

Klafki, Wolfgang

Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern - Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie

Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 11-37. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 13)*



Quellenangabe/ Reference:

Klafki, Wolfgang: Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern - Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie - In: Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 11-37 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231955 - DOI: 10.25656/01:23195*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231955>

<https://doi.org/10.25656/01:23195>

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

13. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

13. Beiheft

Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern

Bericht über den 5. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 29.-31. 3. 1976 in der Gesamthochschule in Duisburg

Im Auftrage des Vorstandes
herausgegeben von Herwig Blankertz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1977

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Interaktion und Organisation in pädagogischen
Feldern** : Bericht über d. 5. Kongress d. Dt.
Ges. für Erziehungswiss. vom 29. - 31. 3. 1976
in d. Gesamthochsch. in Duisburg / im Auftr.
d. Vorstandes hrsg. von Herwig Blankertz. -
Weinheim, Basel : Beltz, 1977.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 13)

ISBN 3-407-41113-8

NE: Blankertz, Herwig [Hrsg.]; Deutsche Gesell-
schaft für Erziehungswissenschaft

© 1977 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41113 8

Inhaltsverzeichnis

HERWIG BLANKERTZ	
Vorwort.	5

A. Abhandlungen

WOLFGANG KLAFKI	
Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern – Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie	11
KLAUS MOLLENHAUER	
Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern.	39
THEODOR SCHULZE	
Kann Erziehung die Gesellschaft verändern?	57

B. Berichte der Arbeitsgruppen

THOMAS HANISCH	
Schulorganisation und Curriculumreform – Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II am Beispiel des Schulversuchs Kollegstufe NW	89
LUDWIG HUBER/HARTMUT HENTSCHEL	
Projektstudium und Hochschulorganisation	101
GÜNTER KOLB	
Mediendidaktik und Medienforschung in wissenschaftstheoretischer Sicht	117
DORIS KNAB/ULRICH KRÖLL	
Partizipation im Bildungswesen zwischen programmatischem Anspruch und Realisierungsproblemen	123
WALTER HORNSTEIN	
Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung – Theoretische Ansätze und Planungen	133

LINE KOSSOLAPOW	
Rollenspiel als Medium der Entwicklung sozialer Kompetenz im vorschulischen Bereich	157
HEINRICH DAUBER/LUDWIG LIEGLE/RITA SÜSSMUTH	
Familienerziehung und Professionalisierung der Elternrolle	173
DIETER BAACKE	
Erfahrungen und Probleme mit Projekten im Bereich der Gemeinwesenarbeit . . .	181
HEINZ BACH/HANS THIERSCH	
Die soziale Karriere verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher – Probleme der Kooperation zwischen Sonderpädagogik und Sozialpädagogik	195
WALTER DÜRR/MICHAEL EHRKE	
Zur theoretischen und praktischen Relevanz empirischer Bildungsforschung	219
CHRISTIAN MARZAHN	
Lernprozesse und Kommunikationsstrukturen in selbstverwalteten Jugendzentren .	235
KARL-HEINZ SAHMEL/DIETER JUNGK	
Jugendliche ohne Ausbildungschancen als berufspädagogisches Problem	251
WILHELM MADER/HELLA KÜHNEL	
Adressatenbezug in der Erwachsenenbildung	261
RUDOLF KÜNZLI/KARL FREY	
Fachdisziplinen in der Bildung – Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaft?	273
CHRISTA CREMER/WOLF R. KLEHM	
Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation	281
ULLRICH BOEHM/MICHAEL SCHABLOW	
Schulkritik als Kapitalismuskritik	295
ULRICH HERRMANN/GERD FRIEDERICH	
Qualifikationskrise und Schulreform – Berechtigungswesen, Überfüllungsdiskussion und Lehrerschwemme. Aktuelle bildungspolitische Probleme in historischer Perspektive	309
GERT LOOSE	
Interkultureller Vergleich über Beziehungen von Schulleistung und familiärer Sozialisation – Die IEA-Studien	327
RAINER KLEFFMANN	
Fortschreitende Erziehungswissenschaft und mißlingende Interaktion	343

Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern – Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie

Vorbemerkungen

Die folgende Thesen- und Argumentationsreihe zum Problem „Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern“ ist die überarbeitete Fassung eines Papiers, das der Verfasser zur Vorbereitung des Duisburger Kongresses formuliert hatte. Das Papier war als Vorschlag eines Problem- und Diskussionsrahmens für die Vorträge, die Podiumsdiskussion und die Erörterungen in den zahlreichen Arbeitsgruppen des Kongresses gedacht.

Niemand durfte erwarten, daß der Kongreß sein Thema erschöpfend behandeln oder auch nur in Teilfragen zu „abgerundeten“ Ergebnissen kommen könnte. Er konnte allenfalls Fragestellungen umreißen oder bereits laufende Erörterungen im Problemfeld ein Stück weiter vorantreiben. Seine Hauptfunktion wäre erfüllt, wenn es gelungen wäre oder in der Auswertung der Kongreßanregungen gelänge, die Fragestellung, die im Thema formuliert ist, als einen wichtigen, zahlreiche Teildisziplinen und Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft und der Erziehungspraxis übergreifenden Problemzusammenhang zu verdeutlichen und damit generell bedeutsame Grundbeziehungen für zukünftige erziehungswissenschaftliche Forschung und Theoriebildung und für die Erziehungspraxis ins Blickfeld zu rücken. Im Sinne dieser Zielsetzung scheint mir auch die Veröffentlichung dieser ursprünglich nur zur Vorbereitung formulierten Thesen- und Argumentationsreihe nach wie vor gerechtfertigt zu sein.

I. Zur Terminologie

1. Die Themenformulierung „Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern“ muß m. E. dahingehend verstanden werden, daß „Organisation“ und „Interaktion“ als aufeinander bezogene Kategorien gemeint sind, durch die zwei Momente *jedes* pädagogischen Sachverhaltes bezeichnet werden sollen. M. a. W.: Das Thema schließt die These ein: Wo immer man von pädagogischen Einrichtungen oder Vorgängen spricht, bedarf es zur Erfassung ihrer Struktur der aufeinander bezogenen Kategorien „Organisation“ und „Interaktion“ (oder begrifflicher Äquivalente). Damit ist allerdings noch nichts darüber ausgesagt, ob mit jenen beiden Kategorien eine *hinreichende* Bestimmung pädagogischer Einrichtungen oder Vorgänge möglich ist.

2. Mit „*Organisation*“ sind nicht nur die Personen oder Gruppen gemeint, die unter Anerkennung bestimmter Regeln auf bestimmte Ziele hinwirken (– damit ist das vorwaltende Begriffsverständnis von „Organisation“ in der Soziologie bezeichnet –), auch nicht nur pädagogische Institutionen im *engeren* Sinne des Wortes, sondern *alle* Momente

von Planung, Regelung, Ordnung, die einem pädagogischen Interaktionsprozeß vorausgehen oder folgen und/oder die den strukturellen Rahmen solcher Interaktionsprozesse bilden. Unter die Kategorie „Organisation“ fallen also z. B. Bildungsplanung, Schulorganisation, Jugendrechtsbestimmungen, organisierte Jugendgruppen, Schulbauten, Institutionen der Sozialpädagogik, Curricula, Methodenkonzepte, Medien, Heimordnungen usw. bis hin zur Unterrichtsplanung eines bestimmten Lehrers oder den organisatorischen Vorgaben einer Kindergärtnerin für eine Spielphase im Kindergarten.

3. *Interaktion* meint den wechselseitigen Wirkungszusammenhang bedeutungshaltiger (sinnhafter), symbolisch vermittelter Handlungen zwischen Menschen, wobei das Verhalten und Handeln der Beteiligten durch ihre Wahrnehmung und Interpretation des Verhaltens und Handelns der jeweils anderen Interaktionspartner mitbestimmt ist. „Pädagogisch“ bzw. „erzieherisch“ ist eine Interaktion dann, wenn in ihr ein oder einige Partner mit einem Mindestmaß von Bewußtheit mit ihren Handlungen die Intention verbinden, dem Educandus bzw. den Educandi¹ den Aufbau oder die Veränderung von relativ überdauernden Einstellungen bzw. Haltungen, Fähigkeiten, Erkenntnissen und Kenntnissen zu ermöglichen, und zwar unter Zielvorstellungen, die im Hinblick auf die Adressaten solcher Bemühungen für gültig bzw. für begründbar gehalten werden². „Interaktion“ schließt immer „Kommunikation“ als Form symbolisch (meistens, aber nicht ausschließlich sprachlich) vermittelter Verständigung ein. Interaktion geht aber insofern über „Kommunikation“ hinaus, als sie nicht nur den Austausch von Meinungen, Sichtweisen, Informationen, Wertungen, „Signalen“ (Verständigung) meint, sondern zugleich einen durch solchen Austausch vermittelten Übergang in die Dimension von Entscheidungen und Handlungen i. e. S. d. W., sei das nun das Eingehen von „einklagbaren“ Verbindlichkeiten (z. B. Versprechen), die Festsetzung von Verhaltensnormen, gemeinsame Planung und Ausführung von Tätigkeiten oder „Aktionen“ oder gleichgewichtige oder ungleichgewichtige Versuche einzelner oder aller „Partner“, das Handeln oder Verhalten anderer im Sinne realer Folgewirkungen zu beeinflussen bzw. zu verändern. – Andererseits kann Kommunikation Interaktion insofern übergreifen, als man in Kommunikation Interaktion problematisieren kann³.

4. „Organisation“ und „Interaktion“ im vorher skizzierten Verständnis lassen sich begrifflich auch als Verhältnis von „Struktur“ und „Prozeß“ bestimmen.

1 Unter dem Begriff „Educandi“ werden hier um der sprachlichen Vereinfachung willen *alle* Personen, auf die pädagogisches Handeln sich beziehen kann, verstanden, also nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern z. B. auch Erwachsene als Adressaten von Einrichtungen der Erwachsenenbildung, alte Menschen als „Klienten“ geragogischer Bemühungen usw. Die qualitativen Unterschiede pädagogischen Handelns im Hinblick auf solche unterschiedlichen Adressatengruppen sollen damit keineswegs geleugnet werden, sie berühren m. E. jedoch die folgenden, generellen Aussagen nicht.

2 Diese noch relativ formale Umschreibung des Begriffs „pädagogisch“ wird im Hinblick auf die hier vertretene erziehungswissenschaftliche Position im folgenden genauer durch bestimmte inhaltliche Kriterien charakterisiert werden: Nicht alles, was im Sinne jener Umschreibung als „pädagogisch“ zu betrachten ist, gilt auch im Sinne kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, der die hier vertretene Auffassung zuzuordnen ist, als legitimierbar.

3 In den meisten Interaktions- und Kommunikationstheorien werden die Begriffe „Interaktion“ und „Kommunikation“ synonym verwendet, so auch – soweit ich sehe – bei HABERMAS, WATZLAWICK, MEAD u. a. – Die hier vorgeschlagene Unterscheidung deckt sich nicht mit der von LORENZER (1973) und OTTOMEYER (1976², S. 16f.).

5. Insofern „Organisation“ und „Interaktion“ unter bestimmten historisch-gesellschaftlichen bzw. politischen Bedingungen stehen, können sie nie gesellschaftlich-politisch exterritorial sein, sondern sind gesellschaftlich-politisch vermittelt und – reflektiert oder unreflektiert – auf Gesellschaft und Politik bezogen, also als pädagogische Organisation und Interaktion zugleich immer von gesellschaftlich-politischer Bedeutung.

6. Das Verhältnis von Organisation und Interaktion läßt sich vorläufig so bestimmen: Organisation bildet in ihren verschiedenen Ausprägungsformen jeweils Voraussetzungen, nämlich Vorstrukturierungen und Rahmenbedingungen für Interaktion, d.h. aber: sie schafft immer zugleich gewisse Ermöglichungsbedingungen und Begrenzungen. Jedoch können andererseits Interaktionen Organisationsbedingungen verändern. Sofern man in pädagogischen Interaktionen, wenn sie bestimmten, später genauer zu charakterisierenden Kriterien entsprechen, die für die Erziehung entscheidenden Vorgänge sieht, lautet die zentrale Frage: Sind die jeweiligen Organisationsmomente geeignet, die als pädagogisch erstrebenswert betrachteten Interaktionen zu ermöglichen? Wie muß „Organisation“ gestaltet werden, damit die als pädagogisch notwendig erachteten „Interaktionen“ möglich werden? Diese Fragen werden im folgenden mehrfach wieder aufgegriffen.

7. Es scheint mir sinnvoll, den Begriff des „Feldes“, der in der Formel „Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern“ benutzt wird, in Anlehnung an KURT LEWINS (1963) entsprechenden Terminus „Soziale Felder“, in einem Punkte allerdings von LEWIN abweichend, zu verstehen.

Der Feldbegriff läßt sich durch 6 Bestimmungen charakterisieren:

- a) Ein pädagogisches Feld bezeichnet in unserem Zusammenhang ein dynamisches Gefüge von Faktoren und Möglichkeiten, die miteinander in aktuellen oder potentiellen Wechselwirkungsbeziehungen stehen, so aber, daß zu den Konstitutionsbedingungen eines solchen Beziehungsgefüges die pädagogische Sichtweise und ggf. die Aktionsweise einer oder mehrerer Personen gehört.
- b) Eine solche Sichtweise, die zu den Konstitutionsbedingungen pädagogischer Felder gehört, ist immer historisch-gesellschaftlich vermittelt (was nicht mit „vollständig gesellschaftlich determiniert“ gleichgesetzt werden darf).
- c) Felder im angedeuteten Sinne werden immer als mehr oder minder eindeutig von anderen „Feldern“ bzw. von ihrer Umgebung abgegrenzt oder abgrenzbar wahrgenommen: die Familie von allem, was nicht „Familie“ ist, Schule oder Kinderheim von ihren sozialen Umfeldern usf.
- d) Trotz dieser Abgrenzbarkeit sind Felder zugleich mehr oder minder durchlässig im Hinblick auf andere Felder bzw. auf ihre sozialen Umfeldern, sie haben unterschiedliche „Grenzstärke“ (BERNSTEIN 1971, S. 148), und zwar so, daß dabei entweder an Einwirkungen aus dem sozialen Umfeld in das betreffende (hier: pädagogische) Feld oder aber an die Wirkungen aus dem jeweiligen pädagogischen Feld in sein soziales Umfeld hinein oder schließlich an beide Wirkungsrichtungen gedacht wird, wobei die beiden Wirkungsdimensionen durchaus unterschiedliches Gewicht haben können. Ausmaß und Art der Beziehung zwischen pädagogischen Feldern und ihren jeweiligen, in gleichsam konzentrischen Kreisen sich erweiternden gesellschaftlichen Umfeldern sind entscheidende Kriterien für ihre genauere Charakteristik.
- e) Pädagogische Felder sind grundsätzlich als historisch, d.h. als durch geschichtliche Prozesse oder Handlungen veränderbar zu betrachten.

- f) Im Unterschied zu LEWIN scheint es mir nur dann sinnvoll zu sein, ein als pädagogisch bzw. pädagogisch relevant betrachtetes Gefüge von in Wechselwirkung stehenden Momenten als „Feld“ zu bezeichnen, wenn dieses Gefüge trotz seiner Dynamik und Wandelbarkeit eine gewisse Konstanz in zeitlicher Erstreckung aufweist. Eine nur kurzfristige Konstellation von Faktoren sollte man m. E. nicht als Feld, sondern als „Situation“ bezeichnen. – Im Sinne dieses Vorschlages können Familien, Schulen, Jugendgruppen, Volkshochschulkurse, aber auch z. B. ein wöchentliches Freizeit-Kinderlager aufgrund ihrer relativen Stabilität und der damit gegebenen Auswirkungsmöglichkeiten auf Aufbau oder Veränderung von Einstellungen, Haltungen, Fähigkeiten, Erkenntnissen und Kenntnissen als pädagogische bzw. pädagogisch relevante Felder bezeichnet werden.

II. Zum wissenschaftstheoretischen Diskussionsrahmen für die Erörterung des Problems „Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern“

8. Die Diskussion des Problems muß innerhalb des Spannungsfeldes der die heutige Diskussionslage der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik generell kennzeichnenden wissenschaftstheoretischen Ansätze geführt werden. Es sind dies insbesondere vier Positionen:

- a) der polit-ökonomische Ansatz, der sich meistens, in verschiedenen Varianten, als Anwendung bestimmter Grundtheoreme des dialektischen Materialismus auf Erziehungsprobleme versteht;
- b) der hermeneutische Ansatz;
- c) der erfahrungswissenschaftliche bzw. empirische Ansatz, der häufig mit der wissenschaftstheoretischen Position des kritischen Rationalismus bzw. Neopositivismus (im Verständnis POPPERS, ALBERTS u. a.) gleichgesetzt wird, eine Identifikation, die kritisch überprüft werden muß;
- d) jener Ansatz, der meistens durch die Begriffe „kritische“ oder „emanzipatorische“ Erziehungswissenschaft benannt wird und der entscheidend durch den Versuch gekennzeichnet ist, Ansätze der Gesellschaftsphilosophie der sog. FRANKFURTER SCHULE bzw. der „Kritischen Theorie“ in jener Form, wie sie vor allem durch JÜRGEN HABERMAS vertreten wird, für erziehungswissenschaftliche Forschung, Theoriebildung und Praxis fruchtbar zu machen⁴, ohne daß die „kritische Theorie“ Frankfurter Provenienz dabei dogmatisiert würde. Die Nähe der hier gemeinten Ansätze zur „kritischen Theorie“ schließt distanzierende Stellungnahmen zu bestimmten Theore-

4 Zur Kennzeichnung dieses Ansatzes und seiner Einordnung in die Entwicklung der Erziehungswissenschaft in den letzten Jahrzehnten sowie hinsichtlich der einschlägigen Literaturangaben verweise ich, um diesen Beitrag zu entlasten, auf meinen Aufsatz: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik, Empirie, Ideologiekritik, jetzt in W. KLAFKI: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976, S. 13–49. Die wesentlichen Literaturangaben finden sich in den Anmerkungen 1, 52–57 und in den „ergänzenden Literaturhinweisen“ auf S. 48/49.

men dieser gesellschaftsphilosophischen Richtung keineswegs aus. Die fundamentalste Gemeinsamkeit liegt m. E. darin, daß kritische Gesellschaftstheorie und „kritische“ bzw. „emanzipatorische“ Erziehungswissenschaft die Erkenntnis von der dialektischen Verschränkung personaler Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten und der Entwicklung entsprechender ökonomisch-gesellschaftlich-politisch-kultureller Verhältnisse zugrundelegen, in diesem Zusammenhang aber am Gedanken der realen Möglichkeit des zwar stets historisch-gesellschaftlich vermittelten und sich vermittelnden Subjekts (der „Person“) festhalten, dessen Denk-, Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten jedoch nie völlig in seiner je schon gegebenen Gesellschaftlichkeit aufgehen (determiniert sind), sondern – bezogen auf diese Gesellschaftlichkeit – Chancen der Kritik, des verändernden Eingriffs, der eigenen Entscheidung in sich bergen; solche Möglichkeiten im Erziehungsprozeß vermittelnd freizusetzen, ist die zentrale Zielsetzung einer so verstandenen Erziehungstheorie.

Dieser Ansatz kann den anderen Positionen nicht einfach nebengeordnet werden, weil er seinem Anspruch nach aus einer produktiven Kritik der anderen Ansätze erwächst und kritisch revidierte Wahrheitsmomente jener anderen Positionen im Sinne einer Integration auf übergreifender wissenschaftstheoretischer Problemebene in sich aufzuheben versucht. Verständlicherweise erfährt ein solcher Anspruch immer wieder scharfen Widerspruch von seiten der anderen Positionen.

Die in der vorliegenden Thesenreihe zum Ausdruck kommende erziehungswissenschaftliche Position ist diesem 4. Ansatz zuzurechnen. Es ist ein Mißverständnis, jenen kritischen Integrationsanspruch einer – wie ich sie nenne – „kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft“ als eine *Addition* von Empirie, Hermeneutik und politisch-ökonomischer Bedingungsanalyse sowie Ideologiekritik zu bezeichnen. Demgegenüber wird hier die Auffassung vertreten: Man kann in rationaler Argumentation aufweisen, daß die immanenten Konsequenzen aller drei zunächst genannten Ansätze, d. h. die Entfaltung

5 Diesen Hinweis auszuführen hieße, daß Verhältnis von „Kritischer Theorie“ in ihren Varianten insbesondere bei ADORNO, HORKHEIMER und HABERMAS zu erziehungswissenschaftlichen Ansätzen wie denen von MOLLENHAUER, LEMPERT, BLANKERTZ, BENNER, SCHMIED-KOWARZIK, DAHMER u. a. systematisch zu erörtern. Hier müssen knappe beispielhafte Hinweise genügen: Kritische Erziehungswissenschaft im hier verstandenen Sinne ist – wie „Kritische Theorie“ überhaupt –

- weder notwendig an HABERMAS' Theorem gebunden, die Maßstäbe der Selbstreflexion, so etwa das Prinzip der „Mündigkeit“, seien „theoretisch gewiß“ und könnten „a priori eingesehen werden“ (– THEUNISSEN wendet demgegenüber m. E. mit Recht ein, daß man „auch in diesem Punkte an der ursprünglichen Intention der kritischen Theorie“(!) festhalten und „auf die Abhängigkeit auch ihrer obersten Prinzipien von faktischer Geschichte“ reflektieren müsse; THEUNISSEN 1969, S. 39 –)
- noch etwa an die bisher unbefriedigende Auslegung des Verhältnisses von „Arbeit“ und „Interaktion“ bei HABERMAS (vgl. dazu OTTOMEYER 1976)
- noch an HABERMAS undifferenzierte Ablehnung des Aktionsforschungskonzepts
- noch an die letztlich teils resignativen, teils ungewollt elitären Konsequenzen mancher Argumentationen ADORNOS usw. gebunden.

KLAUS VOGTS Aufsatz „Kritische Erziehungswissenschaft‘ – kritisch betrachtet“ (1976) krankt in seinen kritisch gemeinten (nicht in den interpretativen) Teilen daran, solche Differenzierungen weder zur Kenntnis zu nehmen noch offenbar für möglich zu halten, ohne daß man den Ansatz der Kritischen Theorie gänzlich aufgeben müßte. Dagegen verstehe ich solche kritischen Einwände gegen bestimmte, konkrete Ausprägungen der kritischen Theorie als Korrekturen an gewissen Schwächen bzw. Selbstmitverständnissen dieser Theorie. Vgl. KLAFFKI 1976, S. 39f., Anmerkung 51 und S. 45, Anmerkung 66.

dessen, was als Implikation oder Bedingung der Möglichkeit bzw. als stringente Folgerung jedes dieser Ansätze erweisbar ist, zwingend zur Aufhebung dieser – nun freilich jeweils kritisch revidierten – Teilaspekte in einem übergreifenden Gesamtkonzept führen müssen bzw. können (KLAFFKI 1976a).

9. Es bedarf der Angabe von Kriterien, im Hinblick auf die eine solche Integration geleistet werden soll. Sie werden im folgenden in Kürze umrissen, dabei müssen allerdings (häufig genannte) Argumente vorgetragen werden, deren ausführliche Begründung eigentlich innerhalb der Entfaltung der Theorie und des historischen Zusammenhanges, aus dem heraus die Theorie sich begründet, erfolgen müßte.

Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft versteht sich als Theorie pädagogischer Praxis und für pädagogische Praxis. Dabei wird pädagogische Praxis als eine besondere Form gesellschaftlicher Praxis verstanden, kritisch gesehen unter der Perspektive eines bestimmten Erkenntnisinteresses und zugleich eines Gestaltungs- und Veränderungsinteresses: des Interesses an der Ermöglichung von Selbst- und Mitbestimmung, individueller und gesellschaftlich-politischer Mündigkeit für jeden Educandus; damit aber auch an einer entsprechenden, nämlich demokratischen Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens. Auf dieses Gestaltungs- bzw. Veränderungsinteresse soll die Bestimmung „konstruktiv“ hinweisen, die nicht in einem technischen, sondern in einem handlungstheoretischen Sinn gemeint ist. – Die Reflexion auf die Bedingungen der Verwirklichung jener pädagogischer Zielsetzungen führt zu der Erkenntnis, daß eine so verstandene Erziehung nur in wechselseitiger Verschränkung mit der Entwicklung einer an den gleichen Prinzipien orientierten Gesellschaft möglich ist. Damit steht und fällt kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft mit dem Votum für eine konsequent demokratische, dem Selbst- und Mitbestimmungsprinzip verpflichtete Gesellschaft.

Zwischenbemerkung

In den folgenden Thesen versuche ich, Momente der drei zuerst genannten Ansätze in der Erziehungswissenschaft, die für eine praxisbezogene Forschung und Theoriebildung im Hinblick auf das Problem von Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern wesentlich sind, zu benennen. Die Leitfrage lautet: Wie stellt sich in der Sichtweise jedes Ansatzes die Problematik von Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern dar? Dabei werden jeweils insbesondere *diejenigen* Aspekte hervorgehoben, die m. E. in ein übergreifendes Konzept kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft integriert werden können und integriert werden müssen. Mit der kritischen Charakteristik des politisch-ökonomischen und ideologiekritischen, des hermeneutischen und des erfahrungswissenschaftlichen Ansatzes und ihrer wechselweitigen Verweisungen werden gleichzeitig Grundzüge des vierten Konzepts skizziert.

Zum politisch-ökonomischen Ansatz

10. Der politisch-ökonomische Forschungs- bzw. Interpretationsansatz hat seit dem Ausgang der 60er Jahre in einer Vielzahl von Publikationen und Diskussionen Niederschlag gefunden; er tritt in zwei Ausprägungsformen auf: als primär politisch-öko-

nomische Bedingungsanalyse pädagogischer Institutionen und Prozesse oder primär als Ideologiekritik des pädagogischen Bewußtseins, wobei solche Ideologiekritik sich – mehr oder minder differenziert und explizit – auf politisch-ökonomische Bedingungsanalysen stützt.

Für die weitere Erörterung unseres Problemskreises dürfte es entscheidend sein, zwei Niveaustufen des politisch-ökonomischen Ansatzes zu unterscheiden.

11. Die erste Niveaustufe, die sich wahrscheinlich zu *Unrecht als marxistisch versteht*, in Wahrheit aber als eine simplifizierte Reduktionsform marxistischer politischer Ökonomie in Anwendung auf den Erziehungsbereich anzusehen sein dürfte, wird hier nur genannt, um den Vorschlag zu begründen, sie als ein im Prinzip überholtes Konzept aus der weiteren Erörterung auszuschalten.

In einer Fülle von Publikationen, die dieser Niveaustufe des polit-ökonomischen Ansatzes zuzurechnen sind, kehrt folgendes Interpretationsschema in dieser oder jener Variante immer wieder: Alle Erziehungseinrichtungen und -prozesse – oft zusammenfassend als „Ausbildungsbereich“ bezeichnet – werden der Sphäre der gesellschaftlichen Reproduktion zugerechnet bzw. als Überbauphänomene im Sinne der marxistischen Basis-Überbau-Lehre angesehen. Auf eine in ihrer ökonomischen „Basis“ kapitalistisch organisierte Gesellschaft wie die unsrige bezogen bedeutet das: Die konstitutiven Bedingungen unserer Gesellschaft, ihre Basisbedingungen, liegen in den kapitalistischen Produktionsverhältnissen, im Verhältnis von mehrwertorientiertem Kapitaleinsatz und Lohnarbeit und den daraus resultierenden Folgen begründet. Erziehung bzw. Ausbildung werden als mehr oder minder direkt abhängig von diesen Basisbedingungen im Produktionsbereich betrachtet, sie haben der Ausbildung des jeweils erforderlichen Arbeitskraftpotentials zu dienen: Veränderungen im Ausbildungsbereich resultieren nach dieser Auffassung aus veränderten Qualifikationsanforderungen im Produktionsbereich, diese aus Weiterentwicklungen der Produktivkräfte unter den Bedingungen kapitalistischer Kapitalverwertung. Sofern der Staat – als Träger des öffentlichen Bildungswesens und indestens als politischer Kontrolleur auch aller anderen Erziehungseinrichtungen und -prozesse – nun als Agent bzw. ausführendes Organ der ökonomisch herrschenden Klasse, der Kapitalisten, oder als „ideeller Gesamtkapitalist“ betrachtet wird, erscheinen alle staatlichen Maßnahmen im Bildungswesen, auch alle Reformmaßnahmen, letztlich als Versuche, das Ausbildungswesen den sich wandelnden Qualifikationsanforderungen in der Produktionssphäre anzupassen. Die offiziellen Verlautbarungen zur Begründung solcher Maßnahmen, aber auch die Deutungsversuche der Erziehungswissenschaft und der Erziehungspraktiker und ihre Selbstinterpretationen gelten entweder als bewußte Verschleierung des skizzierten Zusammenhanges oder als sich selbst undurchsichtiges, interessenbedingtes, gesellschaftlich notwendig falsches Bewußtsein, als Ideologie im engeren Sinne dieses Wortes; sie müssen durch Ideologiekritik als solche entlarvt werden.

Im Sinne dieses Grundmodells sind etliche Publikationen und Initiativen – die Bildungsreformpläne der Bundesregierung seit 1969 ähnlich wie die Gesamtschulversuche, die Hochschulreform nicht anders als die Vorschulerziehung, Bemühungen um kompensatorische Erziehung ähnlich wie Verhältnisse in der Heimerziehung, das programmierte Lernen und Prozesse im Berufsbildungsbereich, Entwicklungen im Bereich der Erwachsenenbildung oder in der allgemeinen Didaktik und in der Unterrichtsforschung usf. – gedeutet worden.

Den Prämissen dieser Variante des polit-ökonomischen Ansatzes entsprechend, können Organisationsformen und Interaktionen in pädagogischen Feldern – jedenfalls in

kapitalistischen Gesellschaften – nur als durch die ökonomischen Basisbedingungen determinierte Oberflächenerscheinungen, als Funktionen jener Basisbedingungen betrachtet und das in diese Organisationen und Interaktionen eingehende Bewußtsein, sofern es jene Determinationen nicht als solche durchschaut, eben als falsches Bewußtsein der in pädagogischen Feldern Handelnden – der Erzieher und der Educandi – sowie der an pädagogischen Einrichtungen und Prozessen interessierten Bezugsgruppen (z. B. Eltern, Erziehungsadministration usw.) bzw. als „Produktionsinstanz“ falschen Bewußtseins aufgefaßt werden.

12. Die teils innermarxistische, teils externe Kritik hat die entscheidenden Mängel eines solchen, sich als Materialismus verstehenden Deduktionismus bzw. Determinismus, der pädagogische Phänomene linear-instrumentalistisch aus angeblichen Notwendigkeiten der Entwicklung an der Basis des kapitalistisch organisierten Produktionsprozesses glaubt ableiten zu können, herausgearbeitet und differenziertere Konzepte zur Erfassung und Erforschung der Zusammenhänge zwischen ökonomischen Bedingungen und pädagogischen Institutionen und Prozessen vorgelegt. Hier sollen einige der m. E. besonders wichtigen Einwände hervorgehoben und es soll damit in Teilaspekten zugleich auf differenziertere Varianten des polit-ökonomischen Ansatzes hingewiesen werden, wie sie etwa durch M. BAETHGE (1972, 1975), Cl. OFFE (1972, 1975), K. HURRELMANN (1975), in gewisser Weise auch durch H. G. ROLFF (1974) und durch Ansätze bei H. FEND (1974a) gekennzeichnet werden können; allein diese Niveaustufe des polit-ökonomischen Ansatzes scheint mir für die weitere Forschung und Diskussion fruchtbar zu sein.

13. Zunächst: In die deduktionistische Position geht der gerade für eine dialektisch-materialistische politische Ökonomie zentrale Sachverhalt nicht oder nicht zulänglich ein, daß die Prozesse an der ökonomischen Basis kapitalistischer Gesellschaften in sich selbst widersprüchlich sind, widersprüchlich mindestens unter vier Aspekten:

- zum einen, weil sie von widersprüchlichen Interessen verschiedener Kapitalfraktionen beeinflußt werden,
- zum zweiten, weil gerade innerhalb kapitalistischer Systeme immer wieder die Spannung zwischen ständig weiterentwickelten Produktivkräften und periodisch inadäquat werdenden Produktionsverhältnissen wirksam wird;
- zum dritten, weil die Qualifikationsanforderungen an die Arbeitskräfte und die Qualifikationsveränderungen sich in einzelnen Produktions- und Distributionsbereichen gerade unter den Bedingungen wissenschaftlich-technischer Weiterentwicklung sehr unterschiedlich darstellen (sogenannte Dispartitätsthese);
- schließlich kommt in der deduktionistischen bzw. deterministischen Variante der politischen Ökonomie des Ausbildungsbereichs der Tatbestand praktisch überhaupt nicht zur Sprache, daß es seit mehr als 100 Jahren sowohl bürgerlich-demokratische politische Bewegungen als auch eine sich organisierende Arbeiterbewegung gegeben hat und gibt, Bewegungen, die – verglichen mit dem 19. und dem beginnenden 20. Jahrhundert – Veränderungen des politischen Herrschaftssystems und auch Veränderungen an der ökonomischen Basis der Gesellschaft erkämpft haben und weiterhin wirksame Faktoren im Bereich der ökonomisch-politischen Grundprozesse dieser Gesellschaft sind.

Berücksichtigt man die vier genannten Widerspruchsmomente, so verbietet sich jeder Versuch, den Ausbildungs- und Erziehungsbereich als mehr oder minder direkt abhängig

von vermeintlich eindeutigen, in ihrer Tendenz als übereinstimmend unterstellten und pauschal als „den Interessen des Kapitals entsprechend“ deklarierten Entwicklungen im Produktions-, Reproduktions- und Distributionsbereich anzusehen. Legte man aber die Annahme eines solchen direkten Determinationsverhältnisses zwischen Veränderungen im Produktions- und Distributionsbereich und den Anforderungen an die Ausbildung von Menschen durch das Erziehungs- und Bildungswesen bei gleichzeitiger Anerkennung der genannten Widersprüchlichkeiten zugrunde, so wäre nicht einmal erklärlich, wie es auch nur zu einem Minimum von Übereinstimmungen in den Zielsetzungen und Inhalten und zu minimaler Kontinuität der pädagogischen Arbeit in pädagogischen Institutionen, insbesondere im öffentlichen Bildungswesen, kommen könnte.

Man darf diese Kritik nun keineswegs ohne weiteres als Begründung für eine optimistische Einschätzung der möglichen Entwicklungen im Bildungsbereich betrachten. So haben etwa M. BAETHGE und Cl. OFFE unter Bezugnahme auf empirische Untersuchungen darauf hingewiesen, daß die in bestimmten Ansätzen der politischen Ökonomie des Ausbildungswesens – meistens im Anschluß an JANOSSY (1966) – unterstellte Voraussetzung, der wissenschaftlich-technische Fortschritt erfordere generell eine Höherentwicklung des durchschnittlichen Qualifikationsniveaus der Arbeitskraft und damit eine generelle Anhebung des Schulbildungsniveaus, die sich daher notwendig durchsetzen werde, und dieser Prozeß bringe zwangsläufig ein emanzipatorisches Potential bei den Betroffenen hervor, die ihre gesellschaftliche Lage nun eher durchschauen könnten, sich schon angesichts der ökonomischen Fakten nicht halten läßt. Allenfalls zeichnet sich eine Veränderung der Anforderungen derart ab, daß sog. extrafunktionale, an die zahlreichen konkreten Arbeitsvollzüge nicht mehr gebundene Fähigkeiten wie Mobilität, Disponibilität, Verantwortlichkeit in der Durchführung vorbestimmter Aufgaben, Umlernfähigkeit u.ä. im Beschäftigungssystem zunehmend wichtiger werden dürften.

14. Ein zweiter Kritikansatz gegenüber der deterministischen Position betrifft die Einschätzung der Funktion des Staates in seinem Verhältnis zu den ökonomischen Basisbedingungen einerseits, dem Erziehungs- und Bildungswesen andererseits. – Die tatsächlichen Funktionen des Staates können m. E. in beiden Beziehungen, zumal heute, nicht nach dem Modell „Staat als ausführendes Organ der ökonomisch Mächtigen, in zunehmendem Maße: der Monopole“, aber auch nicht nach dem Modell „Staat als ideeller Gesamtkapitalist“ begriffen werden. Das Funktionieren unseres Wirtschafts- und Gesellschaftssystem, das durch die politischen Funktionen, die der Staat wahrnimmt, gesichert wird, aber auch zahlreiche Widersprüche und Inkonssequenzen – z. B. in der staatlichen Bildungspolitik – wären nicht erklärbar, wenn man den Staat als direkt oder indirekt abhängig von einer Teilgruppe der Gesellschaft – und sei sie auch die ökonomisch mächtigste – oder als Instrument der ständig neuen, adaptiven Stabilisierung eines Gesamtsystems, das letztlich an (wenngleich in sich spannungsreichen) Kapitalinteressen orientiert sei, betrachten würde. Die notwendigen Stabilisierungsfunktionen, die der Staat in den Formen einer parlamentarischen Demokratie wahrnimmt, kann er nur ausüben dank einer relativen Autonomie, eines relativen Handlungsspielraums im Hinblick auf *alle* Einzelinteressen in der Gesellschaft. Diese Auffassung schließt keineswegs aus, daß in der Wahrnehmung dieser Ausgleichs- und Stabilisierungsfunktionen des Staates die Interessen der wirtschaftlich Stärksten in vielen Fällen letzten Endes das größte Maß an Berücksichtigung finden, auch in den bildungspolitischen Entscheidungen.

15. OFFE und BAETHGE, aber auch HABERMAS (1973a) u. a. haben in ihren politisch-ökonomischen Theorieansätzen eine Dimension benannt, auf die mindestens in parlamentarisch-demokratisch verfaßten Systemen alle Maßnahmen des Staates – in unserem Zusammenhang: wirtschafts- und sozialpolitische so gut wie bildungspolitische Maßnahmen – bezogen sein müssen, wenn sie akzeptabel sein, d. h. das politische Gesamtsystem nicht in revolutionäre Krisen hineinmanövrieren sollen: die „Loyalität der Massen“, d. h. ein jeweiliges Mindestmaß an Zustimmung der überwiegenden Bevölkerungsmehrheit zu den Regelungen des Gesamtsystems bzw. zu den politischen Entscheidungen, die für dieses Gesamtsystem relevant sind.

Während OFFE, BAETHGE und, soweit ich sehe, auch HABERMAS die Formel von der „Herstellung der Massenloyalität“, meistens mit dem Anklang der manipulativen Erzeugung von (Schein-)Einverständnis mit Maßnahmen, die nicht im „objektiven Interesse“ der Massen lägen, verwenden, gebrauche ich die Formel hier in einem strukturtheoretischen Sinne: Sie soll eine notwendige Funktion jedes nicht-despotischen politischen Systems und speziell seines öffentlichen Bildungswesens bezeichnen, die zwar manipulativ wahrgenommen werden *kann*, aber nicht muß. Sie *kann* durchaus auch auf dem Wege rationaler Aufklärung und differenzierter Argumentation erstrebt werden und schließt dann Kritik keineswegs aus, sondern kann zu „kritischer Loyalität“ führen.

Die Folgerung aus den vorangehenden Argumenten für die Deutung der bildungspolitischen Zentralaufgaben des Staates lautet: Seine Funktionen im Hinblick auf das Erziehungs- und Bildungswesen können nicht mit der Sicherung der für die gesellschaftliche Produktion notwendigen Arbeitsqualifikationen gleichgesetzt werden. Das Bildungswesen hat – auch aus der Sicht des polit-ökonomischen Ansatzes auf seinem neueren Entwicklungsstand gesehen – über die Aufgaben der Vermittlung genereller Voraussetzungen für den späteren Eintritt des jungen Menschen in Arbeitsprozesse bzw. die Vermittlung von Zusatz- oder Kompensationsqualifikationen an Erwachsene hinaus mindestens zwei weitere, vielleicht sogar primäre Aufgaben: Man kann sie im Anschluß an BAETHGE, OFFE und FEND als Allokations- (Vermittlung von Voraussetzungen für den Zugang zu ökonomisch-gesellschaftlich-politisch relevanten Positionen) und Selektionsfunktion einerseits und als Legitimations- und Identifikationsfunktion andererseits bezeichnen. Für die verschiedenen Erziehungsbereiche – z. B. auch die Schulformen – gilt es, das jeweilige Gewichtsverhältnis zwischen diesen Funktionen und die Veränderungsprozesse in Geschichte und Gegenwart zu untersuchen.

Nun versteht sich unser Gesellschaftssystem bzw. unser politisches System seinem Programm nach als ein demokratisches System, in dem – jedenfalls als Zielperspektiven – Prinzipien wie die Gleichheit der Lebens- und Bildungschancen, der Selbstbestimmungsmöglichkeit für jeden Bürger, der politischen Mitbestimmungsmöglichkeit jedes einzelnen, des Abbaus der Herrschaft von Menschen über Menschen usw. gelten. Dieses Selbstverständnis der Gesellschaft ist die prinzipiellste Legitimationsebene, die auch innerhalb des staatlich organisierten, unterstützten oder mindestens zugelassenen Erziehungs- und Bildungswesens zur Sprache kommen kann, ja kommen muß, wenn die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen ihre Funktion, das gesellschaftliche System vor den Educandi zu rechtfertigen und letztere zum Leben in dieser Gesellschaft zu befähigen, wahrnehmen will. Damit ist aber prinzipiell die Möglichkeit gegeben, dieses Selbstverständnis mit der Realität zu konfrontieren, so daß die Diskrepanzen zwischen der programmatischen Selbstinterpretation der Gesellschaft als sozialer Demokratie und der Realität deutlich werden, latente oder manifeste Widersprüche zur Sprache kommen, Konflikte, Kritik und verändernde Handlungsperspektiven freigesetzt werden können.

Forschung und Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft werden, sofern sie sich reflektiert mit solchen Zielpinzipien identifizieren, u. a. die Frage stellen müssen, von welchen Bedingungen es abhängt, ob jene Möglichkeiten zur Erkenntnis von Widersprüchen, zur Entwicklung von Kritik und zum Aufweis von Handlungsperspektiven in den Organisationen und Interaktionen in pädagogischen Feldern wahrgenommen werden oder nicht.

16. Im Gegenzug gegen ökonomisch-deterministische Modellvorstellungen muß eine weitere Differenzierung vorgenommen werden; sie ist teils außerhalb, teils innerhalb marxistischer Denkansätze entwickelt worden und läßt sich mit dem Stichwort „relative Autonomie der pädagogischen Institutionen“ im Verhältnis zu ökonomischen Basisbedingungen (vgl. z. B. BOURDIEU/PASSERON 1971, S. 190–228) und zu politisch-gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen umschreiben⁶. Die vorher umschriebenen Aufgaben pädagogischer Institutionen – beispielhaft am öffentlichen Bildungswesen verdeutlicht – erfordern, zumal auf dem industriellen, gesellschaftlichen, politischen, kulturellen, wissenschaftlichen Stand moderner Gesellschaften, ein hohes Maß an spezifisch pädagogischen Kenntnissen und Verfahrensweisen, von der Schulorganisation über Curriculumfragen oder die Lernorganisation bis zu Methoden- und Medienfragen. Es ist weder möglich, diese Kenntnisse und Verfahren von ökonomischen Bedingungen oder Anforderungen noch von politischen Zielsetzungen her direkt „abzuleiten“. Im Hinblick auf das Verhältnis von Produktion und Lernen hat I. SZANIAWSKI (1972, bes. S. 107ff.), die damit angedeutete Unterscheidung in die Formel gefaßt: Die innere Logik des Lernprozesses ist eine andere Logik als die innere Logik des Produktionsprozesses. Selbst wenn die Aufgabe des Bildungswesens, der jungen Generation Erkenntnisse, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, ganz unkritisch-technokratisch wahrgenommen würde, bedürfte es hier spezifisch pädagogischer Lösungen. Aus diesem Grunde muß diesen Institutionen und den in ihnen tätigen Personen in jedem Falle eine gewisse Selbstständigkeit zur Bewältigung ihrer Aufgaben gewährt, ja geradezu zugemutet werden. Das *kann* durchaus problematische Folgen haben:

- die Loslösung der pädagogischen Institutionen von den Entwicklungen in Ökonomie, Gesellschaft, Politik, Wissenschaft, Kunst usw.,
- die Ermöglichung jener immer wieder beklagten Lebensferne der Schule,
- die Konservierung längst überholter Vorstellungsmuster,
- die unbewußte Erzeugung von falschem Bewußtsein über die gesellschaftliche Realität,
- die Abkapslung etwa der Heimerziehung oder des Jugendstrafvollzuges von jener gesellschaftlichen Wirklichkeit, in der zu leben diese Einrichtungen ihre „Klienten“ doch befähigen sollen,
- den interessegeleiteten Versuch der Institutionen bzw. der in ihnen arbeitenden oder sie stützenden Personengruppen, Geltung, Autoritätsansprüche, zugleich aber soziales Prestige gerade dadurch zu wahren, daß man sich gegen öffentliche Kontrolle abschirmt usw.

6 BOURDIEU-PASSERON betonen die „relative Autonomie“ des Bildungswesens in kapitalistischen Systemen allerdings nur im Hinblick auf das Wirtschaftssystem; gerade die in dieser Hinsicht bestehende „relative Autonomie“ ermöglihe die – freilich verschleierte – Stabilisierungsfunktion des Bildungswesens für die bestehenden Klassenverhältnisse. – Die im folgenden betonte Ambivalenz der „relativen Autonomie“ des Bildungswesens, in der auch ihre kritisch-progressiven Möglichkeiten begründet liegen, kommt bei BOURDIEU-PASSERON, soweit ich sehe, nicht zur Geltung.

Aber es liegt in dieser relativen Selbständigkeit pädagogischer Institutionen andererseits auch die Möglichkeit, in einer gewissen Distanz zu ökonomischen und gesellschaft-politischen Verhältnissen Aufklärungsprozesse anzuregen, kritisches Bewußtsein zu vermitteln, Perspektiven der Veränderung zu eröffnen. Daß die Wahrnehmung solcher Möglichkeiten von ggf. erst zu erkämpfenden Handlungsspielräumen, von der Variabilität bürokratischer Kontrollen, von der Stützung durch gesellschaftlich relevante Gruppen und Organisationen (z.B. Gewerkschaften), von bestimmten Voraussetzungen auf der Seite der Lehrer bzw. der Erzieher, von den Ziel- und Inhaltsbestimmungen, den Methoden und Medien abhängig ist, liegt auf der Hand.

Für eine kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft ergibt sich als Forschungs- und Innovationsaufgabe, pädagogische Felder auf die in ihnen aufweisbaren Chancen und Begrenzungen für die Entwicklung solcher Möglichkeiten hin zu untersuchen bzw. diese Felder gezielt im Sinne der Vergrößerung von relativ freien Handlungsmöglichkeiten hin zu verändern. Ein Teil der in der Bundesrepublik in den letzten Jahren durchgeführten oder begonnenen Handlungsforschungsprojekte verstand sich als Beitrag zur Inangriffnahme solcher Aufgaben (vgl. HEINZE, MÜLLER, STICKELMANN, ZINNECKER 1975; ZINNECKER, STICKELMANN, MÜLLER, HEINZE 1975; GSTETTNER/SEIDL 1975; MOSER 1975; BLANKERTZ, GRUSCHKA 1975; KLAFKI 1976c).

Zum hermeneutischen Ansatz

17. Es gilt zunächst, die implizite Beziehung zwischen dem polit-ökonomischen Ansatz und der hermeneutischen Fragestellung zu skizzieren: Jene pädagogischen Institutionen, jene pädagogische Praxis und jene pädagogischen Bewußtseinsmomente bzw. Theorien, auf deren Zusammenhang mit ökonomisch-gesellschaftlichen Verhältnissen die polit-ökonomische Fragestellung als Bedingungsanalyse bzw. Ideologiekritik abhebt, sind ihrerseits jeweils sinnhaltige, bedeutungshaltige Phänomene. Im Beispiel: Diejenigen, die eine pädagogische Institution – eine Schule, ein Kinderheim, eine Jugendstrafanstalt, ein Jugendzentrum, eine Volkshochschule usw. – schaffen, einrichten, unterstützen, sprechen diesen Institutionen und der in ihnen vollzogenen pädagogischen Praxis bestimmte Aufgaben, bestimmte Ziele, m.a.W.: bestimmte pädagogischen Sinngebungen oder Bedeutungen zu. Entsprechendes tun diejenigen, die in solchen Institutionen als Erziehende bzw. Unterrichtende tätig sind, aber auch diejenigen, die darin als Schüler, Adressaten, Klienten, Educandi leben oder diejenigen, die als Bezugspersonen – Eltern, steuerzahlende Öffentlichkeit usw. – irgendein Interesse an der betreffenden Institution und der in ihr vollzogenen Praxis haben. Dabei können die Sinngebungen, die Bedeutungen, die die verschiedenen genannten Gruppen einer solchen Institution und der in ihr vollzogenen Praxis zusprechen, durchaus voneinander abweichen, ja sich ggf. widersprechen.

Analoges gilt nun für jede Form pädagogischer Praxis, also auch außerhalb bestimmter Erziehungsinstitutionen, überdies für pädagogische Bewußtseinsmomente – etwa die Erziehungsvorstellungen von Eltern oder Kindergärtnerinnen – oder für ausgearbeitete pädagogische Theorien: Wo immer man von pädagogischen Phänomenen oder Problemen spricht, handelt es sich um Sachverhalte, die in sich bestimmte Sinngebungen, Bedeutungssetzungen, Selbst- und Fremdinterpretationen enthalten, anders formuliert: für die solche Sinngebungen konstitutiv sind.

Damit ist jene Dimension der Probleme der Erziehungswissenschaft bezeichnet, auf die seit jeher hermeneutische Ansätze bezogen waren und bezogen sind – Hermeneutik hier als Inbegriff aller wissenschaftlichen Bemühungen um Sinnerschließung, Aufklärung von Bedeutungszusammenhängen verstanden. In diesem Sinne umfaßt Hermeneutik sowohl jene Varianten, die an die Tradition des 19. und 20. Jahrhunderts (SCHLEIERMACHER, DROYSEN, DILTHEY, BETTI, GADAMER, geisteswissenschaftliche Pädagogik) anknüpfen, als auch neuere Ansätze, die sich – wie vor allem bestimmte Richtungen der Phänomenologie (A. SCHÜTZ 1960, 1971; BERGER, LUCKMANN 1972) und des symbolischen Interaktionismus – auf die Ermittlung der konstitutiven Sinnbeziehungen der Alltagswelt bestimmter Menschengruppen („Lebensweltanalyse“) beziehen (ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN 1973; MOLLENHAUER 1972, S. 32–41; GRUPPE HAUPTSCHULE UND ASSOZIIERTE GRUPPE 1974; BEHNKEN/MÜLLER/ZINNECKER-KOCH 1975; PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO UND HAUPTSCHÜLERARBEIT 1975).

Solche Sinngewebungen, die pädagogische Institutionen, pädagogische Praxis (Interaktionen), pädagogische Theorien konstituieren, stehen in historischen Sinnzusammenhängen und sind durch sie geprägt. In ihnen sind – reflektiert oder unreflektiert – geschichtlich-gesellschaftlich vermittelte Sinngewebungen. Deutungen pädagogischer Aufgaben und Möglichkeiten, interpretierte Erfahrung, Auffassungen über das Verhältnis von Erziehern und Educanden, über Individuum und Gesellschaft usw. aufgehoben, und solche Deutungen werden durch die Institutionen, durch die pädagogische Praxis und durch Theorien tradiert. In diese Deutungen sind wirkungsgeschichtlich in irgendeinem Grade explizite pädagogische Theorien, aber auch jene „Theorien ersten Grades“ (WENIGER) eingegangen, die einzelne Personen oder Gruppen ohne explizite und methodische Reflexion und systematische Forschung entwickelt und überliefert haben: Auffassungen von Familien über Familienerziehung in bestimmten sozialen Klassen oder Schichten, das Selbstverständnis, das Träger- und Bezugsgruppen bestimmter Schulformen – z. B. des Gymnasiums oder der Realschule – in bestimmten Epochen und in bestimmten Regionen bis hin zur einzelnen Schule entwickelt haben, die impliziten Selbstinterpretationen von Heimerziehern, aber auch von Heimzöglingen usw. usw.

18. Kritische Erziehungswissenschaft muß, wenn ihr an Veränderung der pädagogischen Praxis im Sinne demokratischer Leitprinzipien gelegen ist, diese in gegenwärtigen pädagogischen Institutionen, ihrer Praxis und ihrem expliziten oder impliziten Bewußtsein aufgehobene Deutungs- und Sinngewebungsgeschichte immer wieder neu aufarbeiten, um die Praxis über sich selbst aufzuklären, so daß Bemühungen um kritische Weiterentwicklung oder Veränderung nicht einer in ihren Voraussetzungen unbegriffenen Ausgangssituation übergestülpt werden, sondern differenziert auf sie bezogen werden können.

19. Hermeneutik pädagogischer Institutionen und Interaktionen sowie der in sie eingegangenen oder auf sie bezogenen Theorien kann nicht bei sog. „subjektivem Sinnverstehen“, d. h. bei der Rekonstruktion des expliziten, vor allem in Texten niedergelegten, und des impliziten, in Handlungen, Stellungnahmen, Regelungen usw. zum Ausdruck kommenden Selbstverständnisses von Praktikern und Theoretikern der Erziehung, der Adressaten und aller relevanten Bezugsgruppen (z. B. der Eltern, erziehungspolitischer Entscheidungsträger usw.) stehenbleiben⁷. Im Prinzip gilt es

⁷ Es ist ein weit verbreitetes Mißverständnis zu meinen, die geisteswissenschaftliche Pädagogik habe sich prinzipiell auf bloß immanentes Sinnverstehen, auf Auslegung des jeweils vorfindlichen, ausschließlich als erziehungsgeschichtlich vermittelt betrachteten Selbstverständnisses von Praktikern und Theoretikern der Erziehung beschränkt.

vielmehr, die jeweils vorfindlichen Sinngebungen pädagogischer Institutionen, Interaktionen und Theorien von ihren Entstehungsbedingungen her, die meistens über den innerpädagogischen Bereich hinaus in allgemeinere ökonomische, gesellschaftliche, politische, kulturelle Zusammenhänge hineinreichen, verstehbar zu machen und auf ihre Folgen hin zu befragen. Damit erst ist die Möglichkeit gegeben, Hermeneutik kritisch zu betreiben, und hier vermittelt kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft den hermeneutischen Ansatz mit dem polit-ökonomischen (vgl. dazu APEL 1973; HABERMAS 1971a, b, c; GADAMER 1971; RITSERT 1972; SANDKÜHLER 1972; KLAFFKI 1971, 1976a, b). Das geschieht in zweifacher Hinsicht:

- Erstens muß eine so verstandene Hermeneutik die politisch-ökonomische Fragestellung in der Form ideologiekritischer Forschung aufnehmen: Sie konfrontiert das pädagogische Selbstverständnis mit eben jenen weiterreichenden historischen Zusammenhängen, in die es verflochten war oder ist, bzw. mit gegenwärtigen gesellschaftlichen und pädagogischen Realitäten unter der Frage, ob sich in den erschließbaren pädagogischen Vorstellungen über Erziehungsziele und Begabung, über die Lebensbedingungen von Kindern oder die Ursachen jugendlicher Delinquenz, über das Lehrangebot von Volkshochschulen oder die Struktur von Familien usw. womöglich unerkannte Interessen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen spiegeln. Sie fragt also, ob jenes pädagogische Selbstverständnis gesellschaftlich vermitteltes falsches Bewußtsein, Ideologie (i. e. S. d. W.) ist.
- Zum zweiten muß so verstandene historisch-kritische Hermeneutik in wirkungsgeschichtlicher Perspektive danach fragen, ob es in der Geschichte pädagogischer Sinngebungsversuche ggf. „vergessene“ oder unterdrückte Ansätze gab, z. B. bestimmte demokratische Reformansätze; sie fragt nach den inner- und außerpädagogischen Gründen solchen Vergessens oder solcher Verdrängung, wiederum unter der Leitfrage, welche Interessen sich – ggf. unreflektiert – darin niedergeschlagen haben, und wird an dieser Stelle wiederum zur Ideologiekritik pädagogischer Denktraditionen.

20. Angesichts etlicher neuerer Beiträge, die sich als Ideologiekritik früheren oder gegenwärtigen pädagogischen Bewußtseins verstehen, muß auch im Hinblick auf unser Thema auf die unverzichtbare Korrekturfunktion des sog. immanenten Sinnverstehens von pädagogischen Texten, Verlautbarungen und anderen Formen des Ausdruck pädagogischer Sinngebung hingewiesen werden: Das Aussprechen von Ideologieverdacht oder von ideologiekritischen Fragen darf nicht mit durchgeführten ideologiekritischen Analysen verwechselt werden! Wo ein Text oder ein anderes Sinndokument bzw. ein größerer tradierter Sinnzusammenhang nicht in gründlicher immanenter Analyse im Selbstverständnis seiner Autoren oder Rezeptoren entschlüsselt worden ist, wird sog. Ideologiekritik zur Spiegelfechterei, die auf ihre eigenen Mißverständnisse einschlägt.

21. Wenn vorher die Notwendigkeit der Verfolgung polit-ökonomischer bzw. ideologiekritischer Fragestellungen in einer kritisch verstandenen erziehungswissenschaftlichen Hermeneutik betont wurde, so weist die folgende Überlegung darauf hin, daß Hermeneutik und Ideologiekritik, konsequent verfolgt, aus sich selbst heraus auf die Notwendigkeit erfahrungswissenschaftlicher Forschung verweisen: Sobald hermeneutische und zumal ideologiekritisch ansetzende Analysen von pädagogischen Organisationsmomenten oder Interaktionszusammenhängen auf gegenwärtige oder zukünftige pädagogische Aufgaben hin ausgelegt werden – z. B. ein aus der kritisch-historischen Analyse der bisherigen Vorschulerziehung heraus entworfenes neues Vorschulerziehungskonzept, ein auf ent-

sprechende Weise entwickeltes Konzept der Betreuung von Jugendzentren o. ä. –, gehen in solche praxisbezogenen Sinnentwürfe unausweichlich Annahmen über faktisch wirksame Bedingungen (über „Realität“) ein: über aktuelle Interessen von Kindern und Jugendlichen, über Einstellungen von Erziehern, z. B. über ihre Innovationsbereitschaft, über Auswirkungen der vorgeschlagenen Konzepte usw. usw. Die Überprüfung, ob diese Annahmen richtig oder falsch sind, ist methodisch weder immanent-hermeneutisch noch ideologiekritisch-hermeneutisch möglich, sondern nur mit Hilfe erfahrungswissenschaftlicher Methoden. Damit verweisen Hermeneutik und Ideologiekritik zufolge der Reflexion auf ihre Voraussetzungen bzw. praktischen Konsequenzen selbst auf die Notwendigkeit empirischer Forschung.

Zum erfahrungswissenschaftlichen (empirischen) Ansatz

22. Will kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft und eine durch sie angeleitete Erziehungspraxis also nicht hinter dem heute möglichen Grad von Rationalität, besser: von Aufklärung ihrer Wirkungsvoraussetzungen und -möglichkeiten und damit ihrer Selbstkontrolle zurückbleiben, so muß sie sich auch empirischer Methoden bedienen. Denn sie ist nicht nur verpflichtet, ihre Zielsetzungen in diskursiver Form vor den Betroffenen zu verantworten, sondern auch dazu, ihre praktischen Empfehlungen und -maßnahmen mit Hilfe der Ermittlung der jeweiligen realen Handlungsbedingungen und Handlungsfolgen zu rechtfertigen. Daraus ergibt sich zunächst ein Auswahlkriterium: Erfahrungswissenschaftliche Forschung im Sinne kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft wird, auf unseren Fragenkreis bezogen, primär entweder selbst als Moment im Zusammenhang mit zielorientierten Innovationsversuchen zur Organisations- und/oder Interaktionsstruktur in pädagogischen Feldern, als Handlungsforschung, oder aber als Begleitforschung auftreten.

23. Nun ist empirische Forschung in den Sozialwissenschaften und auch in der Erziehungswissenschaft heute weithin mit einer bestimmten wissenschaftstheoretischen Selbstinterpretation verbunden, nämlich mit dem sog. kritischen Rationalismus oder Neopositivismus (POPPER 1973, 1974; ALBERT 1964, 1968, 1971, 1972; BREZINKA 1971; RÖSSNER 1974, 1975). Im Selbstverständnis dieser wissenschaftstheoretischen Position ist es das Ziel empirischer Forschung, intersubjektiv überprüfbare Gesetze oder Quasi-Gesetze, mindestens aber statistische Zusammenhänge, m. a. W.: nomologisches Wissen zu ermitteln, und zwar dadurch, daß Hypothesen strengen Falsifikationsprüfungen ausgesetzt werden. Solche jeweils als vorläufig akzeptierten gesetzmäßigen oder statistischen Zusammenhänge erlauben Prognosen bzw. den Entwurf technologischer Anwendungen.

Es ist zu prüfen, wieweit diese Selbstinterpretation empirischer Forschung im Kontext kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft angemessen ist. In den folgenden Überlegungen werden einige Ansätze zu einer solchen Prüfung angedeutet.

24. Zunächst: Die Ermittlung von gesetzmäßigen bzw. statistischen Zusammenhängen im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft ist an die Bedingung gebunden, daß der Forschungsprozeß nicht faktisch den Zielen zuwiderläuft, um deretwillen er in Gang gesetzt wird. Zum Beispiel *kann* ein Test, der zur Ermittlung besonders förderungsbedürftiger Kinder in einer Schule dienen soll, die Ausgangsbedingungen der

geplanten Förderung erschweren, wenn er etwa erhebliche Frustrationen der betreffenden Kinder zur Folge hat.

Zum zweiten: Empirische Forschung, die in diesem Sinne handlungsrelevant werden soll, kann sich keineswegs an alle bisherigen Grundtheoreme des kritischen Rationalismus binden, z. B. an die technologische Interpretation des Theorie-Praxis-Verhältnisses, die Trennung des Entstehungs- bzw. Entdeckungszusammenhanges wissenschaftlicher Hypothesen von ihrem Begründungszusammenhang bzw. ihrer Geltung usw., und sie braucht es nicht, ohne dabei etwa an wissenschaftlicher Strenge zu verlieren.

Überdies sind bestimmte, bisher für empirische Forschung meist als generell verbindlich angesehene Regeln (z. B. das Prinzip, daß die Validität oder die Reliabilität einer Untersuchung es – jedenfalls meistens – erfordere, daß die Untersuchten den Untersuchungszweck bzw. die leitende Fragestellung nicht kennen) darauf hin zu befragen, ob sie nicht generell auf falschen Voraussetzungen beruhen; mindestens müssen und können sie für eine am Selbst- und Mitbestimmungsprinzip orientierte erziehungswissenschaftliche Forschung revidiert werden.

25. Mit diesen Andeutungen über notwendige Revisionen der am kritischen Rationalismus orientierten empirischen Forschung sollte verdeutlicht werden, daß die grundsätzliche wissenschaftstheoretische Fragestellung in unserem Zusammenhang nicht lautet: Ist kritisch-konstruktiv Erziehungswissenschaft mit der bisherigen wissenschaftstheoretischen Position des kritischen Rationalismus vereinbar – diese Frage muß m. E. verneint werden –, sondern: Wie ist Empirie als eine Form wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung innerhalb einer kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft als handlungsorientierter Disziplin möglich?

26. Diese Frage hat sich in den letzten Jahren an zwei Stellen als besonders dringlich erwiesen: Einerseits im Zusammenhang von Forschungen und Theorieansätzen im Rahmen des symbolischen Interaktionismus und seiner Rezeption im Bereich der Erziehungswissenschaft (z. B. MOLLENHAUER 1972; MOLLENHAUER, BRUMLIK, WUDTKE 1975; BRUMLIK 1973; KRAPPMANN 1971b), z. a. innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Handlungsforschung (HAAG, KRÜGER, SCHWÄRZEL, WILDT 1972; HEINZE, MÜLLER, STICKELMANN, ZINNECKER 1975; ZINNECKER, STICKELMANN, MÜLLER, HEINZE 1975; MOSER 1975; GSTETTNER 1975a, b, 1976a, b; GSTETTNER/SEIDL 1975; RATHMAYR 1975; Themenhefte „Handlungsforschung“ der ZfP 1975, H. 5; 1976, H. 3 sowie betrifft: erziehung 1975, H. 5, S. 27–46).

Innerhalb des zuletzt genannten Ansatzes gibt es nun freilich Autoren (z. B. RADTKE 1975a, b; zur Kritik: KLAFKI 1976d; HAEBERLIN 1975; BLANKERTZ, GRUSCHKA 1975; MOLLENHAUER, RITTELMAYER 1975; WELLENREUTHER 1976), die insofern eine m. E. radikal überspitzte, anti-empirische Position vertreten, als sie die Anwendung aller oder der meisten innerhalb empirischer Forschung bisher verwendeter Methoden deshalb für unzulässig innerhalb kritisch-emanzipatorischer Erziehungswissenschaft halten, weil sie ihre „Gegenstände“ – hier: Personen, ihre Einstellungen und Handlungen – objektivieren. Demgegenüber läßt sich zeigen, daß jede Form von wissenschaftlicher Erkenntnis in einem bestimmten Sinne auf Objektivierung ihrer „Gegenstände“ bzw. „Themen“ angewiesen ist, wobei allerdings qualitativ unterschiedliche Formen von Objektivierung unterschieden werden müssen: So ist z. B. Objektivierung, die im naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozeß vorgenommen wird, indem ein Sachverhalt durch Fragestellung und Methode als naturwissenschaftliches Erkenntnisobjekt konstituiert wird, von jener

Objektivierung zu unterscheiden, die eine Person in der Selbstreflexion, also im Hinblick auf sich selbst, vollzieht.

Auch kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft kann im Forschungsprozeß nicht grundsätzlich auf Objektivierung verzichten. Für sie muß die Frage nach der Rechtfertigung des Einsatzes empirischer Verfahren als Doppelfrage formuliert werden:

- a) Erfolgt die zeitweilige Objektivierung von Menschen, ihren Einstellungen und Handlungen im Interesse und mit dem Einverständnis der Betroffenen?
- b) Ist gesichert, daß die Ergebnisse der durch empirische Forschung Ermittelten in den Interessen- und Handlungszusammenhang der Erforschten re-integriert werden können?

27. Damit wird noch einmal der Zusammenhang von erfahrungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis thematisiert. Es wurde bereits erwähnt, daß nach herkömmlichem Verständnis empirischer Forschung das in ihr gewonnene nomologische Wissen die Aufstellung von Prognosen und den Entwurf von Technologien ermöglicht. Auf die Erziehungsproblematik übertragen würde aus nomologischen Erkenntnissen über pädagogische Zusammenhänge also die Möglichkeit pädagogischer Technologien bzw. Techniken folgen. Das dabei zugrundeliegende Denkmodell der Anwendung von Theorie auf „Praxis“ ist am technischen Eingriff des Menschen in die Natur gewonnen worden. Nach Analogie solcher Techniken und ihrer theoretischen Voraussetzung, der Technologien, werden auch Sozialtechniken bzw. Sozialtechnologien resp. pädagogische Techniken oder pädagogische Technologien gedacht. Damit wird aber der Unterschied von pädagogischer Praxis als Interaktion bzw. kommunikatives Handeln einerseits und technischem Eingriff in Naturvorgänge andererseits eingezeichnet.

Ich vermute, daß die Rede von pädagogischer Technologie und pädagogischen Techniken im Hinblick auf Erziehungsprobleme, wenn überhaupt, nur für sehr begrenzte Bereiche angemessen ist, vor allem dort, wo es um die Gestaltung materieller Voraussetzungen für Lern- und Erziehungsprozesse geht, also z. B. im Schulbau, beim Einsatz technischer Medien usw., nicht aber dort, wo sich das Interesse auf die pädagogischen Prozesse bzw. Interaktionen als solche richtet. Mindestens hier darf der Unterschied zwischen menschlichem, kommunikativem Handeln – „Praxis“ im Verständnis der klassischen und auch der modernen Praktischen bzw. Sozialphilosophie einerseits – und Technik im strengen Sinne des Wortes, verstanden als einseitig intentionales (nicht-reziprokes) Einwirken des Menschen auf Gegenständliches andererseits nicht verwischt werden. Freilich ist es ein offenes Problem, wie jener Vorgang begrifflich treffend bestimmt werden kann, durch den mittels empirischer Forschung gewonnenes nomologisches Wissen in pädagogische Interaktionen, in den Vollzug kommunikativen pädagogischen Handelns transponiert wird.

III. Ansätze zu einem Bezugsrahmen für kritisch-konstruktive Erziehungsforschung und eine entsprechende Erziehungspraxis im Hinblick auf Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern

Im folgenden Thesen- und Argumentationskomplex geht es darum, in Anknüpfung an einzelne Hinweise, die bereits innerhalb des Vorausgehenden gegeben wurden, Konsequenzen der umrissenen wissenschaftstheoretischen Position für die weitere erziehungs-

wissenschaftliche Forschung und Theoriebildung und eine theoriegeleitete Innovationspraxis im Hinblick auf den im Thema bezeichneten Problemzusammenhang zu skizzieren.

28. Im Sinne kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft wird – wie schon mehrfach angedeutet – die praxisorientierte Erforschung von Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern durch die aufeinander bezogenen Frageansätze und Verfahren von Hermeneutik, Empirie, politisch-ökonomischer Bedingungsanalyse und Ideologiekritik erfolgen müssen; faktisch wird in den meisten Forschungsprojekten allerdings der Hauptakzent auf einem der genannten Aspekte liegen.

29. Es scheint mir im Sinne des zugrundegelegten Erkenntnisinteresses sachlich geboten zu sein, die Untersuchung des Verhältnisses von Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern vom *Interaktionsaspekt* aus in Angriff zu nehmen. Denn pädagogische Interaktionen sind der Ort jener edukativen Prozesse, in denen Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit entwickelt oder mindestens deren Entwicklung angeregt werden kann. Die zentrale Frage richtet sich auf die Struktur und die Bedingungen so verstandener Interaktionsprozesse, die hier grundsätzlich als historisch-gesellschaftlich vermittelte, nicht aber als notwendigerweise total gesellschaftlich determinierte verstanden werden. Zu den Bedingungen gehören die jeweiligen Organisationsmomente, die die Vorstrukturierung und den einesteils ermöglichenden, andernteils zugleich immer begrenzenden Rahmen für pädagogische bzw. pädagogisch relevante Interaktionen bilden. Vor allem über die Organisationsmomente sind pädagogische Interaktionen mit gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen und Prozessen vermittelt. Überkommene bzw. in der Praxis vorfindliche Organisationsmomente sind also unter dem Gesichtspunkt der angestrebten Interaktionen auf ihre Angemessenheit bzw. Veränderungsbedürftigkeit und -möglichkeit hin zu untersuchen; Theorie und Praxis müssen aber zugleich neue, den Interaktionszielen entsprechende Organisationsformen entwickeln und erproben.

Der in dieser These angedeutete Zusammenhang soll in den folgenden Thesen differenzierter bestimmt werden.

30. Zunächst gilt es, die Kriterien für die erziehungswissenschaftliche Erforschung und die Beurteilung beobachtbarer Interaktionsprozesse und für neue theoretische Vorentwürfe und entsprechende praktisch-pädagogische Versuche zur Ermöglichung bestimmter Interaktionsformen zu bestimmen. Die früher genannte Zielsetzung der Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung der Educanden (und der Erzieher) muß daher weiter aufgeschlüsselt werden, d. h. es müssen jene Komponenten (Grundfähigkeiten) benannt werden, die Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit konstituieren. Zur Lösung dieser Aufgabe, die m. E. durchaus als Wiederaufnahme von Fragestellungen der Bildungstheorie bzw. einer pädagogischen Persönlichkeitstheorie auf gesellschaftstheoretisch vermitteltem Problemniveau interpretiert werden kann, liegen in neueren Arbeiten des symbolischen Interaktionismus (z. B. GOFFMAN 1967, 1973; ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN 1973), in nicht-technologischen Kommunikationstheorien (z. B. BAACKE 1975; WATZLAWICK u. a. 1969), in sozialwissenschaftlich reflektierten Versionen der Psychoanalyse (LORENZER 1970, 1972, 1973), in der kritischen Rollentheorie (DREITZEL 1968; HABERMAS 1973c) und der kritischen Sozialisations- und Sprachtheorie (HABERMAS 1971, 1973b; OEVERMANN 1968, 1976; KLEIN-WUNDERLICH 1971; MAAS-WUNDERLICH 1972; HAGER, HABERLAND, PARIS 1973; WALTER 1973; KAMPER 1974; HURRELMANN 1976) sowie der philosophischen Anthropologie und Sozialphilosophie im

Umkreis der Kritischen Theorie (APEL 1973) wesentliche Ansätze vor, und es ist bereits mehrfach, so bei KLAUS MOLLENHAUER (1972), LOTHAR KRAPPMANN (1971a, b) u. a. versucht worden, solche Ansätze für die Erziehungswissenschaft fruchtbar zu machen.

Als Komponenten der komplexen Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit sind – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – stichwortartig folgende Grundfähigkeiten, deren Entwicklung durch Interaktionsprozesse ermöglicht werden müßte, zu nennen:

- verbale und extraverbale Kommunikationsfähigkeit (Fähigkeit, eigene Interessen, Erkenntnisse, Motive, Gefühle verbal und extraverbal ausdrücken und in Kommunikationen bzw. Interaktionen einbringen zu können);
- Fähigkeit zu reflektierter Rollenübernahme und Rollendistanz;
- Empathie (als Fähigkeit, eine Situation bzw. ein Problem vom Standpunkt des/der Interaktionspartner aus sehen zu können);
- Ambiguitätstoleranz (Fähigkeit, die Offenheit bzw. Unentschiedenheit von Situationen aushalten zu können, um kommunikativ nach rationalen Problemlösungen zu suchen) und Frustrationstoleranz;
- Selbststeuerungsfähigkeit, d.h. die Fähigkeit, eigene Triebimpulse und Motive in Abwägung ihrer Folgen selbständig kontrollieren und unter Berücksichtigung der Interessen ggf. betroffener Bezugspersonen in sinnvolles Verhalten bzw. Handeln übersetzen zu können;
- Fähigkeit, sich eigener Trieberfahrungen und der eigenen Emotionalität angstfrei bewußt werden zu können;
- Kreativität und Problemlösungsfähigkeit;
- Kritikfähigkeit und Kritisierbarkeitsfähigkeit;
- Fähigkeit zu reflektierter Toleranz;
- Fähigkeit, soziale Beziehungen aufnehmen zu können, Kooperations- bzw. Solidaritätsfähigkeit;
- Fähigkeit, an praktischen Diskursen teilnehmen zu können, d.h. in kommunikativer Reflexion über die Geltung bzw. die Begründbarkeit von Werten, Normen, Handlungsmaximen argumentieren zu können.

Man könnte die Bedeutung eines solchen Komponentenkatalogs noch plastischer unterschreiben, wenn man den genannten Fähigkeiten jeweils ihre negativen Pendanten, also die jeweils entsprechenden „Unfähigkeiten“ gegenüberstellen würde.

Aus wissenschaftstheoretischer Perspektive muß die Frage gestellt werden, ob es notwendig oder möglich ist, die genannten (und ggf. weitere) Komponenten „nur“ als analytisch-hypothetische Konstrukte zu betrachten. Wenn sie allerdings für eine pädagogische Handlungstheorie fruchtbar gemacht werden sollen, muß immer unterstellt werden, daß solchen „Konstrukten“ (in irgendeinem Grade) eine Realität auf der Seite der interagierenden Subjekte entspricht oder entsprechen könnte.

Daß die genannten (und ggf. weitere) Komponenten in Beziehungen stehen, die z. T. hierarchischer Art, z. T. Wechselwirkungsrelationen sein werden, kann als sicher gelten, damit auch, daß sie im Zusammenhang erziehungstheoretischer Überlegungen und erziehungspraktischer Versuche nur in begrenztem Umfang isolierbar sind; angemessener wäre wahrscheinlich, von begrenzter Akzentuierbarkeit einzelner Komponenten oder Komponentenkomplexe zu sprechen.

31. Alle Grundqualifikationen der Interaktion sind nun in dem vorstehend skizzierten Katalog wie in fast allen entsprechenden Veröffentlichungen nur formal charakterisiert

worden. Emanzipatorische Qualität im früher angedeuteten Sinne gewinnen sie nur, wenn sie jeweils mit vom Selbst- und Mitbestimmungs- und vom Demokratieprinzip her legitimierbaren *Inhalten* vermittelt werden. Das soll an zwei knappen Beispielen verdeutlicht werden:

„Verbale und extraverbale Kommunikationsfähigkeit“ als Befähigung, eigene Interessen ausdrücken und in Kommunikationen bzw. Interaktionen einbringen zu können, gewinnt erst dadurch demokratische und humane Substanz, daß sie nicht zur Durchsetzung egoistischer bzw. partieller Gruppeninteressen verwendet wird, die dem Aufbau oder der Sicherung von Privilegien und Herrschaftspositionen gegenüber anderen Personen oder Gruppen dient, sondern indem sie in den Dienst von Bemühungen zum Abbau solcher Ungleichheiten, zum Aufbau gerechterer und humanerer Verhältnisse tritt. – „Frustrationstoleranz“ könnte – würde sie von jeder Bewertung der damit verbundenen Inhaltlichkeit gelöst – auch als Fähigkeit, inhumane Verhältnisse, Ausbeutungsbeziehungen, Herrschaft von Menschen über Menschen zu erdulden und etwaige Widerstandsmotive einzuschläfern, gedeutet werden. In *diesem* Sinne ist sie hier ersichtlich nicht gemeint, vielmehr in der Bedeutung, etwa Versagungen und Aufschub von Befriedigungen, die von demokratischen bzw. humanen Zielsetzungen her gerechtfertigt werden können, um der Verwirklichung solcher Ziele willen aushalten zu können.

Nun sind jedoch Prinzipien wie „Demokratisierung“ und „Humanisierung“ keine Axiome, die sich problemlos auf jeweils unterschiedliche historisch-gesellschaftliche Situationen anwenden ließen und mit gleichsam mathematischer Sicherheit bei allen Beurteilern der betreffenden Situation zum gleichen Ergebnis führen⁸. Die Auslegung jener Prinzipien ist vielmehr jeweils neu als Aufgabe argumentativer, diskursiver Interpretation und der Entwicklung eines in die Zukunft hinein jeweils vorläufigen, offenen, mindestens mehrheitlich akzeptierten und zugleich ständig kritisierbaren Konsenses zu betrachten.

32. Ein solcher Komponentenkatalog, der im einzelnen inhaltlich konkretisiert und als Gefüge von Teilfähigkeiten entfaltet werden müßte, stellt einen zielorientierten Bezugsrahmen für die Analyse bzw. die innovative Erprobung von Interaktion in pädagogischen Feldern dar. Welchen Bedingungen müssen Interaktionen genügen, wenn in ihnen z. B. verbale und extraverbale Kommunikationsfähigkeit, Empathie, Kooperationsfähigkeit usw. in jener vorher angedeuteten demokratischen und humanen Bestimmtheit angeregt und entwickelt werden sollen? Und umgekehrt: Welche Interaktionsstrukturen verhindern den Aufbau solcher Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeiten? Entsprechende Forschungen können wiederum an Vorarbeiten der bereits im Argument 30 genannten sozialwissenschaftlichen und philosophischen Disziplinen, aber auch an speziell erziehungswissenschaftliche Forschungen anknüpfen. So enthalten etwa die kommunikations-theoretischen und psychoanalytischen Untersuchungen über Kommunikationsstörungen (WATZLAWICK u. a. 1969; LORENZER 1970), Arbeiten über pathogene Sozialisation bzw. deviantes Verhalten (LAING, ESTERSON 1975; BATESON 1968; BRUSTEN, HURRELMANN 1973; ECKENSBERGER 1973; RICHTER 1963; GOFFMAN 1967; THIERSCH 1975),

8 Einer der entscheidenden Irrtümer in der Kritik VOGTS an der „kritischen Erziehungswissenschaft“ ist es, ihr zu unterstellen, sie habe eben diese Notwendigkeit ständig neuer Konkretisierung ihrer Leitprinzipien (und damit ggf. deren Modifikation in einem Diskurs- und Konsensfindungsprozeß) im Hinblick auf die jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Bedingungen und Situationen nicht gesehen. Vgl. VOGT 1976, bes. S. 147/148.

pädagogisch relevante Sozialisationsuntersuchungen über Interaktionsstrukturen in unterschiedlichen sozialen Gruppen und Schichten (ROLFF 1972; CAESAR 1972; MILHOFFER 1973; ORTMANN 1971; BECK 1973; BERNSTEIN 1972; OEVERMANN 1968, 1976) wichtige Ergebnisse oder Hypothesen. Entsprechendes gilt für die Anfänge von pädagogisch orientierten Lebensweltanalysen in der schulpädagogischen und sozialpädagogischen Forschung (MOLLENHAUER 1972, S. 32–41; MOLLENHAUER, BRUMLIK, WUDTKE 1975; GRUPPE, HAUPTSCHULE UND ASSOZIIERTE GRUPPE 1974; BEHNKE, MÜLLER, ZINNECKER-KOCH 1975; PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO UND HAUPTSCHÜLERARBEIT 1975) und für einige neuere Ansätze in der Unterrichtsforschung (JACKSON 1968; RUMPF 1971 a, b, 1973; HEINZE 1976; SCHREINER 1973; TILLMANN 1976).

Wir wissen z.B. oder können mit mehr oder minder großer Wahrscheinlichkeit annehmen, daß Interaktionsstrukturen, die

- durch einseitige Dominanz eines Partners, meistens des Erziehers, aber auch z. B. eines Gruppenführers einer Jugendgruppe, damit durch mangelnde Reziprozität der Äußerungen und Perspektiven,
- durch emotionale Kälte,
- durch ausdrückliche oder (meistens) unausdrückliche Tabuisierung von Erfahrungsbereichen (z. B. der Sexualität) aller oder einiger Interaktionspartner,
- durch Festlegung rigider sprachlicher Normen seitens der jeweils dominierenden Personen bei unterschiedlicher Sprachkompetenz der Interaktionspartner,
- durch den expliziten oder impliziten Zwang, zu schnellen oder eindeutigen Lösungen zu kommen,
- durch verinnerlichte, aber nicht kritisch angeeignete und damit auch suspendierbare Leistungsansprüche,
- durch double-bind-Beziehungen,
- durch mangelnde Anknüpfung an die Sozialisationsbiographien und die in einer bestimmten sozialen „Lebenswelt“ vorgeprägten Erfahrungen und Sichtweisen bestimmter Interaktionspartner usw.

gekennzeichnet sind, die Ausbildung der oder jeweils einiger der oben aufgezählten Fähigkeiten verhindern oder hemmen oder zur Ausbildung gegenläufiger psychischer Strukturen führen. Hier müßte weitere Forschung, die nun systematisch einerseits auf einzelne pädagogische Felder, andererseits auf die Beziehungen zwischen verschiedenen pädagogischen Feldern (z. B. Elternhaus – peer-group; Elternhaus – Berufswelt – Massenmedien und Freizeiterfahrung usw.) zu richten wäre, anknüpfen⁹.

33. Von entscheidender Bedeutung ist folgender Tatbestand: Nach positiven bzw. hinderlichen Interaktionsstrukturen für die Entwicklung von Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit bzw. ihren Teilkomponenten zu fragen bedeutet, die Erzieher nicht allein als Organisatoren von Interaktionsprozessen und als Personen, die bestimmte Methoden verwenden, zu betrachten, sondern primär als Bezugspersonen *in* Interaktionen. Damit wird die Frage zentral, ob die Erzieher ihrerseits jene Selbst- und Mitbestimmungsqualifikationen besitzen, deren Entwicklung sie in pädagogisch strukturierten Interaktionssituationen den Educandi ermöglichen sollen, bzw. wie sie jene Qualifikationen erwerben

⁹ Vgl. dazu das von der DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT ausgeschriebene Schwerpunktprogramm „Sozialisationsprozesse Jugendlicher unter Einwirkung bestimmter Lernorte oder einer Mehrzahl von Lernorten“. In: DFG-Kommission Erziehungswissenschaft 1974, S. 968–970.

können. Das Komponentengefüge, das die Kriterien für die Erziehung der Educandi und die darauf gerichtete Beurteilung von Interaktionsstrukturen liefert, bildet auch den Ziel- und Beurteilungsrahmen für die „Erziehung der Erzieher“, also für Elternbildung, für die Ausbildung von Lehrern, Erwachsenenbildungsdozenten, Sozialpädagogen usw., darüber hinaus aber auch für die Interaktionsmöglichkeiten und -notwendigkeiten z. B. zwischen Lehrern und Eltern, Sozialpädagogen und in der Sozialadministration tätigen Personen, Lehrern und Schulverwaltung, pädagogischen Praktikern und Forschern usw.

34. Obwohl die Erforschung *vorfindlicher* Interaktionsprozesse und -strukturen unter den vorher skizzierten Fragestellungen als Klärung von Ausgangsbedingungen wichtig ist, dürfte es im Sinne des erkenntnisleitenden Interesses kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft dringlicher sein, Forschung als *Innovationsforschung* im Bezug auf praktische Veränderungsversuche in Gang zu bringen. Neben der *innovationsbegleitenden Forschung* verdient hier die *Handlungsforschung* besondere Förderung, weil sie nicht nur Interaktionsprozesse (und ihre Organisationsbedingungen) zu erforschen und daraus praxisrelevante Vorschläge herzuleiten versucht, sondern selbst neue Interaktionsformen zwischen den an den betreffenden Projekten Beteiligten, vor allem zwischen „Wissenschaftlern“ und „Praktikern“ entwickelt.

35. Die Kriterien, die für die Beurteilung bzw. den Entwurf von Interaktionsformen in pädagogischen Feldern genannt wurden, sind zugleich Kriterien für Analyse, Kritik und Neuentwürfe in der Dimension „Organisation“, hier, wie früher betont, verstanden als zusammenfassender Begriff für die Verstrukturierung der Rahmenbedingungen pädagogischer bzw. pädagogisch relevanter Interaktionen in pädagogischen Feldern. Die Leitfrage lautet: Welche Möglichkeiten bzw. Hindernisse enthalten vorfindliche Organisationsstrukturen – Institutionen, gesetzliche Regelungen, Curricula, Planungssysteme, Verfahrensvorschriften, intentionale oder unreflektierte pädagogische Handlungsregeln usw. – für die Verwirklichung von pädagogischen Interaktionen, die am Selbst- und Mitbestimmungsprinzip orientiert sind? Konstruktiv gewendet: Welche Interpretationsspielräume, welche Veränderungschancen existieren angesichts der vorfindlichen Organisationsmomente in pädagogischen Feldern? Hier müßten die Entscheidungsstrukturen einestails innerhalb einzelner pädagogischer Institutionen, z.B. einer Schule, einer sozialpädagogischen Einrichtung, einer Volkshochschule usw., andernteils im Bereich der übergreifenden Administration untersucht bzw. in Innovationsversuchen angegangen werden, die Offenheit oder Abschottung von Informationsmöglichkeiten für die auf ein pädagogisches Feld bezogenen Personengruppen, die Autoritätshierarchien und die sie ggf. stützenden Ideologien, die Kommunikationsmöglichkeiten usf., und zwar jeweils auch im Hinblick auf ihre historischen Entstehungs- und Tradierungsbedingungen und, als Mittel kritischer Distanzierung, in vergleichender Perspektive.

Auch für die Inangriffnahme dieses Aufgabenkreises gibt es innerhalb der Erziehungswissenschaft einige Ansätze, an die die Diskussion, die weitere Forschung und theoriegeleitete Innovationsversuche anknüpfen können; in diesen Beiträgen ist z. T. die internationale Forschung bereits weitgehend aufgearbeitet worden. Gemeint sind Ansätze zu einer kritischen organisationsanalytischen Forschung, die z. T. direkt auf das Interaktionsproblem abheben, z. T. darauf beziehbar sind. Hier sind etwa – ohne Anspruch auf Vollständigkeit und beispielhaft beschränkt auf den Bereich der Schulforschung – zu nennen:

- PETER FÜRSTENAU Überlegungen zur Psychoanalyse der Schule als Institution und zur Kritik der überkommenen Orientierung der Schulverwaltung am Bürokratiemodell unter Bezugnahme auf das sog. human-relations-Modell – Argumentationen, die höchstwahrscheinlich nicht nur für den Schulbereich, sondern in mehr oder minder ausgeprägtem Maße für alle anderen pädagogischen Institutionen, von der außerschulischen Jugendarbeit über die Sozialpädagogik bis zur Erwachsenenbildung, fruchtbar sein dürften, wenn sie auch unter inhaltlichen Kriterien weiterentwickelt werden müßten (FÜRSTENAU 1969 a, b).
- FRANZ WELLENDORFS Untersuchungen über die szenischen Arrangements, die Rituale und Zeremonien im Bereich der Schule (WELLENDORF 1974).
- PIERRE BOURDIEUS und JEAN-CLAUDE PASSERONS am Beispiel des französischen Hochschulwesens entwickelte Analysen der gesellschaftlich-konservativen Wirkungen und der internen Strukturen eines Hochschulsystems (BOURDIEU, PASSERON 1971).
- HELMUT FENDS Entwurf eines Bezugssystems für die Analyse der Sozialisationswirkungen der Schule (FEND 1974 b).
- GÜNTER SCHREINERS Untersuchungen des „Schulklimas“ zweier Schulen, d. h. der Art, wie Schüler und Lehrer ihre Schule wahrnehmen und wie sie sie sich wünschen (SCHREINER 1973).
- GEORGE LAPASSADES Institutionsanalysen, die im Zusammenhang mit der sog. Pédagogie institutionelle stehen und in das konstruktive Programm einer Erziehung ausmünden, die junge Menschen und Erzieher befähigen soll, in Orientierung am Selbst- und Mitbestimmungsprinzip jeweils selbst situationspezifisch „Institutionen“ (in der hier vorgeschlagenen Terminologie: Organisationsmomente als Ermöglichungsbedingungen für pädagogisch erstrebenswerte Interaktionen) zu schaffen und zu verändern (LAPASSADE 1972)¹⁰.

36. Abschließend soll noch einmal der Bezug zu den gesamtgesellschaftlichen Voraussetzungen hergestellt werden: Über die in den Organisationsmomenten jeweils gegebenen und als veränderbar betrachteten Vorstrukturierungen und Rahmenbedingungen sind, wie früher bereits betont, Interaktionen in pädagogischen Feldern mit gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen, also mit den ökonomisch-gesellschaftlich-politischen Bedingungen vermittelt. Diese These bezeichnet aber weniger (wie es zahlreiche sog. polit-ökonomische „Ableitungsversuche“ pädagogischer Probleme aus den letzten Jahren unkritisch unterstellen) eine gesicherte Erkenntnis als vielmehr eine noch ungelöste Forschungs- und eine permanente Innovationsaufgabe: Da „Vermittlung“ nicht oder nur im Extremfall „Determination“ (unausweichliche, inhaltlich festgelegte Bestimmtheit) bedeutet, verweist die These – im Rückbezug auf die Thesen und Argumente 10 bis 16 – auf einen Komplex offener Fragen: Der Zusammenhang zwischen jenen gesellschaftlichen Basisbedingungen, den Organisationsstrukturen in pädagogischen Feldern und den Interaktionen im Rahmen der Organisationsstrukturen muß für die verschiedenen pädagogischen Felder größtenteils erst erforscht werden; soweit wie möglich sollte das m. E. im Zusammenhang mit praktischen Veränderungsversuchen im Sinne der Kriterien einer am Selbst- und Mitbestimmungsprinzip – als den positiven Korrelaten des Emanzipationsgedankens –

¹⁰ Vgl. zum Gesamtkomplex einer kritischen Organisationsanalyse der Schule im Hinblick auf die Vorstrukturierung von Interaktionsprozessen auch PETER 1973, FINGERLE 1973, LOHMANN/PROSE 1975.

orientierten Erziehung und einer auf sie bezogenen kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft geschehen.

Literatur

- ALBERT, H. (Hrsg.): Theorie und Realität. Tübingen 1964.
ALBERT, H.: Traktat über kritische Vernunft. Tübingen 1968.
ALBERT, H.: Plädoyer für kritischen Rationalismus. München 1971.
ALBERT, H.: Konstruktion und Kritik. Hamburg 1972.
APEL, K.-O.: Transformation der Philosophie. Zwei Bände. Frankfurt/M. 1973, insbesondere Bd. II: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft.
ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Zwei Bände, Hamburg 1973.
AUERNHEIMER, G.: „Protestbewegung“ gegen die herkömmliche Wissenschaftspraxis. Über einige Neuerscheinungen zur Handlungsforschung. ZfP (22) 1976, S. 377–386.
BAACKE, D.: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München 1975².
BAETHGE, M.: Abschied von Reformillusionen. b:e (5) 1972, S. 19–28.
BAETHGE, M.: Die Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung als Forschungskonzept für die Berufsbildungsforschung. In: Deutscher Bildungsrat: Bildungsforschung I, hrsg. von H. ROTH und D. FRIEDRICH. Stuttgart 1975, 256–302.
BATESON u. a.: Familie und Schizophrenie. Frankfurt/M. 1968.
BECK, G.: Autorität im Vorschulalter. Weinheim 1973.
BEHNKEN, I., MÜLLER, S., ZINNECKER-KOCH, G.: Elemente von Handlungsforschung in der Lebensweltuntersuchung von Arbeiterkindern. In: HEINZE, Th., MÜLLER, E., STICKELMANN, B., ZINNECKER, J.: Handlungsforschung im pädagogischen Feld. München 1975, S. 214–226.
BERGER, P., LUCKMANN, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Stuttgart 1972³.
BERNSTEIN, B.: Klassifikation und Vermittlungsrahmen im schulischen Lernprozeß. ZfP (17) 1971, S. 145–173.
BERNSTEIN, B.: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf 1972.
BETRIFFT:ERZIEHUNG: Themenheft Handlungsforschung, 1975, H. 5, S. 27–46.
BLANKERTZ, H., GRUSCHKA, A.: Handlungsforschung: Rückfall in die Empiriefindlichkeit oder neue Erfahrungsdimension? ZfP (21) 1975, S. 677–686.
BOURDIEU, P., PASSERON, J. C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971, bes. 190–228.
BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim 1971.
BRUMLIK, M.: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Frankfurt/M. 1973.
BRUSTEN, M., HURRELMANN, K.: Abweichendes Verhalten in der Schule. München 1973.
CAESAR, B.: Autorität in der Familie. Reinbek 1972.
DFG-Kommission für Erziehungswissenschaft: Erziehungswissenschaftliche Schwerpunktprogramme der Deutschen Forschungsgemeinschaft. ZfP (20) 1974, S. 967–972.
DREITZEL, H.-P.: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Stuttgart 1968.
EICHNER, K., SCHMIDT, P.: Aktionsforschung – eine neue Methode? Soziale Welt 1974, S. 145–168.
ECKENSBERGER, D.: Sozialisationsbedingungen der öffentlichen Erziehung. Frankfurt/M. 1973³.
FEND, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim 1974(a).
FEND, H.: Koordinaten einer Theorie der schulischen Sozialisation. Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung, Sonderforschungsbereich 23, Forschungsberichte 15. Konstanz 1974²(b).
FINGERLE, K. H.: Funktionen und Probleme der Schule. München 1973.
FÜRSTENAU, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Zur Theorie der Schule, hrsg. von C.-L. FURCK. Weinheim 1969, S. 9–26 (a).
FÜRSTENAU, P.: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. In: Zur Theorie der Schule, hrsg. von C. L. FURCK, Weinheim 1969, S. 47–66 (b).
GADAMER, H.-G.: Rhetorik, Hermeneutik und Ideologiekritik. Metakritische Erörterungen zu „Wahrheit und Methode“ und: „Replik“. In: Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt/M. 1971, S. 57–82 bzw. S. 283–317.

- GOFFMAN, E.: Stigma. Über Techniken zur Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/M. 1967.
- GOFFMAN, E.: Interaktion. Spaß am Spiel-Rollendistanz. München 1973.
- GSTETTNER, P.: Organisationsstrukturen und Forschungsprobleme in einem komplexen Innovationsvorhaben. In: FREY, K. u. a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Bd. I. München 1975, S. 445–452 (a).
- GSTETTNER, P.: Aspekte curriculärer Kompetenz in der Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Lehrern. In: FREY, K. u. a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Bd. III. München 1975, S. 227–236 (b).
- GSTETTNER, P./SEIDL, P.: Sozialwissenschaft und Bildungsreform. Köln 1975, S. 101–122.
- GSTETTNER, P.: Zur Organisation von Wissenschaftsprozessen und Handlungszusammenhängen im Projekt „Bildungsforschung in Süd-Tirol“. In: HAMEYER, U., AREGGER, K., FREY, K. (Hrsg.): Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation. Weinheim 1976, S. 309–324 (a).
- GSTETTNER, P.: Handlungsforschung unter dem Anspruch diskursiver Verständigung – Analyse einiger Kommunikationsprobleme. ZfP (22) 1976, S. 321–333 (b).
- GRUPPE HAUPTSCHULE UND ASSOZIIERTE GRUPPE (BTZ Wiesbaden): Lebensweltanalyse. In: Beiträge zur Bildungstechnologie 1974, S. 14–55.
- HAAG, F., KRÜGER, H., KLÜVER, J.: Aktionsforschung in der Diskussion. Soziale Welt 1975, S. 1–30.
- HABERMAS, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. Philosophische Rundschau, Beiheft 5, Tübingen 1967.
- HABERMAS, J.: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt/M. 1968.
- HABERMAS, J.: Zu Gadamers „Wahrheit und Methode“ und „Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik“. In: Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt/M. 1971, S. 45–56 und S. 120–159.
- HABERMAS, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie kommunikativer Kompetenz. In: HABERMAS, J., LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Frankfurt/M. 1971, S. 101–141.
- HABERMAS, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt/M. 1973(a).
- HABERMAS, J.: Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation. In: HABERMAS, J.: Kultur und Kritik. Frankfurt/M. 1973, S. 118–194 (b).
- HABERMAS, J.: Notizen zum Begriff der Rollenkompetenz. In: HABERMAS, J.: Kultur und Kritik. Frankfurt/M. 1973, S. 195–231 (c).
- HAEBERLIN, U.: Empirische Analyse und pädagogische Handlungsforschung. ZfP (21) 1975, S. 653–676.
- HAGER, F., HABERLAND, H., PARIS, R.: Soziologie + Linguistik. Die schlechte Aufhebung sozialer Ungleichheit durch Sprache. Stuttgart 1973.
- HEINZE, Th., MÜLLER, E., STICKELMANN, B., ZINNECKER, J.: Handlungsforschung im pädagogischen Feld. München 1975.
- HEINZE, Th.: Unterricht als soziale Situation. München 1976.
- HURRELMANN, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek 1975.
- HURRELMANN, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek 1976.
- JACKSON, Ph. W.: Live in classrooms. New York 1968.
- JANOSSY, F.: Das Ende der Wirtschaftswunder. Erscheinungen und Wesen der wirtschaftlichen Entwicklung. Frankfurt/M. 1966.
- KAMPER, D. u. a.: Sozialisationstheorie. Freiburg 1974.
- KLAFKI, W.: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: KLAFKI, W. u. a.: Erziehungswissenschaft (Funkkolleg). Frankfurt/M. 1971, Bd. 3, S. 126–153.
- KLAFKI, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik, Empirie, Ideologiekritik. In: KLAFKI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976, S. 13–49 (a).
- KLAFKI, W.: Ideologiekritik und Erziehungswissenschaft – Eine Problemskizze. In: KLAFKI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976, S. 50–55 (b).
- KLAFKI, W.: Handlungsforschung im Schulfeld. In: KLAFKI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976, S. 59–96 (c).
- KLAFKI, W.: Kritik eines puristischen Handlungsforschungskonzepts. In: KLAFKI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976, S. 97–116 (d).
- KLEIN, W., WUNDERLICH, D. (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik. Frankfurt/M. 1971.
- KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart 1971(a).
- KRAPPMANN, L.: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In:

- Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, hrsg. von der b:e-Reaktion. Weinheim 1971, S. 161–183 (b).
- LAING, R. D., ESTERSON, A.: Wahnsinn und Familie. Familien von Schizophrenen. Köln 1975.
- LAPASSADE, G.: Gruppen, Organisationen, Institutionen. Stuttgart 1972.
- LEWIN, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften. Bern/Stuttgart 1963.
- LOHMANN, Chr., PROSE, Fr.: Organisation und Interaktion in der Schule. Köln 1975.
- LORENZER, A.: Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt/M. 1970.
- LORENZER, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisierungstheorie. Frankfurt/M. 1972.
- LORENZER, A.: Über den Gegenstand der Psychoanalyse oder: Sprache und Interaktion. Frankfurt/M. 1973.
- MAAS, U., WUNDERLICH, D.: Pragmatik und sprachliches Handeln. Frankfurt/M. 1972.
- MEY, H.: Studien zur Anwendung des Feldbegriffs in den Sozialwissenschaften. München 1965.
- MILHOFFER, P.: Familie und Klasse. Ein Beitrag zu den Konsequenzen familialer Sozialisation. Frankfurt/M. 1973.
- MOLLENHAUER, K.: Emanzipation und Erziehung. München 1968.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- MOLLENHAUER, K. (Hrsg.): Soziale Bedingungen familialer Kommunikation. Forschungsbericht des Deutschen Jugendinstituts. München 1975.
- MOLLENHAUER, K., RITTELMAYER, Chr.: „Empirisch-analytische Wissenschaft“ versus „Pädagogische Handlungsforschung“: eine irreführende Alternative. ZfP (21) 1975, S. 687–693.
- MOLLENHAUER, K., BRUMLIK, M., WUDTKE, H.: Die Familienerziehung. München 1975.
- MOSER, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München 1975.
- 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.
- OEVERMANN, U.: Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisierungsforschung. In: HURRELMANN, K. (Hrsg.): Sozialisierung und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Reinbek 1976, S. 34–52.
- OFFE, C.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Frankfurt/M. 1972.
- OFFE, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik. – Ansätze einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems. In: Deutscher Bildungsrat: Bildungsforschung I, hrsg. von H. ROTH und D. FRIEDRICH, Stuttgart 1975. S. 217–252.
- ORTMANN, H.: Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg. München 1971.
- OTTOMEYER, K.: Soziales Verhalten und Ökonomie im Kapitalismus. Vorüberlegungen zur systematischen Vermittlung von Interaktionstheorie und Kritik der Politischen Ökonomie. Gießen 1976².
- PETER, H. U.: Schule als soziale Organisation. Weinheim 1973.
- POPPER, K. R.: Logik der Forschung. Tübingen 1973¹⁰.
- POPPER, K. R.: Objektive Erkenntnis. Hamburg 1974².
- PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO UND HAUPTSCHÜLERARBEIT: Die Lebenswelt von Hauptschülern. Ergebnisse einer Untersuchung. München 1975.
- RADTKE, F. O.: Wider ein restringiertes Verständnis von Aktionsforschung. – Bemerkungen zu KLAFFKIS Schilderung des ‚Marburger Grundschulprojekts‘. Beiträge zur Bildungstechnologie 1975, H. 1, S. 11–25 (a).
- RADTKE, F. O.: Für eine andere Bildungsforschung. päd. extra 1975, H. 21/22, S. 20–26 (b).
- RATHMAYR, P.: Forschung für die Praxis. Dissertation Innsbruck 1975.
- RICHTER, H. E.: Eltern, Kind, Neurose. Stuttgart 1963.
- RITSERT, J.: Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Frankfurt/M. 1972.
- ROLFF, H. G.: Sozialisierung und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1972⁵.
- ROLFF, H. G.: Thesen zu: Polit-ökonomischer Rahmen der Analyse von Sozialisierungsprozessen in pädagogischen Institutionen. Neue Sammlung (14) 1974, S. 319–322.
- RÖSSNER, L.: Erziehungswissenschaft und kritische Pädagogik. Stuttgart 1974.
- RÖSSNER, L.: Rationalistische Pädagogik. Ein erziehungswissenschaftliches Programm. Stuttgart 1975.
- RUMPF, H.: Scheinklarheiten. Sondierungen von Schule und Unterrichtsforschung. Braunschweig 1971 (a).

- RUMPF, H.: Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts. Neue Sammlung (11) 1971, S. 393–411 (b).
- RUMPF, H.: Divergierende Unterrichtsmuster in der Curriculumentwicklung. ZfP (19) 1973, S. 391–416.
- SANDKÜHLER, H. J.: Hermeneutik und Ideologiewissenschaft. In: Hermeneutik als Kriterium für Wissenschaftlichkeit? Der Standort der Hermeneutik im gegenwärtigen Wissenschaftskanon. Loccum Kolloquien 2, Hrsg. von U. GERBER. Loccum 1972, S. 158–169.
- SCHREINER, G.: Schule als sozialer Erfahrungsraum. Frankfurt/M. 1973.
- SCHÜTZ, A.: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Wien 1960.
- SCHÜTZ, A.: Das Problem der Relevanz. Frankfurt/M. 1971.
- STEINERT, H.: Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie. Stuttgart 1973.
- SZANIAWSKI, I.: Die Humanisierung der Arbeit und die gesellschaftliche Funktion der Schule. Weinheim 1972.
- THEUNISSEN, M.: Gesellschaft und Geschichte. Zur Kritik der kritischen Theorie. Berlin 1969.
- THIERSCH, H.: Abweichendes Verhalten – Definitionen und Stigmatisierungsprozesse. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 51: Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. Teil 2. Stuttgart 1975, S. 345–382.
- TILLMANN, K.-J.: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Frankfurt/M. 1976.
- VOGT, K.: „Kritische Erziehungswissenschaft“ – kritisch betrachtet. Westermanns Pädagogische Beiträge (28) 1976, S. 142–151.
- WALTER, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung. 3 Bde., Stuttgart-Bad Canstatt 1973.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. H., JACKSON, D. D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bonn-Stuttgart 1969.
- WELLENREUTHER, M.: Handlungsforschung als naiver Empirismus? Für ein flexibles Modell „theoriegeleiteter“ Handlungsforschung. ZfP (22) 1976, S. 343–356.
- ZINNECKER, J., STICKELMANN, B., MÜLLER, E., HEINZE, Th.: Die Praxis von Handlungsforschung. München 1975.