

Geulen, Dieter

Ursachen und Risiken einer Alltagswende in der Pädagogik

Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: *Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen.* Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 71-79. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 17)



Quellenangabe/ Reference:

Geulen, Dieter: Ursachen und Risiken einer Alltagswende in der Pädagogik - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: *Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen.* Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 71-79 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-229313 - DOI: 10.25656/01:22931

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-229313>

<https://doi.org/10.25656/01:22931>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

17. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

17. Beiheft

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft

Beiträge vom 7. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 17.–19. März 1980 in der Universität Göttingen

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Helmut Heid, Klaus Mollenhauer, Michael Parmentier, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1981

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft : vom 17. - 19. März 1980 in d. Univ. Göttingen / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Helmut Heid . . . - Weinheim ; Basel : Beltz, 1981.

(Beiträge vom . . . Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 7)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 17)

ISBN 3-407-41117-0

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom . . . Kongress . . . ; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1981 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41117 0

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
-------------------	---

I. Pädagogik und Politik

JÜRGEN SCHMUDE Das politische Interesse an der Erziehung	13
---	----

WERNER REMMERS Wider die Überverwaltung in der Erziehung	21
---	----

HANS THIERSCH Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft	27
--	----

IVAN ILLICH Erziehung am Ausgang des Industriezeitalters	41
---	----

ERNST CLOER Thesen zum Verhältnis von Pädagogik und Familienpolitik	49
--	----

II. Zur Theorie pädagogischer Praxis

HELMUT PEUKERT Pädagogik – Ethik – Politik. Normative Implikationen pädagogischer Interaktion	61
--	----

DIETER GEULEN Ursachen und Risiken einer Alltagswende in der Pädagogik	71
---	----

BERND DEWE / HANS-UWE OTTO Die symbolische Funktion institutionalisierter Problemdeutungen im sozialpoliti- schen Handlungsfeld	81
---	----

VOLKER BRIESE / BERNHARD CLAUSSEN / WILHELM HEITMEYER / ARNO KLÖNNE/ KLAUS PETER WALLRAVEN Zum gesellschaftlichen Kontext der Werte- und Moralerziehung. Kritische Anmerkungen zu einem Konzept der politischen Bildung	91
--	----

III. Thesen zur Jugendarbeitslosigkeit

HELLMUT LESSING / MANFRED LIEBEL

Jugendarbeitslosigkeit zwischen pädagogischer Befriedigung und Selbstorganisation 101

THOMAS OLK

Jugendarbeitslosigkeit im Umbruch der Werte. Vom Ausschluß aus der „Arbeitsgesellschaft“ zur Befreiung für einen schöpferischen Lebensstil 103

WOLFGANG NAHRSTEDT

Lernziel „Arbeitslosigkeit“. Organisierte Langeweile oder Demokratisierung der Gesamtzeit? 107

KLAUS HEINEMANN

Arbeitslosigkeit und Sport 111

IV. Schule und Lehrer

JÖRG SCHLÖMERKEMPER

Gesamtschule und Politik. Grundlagen und Perspektiven für die Weiterentwicklung der Schulreform 121

ALFRED K. TREML / HANS-JÜRGEN SCHLIEWERT / ROSWITH VÄTH-SZUSDZIARA / GERHARD GLÜCK

Latente Lernprozesse 133

JOHANNES WILDT

Der Stellenwert schulpraktischer Studien für eine professionalisierte Lehrerausbildung 147

WERNER SACHER

Lehrerfortbildung in Bayern (1972–1980). Eine Auswertung des Datenmaterials mit Hilfe quantitativer Verfahren 155

WILFRIED BREYVOGEL / HEINZ-ELMAR TENORTH

Lehrerschaft und Faschismus 169

V. Zehn Jahre Vorschulerziehung in der bildungspolitischen Diskussion

LINE KOSSOLAPOW

Versuch einer historisch-sozialen Standortbestimmung der Vorschulerziehung . . . 185

RUDI BRIEL

Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im Rahmen von Modellversuchen im Elementarbereich 189

ERICH RAAB / HERMANN RADEMACKER	
Modellversuche als Mittel der Reform im Elementarbereich	197
DORIS KNAB	
Erfahrungen aus dem CIEL-Förderprogramm	199
WOLFGANG TIETZE	
Evaluationsphasen im Kontext bildungsreformerischer Maßnahmen	203
URSULA PEUKERT	
Bemerkungen zur Notwendigkeit einer Theorie der Vorschulerziehung	205
Die Mitarbeiter dieses Heftes	207

Ursachen und Risiken einer Alltagswende in der Pädagogik

1. Einleitung

Die Hinwendung zur Alltäglichkeit, die wir seit einigen Jahren feststellen können – wobei ich dies eher für eine Tendenz neben anderen, nicht für eine „Wende“ halte –, ist wissenschaftstheoretisch weder etwas ganz Neues, noch ist sie auf die Erziehungswissenschaft beschränkt. In der neueren Philosophie ist sie bekanntlich, nach dem Historismus etwa eines HERDER und WILHELM VON HUMBOLDT und der Lebenswelthermeneutik DILTHEYS, im Zusammenhang mit der Entfaltung der durch HUSSERL theoretisch begründeten Phänomenologie vor allem durch HEIDEGGERS „Sein und Zeit“ (1927), auch durch ALFRED SCHÜTZ, vollzogen worden. Bei HEIDEGGER wird Alltäglichkeit in den anspruchsvollen Rang einer Grundlage für die Existenzialontologie erhoben. – Im angelsächsischen Denken reichen die Wurzeln dieses Ansatzes mindestens bis zur *common sense*-Philosophie der schottischen Schule (TH. REID u. a.) im 18. Jahrhundert zurück (vgl. STEPHEN 1949, S. 60 ff.); für die gegenwärtige Rezeption scheint besonders der amerikanische Pragmatismus, insbesondere über G. H. MEAD vermittelt, bedeutsam zu sein. Nicht zuletzt ist die englische Sprachphilosophie nach WITGENSTEIN zu nennen, die die alltägliche Sprachverwendung in den Mittelpunkt rückt.

Wesentliche Momente der Alltagsphilosophie sind auch in der Pädagogik selbst vorgebildet – kein Wunder, ist doch das Geschäft der Erziehung selbst etwas „Alltägliches“. Ich denke an die Reformpädagogik, an die Pädagogik des Pragmatismus (DEWEY), in der neueren Diskussion an die Forderung, an „Lebenssituationen“ anzuknüpfen (ROBINSON), an die Idee einer Situationsdidaktik, an das Programm der Handlungsforschung und offene Curricula usw. – In der Soziologie ist seit etwa 10–15 Jahren ein zunehmendes Interesse für den Symbolischen Interaktionismus und die Ethnomethodologie zu beobachten – Ansätze, die im Bereich der Sozialwissenschaften die Alltagsperspektive auch methodisch besonders weit entwickelt haben und gegenwärtig auf die Erziehungswissenschaft eine nicht geringe Ausstrahlung zu haben scheinen (vgl. die klassischen Dokumentationen: ROSE 1962; MANIS/MELTZER 1967; LINDESMITH/STRAUSS 1968).

Angesichts dieser Traditionen kann die gegenwärtige „Alltagswelle“ in der Erziehungswissenschaft nicht einfach als spontane Rezeption erklärt werden – man müßte sich ja fragen: Warum nicht schon früher? Vielmehr scheint mir, daß wir die Alltagstendenz deuten müssen als eine Reaktion auf bestimmte Erfahrungen des letzten Jahrzehnts im Brennpunkt von Gesellschaft, Erziehungswirklichkeit und Erziehungswissenschaft – Erfahrungen, die wir nun durch Rezeption bestimmter Theorietraditionen zu artikulieren versuchen. Die Alltagstendenz ist also nicht ein wissenschaftsimmanenter Erkenntnisfortschritt, sondern eine – wie ich meine: als Kritik interpretierbare – Reaktion auf eine veränderte Realität. – Die damit aufgeworfene Frage ist freilich, ob die inhaltliche

Artikulation dieser Reaktion der Situation ganz angemessen ist oder ob nicht gleichzeitig wiederum bestimmte Dimensionen des Problems ausgeblendet werden. Um an dieser Stelle keine Zweifel über das Ziel meiner Argumentation aufkommen zu lassen, sei angemerkt, daß ich den Blick der Erziehungswissenschaft auf das Alltägliche systematisch für notwendig halte, allerdings unter der Bedingung einer ausdrücklichen Klärung der Implikationen des methodischen Sinns und der Reichweite dieses Schritts.

2. Zur Situation, die die Alltagswende provoziert hat

Die Situation, die die Alltagswende provoziert hat, ist komplex. Sie kann in unserem Zusammenhang zumindest auf der Ebene des allgemeinen politischen Bewußtseins in der Bundesrepublik, auf der Ebene der Wissenschaftsentwicklung und auf der Ebene des Bewußtseins von konkreter Erziehungs- und Unterrichtspraxis identifiziert werden, wobei schwer zu sagen ist, auf welcher dieser Ebenen die sensibelsten Erfahrungen und die ersten Auslöser der Tendenz liegen.

Was das allgemeine politische Bewußtsein betrifft, muß ich mich auf einige Spekulationen beschränken. Es scheint, daß die Alltagstendenz in der Erziehungswissenschaft als Teil jener Strömung gesehen werden kann, die sich als Verdrossenheit über – oder auch als Furcht vor – einem Überhandnehmen staatlicher Eingriffe, bewußter auch als Kritik am technokratischen Charakter der Politik interpretieren läßt. Öffentlich artikuliert sich diese Strömung deutlich durch die von der Basis ausgehende Politisierung des Begriffs „Umwelt“, z. B. durch die Entstehung von Bürgerinitiativen gegen die totale Umgestaltung des ökologischen Milieus. Ein unübersehbares Symptom ist aber auch die Rückwendung ins Private, die Verwirklichung der längst versprochenen höheren Lebensqualität wenigstens in den eigenen vier Wänden. Diese privatistische Tendenz ist interessanterweise gerade auch in verschiedenen Fraktionen der Linken zu beobachten; manche, die vor zehn Jahren über Produktionsverhältnisse und politische Ökonomie redeten, sprechen heute lieber über „Beziehungsprobleme“ und Kochrezepte. Es ist zur Zeit noch schwer auszumachen, ob diese Strömung als Demonstration einer alternativen Politik, als bewußte Verweigerung, als Defensive mit dem Ziel, Mensch zu bleiben, oder als Resignation gegenüber einem auf perfektes Krisenmanagement gestimmten Apparat zu sehen ist.

Die Erfahrungen der letzten 15 Jahre im Bereich der Bildung und Erziehung haben sicher einen großen Anteil daran. Die Bildungsreform, von allen mit großen Hoffnungen bedacht und mit Elan angepackt, stagniert bzw. wird zurückgenommen. Es gibt zwar, wie auf dem letzten Kongreß in Tübingen deutlich wurde (BLANKERTZ 1978; FLITNER 1978), unterschiedliche Erklärungen und Schuldzuschreibungen. Doch gleichgültig, ob man der Bildungsreform zu wenig Zeit gelassen hat, ob sie in falsche Richtungen lief oder ob die politischen Prioritäten von anderer Seite her verändert wurden – das vorherrschende Gefühl der meisten Eltern und Erzieher, Erziehungswissenschaftler und Politiker gegenüber der Bildungsreform ist das der Enttäuschung. Die Wende zum Alltäglichen könnten wir so auch als ein Stück Trauerarbeit über das Scheitern dieses gesellschaftlichen Projekts verstehen. Leicht fügen sich diese Erfahrungen aber in das obengenannte allgemeinere Syndrom der Staatsverdrossenheit ein. Sie verstärken dann das Mißtrauen gegen jeden Eingriff von oben, gegen abstrakte technokratische Formen der Steuerung gesamtgesellschaftlicher Prozesse – unabhängig davon, ob diese eine formaldemokrati-

sche, eine als „Implementation“ einer staatlichen Auftragsforschung wissenschaftliche oder eine auf Einsicht in historische Notwendigkeiten beruhende politische Legitimation beanspruchen.

Eine zweite Ebene, auf der wir Gründe für die neue Alltagstendenz finden, ist die Disziplin selbst und die Entwicklung ihrer theoretischen Paradigmen. Mir erscheint die Hypothese nicht unplausibel, daß die Alltagstendenz auch als Reaktion auf ein abstraktes Wissenschaftsverständnis, wie wir es im letzten Jahrzehnt vielleicht in bestimmten Formen politökonomischer Ableiterei, auf jeden Fall in einem positivistisch beschränkten Begriff von Sozialwissenschaft vorfinden, gedeutet werden kann. Das analytisch-empirische Methodenverständnis hat ja seit der „realistischen Wendung“ zunehmend Einfluß in der Erziehungswissenschaft gewonnen, wenn auch nie so ausschließlich wie z.B. in der Psychologie. Die Notwendigkeit dieser Entwicklung möchte ich hier keinesfalls in Frage stellen. Doch scheint es, daß gerade die Erziehungswissenschaft mit ihrer komplexen und praxisbezogenen Aufgabenstellung für die kritischen Punkte des empirisch-analytischen Wissenschaftsparadigmas besonders empfindlich ist. Es ist offensichtlich, daß zumindest der Praktiker sich einerseits nicht mit dem schmalen Wissen bescheiden möchte, das unter den strengen Standards erfahrungswissenschaftlicher Forschung am Ende als gesichert gelten mag, und andererseits auch nicht recht einsieht, daß die Fülle seines Alltagswissens und seiner originären Erfahrung, die seiner Praxis allemal näher steht, für wissenschaftlich irrelevant erklärt wird und unter den Tisch fallen soll. Wie der Positivismusstreit gezeigt hat, ist auch auf der Ebene wissenschaftlicher Theorie selbst eine solche strikte Grenzziehung nicht haltbar (ADORNO et al. 1969). So kann die Alltagstendenz auf der wissenschaftlichen Ebene interpretiert werden als ein Aufbegehren zum einen gegen die vom positivistischen Kanon geforderte Beschränkung und Verdünnung unserer Realitätserfahrung und des Reichturns der Phänomene, letztlich unserer Sinnlichkeit selbst, zum zweiten gegen die damit angemäßte geistige Bevormundung durch selbsternannte Methodenpäpste.

Die dritte Problemebene ist die didaktische und unterrichtspraktische, die mit der eben genannten in engem Zusammenhang steht. Es ist nicht verwunderlich, daß die Spannung zwischen wissenschaftlichen und politischen Postulaten auf der einen Seite und der Realität und ihrer Widerständigkeit auf der anderen Seite vielleicht am frühesten und deutlichsten in der Praxis sichtbar wird. Jeder Lehrer kann die Erfahrung bestätigen, daß ihm ein großer Teil seiner wissenschaftlichen Ausbildung bei der Bewältigung seiner praktischen Probleme kaum von sichtbarem Nutzen ist. Man kann es Erziehern nicht verübeln, wenn sie aus diesem „Praxisschock“ die Folgerung ziehen, daß die Wissenschaft als solche daran schuld sein müsse – und nicht z.B. die Art ihrer Vermittlung in der Ausbildung. Nicht nur unter konservativen Schulleuten bestehen unverhohlene, affektiv geladene Ressentiments gegen diejenigen, die ihnen von der hohen wissenschaftlichen oder politischen Warte herunter verkünden wollen, was sie zu tun hätten. Daher ist es kein Zufall, daß sich die Alltagswende schon früh und sehr deutlich im Klassenzimmer vollzog, hin zum „heimlichen Lehrplan“, zur „Wirklichkeit des Hauptschülers“, zur „Angst des Lehrers vor seinem Schüler“ (so Buchtitel von J. ZINNECKER, K. WÜNSCHE und H. BRÜCK).

Besonders ein zentraler Problemstrang führt in diese Richtung; ich meine die Entdeckung des außerschulischen Sozialisationsmilieus der Schüler als Bedingung sinnvollen Unterrichts. Ursprünglich ist dieses Problem wohl im Zusammenhang der wissenschaftlichen Vorarbeiten zur Bildungsreform formuliert worden, als sich herausstellte, daß die

selektive Benachteiligung von Arbeiterkindern im traditionellen Schulsystem teilweise auf ihre vorschulische Sozialisation zurückgeführt werden muß. Die Hoffnung jedoch, diese Bedingungen in wenigen handlichen Kategorien wie „Sprachverhalten“, „Anregungspotential“, „Leistungsmotivation“ usw. namhaft machen und in den Griff bekommen zu können, stellte sich immer mehr als illusorisch heraus. Vielmehr führte die bald einsetzende Kritik an der schichtspezifischen Sozialisationsforschung zu der Einsicht, daß Interessen, Bewußtsein und Verhaltensweisen der Zu-Erziehenden nur erschlossen werden können aus einer verstehenden Analyse ihrer gesamten alltäglichen Lebenswelt, ihres „subkulturellen Milieus“, wie es auch genannt worden ist (OEVERMANN 1968, S. 304). In gewisser Weise hat also auch dieses Motiv, das neue Aktualität durch die Problematik der Ausländerkinder in der Bundesrepublik und große Bedeutung im sozialpädagogischen Bereich gewonnen hat, in der Bildungsreform seinen Ursprung.

3. Gefahren einer radikalen Alltagswende

So verständlich und legitim vor dem oben skizzierten Hintergrund die Hinwendung zum Alltäglichen erscheinen mag – wir müssen uns fragen, welche Implikationen für die Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis es hätte, wenn wir prinzipiell mit der Alltagswende als Antithese ernst machen. Das heißt, es ist die schon zu Anfang erwähnte Frage zu stellen, ob die Alltagswende nicht auch als kritische Reaktion auf eine historische Problemsituation ambivalent bleibt (diese Ambivalenz wird selbst in dem Artikel von THIERSCH [1978] deutlich, der der Alltagswende eine grundlegende Bedeutung zu geben versucht). Ich sehe vor allem drei Gefahren einer radikalisierten Alltagswende, die ich in polemischer Zuspitzung und abgesehen von den sicher notwendigen Differenzierungen des Begriffs der Alltagswende formulieren möchte:

Eine *erste* Gefahr könnte die Preisgabe der analytischen und explanativen Dimension der Erziehungswissenschaft sein. Die methodische Einstellung einer Alltäglichkeit darstellenden Wissenschaft ist im Prinzip beschreibend, auf die sinnlich-konkrete Fülle der Details und nicht auf analytische Abstraktion gerichtet. Die Begriffe, auf die sie sich einläßt, sind die des alltäglichen Bewußtseins selber. Die alltägliche Begrifflichkeit folgt aber, abgesehen von den direkten Einflüssen einer Ideologie vermittelnden Bewußtseinsindustrie, im Prinzip der in der gegebenen Realität eingeschliffenen Lebenspraxis. Sie wird so lange nicht Thema, wie diese Lebenspraxis unproblematisch bleibt; dies hängt aber wiederum vom Bewußtseinsstand, also der Begrifflichkeit ab: ein Zirkel.

Eine Leistung der in der abendländischen Geschichte des Denkens besonders seit der Renaissance entwickelten analytischen und explanativen Einstellung besteht nun darin, daß sie es ermöglicht, die Wirklichkeit entlang anderen begrifflichen Linien zu erfassen, Linien, die über die des alltäglichen Bewußtseins wesentlich hinausführen. So kann in analytischer Einstellung das scheinbar Bekannte nicht nur präziser erfaßt werden, sondern in völlig neue begriffliche Kontexte, in neue Perspektiven gerückt werden. Man denke an die Veränderung des Weltbildes durch die Einsicht, daß die Erde nicht der Mittelpunkt der Welt, sondern nur ein Satellit der Sonne ist, eine Einsicht, die wesentlich auf einer begrifflichen Umstrukturierung und weniger auf der Erfahrung neuer Fakten beruht. Die explanative, insbesondere kausale Einstellung führte darüber hinaus zu neuen, bisher überhaupt nicht bekannten Tatsachen, so z.B. zur Entdeckung der Krankheitserreger oder der elektromagnetischen Wellen. Beide Einstellungen bedeuten eine Transzendie-

rung des alltäglichen Verständnisses von Realität, eine Erschließung weiterer Wirklichkeitsbereiche, über deren anthropologische und gesellschaftliche Relevanz gar nicht zu streiten ist. Ohne diese Einstellung hätten nie die großen Theorien entstehen können, die uns z.B. Aufschluß über die gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen der Erziehung oder über die komplexen innerpsychischen Prozesse menschlicher Bildung gegeben haben. Einer konsequent auf das Alltägliche beschränkten Wissenschaft entgehen diese Chancen, salopp gesagt: Zum Programm würde das Schmoren im eigenen Saft.

Die *zweite* mögliche Gefahr einer radikalen Alltagswende ist die Preisgabe der utopischen und normativen Dimension der pädagogischen Problemstellung. Der Mensch ist nicht nur ein abbildendes, sondern auch ein handelndes, d. h. die Wirklichkeit auf einen utopischen Entwurf hin gestaltendes Wesen. Wie immer man zur Werturteilsdiskussion in den Sozialwissenschaften stehen mag, unbestreitbar ist, daß das alltägliche Geschäft der Erziehung, damit die pädagogische Problemstellung selbst, notwendig eine utopisch-normative Dimension enthält. Dies ist sowohl in mikroskopischer Betrachtung am sog. pädagogischen Verhältnis und in der Intentionalität des Erziehers als auch gesellschaftstheoretisch an der Tatsache abzulesen, daß Erziehung immer Erziehung für eine zukünftige Realität ist, ja mehr noch: Erziehung zu der Fähigkeit, zukünftige Realität antizipierend zu gestalten.

Bei einer aus Prinzip auf das Alltägliche beschränkten Sichtweise fiel diese Dimension jedoch heraus. Das Alltägliche als solches ist immer das unthematisierte Gegebene, das durch seine pure Faktizität schon legitimiert ist. Ein wissenschaftlicher Ansatz, der dieses Alltägliche zur entscheidenden Instanz erhebt, verfällt wieder in einen Positivismus, der – wie der wissenschaftstheoretisch überhöhte – in der Reflexion seiner eigenen Implikationen borniert bleibt. Und eine Pädagogik, die sich ganz der Alltäglichkeit verschriebe, könnte nichts anderes sein als eine Wiederholung des Bestehenden, seine alternativlose Affirmation; sie wäre im schlechten Sinne konservativ. Diese Konsequenz scheint mir deshalb besonders bemerkenswert, weil gegenwärtig die Alltagstendenz zumindest in einer bestimmten Version von der Linken ausgeht.

Eine *dritte* Gefahr sehe ich darin, daß die der Alltagstendenz eigene Zentrierung auf das jeweils Konkret-Besondere in einen Partikularismus führt, der den Zusammenhang mit der Allgemeinheit aufkündigt und damit für diese irrelevant wird. Seit einiger Zeit häuft sich im pädagogischen Feld Literatur, die in einem Ausmaß biographisch und psychologisch kontextgebunden ist, daß man sich fragen muß, wo die Grenze zwischen einem auch für andere relevanten Beitrag und einer bloß narzißtischen Nabelschau liegt. Die Faszination und Betroffenheit, die sich bei der Lektüre dieser Literatur manchmal einstellt und die wohl ihre Verbreitung erklärt, beruht auf einer partiellen Identifikation, auf dem Gefühl, irgendwie ähnliche Erfahrungen und Probleme zu haben. Doch bleibt dieser Bezug, ein die allgemeine Relevanz bestimmender Zusammenhang, der nur durch Theorie zu fassen wäre, in einer programmatisch auf das Alltägliche beschränkten Literatur unexpliziert. Es bleibt dunkel, wie weit die Grundlage der Identifikation des Lesers mit seinen Helden über bloße Anmutung hinaus objektiv reicht; mehrdeutig, wenn nicht vage, sind dann auch ihre praktischen Perspektiven im konkreten Fall – ganz im Gegensatz zu Anspruch und Augenschein.

Eine solche Wendung der Disziplin würde verkennen, daß Wissenschaft wesentlich eine gesellschaftliche Veranstaltung ist, für die ein intersubjektiv verbindlicher Bezug auf

Sachverhalte und die Bedeutung eines Allgemeinen konstitutiv ist: Sie würde sich der Wissenschaftlichkeit selber begeben. Das gleiche Argument träge übrigens auch ihren politischen, auf die praktische Gestaltung des Ganzen gerichteten Anspruch. Für die Erziehungswissenschaft gilt das Argument darüber hinaus noch in einem weiteren Sinne insofern, als es direkt ihren Gegenstand betrifft; Erziehung besteht ja gerade darin, Besonderes mit Allgemeinem, die Bildung des Individuums mit gesellschaftlich legitimierten Anforderungen zu vermitteln. Eine auf Alltägliches programmatisch beschränkte Erziehung ist ein Widerspruch in sich.

4. Zum Verhältnis von Alltagswissen und Wissenschaft

Wenn also eine exklusiv in Alltäglichkeit begründete Erziehungswissenschaft zu unannehmbaren Konsequenzen, ja zur Aufhebung ihrer selbst führen würde, wenn andererseits aber die Alltagstendenz als uns notwendig erscheinende Kritik an einer bestimmten Gestalt von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit zu akzeptieren ist, wie ich eingangs angedeutet habe, so stellt sich nun die Frage, wie beides zusammengehen, wie die notwendige Einbeziehung der Alltäglichkeit in die Erziehungswissenschaft möglich sein soll.

Zwischen Alltagswissen und Wissenschaft sind verschiedene Zusammenhänge auszumachen. *Zum ersten* läßt sich sagen, daß sowohl historisch wie auch ontogenetisch das wissenschaftliche Denken aus dem Alltagsdenken heraus entsteht und nicht etwa als etwas Fremdes nachträglich an letzteres herangetragen wird. Dies gilt für das Bewußtsein eines zu lösenden Problems, aber auch für die ersten begrifflichen und methodischen Versuche, dieses Problem zu lösen. Die Emanzipation des wissenschaftlichen vom alltäglichen Denken beginnt in dem Augenblick, in dem eine dem konkreten Alltagshandeln nicht mehr unmittelbar entlehnte, abstraktere Begrifflichkeit zur Erfassung der Realität gebildet wird und Methoden zur Überprüfung der empirischen Triftigkeit dieser Begriffe angewendet werden. Aber auch im entwickelten Zustand der Wissenschaft bleibt die Alltagserfahrung in gewisser Weise ein Fundus von Erfahrungen und Begriffen, die ständig, und ohne daß dies nachher immer auszuweisen wäre, in den Forschungsprozeß eingehen. Ich meine, daß eine offene Sensibilität für Alltagserfahrungen geradezu eine notwendige Bedingung wissenschaftlicher Kreativität ist, ohne die die Wissenschaft bald zum leeren Ritual erstarren würde.

Ein *zweiter* Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Alltagserfahrung liegt sozusagen am Ende des wissenschaftlichen Prozesses, in der Umsetzung seiner Ergebnisse in das Handeln konkreter Individuen. Diese Frage ist sehr komplex und kontrovers, in jedem Fall schließt sie jedoch das Problem der „Vermittlung“ ein, die Forderung, die Ergebnisse des Forschungsprozesses aus der wissenschaftlichen Begrifflichkeit in das Alltagsbewußtsein der Adressaten zu transponieren. Besonders Erziehungswissenschaftler wissen, wie groß diese Kluft sein kann. Und obwohl sie oft durch gewisse Distanzierungsstrategien von seiten der Wissenschaft selbst – z. B. durch den vielgeschmähten „Soziologenzargon“ – noch vergrößert wird, wäre die Forderung, daß Wissenschaft sich von vornherein nur im Alltäglichen bewegen sollte, meines Erachtens die falsche Alternative. Vielmehr wäre gerade umgekehrt daran zu denken, das Alltagsbewußtsein an wissenschaftliches Bewußtsein anzunähern.

Damit komme ich zu einem *dritten*, für die Erziehungswissenschaft spezifischen Zusammenhang. Erziehung läßt sich unter anderem als intendierte Veränderung von

Bewußtsein bestimmen. Wir wissen aus der Geschichte der pädagogischen Theorien und verstärkt aus den Ergebnissen der Sozialisations- und Lernforschung, daß Lernprozesse am jeweils gegebenen Bewußtseinsstand anknüpfen, daß also auch Erziehung von diesem ausgehen muß, soll sie nicht von vornherein ihr Ziel verfehlen. Sofern wir nun Erziehung nicht bloß als Beibringen spezieller Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern in einem umfassenderen, emphatischen Sinne als Bildung zum gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt auffassen, kann „Bewußtseinsstand“ hier nicht nur den Punktwert auf einer Testskala bedeuten, sondern ist nichts anderes als das gesamte Bewußtsein von der Realität, zunächst also eben das Alltagsbewußtsein. Die Kategorie des Alltagsbewußtseins ist daher notwendig ein Bestandteil der Orientierung des Erziehers.

5. Der Begriff der Handlungsorientierung

Im folgenden möchte ich den Begriff der Handlungsorientierung vorstellen, einen Begriff zur Beschreibung und Analyse von Subjektivität, der vielleicht eine Möglichkeit exemplifiziert, in dem oben aufgerissenen Dilemma der Alltagstendenz in der Erziehungswissenschaft zu vermitteln. Der umgangssprachliche Ausdruck der „Orientierung“ meint die subjektive Ausrichtung im Raum, ursprünglich nur nach den Himmelsrichtungen („Orient“ gleich Richtung des Sonnenaufgangs) und in bezug auf die räumliche Umgebung und ihre Gegenstände, dann auch in bezug auf die Zeit und schließlich auf soziale und geistige Bezugssysteme, z. B. Weltanschauungen oder politische Positionen. Ein wesentliches Moment im Orientierungsbegriff ist, daß Orientierung der Erreichung eines bestimmten Ziels dient, die Einordnung in das objektive Bezugssystem ist Voraussetzung zur Ausrichtung auf das Ziel; daher wird auch diese häufig als Orientierung bezeichnet. In die Handlungstheorie ist der Begriff der Orientierung im Sinne von Wert-Orientierung besonders von T. PARSONS (1937) eingeführt worden.

Ich möchte solchen historischen Bezügen hier nicht weiter nachgehen, sondern die Momente angeben, die diesen Begriff als Grundkategorie zur Erfassung der Subjektivität geeignet machen (ausgeführt ist dieser Gedanke bei GEULEN 1977). Das wichtigste Merkmal dieses Begriffs ist, daß er erlaubt, die subjektive Seite sozialen Handelns im Prinzip vollständig zu fassen, wobei Handeln als intentionale Verwirklichung von Zielen zu verstehen ist. Der Orientierungsbegriff enthält zum einen das Moment der Wahrnehmung der gegebenen Realität – und zwar nicht in dem Sinne eines engen psychologischen Begriffs von Wahrnehmung eines einzelnen Gegenstandes, sondern der gesamten, auch vielleicht nicht unmittelbar sinnlich gegebenen Situation. Dies ist unbestreitbar eine notwendige Voraussetzung für Handeln. Darüber hinaus enthält der Orientierungsbegriff aber auch die spezifische Intentionalität auf ein zu erreichendes Ziel hin, das als solches noch nicht verwirklicht ist, dessen Realisierung durch das eigene Handeln aber als möglich antizipiert wird. Die weitere Analyse führt noch zu einem weiteren Moment der Handlungsorientierung, nämlich zur Wahrnehmung bzw. Suche der zur Erreichung des Ziels erforderlichen Mittel. Dieses Grundschema kann nun weiter ausdifferenziert werden, z. B. durch Berücksichtigung der Tatsache, daß Handelnde im allgemeinen mehrere Ziele verfolgen, die nicht immer vereinbar sind, daß mehrere Mittel gleichzeitig oder nacheinander in einer bestimmten sachlogischen Abfolge eingesetzt werden müssen, daß Mittel Nebenfolgen haben, daß es Alternativen gibt, Optimierungsprobleme usw.

Nun müssen in der Welt eines vergesellschafteten Menschen zwei höchst verschiedene Qualitäten unterschieden werden, nämlich Sachobjekte im weitesten Sinne und andere

Menschen. Gehen wir von der – zum ethischen Postulat erhobenen – Feststellung aus, daß die anderen ebenfalls Subjekte sind, so können auf sie die verdinglichenden Kategorien „Ziel“ und „Mittel“ nicht mehr angewendet werden. Vielmehr muß die Orientierung gegenüber Mitmenschen durch andere Kategorien gefaßt werden, wobei freilich der im Begriff des sozialen Handelns schon enthaltene Bezug zu den obengenannten Momenten der Handlungsorientierung noch zu explizieren wäre. Mehrere Momente sind in der Orientierung gegenüber anderen zu unterscheiden.

Die Wahrnehmung der anderen als Subjekte bedeutet, ihre Handlungsorientierung zu verstehen. Der Ausdruck „Verstehen“ wurde mit Absicht gewählt; es geht darum, die Subjektivität der anderen aus ihrer Situation heraus nachzuvollziehen. Das Verstehen der Handlungsorientierungen der anderen zeigt die Möglichkeiten gemeinsamen Handelns, insbesondere in bezug auf Ziele, die überhaupt nur durch gemeinsames Handeln realisierbar sind. Diese Möglichkeit bedarf zu ihrer Verwirklichung der sprachlichen Kommunikation, die daher wesentlich Kommunikation über die wahrgenommene Realität, die anzustrebenden Ziele und die einzusetzenden Mittel ist. Ein drittes Moment – Rollen – bezieht sich auf die Einordnung des Subjekts selbst und der anderen in die Sachlogik eines gemeinsamen Handlungszusammenhangs; es ist als Moment der Orientierung notwendig, damit dieser Zusammenhang tatsächlich „funktioniert“. Ein weiteres Moment bezieht sich darauf, daß, wenn ein strukturell bedingter Konflikt zwischen den Handlungsorientierungen verschiedener Subjekte vorliegt, sie zu bestimmten sozialen Taktiken und Strategien greifen müssen, um ihre Handlungsorientierung gegenüber der des Gegners durchzusetzen.

Das ist ein grober Überblick über die Hauptmomente im Begriff der sozialen Handlungsorientierung. Ich hoffe jedoch, den Eindruck vermittelt zu haben, daß es sich nicht um eine willkürliche und abgehobene begriffliche Spekulation handelt, sondern daß hier Alltagsbewußtsein formuliert ist. Genauer gesagt, handelt es sich um den Versuch, die in dem alltäglichen Bewußtsein von gesellschaftlichem Handeln inhärente logische Struktur in idealtypischer Verallgemeinerung darzustellen. Der hermeneutische Bezug auf das Alltagsbewußtsein ist programmatisch. Er stellt unter anderem sicher, daß die im Alltagsbewußtsein handelnder Subjekte phänomenal ausgewiesenen Momente, z. B. des systematischen Zusammenhangs der Handlungsorientierung, der Intentionalität und der subjektiven Autonomie mit ihrem auch gesellschaftstheoretisch zu begründenden Gewicht zur Geltung kommen. Und genau darin grenzt sich unser Begriff von einer Begrifflichkeit ab, die – wie z. B. der psychologische Begriff der „Persönlichkeitsvariablen“ oder der erziehungswissenschaftliche Begriff des „Lernziels“ – das Subjekt zu einem von außen prädikatisierten Objekt machen und in ihrer Singularität den Zusammenhang der Subjektivität selbst zersplittern.

Auf der anderen Seite vermeidet eine auf dem Begriff der Handlungsorientierung begründete Handlungstheorie die obengenannten Gefahren einer radikalen Alltagswende. Ihre Kategorien sind wiederum so analytisch, daß direkt oder über wenige Interpretationsschritte die Verbindung zur bereits vorliegenden empirischen Forschung hergestellt werden kann. Ich denke dabei an die Forschung zur Motivation, zur subjektiven Ziel- und Zukunftsorientierung, zu Handlungsplänen sowie zur sozialen Wahrnehmung, zum moralischen Bewußtsein, zum Machiavellismus und besonders die umfangreiche Forschung zur sprachlichen Kommunikation (Belege bei GEULEN 1977).

Der Begriff der Handlungsorientierung ist nur als ein Beispiel für eine Vermittlung zu nehmen, das allenfalls demonstrieren könnte, daß eine solche Vermittlung überhaupt

möglich ist. Daß sie notwendig ist, sollte deutlich geworden sein am Ungenügen eines abstrakten wissenschaftlichen Gestus einerseits und an den Gefahren einer radikal-naiven Rückwendung in das Alltagsbewußtsein andererseits.

Literatur

- ADORNO, TH. W., et al.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied 1969.
- BLANKERTZ, H.: Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. Selbstkritik und Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform. In: Z. f. Päd. 24 (1978), S. 171–182.
- FLITNER, A.: Eine Wissenschaft für die Praxis? In: Z. f. Päd. 24 (1978), S. 183–193.
- GEULEN, D.: Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie. Frankfurt 1977.
- LINDESMITH, A. R. / STRAUSS, A. L.: Social Psychology. New York ³1968.
- MANIS, J. G./MELTZER, B. N. (Eds.): Symbolic Interaction. A. Reader in Social Psychology. Boston 1967.
- OEVERMANN, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1968, S. 297–356.
- PARSONS, T.: The Structure of Social Action. Glencoe 1937.
- ROSE, A. M. (Ed.): Human Behavior and Social Process. Boston 1962.
- STEPHEN, L.: History of English Thought in the 18th Century. New York 1949.
- THIERSCH, H.: Alltagshandeln und Sozialpädagogik. In: Neue Praxis 8 (1978), S. 6–25.