stundenplan behindert.

Der klassische Unterrichtsfilm, dessen Verwendung durch den Organisationsaufwand bei der Filmbeschaffung eingeschränkt war, erfährt eine Neubelebung durch Kassettensysteme und schuleigene Archive für Filmstreifen (loops). Sprachlabors haben sich rasch verbreitet und erreichen zur Zeit etwa 20 % der Schüler. Programmierter Unterricht in Buchform wird vor allem bei neuen durch Rahmenrichtlinien geforderten Inhalten (Mengenalgebra) sowie typischen Unterrichtsschwierigkeiten (Rechtschreibung) und zur individuellen Hilfe (Nachhilfe, remedial program) benutzt. Lehrersubstitution findet nur in Sonderfällen (Eingreifprogramme) statt. Lehrautomaten werden im öffentlichen Schulwesen praktisch überhaupt nicht, demgegenüber im betrieblichen Ausbildungswesen als audiovisuelle Geräte oder Tonbildschauen verwandt. Computerunterstützter Unterricht befindet sich in der Experimentierphase. Dabei zeigt sich die Tendenz, eine ständige Kontrolle des Lernprozesses durch den Computer aufzugeben zugunsten einer Unterstützung des Selbststudiums. Spezifische Möglichkeiten des Computers im Bereich der Simulation, des Entscheidungstrainings und als Hilfsmittel für die Evaluation von Datensätzen werden ausgebaut (Freibichler 1974; Rollett/Weltner 1973).

III. Probleme der Unterrichtstechnologie

1. Der *Rationalisierungsaspekt* hat zunächst zu einer großen Publizität der Unterrichtstechnologie beigetragen, jedoch gleichzeitig auch zum Aufbau emotionaler Barrieren geführt. Die Gefahr einer weitgehenden Substituierung von Lehrern wurde vor allem im Zusammenhang mit der programmierten Instruktion (PI) gesehen, weil diese in ihrer klassischen Form (gegründet auf eine behavioristische Lerntheorie, Skinner) von Defiziten des personal geführten Unterrichts ausging.

Demgegenüber hat sich inzwischen gezeigt, daß durch programmierte Instruktion in multimedialen Kursen scharf begrenzte Teilziele sehr sicher erreicht werden können, eine weitgehende Lehrersubstitution aber nicht erfolgt. Rationalisierungswirkungen werden vielmehr vor allem durch die übergeordnete zielorientierte Betrachtungsweise der Unterrichtstechnologie mit einer zweckmäßigen Zuordnung von Lehr- und Lernformen zu Lehrzielen erreicht.

2. *Individualisierungsaspekt, Schülerrolle*: Unterrichtstechnologie kann die Realisierung eines schülerzentrierten Unterrichts unterstützen. Die Verwendung vorprogrammierter Hilfsmittel führt dann zu einer Veränderung der Schülerrolle, wenn dem Schüler Freiheitsgrade hinsichtlich der Arbeitsgeschwindigkeit, der Lernwege sowie der Lerninhalte und Lernziele eingeräumt werden. Mit dem Übergang vom Konzept kleinschrittiger Lehrprogramme zu einer Unterstützung der Eigenaktivität durch Leitprogramme sowie der Entwicklung von Medienverbundsystemen mit freiem Zugriff zu Medien werden die institutionellen Ziele einer Schule im Sinne emanzipatorischer Erziehung unterstützt.

3. *Lehrerrolle*: Für die Rolle des Lehrers ergeben sich komplementäre Veränderungen. Die Instrumente der Unterrichtstechnologie bauen sein Informationsmonopol ab, ein Prozeß, der durch das Vorhandensein der Massenmedien weitergeführt wird. Es

kommt hinzu, daß mit dem notwendigen Aufwand für die Entwicklung moderner Curricula, multimedialer Systeme und sogar begrenzter Kurse sich die Entwicklung und Evaluation in eigenständige Institutionen verlagert (Laborschulen, Institutionen der Curriculumforschung, bildungstechnologische Zentren). Diese Trennung von Entwicklung und Anwendung ist von der Rolle des die Produkte benutzenden Lehrers her gesehen zunächst eine Zunahme an Fremdbestimmung. Neue Freiheitsgrade und Entscheidungsfelder bieten sich demgegenüber in der Auswahl und in der Form der Verwendung des unterrichtstechnologischen Materials, in der Schülerberatung sowie in der Beteiligung an Entwicklungsprojekten und Evaluationsvorhaben.

4. Das *soziale Defizit* apersonaler Medien, nämlich der Mangel an Möglichkeiten zu sozialem Lernen, kann nur durch Wechsel zwischen personalen und apersonalen Unterrichtsformen im Medienverbund ausgeglichen werden. Zwischen apersonalen und personalen Unterrichtsphasen besteht eine dialektische Spannung. Wenn die personale Unterrichtsphase als integrative und kooperative Phase organisiert wird, kann sie zu gesteigerter Entfaltung kommen, weil in den apersonalen Phasen alle Partner eine höhere und gleichwertige Kompetenz aufgebaut haben, die eine volle Beteiligung in der Sozialphase erst ermöglicht.

5. *Evaluationsaspekt*: Die Instrumente der Unterrichtstechnologie im engeren Sinn können nur als Elemente des gesamten Curriculums betrachtet werden. Ein isolierter Methodenvergleich kann allenfalls Präferenzen bestimmter Unterrichtsinstrumente und Unterrichtsmethoden nachweisen sowie Korrelationen zwischen Medien und Persönlichkeitsvariablen (Extroversion, Introversion, Intelligenzniveau, Zustandsängstlichkeit) aufdecken. In einer Bewertung kann immer nur die Wirkung des gesamten Systems (treatment) in bezug auf definierte Randbedingungen und Personen ermittelt werden.

6. *Emanzipationspotential der Unterrichtstechnologie*: Die in der Entwicklung des Jugendlichen notwendige Emanzipation von der Bindung an wenige Bezugspersonen in Verbindung mit dem Aufbau einer Vielfalt von Bindungen an Objektbereiche wird durch eine apersonale Unterstützung von Lernprozessen erheblich erleichtert, wenn die unterstützenden Medien frei verfügbar sind. In eben dem Maße, in dem Sachbindungen nicht ausschließlich über die Vermittlung von Personen aufgebaut werden, relativiert sich deren Monopolstellung. Insbesondere wird dies durch die Tendenz innerhalb der Unterrichtstechnologie unterstützt, den Ausprägungsgrad der Lehrstrategien im Zusammenhang mit der Ausbildung von Lernstrategien zu sehen. Mit Lehrsystemen, die die Fremdbestimmung zurücknehmen und den Aufbau von Lernstrategien als methodisches Ziel (integrierende Leitprogramme) verfolgen, wird die Manipulationsgefahr eingeschränkt und Emanzipation unterstützt. Weiter erhöht der Ausbau von Curricula und Kursen im Medienverbund mit hohem Anteil apersonaler Medien die Unabhängigkeit von Personen und Institutionen für alle Gruppen, die nicht direkten Zugang zum institutionalisierten Bildungs- und Ausbildungssystem haben; das ist vor allem im tertiären Bildungsbereich der Fall.

7. Weitgehend ungelöste Probleme, die sich der Gesellschaft als Ganzes und der künftigen politischen Entwicklung stellen, sind die Fragen der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten, die Finanzierung der Bildungstechnologie für den Benutzer im Rahmen der Lernmittelfreiheit sowie der Aufbau und die Kontrolle der Entwicklungsinstitutionen im Feld der Unterrichtstechnologie und Curricula.

KLAUS WELTNER

→ Curriculum – Didaktik, Medien(-Didaktik), Methode, Unterricht, Unterrichtsforschung.

LITERATUR

Dohmen, G.: Fernstudien im Medienverbund. Weinheim: Beltz 1970. = Tübinger Beiträge zum Fernstudium. Bd 4. *Döring, K. W.* (Hrsg.): Unterricht mit Lehr- und Lernmitteln. Weinheim: Beltz 1971. *Eigler, G.*: Auf dem Weg zu einer audiovisuellen Schule. München: Ehrenwirth 1971. *Frank, H., B. S. Meder*: Einführung in die kybernetische Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verl. 1971. *Freibichler, H.*: Computerunterstützter Unterricht – Stand und Perspektiven. Hannover: Schroedel 1974. *Gerlach, V. S., D. P. Ely*: Teaching and media. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1971. *Glaser, R.* (Hrsg.): Programmierbares Lernen und Unterrichtstechnologie. Bielefeld: Cornelsen, Velhagen und Klasing 1971. *Heinrichs, H.* (Hrsg.): Lexikon der audiovisuellen Bildungsmittel. München: Kösel 1971. *Peters, O.*: Was leistet das Konzept der Unterrichtstechnologie? In: *Aula*. (1971) 6, S. 498–505. *Rhöneck, Ch. v.*: Unterrichtstechnologie. Stuttgart: Klett 1973. = *Der Physikunterricht*. 7 (1973), 1. *Rollett, B., K. Weltner* (Hrsg.): Fortschritte und Ergebnisse der Unterrichtstechnologie. Bd 1.2. München: Ehrenwirth 1971–73.

Zeitschriften: *Aula*: Fachzeitschrift, Arbeitsmittel, Unterrichtshilfen, Lehrmittel, Ausstattungen für alle Bildungs- und Erziehungsstätten. Coburg. 1 (1968) ff. *AV-Praxis*: Zeitschrift für audiovisuelle Kommunikation in der Pädagogik. München. 1 (1971) ff. *Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft*. Quickborn/Hannover. 1 (1964) ff. *Neue Unterrichtspraxis*. Köln/Hannover. 1 (1968) ff. *Unterrichtswissenschaft*. Weinheim. 1. (1973) ff. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Forschung*. München. 1 (1967) ff.

Vergleichende Erziehungswissenschaft

1. Begriffsproblematik

Die Diskussion über den Standort der vergleichenden Erziehungswissenschaft ist trotz jahrzehntelanger Bemühungen noch in vollem Gange. Da die »theoretisch-methodische Reife mit den wachsenden Anforderungen nicht Schritt gehalten hat« (Robinson 1970, 458), ist die »Anstrengung des Begriffs« Aufgabe der Komparatisten.

Einmal ist die im deutschen Sprachraum vorliegende Streitfrage, ob die Disziplin »vergleichende Erziehungswissenschaft« oder »vergleichende Pädagogik« heißen solle, nicht ausgekämpft. In der DDR wird die Disziplin als »marxistische vergleichende Pädagogik« bezeichnet, und in der BRD wird neuerdings versucht, mit dem Gebrauch des Begriffs »vergleichende Pädagogik« eine »hermeneutische Alternative« gegen eine vermeintlich im positivistischen Ansatz verharrende »vergleichende Erziehungswissenschaft« anzubieten (vgl. Kern 1973; Wittig 1973). Häufig werden indes beide Begriffe nebeneinander verwendet. Zum anderen ist die Begriffsproblematik darin zu suchen, daß mit dem Attribut »vergleichend« kein Objekt angesprochen ist, sondern nur eine Methode, nämlich die »vergleichende« (komparative) Methode. Schließt man von ihr allein auf ein Objekt, so ergibt sich die Ausweitung auf alles, was im Bereich der Erziehungswissenschaft vergleichbar ist; denn Vergleiche können in der systematischen Pädagogik ebenso vorgenommen werden wie in der Geschichte der Pädagogik und in der pädagogischen Tatsachenforschung (vgl. Seidenfaden 1966). Die begriffliche Unsicherheit erklärt die ständig wiederkehrenden Einwände gegen die Gegenstandsbegrenzung (vgl. Noah 1971, 508 f.), die auf dem historisch ge-

wachsenen, theoretisch reflektierten und praktisch angewandten Konsens der etablierten Komparatisten beruht. Darüber hinaus beeinflusst sie die allgemeine Diskussion über Gegenstandsbestimmung, Methodenwahl und Selbstverständnis. Diese äußert sich beispielsweise in der Zuordnung der vergleichenden Erziehungswissenschaft zum Gefüge der Sozialwissenschaften, der Bevorzugung metrischer Verfahren und der Neigung, sowohl in der Theoriebildung als auch in der Bestimmung und Durchführung praktischer Forschungen dem methodologischen vor dem gegenstandstheoretischen Aspekt die Priorität zuzuerkennen.

II. Gegenstandsbestimmung

Der erwähnte Konsens besagt, daß als Gegenstandsbereich der vergleichenden Erziehungswissenschaft der geographisch begrenzte Raum anzusehen ist. Demnach ermöglicht die Fixierung zweier oder mehrerer so begrenzter Räume den Vergleich, dem freilich die Durcharbeitung einzelner Vergleichsobjekte vorausgegangen sein muß. Da die Auseinandersetzung mit einem potentiellen Vergleichsobjekt bereits gründliche und differenzierte Forschungen erheischt, ist von der »Verschiedenräumigkeit« die »Andersräumigkeit« als Kriterium für die Zugehörigkeit eines Themas zum Gegenstandsbereich der vergleichenden Erziehungswissenschaft anzuerkennen (Froese 1967, 324). Vorbereitet wurde die Bindung der vergleichenden Erziehungswissenschaft an den geographischen Aspekt der Erziehungswissenschaft durch die jahrzehntelange Entwicklung der »Auslandspädagogik«, die man heute, nach dem Ausklingen der Kontroversen, der vergleichenden Erziehungswissenschaft zuzuordnen bereit ist, wenn auch mit der Auflage, daß »sie spezielle Probleme im Hinblick auf ihre Generalisierbarkeit systematisch analysiert« (Robinson 1970, 465). Die Anerkennung dieser Gegenstandsbestimmung schafft die Grundlage für die Erörterung der folgenden Einzelfragen.

1. Als konstitutives Merkmal des »Raumes«, in dem jeweils das Vergleichsobjekt zu bestimmen ist, ist lange Zeit – zumindest als Ausdruck allgemeiner Abgrenzung – die Nationalstaatlichkeit akzeptiert worden (vgl. Anweiler 1967, 314). Bereits F. Schneider hat zwar in seine Definition, daß in der vergleichenden Erziehungswissenschaft die »Gesamtpädagogik oder irgendwelche Teilbezirke aus ihr (einschließlich der gestaltenden Faktoren) zweier oder mehrerer Völker bzw. Nationen« Vergleichsobjekte werden können (Schneider 1961, 116), durch die Gegenüberstellung der Begriffe »Nation« und »Volk« eine modifizierende Betrachtungsweise impliziert und damit auf die Problematik einer Begrenzung des »Raumes« als Forschungsobjekt aufmerksam gemacht. Der Hauptstrom der Forschung ist indes nationalstaatlich orientiert geblieben, was einmal durch die führende Position angelsächsischer Komparatisten, für die »nationality« die Staatszugehörigkeit ausdrückt, zu erklären ist, zum anderen aber auch durch die pragmatische Orientierung der Forschung an Bedürfnissen nationalstaatlicher Institutionen.

Demgegenüber bahnt sich seit einigen Jahren eine Ausweitung der nationalstaatlichen Orientierung an. Sie entspringt der Herausarbeitung von Konvergenzen, die entweder als sozioökonomisch bedingt angesehen werden (Industrialisierung, Mobilität, Urbanisierung usw.) oder sich als Ausdruck politisch-ideologischer Solidarisierung darstellen, worauf insbesondere die Vertreter der »marxistischen vergleichenden Pädagogik« in den sozialistischen Staaten Ost- und Mitteleuropas ihr Selbstverständnis gründen (vgl. Kienitz/Mehnert 1966, 225 ff.). Diese Entwicklung hat innerhalb

der vergleichenden Erziehungswissenschaft eine wachsende, wenn auch nicht allgemein geteilte (vgl. Halls 1971, 509 ff.) Skepsis gegenüber der Suche nach Widerspiegelung des Nationalcharakters in der Erziehung bewirkt und zugleich den Blick für eine kultursoziologische Orientierung der Thematik geöffnet. Diese Orientierung verbindet sich ihrerseits mit dem Interesse für Bedingungen und Faktoren pädagogischer Sachverhalte, deren übernationale Natur anerkannt wird. Die von Gremien der internationalen und übernationalen Bildungspolitik (UNESCO, OECD, Euro-parat usw.) initiierten Konzeptualisierungen und Planungen vermögen diesen Prozeß zu beschleunigen. Die Ausweitung des nationalstaatlichen Denkens in der vergleichenden Erziehungswissenschaft kann sich ihrerseits auf die Dynamisierung und Relativierung des bisher statisch fixierten »Nation«-Begriffs stützen.

2. Diskutiert wird die Frage nach dem Umfang der jeweiligen Vergleichsobjekte. War das Erkenntnisinteresse von I. L. Kandel, N. Hans, F. Schneider und anderen »Klassikern« der vergleichenden Erziehungswissenschaft auf die Erfassung ideengeschichtlich deutbarer, im Nationalcharakter sich äußernder »Triebkräfte der Pädagogik« gerichtet (vgl. Schneider 1961), so folgt die gegenwärtige Forschungspraxis weithin der von G. Z. F. Bereday vertretenen Auffassung, daß die vergleichende Erziehungswissenschaft als eine »political geography of schools« zu kennzeichnen und die Untersuchung auf Schulen (freilich unter Einbeziehung der Umweltfaktoren) zu beschränken sei (Bereday 1964, X f.). Eine präzisere Setzung von Maßstäben ermöglicht den Begriff »Bildungsstruktur«, den L. Froese als »jenen pädagogischen Sachverhalt« definiert, »der die Rahmenordnung für den individuellen Bildungsweg abgibt, wie sie Gesetzgebung und Organisation des Bildungswesens der einzelnen Staaten verfügen und ermöglichen« (Froese 1965, 209).

Gegenüber den letztgenannten Formulierungen, durch die die Thematik der vergleichenden Erziehungswissenschaft auf den Vergleich der formalen Bildungssysteme begrenzt wird, verdienen Tendenzen aufmerksam verfolgt zu werden, die eine erneute – nunmehr freilich methodisch verfeinerte – Weitung des Horizonts andeuten, insbesondere auf Fragen der Familienerziehung und der Sozialisationsprozesse außerhalb der Schule, und damit dem Anspruch auf die interkulturelle Qualität von Vergleichen genügen.

3. Schließlich ist zu fragen, ob ein Vergleich statisch, d. h. auf punktuell verstandene Gegenwarterscheinungen beschränkt, oder dynamisch durchzuführen sei. Die Behauptung des dynamischen Prinzips schließt die retrospektive Dimension historischer Fragestellungen ein und weist zugleich auf die Konzeption einer zukunftsgerichteten Erziehungswissenschaft hin, welche mit Hilfe bildungsstatistischer Extrapolationen (vgl. Rosselló 1958, 641 ff.) und spekulativer Modelle einer »prospektiven Pädagogik« (vgl. Schneider 1958, 35 ff.) Wahrscheinlichkeitsprognosen aufstellt, die vor allem der Bildungspolitik bei der Ausarbeitung von Perspektivplänen dienlich sind.

III. Methode

F. Seidenfadens Bemerkung, daß »sich für jeden Fachbereich, in dem der Vergleich fruchtbar gemacht werden soll, eigene Probleme aus der Struktur des besonderen Untersuchungsfeldes« ergeben (Seidenfaden 1966, 14), verweist auf die prinzipielle Wechselbeziehung von Gegenstand und Methode. Gleichwohl verdankt die vergleichende Erziehungswissenschaft dem Blick auf andere Wissenschaftsdisziplinen, die sich seit langem und mit stärkerer Intensität um die Begründung und Anwendung

der vergleichenden Methode in ihrem Gegenstandsbereich bemühen, wesentliche Anregungen für die Entwicklung der eigenen methodischen Verfahren.

Dabei steht die von W. Dilthey in seinen wissenschaftstheoretischen Reflektionen beispielhaft gestellte Frage im Mittelpunkt, wie weit die vergleichende Methode außerhalb der Gegenstandsbereiche anwendbar sei, die sich mit der Erforschung anorganischer und organischer Natur befassen. Tendieren Diltheys Gedanken auf eine Ausformung der »vergleichenden Geisteswissenschaften«, so sind die späteren Beiträge hauptsächlich durch die sozialwissenschaftliche Qualität des Vergleichs in der Erziehungswissenschaft bestimmt: »Beobachtet, registriert und verglichen werden regelmäßige Beziehungen unter variierenden Umständen, wie sie in einem Feld soziokulturell unterschiedlicher Systeme angetroffen werden« (Robinson 1970, 458). Besondere Bedeutung erlangt das Aufsuchen und Klassifizieren von »funktionalen Äquivalenzen in verschiedenen Systemen« (Robinson 1970, 464). Auch bei der Erörterung der Methode ergibt sich ein Katalog von Einzelfragen, aus dem die wesentlichen herausgegriffen werden.

1. Nach F. Hilker erfolgt beim Vergleich die Herstellung eines Bezugsverhältnisses »mit dem Ergebnis der Gleichheit (Kongruenz), Ähnlichkeit (Affinität) oder Verschiedenartigkeit (Diskrepanz)« (Hilker 1962, 100), wobei auch im letztgenannten Fall die Bestimmung eines Tertium comparationis gewährleistet sein muß. (Dieser Begriff beinhaltet eine übergeordnete Beziehungsgröße, die sich als pädagogische Konstante deuten läßt, an welcher die den konkreten Vergleichsobjekten eigenen Variablen zu orientieren sind.) F. Seidenfadens Unterscheidung zwischen einer »Vergleichsbasis« als dem »den Vergleich ermöglichenden Gemeinsamen« und einem »Vergleichsziel«, das die Ebene des Vergleichs und den Gesichtspunkt bestimmt, unter dem vergleichende Faktoren betrachtet werden, erweist ihre Nützlichkeit für eine weiterführende Begriffserklärung (Seidenfaden 1966, 64).

2. Die von einer strengen Bindung an die quantifizierenden Methoden der empirischen Sozialforschung zeugende Hinweise auf die »Identitätskrise« der vergleichenden Erziehungswissenschaft gipfeln im Vorwurf des Methodenelektizismus (vgl. Noah/Eckstein 1969). Demgegenüber gibt S. Robinson den Entwicklungsstand plausibel wieder, wenn er die vergleichende Methode durch eine »Kombination historischer Interpretation, funktionaler Analyse, quantitativer Datenerhebung und -handhabung und wiederum synthetischer Interpretation der Gründe und Errichtung eines vorausichtlichen oder intendierten Wandels« gekennzeichnet sieht (Robinson 1970, 467). In dem Versuch, die komplementäre Qualität der vergleichenden Methode herauszuarbeiten, gründet beispielsweise D. Berstechers Modell des »klassifikatorischen Vergleichs« (Berstecher 1970, 46).

3. Während in den Studien über die »Triebkräfte« das Bemühen um eine »total analysis« des nationalstaatlich begrenzten »pädagogischen Raumes« die Arbeiten beherrschte, hat die Einsicht, daß ein so weit gesteckter Anspruch auf dem Wege empirischer Forschung und detaillierter Textinterpretation nicht befriedigt werden kann, dem »problem approach« wachsende Bedeutung geschenkt (vgl. Holmes 1965). In diesem Verfahren werden nicht mehr nationalstaatliche »Bildungsstrukturen« im Sinne von »area studies« betrachtet, sondern nur noch einzelne Probleme dieser Strukturen untersucht. Die Entwicklung der vergleichenden Erziehungswissenschaft zeigt, daß dieser Weg mit sichtlichem Erfolg und mit einer Reihe wichtiger Ergebnisse beschritten worden ist (vgl. Anweiler 1967, 308 f.).

4. Für die Konzipierung und Praktizierung der einzelnen methodischen Schritte galt lange Zeit das von F. Hilker beschriebene Schema – Deskription, Interpretation, Juxtaposition, Komparation – als Muster. Es ist in den vergangenen Jahren von Modellen einer Klassifikation abgelöst worden, die der heuristischen Funktion des Vergleichs stärker Rechnung tragen. In der Darstellung von S. Robinsohn ist diese Entwicklung resümiert: Er spricht 1. vom »Einfall« (Situations- und Problemanalyse, Materialbetrachtung), der sich in einer Hypothese niederschlägt, 2. von der Identifizierung relevanter Daten, 3. von der Erfassung der Variablen und dem Vergleich des »Vergleichbaren«, 4. von wechselseitiger Abfolge der Hypothesenmodifikation und Datenerhebung, 5. von der Aktivierung von Vorkenntnissen über die Bedingungen pädagogischer Prozesse, 6. von der Wahl von »Funktionen« als *Tertium comparationis* (Robinsohn 1970, 465 f.).

IV. Probleme des Selbstverständnisses

1. Die Diskussion über den Standort der vergleichenden Erziehungswissenschaft im Gefüge der Wissenschaften wurzelt in der Kontroverse darüber, ob sie als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft oder als selbständige, in sich interdisziplinär strukturierte Disziplin zu begreifen sei. Wenn auch in der Forschungspraxis zum überwiegenden Teil nach der von O. Anweiler angebotenen Definition verfahren wird, daß die vergleichende Erziehungswissenschaft eine »Querschnitts- oder Integrationswissenschaft« sei (Anweiler 1967, 313), bleibt in der theoretischen Erörterung diese Frage vor allem deswegen offen, weil sich in ihr ein Kreis von Einzelproblemen verbirgt, die ihrerseits den Horizont der Disziplin transzendieren. Sie berühren einmal die Option der Erziehungswissenschaft für den geistes- oder sozialwissenschaftlichen Fachbereich. Wie sehr auch die Entfaltung der empirisch-analytischen Wissenschaften unter dem Anspruch des Behaviorismus die sozialwissenschaftliche Orientierung der vergleichenden Erziehungswissenschaft nachhaltig begünstigt hat, ist das Erbe der geisteswissenschaftlichen Tradition vor allem in der westdeutschen vergleichenden Erziehungswissenschaft nicht verschüttet worden; es äußert sich in der Abwehr gegen eine vereinseitigte Konzentration der Fragestellung auf Generalisierungen und Gesetzmäßigkeiten und in dem Bestreben, die Spannung zwischen dem »Aufsuchen regelmäßiger Kovariationen« (Robinsohn 1970, 459) und der Freilegung von Individualitäten im historischen und pädagogischen Prozeß aufrechtzuerhalten.

Zum anderen stellt sich die Frage, wie weit in einer Integrationswissenschaft der Komparatist die ihm zgedachte Funktion eines »Generalisierers« wahrnehmen kann (Halls 1971, 510), und damit nach dem Stellenwert einer sich als »pädagogische« Disziplin verstehende vergleichende Erziehungswissenschaft im sozialwissenschaftlich bestimmten Gefüge einer »vergleichenden Bildungsforschung«, in der sie mit der Soziologie, Wirtschaftswissenschaft und Politologie zu integrieren ist.

2. Befragt man die Komparatisten auf ihre erkenntnisleitenden Interessen, so läßt sich unschwer J. Habermas' Typologie auf die Gesamtheit der vorliegenden Forschungen anwenden. Begriffliche Unsicherheit und Methodenvielfalt ebenso wie die jeweilige Thematik und der gesellschaftliche Standort des Wissenschaftlers erklären, daß sich in der Bewältigung konkreter Aufgaben die Typen durchdringen. Das gilt insbesondere für den handlungswissenschaftlichen Ansatz, der sowohl die historisch-hermeneutisch bestimmte Frage nach den »Triebkräften« als auch das technische Erkenntnisinteresse modifiziert, das den empirisch-analytischen Sozialwissenschaften

entspricht. Die Ausprägungen des »emanzipatorischen« Erkenntnisinteresses divergieren in diesem Ansatz freilich auf Grund der unterschiedlichen Deutungen des »Emanzipation«-Begriffs und lassen sich auf spezifische anthropologische, gesellschaftstheoretische und politische Grundpositionen zurückführen.

V. Vergleichende Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik

In der vergleichenden Erziehungswissenschaft ist stets der Gedanke lebendig gewesen, daß wissenschaftliche Erkenntnisse bildungspolitischen Aufgaben dienstbar gemacht werden können bzw. gemacht werden sollen. Diese Tradition beginnt schon mit Marc Antoine Jullien de Paris, der 1817 seine Schrift »Esquisse et vue préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée« in der Absicht verfaßte, durch eine vergleichende Bestandsaufnahme von Materialien über Erziehungseinrichtungen mehrerer Staaten Europas die Grundlagen zu Schulreformen zu legen, die ihrerseits das friedliche Zusammenleben aufgeklärter Nationen ermöglichen würden.

Auch wenn in heutigen Arbeiten, von denen der »marxistischen vergleichenden Pädagogik« abgesehen, so weitreichende, philosophisch begründete Ziele nicht zu erkennen sind, bedeutet dies nicht, daß man im nationalstaatlichen und übernationalen Felde die komparative Forschung in ihrer Funktion als Motor und Medium bildungspolitischer Prozesse unterschätzt. Der von S. Robinsohn zusammengestellte Katalog enthält – neben dem Hinweis auf die als eigenständig bezeichnete »marxistische vergleichende Pädagogik« folgende Themen und Arbeitsformen: 1. Problem- und Fallstudien, Regionalstudien, Surveys; 2. Trend-Analysen; 3. Untersuchungen zur Beziehung zwischen vergleichender Erziehungswissenschaft, Bildungsökonomie und Bildungsplanung; 4. empirische Untersuchungen zur Leistung von Bildungsinstitutionen; 5. Studien zur gesellschaftlichen und politischen Funktion der Erziehung im nationalstaatlichen und internationalen Bereich (Robinsohn 1970, 474 ff.).

Gleichwohl läßt die Bindung des Wissenschaftlers an den Politiker als den Initiator von Auftragsforschungen auch in der vergleichenden Erziehungswissenschaft Spannungen und Gefahren sichtbar werden. Ist sich der Komparatist, im Sinne von Froeses Definition, der »Bildungsstruktur« als »Rahmenordnung für den individuellen Weg« bewußt (Froese 1965, 210), so braucht er keine prinzipiellen Bedenken gegen die Auftragsforschung zu haben, vorausgesetzt freilich, daß der Auftraggeber die Prämisse akzeptiert und dem Forschenden zu keinem Zeitpunkt zumutet, die Gebote wissenschaftlicher Redlichkeit zu verletzen (vgl. Bereday 1964, 6 f.). Dafür erhebt dieser auch nicht den Anspruch, mit seinen Ergebnissen dem Bildungspolitiker Entscheidungen aufzuzwingen. Was der Komparatist mit der Erfüllung seines Auftrags anzubieten hat, ist der wissenschaftliche Nachweis der internationalen und übernationalen Verflechtung bildungspolitischer und pädagogischer Erscheinungen und Tendenzen und der Hinweis auf die Reformbedürftigkeit aller Erziehungssysteme in der Spannung zwischen den emanzipatorischen Bedürfnissen der beteiligten Individuen und den aus der jeweiligen historischen Situation abzuleitenden gesellschaftlichen Notwendigkeiten.

WOLFGANG MITTER

→ Bildungsforschung, Erziehungswissenschaft.

LITERATUR

Anweiler, O.: Konzeptionen der Vergleichenden Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 13 (1967), S. 305–314. Bereday, G. Z. F.: Comparative method in education. New York: Holt 1964. Berstecher, D.: Zur Theorie und Technik des internationalen Vergleichs. Stuttgart: Klett 1970. = Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Froese, L.: Bildungsstrukturen in Ost und West. In: Paedagogica Europaea, 1 (1965), S. 209 bis 219. Froese, L.: Paradigmata des Selbstverständnisses der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Kritisch-vergleichende Bestandsaufnahme. In: Zeitschrift für Pädagogik. 13 (1967), S. 315–324. Halls, W. D.: Kultur und Erziehung. Der kulturalistische Ansatz in vergleichenden Studien. In: Bildung und Erziehung. 24 (1971) 6, S. 509–520. Hans, N. A.: Comparative education; a study of educational factors and traditions. 4. ed. London: Routledge 1955. Hilker, F.: Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis. München: Hueber 1962. Holmes, B.: Problems in education; a comparative approach. New York: Humanities Press 1965. Kern, P.: Einführung in die Vergleichende Pädagogik. Konzeptionen, Themen, Problematik. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchges. 1973. Kienitz, W., W. Mehnert: Über Gegenstand und Aufgaben der marxistischen vergleichenden Pädagogik. In: Vergleichende Pädagogik. 2 (1966) 3, S. 225–246. Kobayashi, T. (Hrsg.): Survey on current trends in comparative education. Hamburg: UNESCO Institute for Education 1971. = Documents on educational research. Vol. 2. Noah, H. J., M. A. Eckstein: Toward a science of comparative education. New York-London: Macmillan-Collier 1969. Noah, H. J.: Zum Begriff des erziehungswissenschaftlichen Vergleichs. In: Bildung und Erziehung. 24 (1971) 6, S. 503–509. Robinsohn, S. B.: Erziehungswissenschaft: Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Speck, J., G. Wehle (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd 1. München: Kösel 1970, S. 456–492. Rosselló, P.: Die Vergleichende Pädagogik als Mittel der Planung. In: Bildung und Erziehung. 11 (1958) 11, S. 641–657. Schaffernicht, A.: Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Auswahlbibliographie. T. A. B. Frankfurt: DIPF 1968–1969. Schneider, F.: Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Forschung, Lehre. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1961. = Vergleichende Erziehungswissenschaft und Pädagogik des Auslands. Bd 1. Schneider, F.: Prospektive Pädagogik. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 4 (1958) 1, S. 36–50. Seidenfaden, F.: Der Vergleich in der Pädagogik. Braunschweig: Westermann 1966. = Das Pädagogische Forum. Bd 9. Wittig, H.: Vergleichende Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchges. 1973.

Verhalten

Verhalten, seit dem 17. Jahrhundert – ähnlich wie englisch behaviour seit dem 16. Jahrhundert – umgangssprachlicher Begriff für das Regeln unterworfenen Betragen, Benehmen, äußere Auftreten, schließlich allgemein für Aktivität, wird erst um die Jahrhundertwende als wissenschaftlicher Begriff eingeführt. Anfänglich in der um Objektivität bemühten Tierpsychologie bzw. vergleichenden Psychologie zum Forschungsthema erhoben, taucht Verhalten zu Beginn des Jahrhunderts auch als Gegenstand der allgemeinen Psychologie auf. Von den Gründen, die dafür sprachen (und sprechen), und deren Anerkennung schließlich zur Konzeption der Psychologie (wie anderer Wissenschaften) als *Verhaltenswissenschaft* (behavioral science) führten, seien hier nur zwei wichtige hervorgehoben, die beide letztlich methodischer Art sind: (1) Die ältere Psychologie, seit ihrer Begründung nach der Mitte des 19. Jahrhunderts als Bewußtseinswissenschaft konzipiert, war auf die Kombination zweier Methoden

angewiesen: Selbstbeobachtung und Experiment. Während das Experiment aus der Naturwissenschaft, hier vor allem der Physiologie, übernommen worden war, galt die Selbstbeobachtung als die eigentlich autochthone Methode der Psychologie, deren prinzipielle Ausübbarkeit zugleich die Einzigartigkeit ihres Gegenstandes indiziert, eben des Bewußtseins. Die notwendige Subjektivität dieser Methode, der zwar durch die Koppelung mit dem objektiven Instrument des Experiments gesteuert werden sollte, ließ jedoch mit der zunehmenden Orientierung der Psychologie am Objektivitäts- und Exaktheitsideal der Naturwissenschaften Zweifel aufkommen an der Generalisierbarkeit bewußtseinswissenschaftlicher Befunde, zumal diese gemäß der herrschenden Elemententheorie in Terminus von (nicht weiter reduzierbaren) Bewußtseinselementen (z. B. Empfindungen, Vorstellungen) gefaßt wurden, die als solche empirisch doch nicht isolierbar waren. Demgegenüber erschien die Konzentration auf das am anderen beobachtbare Verhalten eine objektivere Basis zu gewährleisten. (2) Das, was wir von Mitmenschen als erstes in Erfahrung bringen und – prinzipiell – in intersubjektiver Übereinstimmung bestimmen (beobachten, messen) können, ist deren Verhalten in konkreten Situationen. Von dieser methodologisch vorteilhaft erscheinenden Warte ist die Frage nach den Bedingungen, unter denen dieses Verhalten steht, erst einmal offen: Äußere oder Umweltbedingungen sind – als ebenfalls, wenigstens prinzipiell, beobachtbare und meßbare – auf ihre Einflüsse auf das Verhalten zu untersuchen, und erst wenn ein unmittelbarer Einfluß nicht nachweisbar ist, wird auf innere Bedingungen, als die die äußeren Bedingungen vermittelnden, geschlossen.

Während der Weg der verhaltenswissenschaftlichen Psychologie also im Prinzip von »außen« nach »innen« geht, zählte noch William McDougall, der als einer der ersten die Psychologie als »the study of behaviour« bezeichnete, zu den Kriterien des Verhaltens vor allem »the manifestation of purpose or the striving to achieve an end« (1912, 19), welche Manifestation seinen Zeitgenossen jedoch nicht als hinreichend objektivierbar erschien.

John B. Watson hingegen, der in einer programmatischen Schrift von 1913 (1968) sich selbst als »Behaviorist« und die Psychologie als Zweig der Naturwissenschaft vorstellte, reduzierte von Anfang an den Begriff und die Analyse des Verhaltens auf die beobachtbaren Bewegungen (responses) eines Organismus, die durch ebenfalls beobachtbare, vor allem aber manipulierbare Reize (stimuli) determiniert werden. Verhalten interessiert den Behavioristen fortan nur, sofern es sich in terminis von stimuli und responses beschreiben läßt. Hierbei übernimmt Watson beide Begriffe so, wie sie in der Physiologie verwendet wurden, d. h. aber, daß als Reiz letztlich jede physikalisch-chemische Veränderung gilt, die unsere Rezeptoren affiziert (1919, 10), ähnlich als Reaktion jede Muskelbewegung, die durch eine Reizung ausgelöst wird (a. a. O., 11). Allerdings sah sich Watson sofort gezwungen, die Verwendung beider Begriffe »leicht auszuweiten« (ebda.) und komplexe Reize (»Situationen«) und komplexe Reaktionen (»Akte«) in die Analyse einzubeziehen, vor allem dann auch »implizite«, d. h. laut Watson nicht direkt beobachtbare Prozesse (wie »inneres Sprechen«, das für das bewußtseinswissenschaftliche »Denken« steht) als Reaktionen zu bezeichnen, die zugleich aber auch als innere Reize fungieren können. Diese von Anfang bestehende Ambiguität der beiden Verhalten definierenden Begriffe »Reiz« und »Reaktion« hat sich – trotz gelegentlicher theoretischer Skrupel – durch die Geschichte des Behaviorismus durchgehalten und hat damit den Begriff des Verhaltens äußerst mehrdeutig und beliebig verwendbar gehalten. Immerhin blieb die Reiz-Re-

aktions-(oder S-R-) Konzeption des Verhaltens bis heute erhalten, wenn auch kaum noch ein Psychologe den umwelt-deterministischen Optimismus Watsons teilt, aus der Kenntnis der Reize die Reaktionen vorherzusagen, aus der Kenntnis der Reaktionen auf die entsprechenden Reize rückschließen zu können. Andererseits ist die von Watson erstmalig 1919 formulierte Zielsetzung einer behavioristischen Psychologie, Verhalten vorherzusagen und zu kontrollieren, um mit diesem Können »die Gesellschaft darin anzuleiten, wie die Umwelt verändert werden kann, damit sie den Handlungsweisen von Gruppen und Individuen entspricht, oder, wenn sich die Umwelt nicht ändern läßt, aufzuzeigen, wie das Individuum (durch den Zwang, sich neue Gewohnheiten zuzulegen) zu formen sei, um in die Umwelt zu passen« (a. a. O., 2), bis zu heutigen Nachfolgern Watsons wie B. F. Skinner (1973) verbindlich geblieben.

Eine der ersten Kritiken des Watsonschen Verhaltenskonzepts innerhalb der behavioristischen Psychologie ist mit dem Namen von Edward C. Tolman verbunden, der, seit 1922 an einer »neuen Formel für den Behaviorismus« arbeitend, in seinem Hauptwerk von 1932 von Watsons physiologisch-»molekularem« Behaviorismus seinen »molaren« absetzte. Hierbei bezeichnet »molekular« kleinste Verhaltenseinheiten, vor allem spezifische Bewegungen, die von ebenso spezifischen Reizen ausgelöst werden; »molar« hingegen bezeichnet größere Verhaltenseinheiten, die ihre Einheit und Abgrenzung durch das jeweilige Ziel gewinnen, das in ihnen angestrebt wird. Diese Ziel- bzw. Zweckgerichtetheit (purposiveness) wird von Tolman zum Kriterium des Verhaltens erklärt (vgl. McDougall). Zugleich vertritt Tolman die Auffassung, daß sich die Zielgerichtetheit als »persistence until«, als Beharren bis zur Erreichung des Ziels bei gleichzeitiger »Dozilität« (Modifizierbarkeit durch Lernen) völlig objektiv fassen läßt. Der Schritt, den Tolman in der Konzeption des Verhaltens über Watson hinausging, wird deutlich an der Art, wie Tolman die Gegenstände, auf die Verhalten bezogen ist, zu bestimmen versucht. Das geschieht nämlich nicht mehr im Sinne physikalischer Definition von »Reizen«, sondern verhaltensmäßig (behavioral). Das, womit ein Lebewesen zu tun hat, ist verhaltensmäßig entweder discriminandum oder manipulandum oder utilitandum (Tolman 1959; Tolman/Brunswik 1935); d. h., entweder etwas, das es erkennbar unterscheidet oder womit es in einer bestimmten Weise umgeht oder was es als Mittel zu einem Zweck benutzt. Dieser – von Tolman nicht konsequent durchgehaltene – Ansatz, Umwelt rein als Verhaltensumwelt zu bestimmen, d. h. rein als das, wozu sich Lebewesen in einer bestimmten Weise verhalten, bringt diese Spielart des Behaviorismus in die Nähe zur Gestalttheorie und, konsequent zu Ende gedacht, zur Phänomenologie des Verhaltens (s. u.). Tolman selber hat durch die Einführung von »intervenierenden Variablen« (zwischen S und R) entscheidend zur Entwicklung des Neobehaviorismus beigetragen, dessen Vertreter bei der Analyse des Verhaltens stärker auf die vermittelnde Funktion von nicht selbst beobachtbaren, aber aus der Beziehung von R zu S erschließbaren und berechenbaren intervenierenden Prozessen reflektieren. Während bei einigen diese Prozesse als Reiz-Reaktions-(s-r-) Prozesse nach Art der äußeren S-R-Sequenzen behandelt werden (vgl. Hull 1951; 1952), dies selbst bei der Analyse des Denkens (Berlyne 1965), setzen andere Autoren, die die Scheu vor dem »Mentalismus« der älteren Psychologie überwunden haben, wieder »Kognitionen« als vermittelnde Prozesse und Instanzen an, was – in Abkehr von Watson – zu einem kognitiven Behaviorismus geführt hat (vgl. Neisser 1966).

Unter Verzicht auf alle intervenierenden Variablen und auf jegliche hypothetischen Konstrukte betreibt demgegenüber B. F. Skinner (1965) seine rein funktionale Analyse

des Verhaltens, die – radikaler noch als Watson – die Abhängigkeit des Verhaltens von der Umwelt und damit dessen Manipulierbarkeit zu demonstrieren versucht. Mithilfe relativ weniger und einfacher Regeln der Reizmanipulation bzw. Umweltkontrolle hat Skinner (1957) auch den umstrittenen Versuch unternommen, Sprache – als verbales Verhalten – zu erklären (vgl. hierzu kritisch Chomsky 1972).

Außerhalb und z. T. im Gegensatz zu den behavioristischen Theorien des Verhaltens stehen die Konzeptionen der Ethologie (Verhaltensforschung) und der phänomenologisch orientierten Psychologie. Beiden gemeinsam und wesentlich ist das Studium des Verhaltens in seiner natürlichen Umwelt. Dabei legt die Ethologie besonderen Wert auf die Erforschung artspezifischer Ausprägungen des Verhaltens, vor allem auch als Antwort auf artspezifisch differierende, angeborene Auslösemechanismen, die als primäre soziale Reize gelten. Entsprechend wird der Rolle des Instinkts für das Verhalten besondere Aufmerksamkeit gewidmet (Eibl-Eibesfeldt 1967; Lorenz 1965). Als vergleichende Verhaltensforschung, mehr an Biologie und Physiologie als an Psychologie orientiert, steht die Ethologie in einem noch ungeklärten Verhältnis zur modernen vergleichenden Psychologie (Hinde 1970).

Der Notwendigkeit, Verhalten nicht nur in Bezug auf eine für alle gemeinsame physikalische »Welt«, sondern in Bezug auf die jeweilige Umwelt zu analysieren, wurde von dem Gestalttheoretiker Kurt Koffka durch die Unterscheidung von »geographischer« (= physikalischer) und Verhaltensumwelt Rechnung getragen. Für Koffka »findet Verhalten in einer Verhaltensumwelt statt, durch die es reguliert wird« (1963, 31) und die ihrerseits in der »geographischen« Umwelt fundiert ist. Nur diejenigen Bewegungen und Aktivitäten, die auf die Verhaltensumwelt bezogen sind, gelten als Verhalten i. e. S. (a. a. O., 32). Radikaler als Intentionalität wird dieses Bezogensein im Rahmen der phänomenologischen Psychologie gefaßt, innerhalb derer Verhalten immer als das prinzipiell sinnhafte Bezogensein von Subjekten auf ihre (Um-)Welt verstanden wird (Merleau-Ponty 1942). Voll expliziert heißt Verhalten sich zu etwas in einer bestimmten Hinsicht verhalten, wobei der Begriff der Hinsichtlichkeit oder Perspektivität der phänomenologischen Erkenntnis Rechnung trägt, »daß alles, auf das wir uns gerichtet finden bzw. zu dem wir uns überhaupt verhalten, damit auch in einem mehr oder minder expliziten Horizont der Verständlichkeit steht, dessen Eröffnung schlechthin die prinzipielle Sinnhaftigkeit unseres Verhaltens ausmacht« (Graumann 1960, 141). Mit der phänomenologischen Betonung der Sinnhaftigkeit des Verhaltens nähert sich der Verhaltensbegriff dem vor allem in der Soziologie explizierten Begriff des *Handelns* (wieder) an (vgl. Weber 1960). Die Integration der beiden Konzeptualisierungen menschlicher Aktivität steht jedoch noch aus.

CARL-FRIEDRICH GRAUMANN

→ Bewußtsein, Denken – Denkerziehung, Handlung – Interaktion – Symbolischer Interaktionismus, Lernen, Pädagogische Psychologie.

LITERATUR

- Berlyne, D. E.: Structure and direction in thinking. New York: Wiley 1965. Chomsky, N.: Rezension von Skinners »Verbal behavior« (1959). In: Holzer, H., K. Steinbacher (Hrsg.): Sprache und Gesellschaft. Hamburg: Hoffmann u. Campe 1972, S. 60 bis 85 (gekürzt). Eibl-Eibesfeldt, I. v.: Grundriß der vergleichenden Verhaltensforschung. München: Piper 1967. Graumann, C. F.: Grundlagen einer Phänomenologie

und Psychologie der Perspektivität. Berlin: de Gruyter 1960. *Hinde, R.*: Animal behavior – A synthesis of ethology and comparative psychology. 2. ed. New York: McGraw-Hill 1970. *Hull, C. L.*: Essentials of behavior. New Haven: Yale Univ. Pr. 1951. *Hull, C. L.*: A behavior system. New Haven: Yale Univ. Pr. 1952. *Koffka, K.*: Principles of gestalt psychology, (1935). New York: Harcourt, Brace & World 1963. *Lorenz, K.*: Über tierisches und menschliches Verhalten. Bd I. München: Piper 1965. *McDougall, W.*: Psychology – The study of behaviour. London: Methuen 1912. *Merleau-Ponty, M.*: Die Struktur des Verhaltens, (1942). Berlin: de Gruyter 1975. *Neisser, U.*: Cognitive psychology. New York: Appleton-Century-Crofts 1966. *Skinner, B. F.*: Verbal behavior. New York: Appleton-Century-Crofts 1967. *Skinner, B. F.*: Science and human behavior. New York: Free Pr. 1965. *Skinner, B. F.*: Jenseits von Freiheit und Würde. Reinbek: Rowohlt 1973. *Tolman, E. C.*: Purposive behavior of animals and men. New York: Appleton-Century Pr. 1959. *Tolman, E. C., E. Brunswik*: The organism and the causal texture of the environment. In: Psychological Review. 42 (1935), S. 43–77. *Watson, J. B.*: Psychology as the behaviorist views it. In: Psychological Review. 20 (1913), S. 158–177; deutsch in: Watson: Behaviorismus. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1968. *Watson, J. B.*: Psychology from the standpoint of a behaviorist. Philadelphia: Lippincott 1919. *Watson, J. B.*: Behaviorismus. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1968. *Weber, M.*: Soziologische Grundbegriffe. 2. Aufl. Tübingen: Mohr-Siebeck 1960.

Vorschulerziehung

I. Der Begriff Vorschulerziehung ist zwar nicht neu, hat aber erst seit der jüngeren Auseinandersetzung um den Schulanfang und um die frühe öffentliche Förderung aller Kinder eine Schlüsselstellung in den Bestrebungen zur Bildungsreform bekommen. Er wird heute vorwiegend auf die institutionelle Erziehung der 3–6jährigen unter Einbeziehung eines reformierten Schulbeginns angewandt. Daneben ist aber auch die Verwendung des Begriffs in einer engeren Bedeutung anzutreffen, nämlich die Bezeichnung spezieller Einrichtungen und Maßnahmen, die auf die Schule vorbereiten und der Herstellung der Schulfähigkeit dienen. Gerade in dieser letzten Bedeutung hat der Begriff auch Polemik und Abwehr auf sich gezogen, weil sich die Einrichtungen der Kleinkindererziehung nicht primär als Vorbereitung für die Schule verstehen wollen, sondern Erziehungsformen suchen, die aus dem Alter und der Lage dieser Kinder zu entwickeln sind. Da der Wortgebrauch in der weiteren Bedeutung, in dem also nicht die Beziehung auf die Schule, sondern die institutionelle Erziehung der Altersstufe vor der bisher üblichen Einschulung gemeint ist, heute vorwiegt, ist er auch für das folgende maßgebend.

II. Die Entwicklung der heutigen Formen und Probleme läßt sich aus mehreren historischen Ansätzen herleiten: aus der Armenerziehung des 18. Jahrhunderts, aus den Initiativen zur Versorgung von Kindern berufstätiger Mütter im Zuge der frühen Industrialisierung, aus der pädagogischen »Entdeckung« der frühen Kindheit in der Nachfolge Rousseaus, aus den ersten sozialpädagogischen Analysen des Industriealters. Nach Vorformen in Bewahranstalten, Kleinkinderschulen, katechetischen Schulen, besonders auch englischen Einrichtungen, wurde in *Friedrich Fröbels* Entwicklung des »Kindergartens« eine erste pädagogisch durchdachte Institution geschaf-

fen, deren grundlegende Schriften für die internationale Entwicklung eine klassische Bedeutung erhielten. Froebel hat, auf der Grundlage der Pestalozzischen Pädagogik und einer philosophisch-romantischen Theorie der Kindesentwicklung, einmal eine Lehre von den frühen *Sozialkontakten* des Kindes entwickelt; zum anderen eine Theorie des *Kinderspiels* als des eigentlichen Mediums der kindlichen Aktivität, der Weltdeutung und des symbolischen Ausdrucks; und schließlich eine Theorie und Programmatik des *Kindergartens* als einer Institution angeleiteter und sozial vermittelter Welt-erfahrung für kleine Kinder. Auf der Grundlage dieser Theorie hat sich der Kindergarten als eine meist freiwillig besuchte und von freien Trägern angebotene Einrichtung der Früherziehung in der ganzen Welt ausgebreitet. Neben der Orientierung an der Froebelschen Theorie des Kinderspiels und der Frühförderung sind andere Modelle und theoretische Einflüsse wirksam geworden: die sensualistisch orientierte Erziehung mit Selbsttätigkeitsmaterialien (M. Montessori), die tiefenpsychologisch-kindzentrierte Erziehung der Nursery- und Infant School (S. Isaacs), die strenger schul-bezogene Ecole maternelle, schließlich auch lerntheoretisch und kognitiv orientierte Einrichtungen zur Frühförderung der formalen Schulfähigkeit.

III. Für die starke internationale Bewegung zugunsten der Vorschulerziehung, die Ende der 60er Jahre einen Höhepunkt erreichte, sind sowohl politische Kräfte wie wissenschaftliche Gründe zu nennen. *Politisch* gehört dieses Interesse in den Zusammenhang der neuen Bürgerrechtsbewegung. Eine stärkere Demokratisierung des Bildungswesens und eine Verbesserung der Bildungschancen für alle Teile der Bevölkerung setzt einen früheren Beginn der öffentlichen Erziehung voraus. Soll Bildung nicht das Vorrecht der bisher schon bildungsmotivierten Schichten bleiben, so kann auch die Familie mit ihren vielleicht beschränkten Bildungsvorstellungen und mit ihrer eigenen sprachlichen, intellektuellen und praktischen Ferne von allen Bildungsinhalten nicht mehr die alleinige Instanz der frühen Erziehung sein. Die amerikanische Head-Start-Bewegung, die für Kinder in städtischen Slums, in ländlicher Isolierung oder in ethnischen Reservaten ein Angebot an institutioneller Förderung und an medizinischer oder orthopädischer Intervention bereitstellte, war Ausdruck vor allem dieses bürgerrechtlichen Motivs.

Zu den *wissenschaftlichen* Gründen gehören einmal Veränderungen in der Lern- und Begabungsforschung, die im Gegensatz zu früheren Annahmen, welche von einer vorgegebenen und festgelegten Form der Begabung ausgingen, die Verschränkung von Begabung und Lernen von früher Kindheit an nachweist und damit die Bedeutung früher Intervention deutlich macht (Hunt 1961). Mannigfache Befunde aus der Heilpädagogik und aus der Entwicklungsforschung bestätigten die besonderen Möglichkeiten des Frühlernens, wiewohl sich die Versuche, Lernfähigkeit und Intelligenzentwicklung in Form von Verlaufskurven zu rekonstruieren und damit den hohen Anteil der frühen Lebensjahre in Prozenten der Gesamtentwicklung festzuhalten (Bloom 1964), nicht als stimmig erwiesen haben.

In jüngerer Zeit sind die Ergebnisse der Sozialisationsforschung stärker in den Vordergrund getreten, in denen der Einfluß des Milieus als Familien- und Schulsituation, als subkultureller, als schichtspezifischer, als gesamtgesellschaftlich bedingter Einfluß analysiert wird und damit die Ausgangsbedingungen der Intervention deutlicher und auch die Schwierigkeiten der Veränderung besser bekannt werden. Erst die Modellversuche, welche dieses Bedingungsgefüge aufzuhellen und zu berücksichtigen

suchen (Deutsch 1971; Bernstein 1971; Weikart 1974 u. a.), haben Aussicht auf längerfristigen Erfolg.

IV. In der BRD war die Lage der institutionellen Vorschulerziehung bis in die Mitte der 60er Jahre dadurch gekennzeichnet, daß die Einschulung in der Regel im 7. Lebensjahr erfolgte und daß nur für etwa ein Drittel der 3–6jährigen ein Platz im Kindergarten (oder in einer Kindertagesstätte) zur Verfügung stand, wobei diese »Plätze« allerdings nach räumlicher, sächlicher und personeller Ausstattung sehr verschiedener Qualität waren. In seinem »Strukturplan für das Bildungswesen« (1970) schlägt der Deutsche Bildungsrat einen kräftigen Ausbau vor, mit dem Ziel, bis 1980 allen Kindern von 3 Jahren an einen entsprechenden Platz zu garantieren. Verbunden damit wird ein Vorschlag zur Veränderung der Einschulung und der frühen Schulzeit: Das Einschulungsalter soll auf 5 Jahre herabgesetzt, zugleich der Schulanfang in einer zweijährigen »Eingangsstufe« mit neuen Inhalten und Arbeitsmethoden umgestaltet werden. Das bisherige Vorschulalter würde damit teilweise an eine solche Eingangsstufe der Schule abgegeben, teilweise als Elementarstufe für die 3–4jährigen in kindergartenähnlichen Formen ausgebaut.

Der Bildungsbericht der Bundesregierung (1970) hat sich diesen Vorschlag des Bildungsrats zueigen gemacht. Die Bundesländer haben verschieden darauf reagiert. Zum Teil haben sie in schneller Folge freiwillige »Vorklassen« für die Fünfjährigen eingerichtet und damit die Vorverlegung des Schulbeginns und den Aufbau von Eingangsstufen vorbereitet (Berlin), zum Teil haben sie mit inhaltlichen Neuformungen experimentiert und dazu zunächst Versuchseinheiten sowohl an den Schulen wie in den Kindergärten eingerichtet, die in Begleituntersuchungen überprüft werden sollen (NRW); zum Teil haben sie sich stärker auf den Ausbau der Kindergärten und auf die Früherkennung von besonderen Interventionsbedürfnissen konzentriert (Bayern). In der Bund-Länder-Kommission sind bisher die Alternativen offengehalten worden und wird wohl eine einheitliche Entscheidung nur schwer zustandekommen.

Für die Lösung des Bildungsrats – 2 Jahre Kindergarten bzw. Elementarstufe freier oder kommunaler Trägerschaft, dann 2 Jahre Eingangsstufe der öffentlichen Schule – wird besonders geltend gemacht: der Schulanfang müsse im ganzen erneuert und dafür eine Zwischenform von Sozial- und Schulerziehung gefunden werden. Der Aufbau einer so weitreichenden Neuerung, die den ganzen Primarbereich tangiere, könne nur als Teil des öffentlichen Schulwesens, unter staatlicher Planung, Ausbildung und Stellenversorgung gelingen. Auf das Vorbild der englischen Infant School wird dabei verwiesen. Die Vorverlegung der Schulpflicht scheint auch deswegen nötig, weil sich einer freiwilligen Regelung oft gerade diejenigen Familien entziehen, bei denen die Gefahr einer lebenslänglichen Benachteiligung und Distanz zum Bildungswesen am größten ist. Gegen die Vorverlegung des Einschulungsalters im Sinne des Bildungsrats wird vor allem geltend gemacht: Die Reduktion auf die 3- und 4jährigen beraube den Kindergarten gerade der Altersstufe, die für die anderen Kinder die besten Anregungen geben könne und für die die Fachkräfte des Kindergartens bisher die meiste Erfahrung gesammelt haben; die Schule verfüge nicht über die Mittel und die Fachkräfte, mit dieser Altersstufe zu arbeiten; eine Mitbeschäftigung von Sozialpädagogen in der Schule werde die Fachkräfte aus dem Bereich des Kindergartens (in den Staatsdienst) abziehen; die Versorgung durch den vormittags und nachmittags arbeitenden Kindergarten sei besser als die nur vormittägliche Schule; die Ausbildungsvoraus-

setzungen seien innerhalb der Lehrerbildung bisher nicht geschaffen; auch die baulichen Bedingungen, die Ausstattung, die konzeptuelle Überlieferung, über die die Infant School verfüge, seien in der BRD nicht gegeben; bei der politischen Tendenz zur Kürzung des Elementarbereichs liege es nahe, daß die bisherige Grundschule mit ihren Arbeitsformen und Ausstattungen nur um ein Jahr vorverlegt werde. Das Votum der Gegner eines früheren Schulanfangs geht also dahin, dem Kindergarten die Zuständigkeit für die 3- bis 6jährigen zu belassen und ihn so attraktiv auszustatten, daß er allen Kindern dieser Altersstufen hinreichende Plätze und qualifizierte Erzieher stellen kann.

V. Auch die Fragen der Arbeitsinhalte und -methoden sind kontrovers, die Neuentwicklungen stehen hier noch am Anfang. Folgende Tendenzen zeichnen sich in der Literatur und in den Modellversuchen ab: Zunächst überwogen, amerikanischen Vorbildern folgend, solche Versuche und Programme, die auf die Förderung bestimmter Funktionen oder Fähigkeiten ausgerichtet waren. Den strikten Sprach- und Intelligenzförderungsprogrammen (Bereiter u. a. in: Hechinger 1970), den Lese- und Trainingsleitern, die ohne großen theoretischen Aufwand einfach in die Marktlücke hinein produziert wurden, folgten differenzierte Förderungsprogramme, die vorwiegend auf Piagets Psychologie der kognitiven Entwicklung basierten. Daneben wurden an wissenschaftlichen Verfahren und Schuldisziplinen orientierte Curricula zur propädeutischen Förderung des naturwissenschaftlichen Verständnisses, der sog. Mengenlehre, der Sprache und anderer »Fachbereiche« entwickelt. Einen weiteren Ansatz bilden »situationsorientierte« Curricula, die an die Lebenssituation und an die bisherigen Sozialisierungserfahrungen der Kinder anknüpfen und diese durch didaktische Einheiten, durch Simulationen, durch Rollenspiele erweitern und verfügbar machen wollen (Zimmer u. a. 1973). Schließlich wird auch, auf der Grundlage einer erweiterten und psychologisch angemessenen Spieltheorie, von den kreativen und sozialerzieherischen Aspekten des Kinderspiels ausgegangen und in einer Komposition von Spielmöglichkeiten eine Art Curriculum entwickelt. Dabei wird dem Phantasiespiel und dem sozialen Rollenspiel eine besondere Bedeutung zugemessen (Smilansky 1973; Shaftel 1973; Singer 1973).

VI. Als gegenwärtige Probleme und Diskussionspunkte sind besonders hervorzuheben: Das hohe Interesse von mittelständischen Eltern, zusammen mit dem Freiwilligkeitsprinzip und mit absurden Versprechungen, die über frühe Intelligenzförderung gemacht und von halbwissenschaftlicher Seite gestützt wurden, haben an vielen Stellen Lern- und Leistungserwartungen erzeugt, die unmittelbar auf die Erzieher gerichtet wurden. Versuche kommerzieller Nutzung der Vorschulmode haben in kurzer Zeit ein Angebot von ungeprüften und größtenteils untauglichen Programmen und Materialien auf den Markt gebracht, das auch in die Kindergärten und Vorklassen Einzug hielt. Pädagogische Arbeitsgruppen und sorgfältig entwickelte Materialien standen schon deswegen kaum zur Verfügung, weil sich die wissenschaftliche Pädagogik und die Curriculumforschung bisher nur in geringem Maße mit den Fragen der Kleinkindererziehung beschäftigt hat. Auch für den institutionellen Ausbau stehen vorerst die Fachkräfte und Mittel nur beschränkt zur Verfügung und kommen, auf Grund der energischen Elterninitiativen, den Kindern aus der Mittelschicht in höherem Maße zugute. Eine entschiedene Ausbauplanung zugunsten benachteiligter Kinder, für die

die Vorschulbewegung ursprünglich angetreten war, findet sich in der Kommunal- oder Länderpolitik bisher kaum (England hat für einen solchen Ausbau in Regionen besonderer Bedürftigkeit – Educational Priority Areas – ein wirksames Modell geliefert). Die Methoden der Arbeit mit benachteiligten Kindern, wobei der Begriff der Benachteiligung noch aus pädagogischer Perspektive präzisiert werden müßte, sind noch wenig entwickelt. Und die Nachwuchsfragen, die Ausbildung von Fachkräften, von Dozenten, von Graduierten, die für Entwicklungs- und Supervisionsaufgaben qualifiziert sind, müssen noch gelöst werden. So haben die Impulse zu einer Erneuerung und Intensivierung der Vorschulerziehung zwar schon manche Aktivitäten und Neueinrichtungen ausgelöst. Sie sind aber an vielen Stellen in problematische Wirkungen abgeglitten und durchweg noch nicht zu einer sachgemäßen Bildungspolitik, zu inhaltlicher Durcharbeitung, zur Planung und Nachwuchssicherung fortentwickelt worden.

ANDREAS FLITNER

→ Begabung – Intelligenz, Chancengleichheit, Entwicklungspsychologie, Grundschule, Kindheit – Jugend, Sozialerziehung – Soziales Lernen, Sozialisation, Spiel – Kinderspiel.

LITERATUR

- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung* (Hrsg.): Anregungen: 1. Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten; 2. Zur Ausstattung des Kindergartens. München: Juventa Verl. 1973. *Auleta, M. S.* (Hrsg.): Foundations of early childhood education. New York: Random House 1969. *Barres, E.*: Erziehung im Kindergarten. Weinheim: Beltz 1972. *Bernstein, B.*: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf: Schwann 1972. *Bittner, G., E. Schmid-Cords* (Hrsg.): Erziehung in früher Kindheit. 4. Aufl. München: Piper 1971. = Erziehung in Wissenschaft u. Praxis. Bd 6. *Bloom, B. S.*: Stability and change in human characteristics. New York: Wiley 1964. *Deutsch, M.*: Gesellschaftliche und psychologische Perspektiven der Entwicklungsförderung bei Vorschulkindern. In: *Hechinger, F. M.* (Hrsg.): Vorschulerziehung als Förderung sozialbenachteiligter Kinder. Stuttgart: Klett 1970, S. 58–74. *Deutscher Bildungsrat*. Begabung und Lernen, hrsg. v. H. Roth. Stuttgart: Klett 1968. = Gutachten u. Studien d. Bildungskommission. Bd 4. *Deutscher Bildungsrat* (Hrsg.): Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich. Stuttgart: Klett 1973. *Edelstein, W., D. Hopf* (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart: Klett 1973. = Konzepte der Humanwissenschaften. *Flitner, A.*: Der Streit um die Vorschulerziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 13 (1967), S. 515–538. Auch in: *Bittner, G., E. Schmid-Cords* (Hrsg.): Erziehung in früher Kindheit. 4. Aufl. München: Piper 1971, S. 364–384. *Flitner, A.* (Hrsg.): Das Kinderspiel. München: Piper 1973. *Frost, J. L.* (Hrsg.): Early childhood education rediscovered. New York: Holt, Rinehart and Winston 1968. *Gordon, I. J.* (Hrsg.): Early childhood education. Chicago: Univ. Press 1972. = The Yearbook of the National Society for the Study of Education. 71.2. *Halbfas, H., F. Maurer, W. Popp* (Hrsg.): Entwicklung der Lernfähigkeit. Stuttgart: Klett 1972. = Neuorientierung des Primarbereichs. Bd 1. *Hechinger, F. M.* (Hrsg.): Vorschulerziehung als Förderung sozialbenachteiligter Kinder. Stuttgart: Klett 1970. *Hess, R. D., R. M. Bear* (Hrsg.): Frühkindliche Erziehung. Weinheim: Beltz 1972. = Beltz Studienbuch. Bd 36. *Höltershinken, D.* (Hrsg.): Vorschulerziehung. 1. Dokumentation; 2. Ausländische Erfahrungen und Tendenzen. Freiburg: Herder 1971–1973. *Hoffmann, E.*: Vorschulerziehung in Deutschland. Witten: Luther-Verl. 1971. = Handbücherei f. d. Kinderpflege. Bd 7. *Hundertmarck, G.*: Soziale Erziehung im Kindergarten. 5. Aufl. Stuttgart: Klett 1972. = Sozialpädagogik. Bd 1. *Hundertmarck, G., H.*

Ulshoefer (Hrsg.): Kleinkinderziehung – Lehrbücher für Sozialpädagogen. Bd 1–3. München: Kösel 1972. *Hunt, J. M.*: Die psychologischen Grundlagen einer kompensatorischen Vorschulerziehung. In: Hechinger, F. M. (Hrsg.): Vorschulerziehung als Förderung sozialbenachteiligter Kinder. Stuttgart: Klett 1970, S. 30–57. *Plowden-Report*. Children and their primary school. London: Her Majesty's Stationery Office 1967. Dt. Auswahl: Kinder, Schule, Elternhaus. Eine Untersuchung über das englische Primarschulwesen. Hrsg. v. H. Belser, P. M. Roeder, H. Thomas. Frankfurt: Diesterweg 1972. *Shaftel, F. R., G. Shaftel*: Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining. München: Reinhardt 1973. = Uni-Taschenbücher. Bd 279. *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. München: Piper 1973, S. 151–187. *Trouillet, B.*: Die Vorschulerziehung in neun europäischen Ländern. Weinheim: Beltz 1968. = Dokumentationen zum in- und ausländischen Schulwesen. Bd 8. *Weber, E.*: Early childhood education: perspectives on change. Worthington/Ohio: Jones 1970. *Weikart, D. P.*: Development of effective preschool programs: Report on the results of the High-Scope-Ypsilanti preschool projects. Ypsilanti/Mich.–USA (Vervielfältigtes Ms.). *Zimmer, J.* (Hrsg.): Curriculumentwicklung im Vorschulbereich. Bd 1.2. München: Piper 1973. = Erziehung in Wissenschaft u. Praxis. Bd 21.

Weiterbildung

Im Unterschied zum landläufigen Sprachgebrauch von »sich weiterbilden« ist in strengerem begrifflich-programmatischen Sinne von »Weiterbildung« erstmals im »Strukturplan für das Bildungswesen« (1970) der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates die Rede gewesen. Weiterbildung wird dort als übergeordneter Begriff für den quartären (nachschulischen) Bereich innerhalb des gesamten Bildungssystems verwendet, d. h. für alles organisierte Lernen der Erwachsenen nach Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit. Im Bildungssystem soll – und zwar durch staatliche Planungsaktivität – ein eigener »Gesamtbereich Weiterbildung« konstituiert werden. Darin sollen alle Aktivitäten der beruflichen Fortbildung, der Berufsumschulung sowie der nicht primär berufsbezogenen, sondern mehr allgemein orientierten »Erwachsenenbildung« koordiniert und übersichtlich zusammengefaßt werden.

Träger von Einrichtungen der Weiterbildung sind gegenwärtig vor allem: Staat, Kommunen, Hochschulen, Rundfunk- und Fernsehanstalten; Arbeitgeber- und Unternehmerverbände, Betriebe, Berufsverbände, Kammern; Gewerkschaften; Kirchen, Vereine und Stiftungen, wissenschaftliche Gesellschaften; kommerzielle Weiterbildungsunternehmen.

Staat und Kommunen unterhalten nicht nur eigene Einrichtungen, sondern fördern darüber hinaus zahlreiche andere Träger mit öffentlichen Mitteln. Ein vollständiger Überblick über alle Träger und Einrichtungen, über ihre Programme und Kapazitäten ist derzeit nicht möglich. Die Träger sind nicht zur Offenlegung ihrer Daten verpflichtet und halten sie teilweise zurück. Wo aber Daten vorliegen, sind die Erhebungsmethoden divergent.

Von daher wird im »Strukturplan« als unmittelbare Notwendigkeit gefordert, das unübersehbare Vielelei und Nebeneinander von Trägern und Aktivitäten auf dem Gebiet der Weiterbildung zu koordinieren und die Melde- und Auskunftspflicht an eine zentrale Informationsstelle einzuführen. Neben dieser mehr pragmatischen Ab-

sicht wird auch das bildungspolitische Ziel erkennbar, zumindest tendenziell das »duale System« der Bildung mit seinem Gegensatz von Allgemein- und Berufsbildung aufzuheben. Nicht zuletzt aber geht es darum, den generell noch stark unterentwickelten Bereich der Weiterbildung überhaupt erst den gesellschaftlichen Erfordernissen entsprechend auszubauen und dabei dann mit den anderen Bereichen und Stufen des Bildungssystems zu verbinden.

Für die pädagogischen und gesellschaftspolitischen Ziele der Weiterbildung und für ihre Inhalte glaubt die Bildungskommission offenkundig, sich auf einen breiten Konsensus stützen zu können. Das ist wahrscheinlich auch eine realistische Einschätzung, nicht nur wegen des hohen Allgemeinheitsgrades der gewählten Formulierungen.

Mit diesem Konzept einer Konstituierung des »Gesamtbereiches Weiterbildung« innerhalb des Bildungssystems ist umfassender und deutlicher als irgendwo zuvor in der Bundesrepublik Deutschland die Weiterbildung zur Aufgabe und zum Gegenstand staatlicher Planung und Verantwortung erklärt worden. Die »Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung« hat sich die Prämisse, daß Weiterbildung eine Angelegenheit der öffentlichen Verantwortung sei, zwar zu eigen gemacht, im Verlauf ihrer Verhandlungen dann aber das unter anderem auch schon im »Strukturplan« angelegte kooperative Modell – die vorhandenen Träger sollen bei Wahrung ihrer Eigenrechte zur Kooperation veranlaßt werden – unter dem Druck der CDU-regierten Länder in den Vordergrund und staatliche Initiativen in den Hintergrund gerückt. Zugleich ist der Rahmen für solche Kooperation bald wieder auf die Träger der »traditionellen«, nämlich überwiegend auf allgemeine und politische Bildung orientierten Erwachsenenbildung eingeengt worden. Das Hauptkonzept des »Strukturplans«, die berufliche Weiterbildung, zumal auch die von Betrieben und Wirtschaftsverbänden veranstaltete berufliche Fortbildung und Umschulung in einen koordinierten und der öffentlichen Verantwortung unterstellten Weiterbildungssektor einzubeziehen, ist nur noch ganz am Rande erkennbar. Außerdem sind die durch finanzielle Planungsdaten markierten Ausbauziele stark reduziert worden. Etwa auf der gleichen Linie liegen z. B. auch die letzten Beschlüsse der Kultusminister-Konferenz.

Die derzeit größten Hindernisse für die Konstituierung eines »Gesamtbereiches Weiterbildung« liegen einerseits in der zersplitterten Gesetzgebungskompetenz und andererseits in der sogenannten pluralen Struktur der Trägerorganisationen. Für gesetzliche Regelungen der beruflichen Weiterbildung sind weitgehend die Bundesorgane, für die der »allgemeinen« Erwachsenenbildung die Länder zuständig. Durch Arbeitsförderungsgesetz (1969), Berufsbildungsgesetz (1969), Bundesausbildungsförderungsgesetz (1971) und das neue Betriebsverfassungsgesetz (1972) sind Regelungen vor allem für die berufliche Fortbildung und Umschulung, für individuelle berufliche Aus- und Weiterbildungsförderung sowie für Betriebsräteschulung getroffen worden. Für die »Erwachsenenbildung« haben einige Länder 1970 eigene Gesetze verabschiedet, so Niedersachsen, Saarland, Hessen; Nordrhein-Westfalen hat schon seit 1953 ein Erwachsenenbildungsgesetz. Weitere Ländergesetze werden vorbereitet. In keinem Fall aber sind Bundes- und Ländergesetze aufeinander bezogen oder ergänzen sich gegenseitig, und somit ist bereits zwischen den legislativen staatlichen Organen in Bund und Ländern das Problem von Koordination und Kooperation völlig ungelöst.

In den Ländern wird schon seit langem und neuerdings auch auf Bundesebene der Pluralismusstreit ausgefochten. Dabei stehen sich gegenüber einerseits die Tendenzen

zur stärkeren staatlichen und öffentlichen Initiative und Planung auf Vereinheitlichung hin: Bund, Länder und Gemeinden sollen für ein ausreichendes Angebot von Bildungsmöglichkeiten sorgen; andererseits beanspruchen die sogenannten freien Träger wie z. B. kirchliche, gewerkschaftliche, berufsständische Organisationen, die gleichberechtigte Förderung aller ihrer Maßnahmen und Einrichtungen, und weder Staat noch die Kommunen (z. B. mit ihren Volkshochschulen) sollen eine Vorrangstellung einnehmen dürfen. Anders ausgedrückt handelt es sich um den Konflikt, ob öffentliche (staatliche oder kommunale) Institutionen Initiativ-, Koordinations- oder gar Lenkungenfunktionen insgesamt und auch gegenüber anderen Trägern übernehmen sollen, oder ob sämtliche, also staatliche, kommunale und alle anderen Träger in Konkurrenz untereinander ein pluralistisches Angebot an Weiterbildungsmöglichkeiten bereitstellen sollen, wobei selbstverständlich die finanzielle und politische Durchsetzungskraft eines jeden Trägers eine erhebliche Bedeutung hat. Zur Zeit stehen die politischen Zeichen wieder etwas mehr zugunsten des Pluralismusprinzips, wenngleich unter der appellativen Forderung nach Kooperation. In der Praxis hat das unter anderem zur Folge, daß staatliche Initiativen i. S. von Ausbauprogrammen oder Koordinationsmaßnahmen nicht oder nur sehr zögernd in Angriff genommen werden. Die verschiedenen Träger planen nach wie vor erst ihre eigenen Programme und erwerben sich damit den Anspruch auf nachträgliche Honorierung aus den Länderhaushalten. Im übrigen ruft dieses Prinzip ständig neue Trägerorganisationen auf den Plan, die auch Weiterbildungsprogramme durchführen und dafür vom Staat honoriert werden möchten.

Die bildungs- und gesellschaftspolitischen Programmvorstellungen im Konzept »Weiterbildung« des »Strukturplans« haben also zunächst vor allem rechtliche, organisatorische, verbands- und finanzpolitische Probleme aufgeworfen, und von ihnen wird die aktuelle Diskussion beherrscht (vgl. Keim, Olbrich, Siebert: Strukturprobleme, 1973). Für den weiteren Fortgang dürften u. a. folgende Problemkomplexe von Bedeutung sein, die hier thesenartig zusammengefaßt werden:

1. Wenn Weiterbildung im Sinne eines organisierten Weiterlernens als eines der konstitutiven Prinzipien im Leben der Erwachsenen gelten soll, muß die noch tief im gesellschaftlichen Bewußtsein verankerte Trennung zwischen einer Lernphase im Jugendalter und der Phase der Berufstätigkeit im Erwachsenenalter aufgehoben werden, denn darin manifestiert sich ein unter bestimmten sozialhistorischen Konstellationen entstandenes »altersständisches Bildungsprivileg« (Schulenberg 1966, 1968). Dieses Privileg hat hervorgebracht und wird zugleich gestützt durch Theoreme von der abnehmenden Bildbarkeit bzw. Lernfähigkeit der Erwachsenen, die einer kritischen Prüfung schwerlich standhalten. Weiterbildung der Erwachsenen darf also in der gesellschaftlichen Wertung nicht mehr als von der Norm abweichendes Verhalten gelten. Im »Strukturplan« wurde daraus z. B. die Konsequenz gezogen, daß »Weiterbildung als Teil der Berufsausübung« verstanden werden müsse. Das jedoch dürfte langfristig gesehen ein Fehlschluß sein, denn die erwähnte Norm wird hier wiederum durch die Berufs- und Erwerbstätigkeit gesetzt, da sie als das beherrschende Merkmal im Leben des Erwachsenen angesehen wird. Insofern trägt die enge Verknüpfung der Weiterbildung mit der Berufstätigkeit doch wieder zur Stabilisierung jenes altersständischen Bildungsprivilegs bei und unterstützt zudem solche Tendenzen, die das Erwachsenenlernen immer wieder auf die Anpassungs- und Disziplinierungsmechanismen beruflicher Erwerbstätigkeit zurückzusteuern versuchen. Für ein über

»okkasionelle« Bildungsbemühungen hinausgreifendes Konzept der Weiterbildung darf die Rolle des lernenden Erwachsenen nicht der des berufstätigen Erwachsenen untergeordnet bleiben.

2. Gegen ein so weitreichendes Konzept von Weiterbildung wird häufig eingewendet, daß es zur »Verschulung« führen müsse. »Verschulung« wird dabei verknüpft mit der Summe negativ wertender Attitüden von Schule, und man beruft sich dabei zu meist auf die eigenen Erinnerungen und Erfahrungen, also auf Muster von traditioneller Schule: autoritäres Lehrerverhalten, Aufsicht und Steuerung durch die staatliche Bürokratie, Konformitätszwang, Langeweile, Praxisferne, Angst vor Versagen und Selektion. Diese Attitüden sind jedoch nicht notwendig identisch mit Schule. Die Erwartungen der erwachsenen Bevölkerung zielen in der großen Breite darauf, daß in den Einrichtungen zur Weiterbildung das Lernen besonders gut und bündig organisiert ist, denn die Erwachsenen möchten z. B. die Möglichkeit finden, ein Stück des Selbstwertgefühls zu gewinnen, das ihnen in vielen beruflichen Tätigkeiten versagt bleibt, und sie möchten Ziele erreichen, die sie sich selbst gesetzt haben, wobei das sehr wohl objektivierte Ziele sein können, die sich auch viele andere zu eigen gemacht haben, z. B. ein Zertifikat. Zumindest unter den »Benutzern« erwarten viele für ihre Weiterbildung eine gut ausgebaute, d. h. integrierte und zugleich differenzierte Schule für Erwachsene. Befürchtungen vor »Verschulung« aber haben offenkundig vor allem diejenigen, die die Auswirkungen einer auf größere Breite und Effizienz hin organisierten Weiterbildung fürchten, z. B. die emanzipatorischen Auswirkungen, die nicht nur von Programmen der politischen Bildung im engeren Sinne, sondern auch von anderen langfristigen Lernprozessen Erwachsener ausgehen können. Außerdem hat Sorge vor der »Verschulung«, wer die finanziellen, organisatorischen und didaktischen Konsequenzen für den zügigen und vereinheitlichenden Ausbau des Bereiches Weiterbildung scheut.

3. Die Probleme von Pluralismus und Kooperation im Sektor Weiterbildung sind vor allem Probleme der Trägerorganisationen und nur zum geringsten Teil Probleme der lernenden Erwachsenen. Wie es zweifelhaft ist, ob sich in der Pluralität der auf gesellschaftliche Gruppierungen gestützten Träger tatsächlich eine entsprechende Pluralität der Bildungskonzepte widerspiegelt, erscheint es noch zweifelhafter, ob die Pluralität der Träger auf eine entsprechende Pluralität der Motivationslagen bei den lernenden (oder noch nicht lernenden) Erwachsenen trifft. Als empirisch gesichert kann gelten, daß in der Motivationsstruktur der erwachsenen Bevölkerung die sozio-kulturellen Determinanten den stärksten Ausschlag geben, d. h. ein deutliches Gefälle von den Abiturienten zu den ehemaligen Volksschülern, von den »höheren« zu den »niederen« Sozialschichten, von den Beamten und Angestellten zu den Arbeitern und landwirtschaftlich Berufstätigen, von den städtischen zu den ländlichen Wohngebieten besteht.

Im breiten Spektrum der Weiterbildungsinteressen ist bekanntlich für die Entwicklung von Motivationen ein Ansatzpunkt die berufsbezogene Weiterbildung, die aber unter mindestens drei Aspekten gesehen werden muß:

- direkt auf die Höherqualifizierung für bestimmte erstrebte Arbeitsplätze und Berufspositionen bezogene Lehrgänge;
- Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten, die der Erhaltung und Erweiterung der Berufstüchtigkeit im Sinne des besseren Überblicks und der größeren Dispositionsfähigkeit dienen, wobei Positionsverbesserungen langfristig angezielt sein können;

– Weiterbildung als Prozeß der bewußtseinskritischen Distanzierung von den akuten Bedingungen und Anforderungen des Arbeitsplatzes, der Berufssituation wie des Wirtschafts- und Gesellschaftssystems überhaupt, oft verbunden mit dem Ziel, an der Veränderung jener Bedingungen politisch mitwirken zu können.

Alle diese Determinanten und Aspekte stehen nicht in einem durchgängig erkennbaren oder plausiblen Zusammenhang mit der derzeitigen Struktur der Trägerorganisationen für die Weiterbildung. Offenkundig deshalb entwickeln die verschiedenen Träger jeder für sich Bildungsprogramme, die sich einander z. T. sehr ähneln und nur im Ausbaugrad nennenswert unterscheiden.

4. Vermutlich ist die vehement erhobene Forderung nach Kooperation der verschiedenen Träger in der Erwachsenenbildung dazu geeignet, die Eigeninteressen der Träger und ihrer Einrichtungen zu verschleiern und einen vereinheitlichenden Ausbau zu behindern. Von den im »Strukturplan« gleichrangig aufgestellten Forderungen nach Kooperation und Ausbau sollte deshalb die nach Ausbau deutlich den Vorrang bekommen. Dieser Ausbau wäre vom Rechtsanspruch der Bevölkerung auf eine flächendeckende Versorgung mit differenzierten Weiterbildungsmöglichkeiten her zu konzipieren und nicht in erster Linie von den bildungs- und gesellschaftspolitischen Zielvorstellungen der Trägergruppen und -organisationen her. Diesem gesamtgesellschaftlichen und sozialstaatlichen Anspruch werden nur wenige Träger von ihrem Selbstverständnis her folgen wollen. Bisher haben ihm im wesentlichen nur die kommunalen Volkshochschulen entsprochen. Für solchen Ausbau liefern Muster das Hessische Volkshochschulgesetz und die nordrhein-westfälischen Planungen: Die Kommunen werden zur flächendeckenden Vollversorgung mit Weiterbildungsangeboten verpflichtet. Die anderen Träger können eigene Programme anbieten und Lehrgänge z. B. nach dem Baukastensystem einbringen; sie werden staatlich subventioniert, wenn sie die gesetzten Bedingungen und Standards akzeptieren.

5. Das Pluralismusproblem unter den Trägern der nicht primär berufsorientierten Erwachsenenbildung erscheint vergleichsweise belanglos gegenüber der viel ernsteren Kluft zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung, insofern die Wirtschafts- und Industrieorganisationen im Begriff sind, sich mit Unterstützung durch gesetzliche Förderungsmaßnahmen des Bundes ein großes eigenes System der beruflichen Fortbildung und Umschulung aufzubauen, das der öffentlichen Verantwortung und Kontrolle zunehmend entwächst. Nur dort, wo bisher wiederum vor allem Volkshochschulen berufliche wie auch allgemeine und politische Weiterbildungsprogramme auf hohem Standard entwickelt haben, konnte jene Kluft partiell überbrückt werden. Sie aber dürfte das Kernproblem für die künftige Entwicklung der Weiterbildung sein.

HANS-DIETRICH RAAPKE

→ Arbeiterbildung, Beruf – Berufswahl, Berufsbildung – Berufliches Schulwesen, Bildungswesen, Erwachsenenbildung, Klasse – Schicht, Qualifikation – Qualifikationsstruktur.

LITERATUR

Bund-, Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan Bd I und II. Stuttgart: Klett 1973. *Deutscher Bildungsrat* (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett 1970. *Keim, H., J. Olbrich, H. Siebert*: Strukturprobleme der Weiterbildung. Düsseldorf: Bertelsmann 1973. *Planungskommission* Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusmini-

sters des Landes Nordrhein-Westfalen. Ratingen: Henn 1972. = Schriftenreihe des Kultusministers. H. 19. Raapke, H.-D.: Funktionen einer Theorie der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 16 (1970) 5, S. 609–627. Ritters, C. (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz 1968. Schulenberg, W.: Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann 1972. Siebert, H.: Erwachsenenbildung. Aspekte einer Theorie. Düsseldorf: Bertelsmann 1972. Strzelewicz, W., H.-D. Raapke, W. Schulenberg: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart: Enke 1966 überarb. Taschenbuchausg. 1973. Tietgens, H.: Erwachsenenbildung und Schule. Braunschweig: Westermann 1967.

Wissenschaftstheorie

Der Begriff *Wissenschaftstheorie* ist doppeldeutig, denn er kann instrumental und er kann reflektiv verstanden werden. Als instrumentaler Begriff richtet er sich vorwiegend auf methodologische Fragen in der gleichen Einstellung, wie sie die Wissenschaft beherrscht. In diesem Fall fungiert Wissenschaftstheorie als eine Art Hilfsdisziplin für die Lösung forschungspraktischer Probleme: die Konventionen über wissenschaftliche Begriffsbildungen, die Verfahren wissenschaftlicher Erklärung und empirischer Bestätigung sowie die an solchen Standards orientierten Techniken von Untersuchungen und Experimenten sind dann Gegenstand der Wissenschaftstheorie; sie sind als das zu erlernende Handwerkszeug wissenschaftlicher Arbeit anzusehen. Nimmt Wissenschaftstheorie im Unterschied dazu aber eine reflektierende Einstellung gegenüber den von der Forschungspraxis angewandten Instrumenten ein, so ist das Interesse auf die mit dem Instrumentarium implizierten Vor-Urteile gerichtet. In diesem Fall bietet Wissenschaftstheorie keine unmittelbaren Hilfen für die Technologie der Forschung, sondern sie artikuliert das Programm (möglichen) wissenschaftlichen Fortschritts über das Selbstverständnis von Wissenschaft.

Das instrumentale Verständnis von Wissenschaftstheorie liegt der neopositivistischen, empirisch-analytischen Auffassung nahe, während das reflektive eher von hermeneutischen, phänomenologischen und dialektischen Positionen beansprucht wird. Diese Differenz ist aber nur diskutierbar aufgrund einer vorgängigen Übereinstimmung: Wissenschaften erheben mit rationalen Gründen einen intersubjektiven Geltungsanspruch für ihre Aussagen und deren systematischen Zusammenhang. In jeder Wissenschaft gibt es aber Festlegungen, die sich durch das jeweilige System nicht rechtfertigen lassen. Solche problematischen Stellen sind vorab Begriff und Methode einer jeden Wissenschaft. Denn Definitionen etwa von Physik, Historie, Medizin oder Pädagogik sind, wie leicht einsehbar, keine physikalischen, historischen, medizinischen oder pädagogischen Problemstellungen. Und bei den möglichen Antworten handelt es sich gar nicht um (einzel-)wissenschaftliche Theorien, sondern um die Theorie der Wissenschaft. Wissenschaftstheorie ist demnach die Selbstrechtfertigung von Wissenschaft. Dabei ist zunächst unerheblich, ob sich die Rechtfertigung auf eine vorgängige erfolgreiche Forschungspraxis richtet – man kann unter einem bestimmten Gesichtspunkt Kants Kritik der reinen Vernunft als die Wissenschaftstheorie der klassischen Physik bezeichnen, und jedenfalls hätte Kant sein Werk nicht ohne die vorausliegenden Forschungsleistungen von Galilei und Newton schreiben können –, oder ob sie in empfehlender Absicht eine noch nicht eingelöste Programmatik thematisiert. Zwar verweist die Tatsache der Nachgängigkeit von Wissenschaftstheorie darauf, daß der

wissenschaftliche Fortschritt nicht unbedingt von seiner Rechtfertigung abhängig ist, wie umgekehrt eine Wissenschaftstheorie ohne Wissenschaft, die in manchen neueren Kontroversen um die Sozialwissenschaften unterstellbar scheint, steril wirkt. Entscheidender ist demgegenüber etwas anderes, nämlich ob die Rechtfertigung allein in der forschungstechnischen Leistungsfähigkeit gesehen wird, in dem Verfahren der »conjectures and refutations« (Popper), damit zwangsläufig instrumentalistisch und auf Einzelfragen bezogen gehandhabt werden muß, oder ob die reflektierende Einstellung den Zusammenhang der Wissenschaft mit ihren nichtwissenschaftlichen Voraussetzungen aufdeckt, die mögliche Funktion von Wissenschaft als Ideologie zur Sprache bringt und auf ein metatheoretisches Gesamtsystem, das heißt eine Theorie der Theorie auslegt. In beiden Fällen handelt es sich um eine Fragestellung, die die Philosophie traditionell als Erkenntnistheorie faßt. Die Erkenntnistheorie führt durch eine gesellschaftliche Wendung ihrer Probleme zur Wissenschaftstheorie; das aber setzt ihre instrumentalistische Ausarbeitung unhintergebar voraus. Insofern ist die Doppeldeutigkeit des Begriffs nicht beliebig, sondern durch den Prozeßcharakter des zugrunde liegenden Sachverhalts selber bedingt.

Auf die Pädagogik angewandt, ist die wissenschaftstheoretische Reflexion noch von einer spezifischen Schwierigkeit belastet. Denn die Versuche, eine Wissenschaft von der Erziehung zu begründen, sind ebenso jung, wie die Geschichte der Pädagogik alt ist. Die philosophisch-theologische Tradition des Nachdenkens über das, was in der Erziehung als rechtens zu gelten hat und anzuempfehlen ist sowie die Erziehungswirklichkeit, ihre Geschichte und ihre aktuelle Situation müssen zu einer wissenschaftlich betriebenen Pädagogik in Bezug gesetzt werden, noch bevor diese ihre ersten Schritte getan hat. Das Mißverständnis einer Wissenschaftstheorie ohne Wissenschaft ist darum hier besonders naheliegend, wie andererseits die Angewiesenheit der metatheoretischen Reflexion auf instrumentalistisch ausgearbeitete Methodologien deutlich wird. Unter der Frage nach dem leitenden Interesse, nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis, den methodologischen Festlegungen und den Satzstrukturen, in denen die Erziehungswissenschaft ihre Ergebnisse vorträgt, lassen sich vier Interpretationsmuster deutlich gegeneinander abgrenzen:

1. Prinzipienwissenschaft

Den vorpädagogischen Normenhorizont nach Maßgabe der jeweiligen Prämissen in Erziehungsziele umzuformulieren und zu Handlungsanweisungen weiterzuführen, so daß eine Deduktionskette entsteht, an deren Ende präskriptive Sätze für den Praktiker nach der Art: »So *soll* es sein, so *muß* gehandelt werden« herauspringen, ist die Grundstruktur jeder gleichsam naiven Theoriebildung. Die empirischen Bedingungen für das Gelingen des erzieherischen Eingriffes sind keine selbständigen Größen, weil sie nur im Licht der vorgängigen Prinzipien gesehen werden. Im Konfliktfall gelten sie als pädagogisch irrelevant. Trotz der damit verbundenen objektiven empirischen Ineffizienz geht von solchen normativen Weltanschauungspädagogiken eine gewisse Faszination aus: Klare Handlungsanweisungen stehen in einem geschlossenen Begründungszusammenhang, der alle konkreten Maßnahmen mit letzten Wertentscheidungen in Einklang bringt und demzufolge eine hohe subjektive Verhaltenssicherheit bietet. Diese Verhaltenssicherheit wird eingeschränkt sowohl durch einen kritischen Rekurs auf die Legitimität der Normen als durch die Unzulänglichkeit der Umsetzung von Sollenstrukturen in Handlungsanweisungen.

II. Erfahrungswissenschaft

Den normativen Systemen steht kontradiktorisch gegenüber das Modell der Pädagogik als strenge Erfahrungswissenschaft. Das zentrale Gegenstandsfeld ist hier im ersten Zugriff genau jener Bereich, der für die Prinzipienwissenschaft irrelevant erscheint, nämlich der Bereich der empirischen Bedingungen von Verhaltenssteuerung, Lernen, Informationsübertragung und deren Gesetzmäßigkeiten. Demgegenüber sind hier die Prinzipien, die Normen und Ziele der Erziehung aus der Wissenschaft verwiesen in den per Definition als ideologisch gekennzeichneten Bereich der Entscheidung. Die Erforschung der Kausalzusammenhänge ist aber noch nicht identisch mit der Beherrschung der Prozesse. Dazu muß vielmehr eine Technologie der Erziehung entwickelt werden, die die Tatsachenkenntnisse in Handlungsanweisungen umsetzt. Eine solche Umsetzung ist aber nur möglich, wenn bekannt ist, welchem Ziel die Handlung dienen soll. Die Sollensstruktur der Erziehung muß also doch hinzugezogen werden, wenn auch ohne Verbindlichkeit. Demzufolge sind die an die Praxis adressierbaren Sätze theoretische, keine praktischen Anweisungen, wenn »Praxis« im Sinne von politisch-moralischem Verhalten verstanden wird. Denn die Sätze bleiben ja gerade in ihrer praktischen Verbindlichkeit hypothetisch: »Wenn das Ziel X sein soll, dann ist so und so zu handeln« – ob aber X ein rechtmäßiges Ziel ist, bleibt offen. Konsequenz zu Ende gedacht müßte ein solches System von Erziehungswissenschaft ein technologisch verfügbares Arsenal lückenloser Verhaltenssteuerung für alle nur denkbaren Ziele bereitstellen. Allerdings können Ziele, die sich in keinem Verhalten äußern und demzufolge der Effizienzkontrolle entzogen bleiben, nicht als Hypothesen in die Erziehungstechnologie eingehen und zwar per Definition, das heißt noch vor einer rationalen Diskussion darüber, ob sie als sinnvolle Ziele gelten können oder nicht.

III. Geisteswissenschaft

Die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik hat mit ihrem Ausgang von der Erziehungswirklichkeit die Entgegensetzung von Sollen und Sein zurückgestellt. Ihr Interesse gilt dem lebenspraktischen Zusammenhang des erzieherischen Vollzugs. Das Theorieverständnis verzichtet demnach auf eine Normierung des Handelns und verfährt dennoch nicht empirisch-analytisch, sondern geschichtlich-kulturell. Indem die Wissenschaft die geschichtlich gewordene Struktur des praktischen Zusammenhanges von Normen und Fakten analysiert und vom Interesse dieser Wirklichkeit geleitet der Praxis ein besseres Verständnis ihrer selbst ermöglicht, braucht die Sinnggebung der Erziehung nicht mehr von pädagogischen Theorien entwickelt zu werden. In analogisierender Form wird die Hermeneutik auf die Pädagogik übertragen, sodaß die Erziehungswirklichkeit als dasjenige erscheint, was für Theologie und Philologie der »Text« ist. So sind die Sätze, mit der diese Pädagogik sich an die Praxis wendet, weder präskriptiv noch hypothetisch, sondern konstatierend: »Wir handeln so, weil...«. Von da aus erhellt sich auch der Unterschied zum empirisch-analytischen Verständnis. Denn das geisteswissenschaftliche Verfahren ist auf den komplexen Zusammenhang der die Geschichte umfassenden Erziehungswirklichkeit als Ganzes angewiesen, nicht auf einen zum Zweck der Erhebung oder des Experimentes isolierten Ausschnitt. Komplexität verstehend zu erfassen, ist indessen nur möglich innerhalb von Fragen, die ihren Gegenstand, in dem sie ihn zur Sprache bringen, zugleich auch durch Befangtheit verstellen (= reflexion engagée). Arbeitet die geisteswissenschaft-

liche Pädagogik so ihren Maßstab, die Überwindung der Unmündigkeit, in der Erziehung den Menschen vorfindet, aus dem edukativen Prozeß selber heraus, so muß sie andererseits als reine Hermeneutik die Zwänge, die die befreiende Tendenz der Erziehung objektiv unterdrücken, in bloße Bewußtseinsphänomene auflösen.

IV. Kritische Theorie

Eine wissenschaftstheoretisch geführte Auseinandersetzung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik mit erfahrungswissenschaftlichen und mit ideologiekritisch-marxistischen Ansätzen führt zu Positionen, die Pädagogik als kritische Theorie zu betreiben suchen. Entscheidend für den Übergang der geisteswissenschaftlichen Konzeption zu einem neu definierten Bezugsrahmen ist, daß die naive Unmittelbarkeit des Praxiserlebnisses als Vermittlungsinstanz ausgeschaltet, das objektivierende empirisch-analytische Verfahren aus seinem Selbstmißverständnis als wertfreies und voraussetzungsloses Instrument entlassen und das Erziehungsinteresse aus seinem politisch-gesellschaftlichem Kontext heraus bestimmt wird. Die materiellen Spielräume des Erziehungsfeldes werden hier nicht mehr nur als Randbedingungen in die Analyse eingebracht, sondern als konstitutive Komponenten. Definitive Konsequenzen ergeben sich aus der dann notwendigerweise zu stellenden Frage nach der Eigenstruktur edukativer Prozesse. Wird diese Frage verneint, so ist auf theoretischer Ebene der Unterschied zwischen politischer Ökonomie und Erziehungswissenschaft, auf der praktischen Ebene der zwischen politischem und pädagogischem Handeln ausgetilgt (und damit ein spezifisches Kennzeichen im Traditionsstrang europäischer Pädagogik). Wird die Frage hingegen bejaht, so ist kein Erziehungsvorgang durch Rückgang auf seine politökonomischen Implikate hinreichend erklärbar. Alle Bemühungen um die Erziehungswissenschaft, die sich in dem hier angedeuteten metatheoretischen Horizont bewegen, sind auf die Vereinbarkeit von empirisch-analytischen Verfahren mit normlegitimierenden und ideologiekritischen Rückfragen an die Funktion jener Verfahren im gesellschaftlichen Verwertungsprozeß von Wissenschaft angewiesen.

Damit finden wir die allgemeinen Erwägungen zur Wissenschaftstheorie am Diskussionsstand der Pädagogik bestätigt und zugleich als Frage präzisiert: Korrespondieren den wissenschaftstheoretischen Positionen unterschiedliche Wissenschafts- und Forschungsaktivitäten oder ergibt sich die Differenz gerade daraus, daß die divergierenden wissenschaftstheoretischen Interpretationsmuster die gleiche Wissenschaft meinen? Ist die gleiche Wissenschaft gemeint, so bleibt die Wissenschaft sich doch durch die wissenschaftstheoretische Reflexion hindurch nicht gleich, weil jeder wissenschaftstheoretisch-methodologische Entwurf eine vorgängige Interpretation von Wirklichkeit und damit eine Programmatik kommender Forschung enthält. Insofern muß auch eine konsequent reflektierend verfahrenende Wissenschaftstheorie sich instrumentalistisch auslegen. Unter diesem Gesichtspunkt ist die Frage nach der Kompatibilität divergierender wissenschaftstheoretischer Ansätze keine Sache der Addition oder theoriearmer Pragmatik, sondern alleinige Chance einer nichtdogmatischen Schließung der Leerstellen.

HERWIG BLANKERTZ

→ Bildung – Bildungstheorie, Dialektik, Dialektische Pädagogik, Erziehungsnormen, Erziehungswissenschaft, Hermeneutik, Historisch-systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft, Ideologie – Ideologiekritik, Kritische Theorie, Positivismus – Kritischer Rationalismus, System – Systemtheorie, Theorie-Praxis-Verhältnis.

LITERATUR

- Empirisch-analytische Wissenschaftstheorie* (instrumentales Verständnis): *Albert, H.*: Traktat über kritische Vernunft. Tübingen: Mohr 1968. *Popper, K. R.*: Conjectures and refutations. The growth of scientific knowledge. London: Routledge and Paul 1963. *Stegmüller, W.*: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Bd 1.2. Berlin/New York: Springer 1969.
- Hermeneutische und dialektische Wissenschaftstheorie* (Reflektierendes Verständnis): *Gadamer, H. G.*: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr 1960. *Habermas, J.*: Zur Logik der Sozialwissenschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1970. *Schmidt, A.* (Hrsg.): Beiträge zur marxistischen Erkenntnistheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1969.
- Pädagogik als positivistische Erfahrungswissenschaft*: *Brezinka, W.*: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz 1971. *Funke, D.*: Die Problematik einer rein empirisch betriebenen Pädagogik. In: Möglichkeiten und Grenzen des empirisch-positivistischen Ansatzes in der Pädagogik. Bochum: Kamp 1968, S. 62–89. = Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. Erg. H. N. F. H. 7. *Lochner, R.*: Deutsche Erziehungswissenschaft. Meisenheim: Hain 1963. *Menze, C.*: Die Hinwendung der deutschen Pädagogik zu den Erfahrungswissenschaften. In: Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft. Bochum: Kamp 1966, S. 26–52. = Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. Erg. H. N. F. H. 5. *Menze, C.*: Erziehungswissenschaft und Erziehungslehre. In: Pädagogische Blätter. Heinrich Döpp-Vorwald zum 65. Geburtstag. Hrsg. v. F. J. Holtkemper. Ratingen: Henn 1967, S. 303 bis 332.
- Pädagogik als Geisteswissenschaft*: *Dahmer, I., W. Klafki*: Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim: Beltz 1968. *Flitner, W.*: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. 4. Aufl. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1966. *Herrmann, U.*: Die Pädagogik Diltheys – ihr wissenschaftstheoretischer Ansatz in Diltheys Theorie der Geisteswissenschaften. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1971. *Nohl, H.*: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 3. Aufl. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke 1949. *Schleiermacher, F. E. D.*: Pädagogische Schriften. Bd 1.2. Hrsg. v. E. Weniger. Düsseldorf, München: Küpper 1957.
- Pädagogik als kritische Theorie*: *Blankertz, H.*: Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik. In: Erziehungswissenschaft 1971 zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft. Hrsg. v. S. Oppolzer. Ratingen: Henn 1971, S. 20–33. *Brumlik, M.*: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer Taschenbuchverl. 1973. = Fischer Athenäum Taschenbuch. Bd 3010. *Dahmer, I.*: Erziehungswissenschaft als kritische Theorie und ihre Funktion in der Lehrerbildung. In: Didactica. 3 (1969), S. 16–32; 4 (1970), S. 157–165. *Feuerstein, Th.*: Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft. München: Kösel 1973. *Heydorn, H. J.*: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1970. *Klafki, W.*: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie. Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 17 (1971), S. 351–385. *Lenzen, D.*: Didaktik und Kommunikation. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer Taschenbuchverl. 1973. = Fischer Athenäum Taschenbuch. Bd 3006. *Löwisch, D. J.*: Erziehung und Kritische Theorie. München: Kösel 1974. *Meyer, H. L.*: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München: Kösel 1972. *Mollenhauer, K.*: Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa Verl. 1972. *Schaller, K.*: Einführung in die kritische Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchges. 1974.

Zukunftsforschung

Der Mensch gilt einerseits als ausgesprochenes »Gewohnheitstier«, andererseits hat man ihn mit dem Kennwort »homo prognosticus« kennzeichnen zu können geglaubt. Beide Begriffe deuten etwas von der Spannung an, in der sich gerade der Mensch unserer Tage befindet. Zweifellos hat der homo sapiens sich auch früher schon für die Zukunft interessiert. Dennoch waren alle vergangenen statischen Kulturen und Gesellschaften alles andere als zukunftsorientiert. Die Zukunft der Gruppe und der Gesellschaft, der Kultur und der Zivilisation schien weitgehend mit deren Vergangenheit identisch zu sein. Die Geschichte war daher schon der Schlüssel auch zur Zukunft. Immer wieder auftauchende eschatologische, chiliastische und utopische Zukunftsbilder malten nur auf ein fernes Jenseits von Raum und Zeit; außer etwa in Krisenzeiten sparten sie das Verhalten des Menschen in der vorhersehbaren Zukunft hier auf Erden aus.

Erst mit der seit dem Ende des Mittelalters langsam in Gang kommenden Dynamisierung der Gesellschaft, vor allem aber mit der Beschleunigung des sozialen Wandels im zwanzigsten Jahrhundert gewinnt die Zukunft einen erhöhten Stellenwert. Für die etablierten Klassen und arrivierten Gruppen erscheint freilich nach wie vor die Zukunft oft nur als einfache Verlängerung der Vergangenheit. Die herrschende Ideologie (im Sinne von Marx oder Mannheim) mag ihnen noch zur Verteidigung des von der Vergangenheit geprägten Status quo dienen. Zugleich stellen aber unterdrückte und aufbegehrende Schichten (Bauern, Bürger, Intellektuelle oder Arbeiter) die herrschende Ordnung nun immer häufiger in Frage – oft mittels einer Utopie, d. h. also eines Traumes von einer besseren oder gar vollkommenen Zukunft. Die Utopie wurde freilich schon im 19. Jahrhundert »verwissenschaftlicht« – man denke an Engels' Schrift »Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft«. Auch die marxistische »Wissenschaft« von der Zukunft enthält jedoch nach wie vor Elemente der Metaphysik, der Theodizee und der Utopie, wenn das auch ihren Anhängern nicht bewußt ist.

Als nach dem Ersten Weltkrieg der Versuch der Bolschewiki, ihre Zukunftsvorstellungen in die Tat umzusetzen, zur Errichtung einer zunächst totalitären Planungsgesellschaft führte, war das Anlaß zur Entstehung kritischer Gegenutopien. Schlug während und nach dem Zweiten Weltkrieg der Kapitalismus gerade in seinen Hochburgen nicht in den Sozialismus um, so mußte man doch schließlich auch in der amerikanischen Free-Enterprise-Gesellschaft die Zukunft immer mehr in den Griff zu bekommen suchen – mittels Teilplanungen, vor allem aber auch mit Hilfe stets umfassenderer Prognosen, Projektionen usw.

So kann man heute drei Aspekte der Zukunftsforschung oder Futurologie unterscheiden: Zukunftsforschung im engeren Sinne (Prognosen, Projektionen usw.), Zukunftsgestaltung (Programmierungen, Planungen usw.) und Zukunftsphilosophie (Methodologie, Ethik usw. einschließlich einer Zukunftspädagogik). Jeder dieser drei Sektoren zerfällt wiederum in einen mehr methodologischen und einen mehr inhaltlich bestimmten Unterabschnitt, wobei z. B. die Methodologie der Zukunftsphilosophie sowohl die Position und Funktion der Futurologie überhaupt wie auch die Beziehungen zwischen den drei Aspekten oder Sektoren zum Gegenstand hätte.

Zur Zukunftsforschung im weiteren Sinne gehören somit etwa Voraussagen über Bevölkerungsbewegung, Konjunkturablauf, Absatz usw., die Planung der Wirtschaft, der Bildung, der Städte usw., aber auch Analysen der bedeutendsten sozialen und politi-

schen Probleme ebenso wie die Kritik und Synthese philosophischer Zukunftsentwürfe. So gesehen könnte die Futurologie als die Philosophie des Zukünftigen eine »Äternitologie« (der Ausdruck stammt von A. Huxley) der unveränderlichen Phänomene und eine Geschichtsphilosophie des Vergangenen ergänzen.

Als Zukunftsphilosophie steht die Futurologie mit ihrem Bemühen um eine »Aufhebung« der Utopie und Synthese von Theorie und Praxis durch Hereinnahme von Elementen der wissenschaftlichen Prognostik und der praktischen Planung durchaus innerhalb der deutschen philosophischen Tradition. Als Planungswissenschaft (Schelsky) verdankt sie den kommunistischen Experimenten manche Anregung. Die Prognostik wurde vor allem in den USA entwickelt, wo Dutzende von Institutionen kurz-, mittel- oder langfristiges Forecasting mit Hilfe von Statistik, Computern, Kybernetik, Simulation, Spieltheorie u. a. betreiben. Neuerdings bemühen sich auch in Deutschland u. a. die Gesellschaft zur Förderung von Friedens- und Zukunftsforschung in Hannover, eine Gesellschaft für Zukunftsfragen in Hamburg und das Zentrum für Zukunftsforschung in Berlin um die Bewältigung der Zukunft.

Eine solche Beschäftigung mit der Zukunft ist nun alles andere als »reine Wissenschaft« im Sinne etwa von Statistik, Astronomie oder auch klassischer Philologie. Die Futurologie ist eher mit der Medizin zu vergleichen im Sinne einer »angewandten Wissenschaft« oder »Kunde«. In der Medizin werden die wissenschaftlichen Befunde aus so unterschiedlichen Disziplinen wie Chemie, Biologie, Physiologie, Psychologie usw. zusammengefaßt unter dem einen beherrschenden Gesichtspunkt des Kampfes gegen die Krankheit bzw. des Dienstes an der Gesundheit des Menschen. Ähnlich werden in der Futurologie sehr unterschiedliche Erkenntnisse aus den Natur-, Geistes- und vor allem Gesellschaftswissenschaften gesammelt, koordiniert, ausgewertet, um der Menschheit zu helfen, die Gefahren, die sie in der Welt von morgen bedrohen, zu überwinden. Es geht also um Eliminierung des Krieges und Institutionalisierung des Friedens, Beseitigung von Hunger und Elend und Stabilisierung der Bevölkerungszahl, Beendigung des Raubbaus und Schutz der Natur und des Menschen vor sich selber, Verminderung der Repression und Demokratisierung von Staat und Gesellschaft, Abbau von Entleerung und Entfremdung und Schaffung eines neuen kreativen homo humanus.

Das Neue und Einzigartige unserer Lage ist dabei, daß der Mensch nun erstmals vor der Alternative: totale Vernichtung oder radikale Umgestaltung steht. Nur wenn es ihm gelingt, die unheilige Dreieinigkeit von Gewalt, Not und Vereinzelung zu meistern, eröffnet sich ihm die Chance einer relativ friedfertigen und sich fortentwickelnden Weltgemeinschaft, die keineswegs ein Himmelreich oder Schlaraffenland, wohl aber eine halbwegs menschliche und stabile Welt darstellen würde. An deren Verwirklichung mitzuarbeiten, ist eine Aufgabe, die sich erstmals allen Menschen gleich welcher Rasse oder Nationalität, Klasse oder Position stellt. Freilich werden die Angehörigen verschiedener Schichten und Gruppen von der Neuordnung, die die Lösung der Probleme mit sich bringen muß, unterschiedlich betroffen sein – die heute global oder auch nur national Privilegierten werden sehr wohl auf bedeutsame Vorrechte zu verzichten haben, während die heute Unterprivilegierten zusätzlich hoffen können, in doppelter Weise begünstigt zu werden. Aus dieser verschiedenen Interessenlage ergeben sich durchaus ernst zu nehmende Teilkonflikte. Es bleibt dennoch das primäre und überwältigende Interesse aller am Überleben in einer menschenwürdigen Umwelt.

→ Aggression, Friedenserziehung, Gesellschaft, Klasse – Schicht, Macht – Herrschaft, Sozialer Wandel.

LITERATUR

Bauer, A. (u. a.): Philosophie und Prognostik. Berlin: Dietz 1968. *Behrendt, R. F.*: Dynamische Gesellschaft. Bern u. Stuttgart: Scherz 1963. *Buchholz, A.*: Die große Transformation. Stuttgart: Dt. Verl. Anst. 1968. *Edeling, H.*: Prognostik und Transformation. Stuttgart: Dt. Verl.-Anst. 1968. *Flechtheim, O. K.*: Futurologie. Der Kampf um die Zukunft. Köln: Verl. Wissenschaft u. Politik 1970. *Flechtheim, O. K.*: Zeitgeschichte und Zukunftspolitik. Hamburg: Hoffmann u. Campe 1974. *Jouvenel, B. de*: Die Kunst der Vorausschau. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1967. *Jungk, R., H. J. Mundt* (Hrsg.): Modelle für eine neue Welt. Bd 1–10. München: Desch 1962 ff. *Jungk, R.*: Der Jahrtausendmensch. München: Bertelsmann 1974. *Marsch, W. D.*: Zukunft. Stuttgart, Berlin: Kreuz-Verl. 1969. *Picht, G.*: Mut zur Utopie. München: Piper 1969. *Schneider, H. G.*: Die Zukunft wartet nicht. Stuttgart: Dt. Verl.-Anst. 1971. *Steinbuch, K.*: Falsch programmiert. Stuttgart: Dt. Verl.-Anst. 1968.

