

Sonderausgabe

Ehrenpromotionen

2018

Marek Hałub
Klaus Hurrelmann

Inhalt

- | | | |
|-------------------|--|----------------------|
| 3 | Vorwort | Ulrich Druwe |
| 4 | Laudatio
Ehrendoktorwürde für Prof. Dr. Marek Hałub | Olivier Mentz |
| 6 | Mein Freiburg – meine Freiburger
Festvortrag | Marek Hałub |
| 12 | Laudatio
Ehrendoktorwürde für
Prof. Dr. Klaus Hurrelmann | Uwe H. Bittlingmayer |
| 14 | Eine neue Generation von Jugendlichen
braucht eine neue Generation von Schulen
Festvortrag | Klaus Hurrelmann |
| Ausgewählte Texte | | |
| 21 | Als Germanist, Schlesienforscher und Organisator
des kulturellen Lebens in Breslau | Marek Hałub |
| 29 | Das Modell des produktiv realitätverarbeitenden
Subjekts in der Sozialisationsforschung | Klaus Hurrelmann |



Pädagogische Hochschule Freiburg

Université des Sciences de l'Éducation · University of Education

Impressum

Herausgeber:

Der Rektor der Pädagogischen Hochschule
Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg

Redaktion (Presse & Kommunikation):

Helga Epp, Reinhold Voß

Satz und Gestaltung: Ulrich Birtel

Druck: Citydruck GmbH, Freiburg

ph-fr (PDF-Format):

www.ph-freiburg.de/zentral/hochschule/presse/phfr/
ISSN 1611-0390

Vorwort

Am 5. Juli 2018 wurde in der Aula der Pädagogischen Hochschule Freiburg zwei herausragenden Kollegen der Grad eines Ehrendoktors verliehen. Dazu steht in unserer Promotionsordnung:

„Die Pädagogische Hochschule Freiburg kann für besondere wissenschaftliche oder künstlerische Verdienste in einem der Fächer oder Fachgebiete, in denen an unserer Hochschule Promotionsleistungen erbracht werden können, oder für besondere Verdienste um die Wissenschaft, den Grad einer Doktorin/eines Doktors der Erziehungswissenschaften ehrenhalber (Dr. paed. h.c.) oder einer Doktorin /eines Doktors der Philosophie ehrenhalber (Dr. phil. h.c.) verleihen.

Über die Verleihung beschließt der Senat auf Vorschlag des Dekans/der Dekanin der zuständigen Fakultät jeweils mit der Mehrheit seiner Mitglieder und mit der Mehrheit der ihm angehörenden Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer.“

Die Pädagogische Hochschule Freiburg vergibt diese Ehrungen sehr selten. Sie ging bisher an Prof. Dr. Helmut Fend (2008), Prof. Dr. Detlev Leutner, Dr. Marion Victor und Dr. Wolfgang Zink (alle drei 2012 anlässlich der 50-Jahr-Feier der Hochschule).

Geehrt wurden 2018 Prof. Dr. habil. Marek Hałub, seit 1999 Leiter des Lehrstuhls für Kultur der deutschsprachigen Länder und Schlesiens am Germanistischen Institut der Universität Breslau und Prof. Dr. habil. Klaus Hurrelmann, langjähriger Professor an der Universität Bielefeld und seit 2009 Professor of Public Health and Education an der Hertie School of Governance in Berlin.

Damit würdigen wir zwei Persönlichkeiten, die sich als Wissenschaftler – im umfassendsten Sinn der damit verbundenen Aufgabenstellungen – um die Bildungswissenschaften verdient gemacht haben und die zudem mit unserer Hochschule auf verschiedenste Weise langfristig verbunden sind und sein werden. Kollege Hałub ist seit Jahren insbesondere im deutsch-polnischen Studierendenaustausch zwischen unserer Hochschule und der Universität Breslau engagiert, Kollege Hurrelmann unterstützt und kooperiert seit Jahren mit den Kolleg/-innen der Fakultät für Bildungswissenschaften in verschiedenen Forschungsprojekten.

Das Kollegium der Pädagogischen Hochschule fühlt sich seinerseits geehrt, zwei solch renommierte Kollegen in seinen Reihen zu wissen.

Ulrich Druwe – Rektor

Laudatio

Ehrendoktorwürde für Prof. Dr. Marek Hałub

Szanowny Panie Rektorze, Witamy Pana serdecznie we Freiburgu drogi Profesorze i Przyjacielu razem z Twoją Rodziną. Jesteśmy zaszczytleni, mogąc Państwa gościć w progach naszej uczelni po długiej podróży z Wrocławia do Freiburga.

Meine erste Begegnung mit Marek Hałub fand im Jahre 2005 statt. Ich plante für das Europalehramt, das an der Pädagogischen Hochschule Freiburg angeboten wird, ein Projekt zum Weimarer Dreieck, das Studierende und Forschende aus Frankreich, Deutschland und Polen zusammenbringen sollte. Ich fragte an der Universität Breslau am Lehrstuhl für Kultur der deutschsprachigen Länder und Schlesiens an, ob dort Interesse für eine Zusammenarbeit bestünde. Obwohl er mich nicht kannte, obwohl wir uns vorher nie begegnet waren, reagierte Marek Hałub sofort positiv auf meine Anfrage. Das Projekt, das wir dann gemeinsam auf den Weg brachten, trug den Titel „Alte und neue Grenzen in Europa“, ein Projekt, das wir gemeinsam mit den Universitäten Lyon, Strasbourg, Paris Sorbonne, Warschau, Krakau, der Humboldt-Universität zu Berlin und der Hochschule Zittau/Görlitz durchführten. Das Projekt mussten wir leider nach zwei Jahren aus diversen Gründen beenden.

Doch Marek Hałub wäre nicht der, der er ist, hätte ihn dies ernsthaft in seiner Vision zurückgeworfen. Er insistierte darauf, die Kooperation beizubehalten. Es folgte ein weiteres Projekt, nun zwischen unseren beiden Hochschulen und der *Université de Haute-Alsace* in Mulhouse zum Thema „Regionale Identität in Grenzregionen des Weimarer Dreiecks“. Mehrere Studierendenbegegnungen fanden statt, bis der Mulhouser Kollege leider viel zu früh verstarb und keine Nachfolge für dieses Projekt gefunden werden konnte.

Ich erinnere mich noch sehr genau daran, wie unsere Wissenschafts- und Lehrtraditionen beim ersten dieser Studieren-

dentreffen auf die Probe gestellt wurden. Das Programm hatten wir fernmündlich und -schriftlich vereinbart – und wir hatten divergierende Vorstellungen, in welchem Umfang die Studierenden zur Arbeit angeleitet werden müssten. Somit besaß das erste Treffen eine starke Vorlesungskomponente. In zwei halben Tagen mussten die Studierenden allerdings in trinationalen Gruppen ein Memorandum für ein geeintes Europa formulieren. Sie taten dies und stellten ihre Ergebnisse öffentlich in drei Sprachen vor. Das Fazit von Marek Hałub nach der Vorstellung: Die Studierenden hätten ja etwas gelernt und wissenschaftlich erarbeiten können, obwohl sie hierfür keinen konkreten Input von professoraler Seite erhalten haben.

Als wir das zehnjährige Bestehen der Europalehramter feierten, war Marek Hałub eher zufällig zeitgleich zu einem Gedankenaustausch an unserer Hochschule. Spontan verlängerte er seinen Aufenthalt, um uns mit einer Laudatio zu den Europalehrämtern und ihrer Bedeutung für die Kooperation zwischen Freiburg und Breslau zu überraschen. Direkt im Anschluss musste er im Eiltempo zum Hauptbahnhof gebracht werden, um den Nachtzug nach Breslau noch rechtzeitig zu erreichen.

Wir zehren noch heute von den vielen Fach- und persönlichen Gesprächen, die wir im Laufe dieser ersten Treffen und seither immer wieder geführt haben.

Zur Person Marek Hałubs

Marek Hałub wurde am 28. August 1957 in Wrocław geboren. Seit seiner Jugend interessierte er sich für die Spuren der Vergangenheit seiner schlesischen Heimat. Aus dem ganz persönlichen positiven Erlebnis der Begegnung mit den früheren deutschen Bewohnern und Bewohnerinnen seines Elternhauses erwuchs bei ihm schon zu Schulzeiten der Wunsch, die Zeichen dieser vielfältigen Kultur zu entschlüsseln. Das Studium der Germanistik, das er von 1976 bis 1980 an der Univer-

sität Wrocław absolvierte (und mit Auszeichnung abschloss), ermöglichte es ihm: In den Zeiten des Kommunismus empfand er das Institut für Kultur der deutschsprachigen Länder als Oase der Freiheit, weil er sich ganz undoktrinär mit Schlesien befassen konnte.

Nach zwei Jahren Tätigkeit als Lektor beim Universitätsverlag Wrocław war er ab 1982 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Germanistischen Institut der Universität Wrocław. 1989 promovierte er ebendort zum literarischen Werk Gustav Schwabs.

Die politische Wende von 1989 eröffnete neue Zugangsweisen und Möglichkeiten einer Auseinandersetzung mit der kulturellen Vergangenheit Schlesiens. So schrieb er in seinem Buch „Im schlesischen Mikrokosmos“: „Die Wende weckte eher das Interesse der Schlesier an ihrer Heimat. Die Bewohner Nieder- und Oberschlesiens konnten nun, befreit von dem engen kommunistischen Korsett, ohne jegliche Einschränkungen alle Fragen und Antworten zur regionalen Identität formulieren.“

Von 1993 bis 2015 war er stellvertretender Direktor des Germanistischen Instituts und seit 1999 Leiter des Lehrstuhls für Kultur der deutschsprachigen Länder und Schlesiens an der Universität Wrocław. 1998 habilitierte er sich mit einer Abhandlung über Johann Gustav Gottlieb Büsching und wurde 1999 zum Universitätsprofessor ernannt. Seine Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre sind insbesondere schlesische Kulturgeschichte und deutsch-polnische Wechselbeziehungen.

Vermag man nun hinsichtlich seiner geographisch eher auf Breslau fokussierten wissenschaftlichen Vita eine große Heimatverbundenheit erkennen, so ist Marek Hałub darüber hinaus doch seit Jahrzehnten ein unermüdlicher Brückenbauer zwischen Deutschland und Polen. Dies zeigt sich unter anderem an den diversen Auszeichnungen, die er für die Errichtung deutsch-polnischer Brü-

cken erhalten hat – ich beschränke mich auf eine, vielleicht willkürliche, Auswahl: 2005 erhielt er den von Carl Herzog von Württemberg gestifteten Ludwig-Uhland-Förderpreis; 2006 – gemeinsam mit seinem Lehrstuhl – den Sonderpreis des Kulturpreises Schlesien des Landes Niedersachsen für die Hoffmann-von-Fallersleben-Forschung; 2008 als erster und einziger Ausländer die Hoffmann-von-Fallersleben-Plakette – hier steht er als Preisträger neben Roman Herzog, Klaus Töpfer, Klaus Kinkel, Peter Glotz, Herfried Münkler oder auch Wolfgang Huber. Von 2005 bis 2013 war er zwei Amtsperioden lang das einzige ausländische Mitglied im wissenschaftlichen Beirat im Bundesinstitut für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa und wurde 2018 in den Wissenschaftlichen Beirat im Haus Schlesien in Königswinter berufen.

Sein wissenschaftliches Werk ist beachtlich – mehr als 100 Publikationen in Polen und Deutschland. Er ist Mitherausgeber der ältesten und wichtigsten germanistischen wissenschaftlichen Fachzeitschrift in Polen, der „Germanica Wratislaviensia“. Er war Mitherausgeber und ist seit 2018 Herausgeber der Buchreihe „Schlesische Gelehrtenrepublik“, einer Buchreihe, die in deutscher, polnischer und tschechischer Sprache erscheint und der Wissenschafts- und Bildungsgeschichte Schlesiens gewidmet ist, um nur einige Beispiele zu nennen.

Er hat unzählige Gastvorträge in Deutschland gehalten, viele davon über die deutsch-polnischen Kulturbeziehungen. Und er organisierte mehrere internationale wissenschaftliche Tagungen in Polen und Deutschland zu Identitäten und Erinnerungskultur, der schlesischen Kulturgeschichte sowie deutsch-polnischen Beziehungen.

Am Herzen liegt ihm auch die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Immer wieder konnte er dabei seine Studierenden und Doktorand/-innen davon überzeugen, dass grenzüberschreitende Arbeit angesichts der nicht immer spannungsfreien Beziehungen zwischen Deutschland und Polen von großer Wichtigkeit ist. Zu oft wird vor dem Hintergrund eines starken deutsch-französischen Motors in Europa vergessen, dass

durch das Weimarer Dreieck ein dritter Partner vorhanden ist, der nicht vernachlässigt werden sollte. So schickt er regelmäßig seine Studierenden und auch die Doktorand/-innen seines Lehrstuhls nach Deutschland – und sehr gerne auch zu uns an die Pädagogische Hochschule Freiburg.

Nachdenken über Deutschland und über Schlesien – das prägt Marek Hałub seit seiner Kindheit, und somit ist es auch nicht verwunderlich, dass er 2016 von Bundespräsident Joachim Gauck in Anerkennung der um die Bundesrepublik Deutschland erworbenen besonderen Verdienste das Verdienstkreuz am Bande verliehen bekam.

Zahlreiche Kooperationen

Kommen wir zurück zur Begegnung mit Marek Hałub: Nachdem die trinationalen Begegnungen nicht mehr durchgeführt werden konnten, zog er seinen nächsten Trumpf aus dem Ärmel. Auch wenn er schon zahlreiche Kooperationen mit deutschen Institutionen betreute, insistierte er darauf, dass gerade die Kooperation mit unserer Hochschule aufrechterhalten bleiben sollte. Es entstanden die deutsch-polnischen Studierendenbegegnungen Kreisau/Breslau-Freiburg.

Seit unserem ersten Kontakt sind nunmehr 13 Jahre vergangen. Wir haben jedes Jahr Begegnungen zwischen unseren Studierenden durchgeführt – auch dank des unermüdlichen Einsatzes von Marek Hałubs Mitarbeiter Marcin Miodek sowie von Kollege Ekkehard Geiger, der sowohl in seiner aktiven Zeit an unserer Hochschule als auch im Ruhestand stets den deutsch-polnischen Studierendenbegegnungen in Kreisau/Breslau mit einem Gegenbesuch in Freiburg Leben einhauchte. Die Begegnungen finden jedes Jahr statt und sind für alle Beteiligten stets eine Bereicherung der besonderen Art.

Nachdem unsere Kooperation auf studentischer Ebene sehr gut funktioniert, haben wir vier Initiativen gestartet, um unsere beiden Hochschulen enger zu binden: Am 5. Juli 2018 haben die beiden Rektoren, Adam Jezierski (Universität Wrocław) und Ulrich Druwe (PH Freiburg), einen Kooperationsvertrag unterzeichnet, und das

Institut für deutsche Sprache und Literatur sowie das Institut für Politik- und Geschichtswissenschaft unserer Hochschule werden die Kooperation gemeinsam verantworten und sie damit noch stärker in das Studienprogramm der Hochschule integrieren. Hinsichtlich der Forschungsk Kooperation werden wir im Jahr 2019 – gemeinsam mit dem Bundesinstitut für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa (Oldenburg) – eine internationale Tagung in Wrocław zum Thema „Europäische Studentenkulturen“ durchführen. Und schließlich wird das Weimarer Dreieck wiederbelebt: Auf ausdrücklichen Wunsch von Marek Hałub werden wir 2019 die Tradition trinationaler Studierendenbegegnungen aus dem Dornröschenschlaf erwecken und wohl gemeinsam mit der *Université de Montpellier* durchführen.

Vor dem Hintergrund der beschlossenen Ausweitung der Kooperation zwischen der Pädagogischen Hochschule Freiburg und der Universität Breslau ehren wir heute einen verdienten polnischen Kollegen.

Drogi Panie Profesorze Hałub, Za Pana osiągnięcia naukowe na rzecz dialogu między kulturami i w uznaniu za Pańskie niestrudzone zaangażowanie w budowanie przyjaźni i współpracy niemiecko-polskiej w dziedzinie nauki i wymiany studenckiej, przyznaję Panu tytuł doktora honoris causa Uniwersytetu Pedagogicznego we Freiburgu.

Für seine wissenschaftlichen Leistungen im Bereich des interkulturellen Dialogs, für seinen unermüdlichen Einsatz für einen wissenschaftlichen und lehrbezogenen Austausch von Lehrenden und Studierenden im Rahmen einer institutionellen Kooperation unserer beiden Hochschulen verleihen wir Prof. Dr. habil. Marek Hałub die Ehrendoktorwürde der Pädagogischen Hochschule Freiburg. |

Mein Freiburg – meine Freiburger

Festvortrag

Im *Johannesevangelium* heißt es: „Im Anfang war das Wort“. Bei Goethes *Faust* heißt es: „Im Anfang war die Tat!“ Ich darf heute sagen: Am Anfang sei der Dank.

Ich danke der Pädagogischen Hochschule Freiburg für den mich ehrenden Titel „Doktor honoris causa“, die höchste akademische Auszeichnung. Für mich eine außergewöhnlich große Ehre, die Krönung meiner bisherigen akademischen Tätigkeit, ein einmaliges Erlebnis! Meine besonderen Dankesworte richte ich an die Magnifizienz, Rektor Ulrich Druwe, wie auch an den Dekan der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften, Olivier Mentz, dem ich auch für seine Laudatio, für seine freundlichen Worte, meinen besten Dank aussprechen möchte. Ein sehr herzliches Dankeschön richte ich an alle Beteiligten, mein besonderes Dankeschön geht an den Rektor meiner Universität, Adam Jezierski, der den weiten Weg von Wrocław nach Freiburg gern auf sich genommen hat. Magnifizienz, Ihre Anwesenheit unterstreicht die Bedeutung dieser Auszeichnung auch für unsere Alma Mater. Dziękujębardzo! Last, but not least gratuliere ich herzlichst Klaus Hurrelmann zu seiner heutigen Auszeichnung mit der Ehrendoktorwürde. Wir beide dürfen mit Freude sagen: Wir sind die jüngsten Doktoren der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Zu dem, was ich Ihnen sagen möchte, erlauben Sie mir bitte eine kurze Einführung. Ein Impuls zur Idee meiner Rede ging von einer losen fünfbändigen Buchreihe aus, die von mir als Autor bzw. Mitherausgeber mitgestaltet wurde. Diese fünf Bände sind in den letzten Jahren in polnischer und deutscher Sprache in Polen und Deutschland erschienen: der erste Band in polnischer Sprache unter dem Titel *Mein Deutschland – meine Deutschen* (2009) mit einem Aufsatz von mir. Ihm folgten dann zwei Wendebücher auf Deutsch und Polnisch *Mein Schlesien – meine Schlesier* (in den Jahren 2011 und 2014) und die Anthologie *Mein Polen – meine Polen* (2016, in deutscher und polnischer Buchausgabe), die ich in Kooperation mit meinen deutschen Kollegen im Leipziger Universitätsverlag und im Harrassowitz Verlag in Wiesbaden herausgegeben habe.¹

Diese Sammelbände enthalten Beiträge von Autor/-innen aus Deutschland und Polen, die aufgrund ihrer privaten und beruflichen Erfahrungen eine besondere Verbindung zu Deutschland, Polen und Schlesien haben. Das Wort ergriffen namhafte Persönlichkeiten. Aus Deutschland sind dies z.B.: Wolf Biermann, Hans-Dietrich Genscher, Roman Herzog, Helga Hirsch, Horst Köhler, Norbert Lammert, Kurt Masur, Joachim Kardinal Meisner, Hans-Gert Pöttering, Volker Schlöndorff, Gesine Schwan, Frank-Walter Steinmeier, Rita Süßmuth, Monika Taubitz, Wolfgang Thierse, Günter Verheugen, Heinrich August Winkler u.a. Sie richten ihren persönlichen Blick auf Deutschland, Schlesien

und Polen, tauchen in die facettenreiche Welt der nicht selten komplizierten historischen und heutigen deutsch-polnischen Nachbarschaft ein, wobei sie voller Optimismus der Zukunft entgegenblicken. Ersichtlich werden dabei Paradigmen in der gegenseitigen Wahrnehmung, die nicht nur die *scientific community*, sondern auch ein breiteres Publikum ansprechen können.

Ich darf hier exemplarisch eine ergreifende Äußerung des heutigen deutschen Bundespräsidenten, Frank-Walter Steinmeier, aus der Anthologie *Mein Polen – meine Polen* zitieren:

„Als Mensch Frank-Walter Steinmeier gehen meine Gedanken häufig in eine Stadt, der ich mich aus familiären Gründen stärker verbunden fühle als jeder anderen Stadt in Polen: Breslau (...). Meine Mutter kam aus Breslau. Als Mädchen musste sie 1945 fliehen (...). Ein Heimatverlust, wie er sich damals millionenfach ereignete (...). Damit auch ein Teil meiner eigenen Geschichte und Identität (...). Reise ich heute nach Breslau, und es zieht mich immer wieder dorthin, so kann ich beides sehen: das Gestern und das Heute. Eine bereichernde Erfahrung (...). Viele heutige Breslauer kommen aus Familien, die ebenfalls vertrieben worden waren. Sie mussten ähnlich wie meine Mutter einen mutigen Neuanfang in einer fremden Stadt wagen.“²

Im Anschluss an dieses offene Bekenntnis des deutschen Bundespräsidenten darf ich ergänzend kurz die Geschichte meiner Familie erwähnen und sagen: Meine Eltern stammen aus Lemberg und berichteten oft über ihre Vertreibung aus Ostpolen im Jahre 1945 und über ihre Ankunft in Breslau. Damals habe ich begriffen, dass die Bevölkerung in dieser Stadt fast vollständig (sic!) ausgetauscht worden war. Die Plätze der deutschen Vertriebenen wurden u.a. von den polnischen Vertriebenen, wie von meiner Mutter Janina und meinem Vater Tadeusz, eingenommen. Ich habe oft meine Eltern berichten hören, dass sie und ihre Familien niemals die Absicht gehabt hatten, sich – wie sie sagten – im deutschen Breslau niederzulassen. Und heute wird nun ihr Sohn, Germanistikprofessor an der polnischen Breslauer Universität, mit der höchsten akademischen Würde in Deutschland ausgezeichnet und erlaubt sich – diesem Anlass gemäß – die Worte des deutschen Bundespräsidenten wie folgt zu variieren: Als Mensch Marek Hałub gehen meine Gedanken häufig in eine Stadt, der ich mich als deren jüngster promovierter Doktor stärker verbunden fühle als jeder anderen Stadt in Deutschland: Freiburg im Breisgau (...). Reise ich heute nach Freiburg, und es zieht mich immer wieder dorthin, so kann ich beides sehen: das Gestern und das Heute. Eine bereichernde Erfahrung. Deswegen möchte ich heute zum Thema „Mein Freiburg – meine Freiburger“ sprechen.



Ein Ort der Verbrüderung

Obwohl die Entfernung zwischen Freiburg und Wrocław sich auf etwa tausend Kilometer beläuft, ist mir „mein“ Freiburg als einer der wichtigsten Orte der deutsch-polnischen Verbrüderung in den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts besonders nahe. Nachdem der polnische Novemberaufstand gegen die russische Fremdherrschaft von 1830/31 niedergeschlagen worden war, begannen polnische Novemberaufständische über deutsche Länder Richtung Westen, vor allem nach Frankreich, zu fliehen. Diese Flüchtlingswelle löste besonders im deutschen Südwesten eine unglaubliche Polenbegeisterung aus; polnische Emigranten und Emigrantinnen wurden als europäische Freiheitskämpfer/-innen gefeiert. Man konnte in der damaligen deutschen Presse lesen: Deutsche haben sich mit den Polen verbrüdert. So teilte der Freiburger Professor Julius Schneller „Im Namen des Hilfsvereins für Polen“ in Freiburg am 13. Februar 1832 in der „Freiburger Zeitung“ folgendes mit:

„An Freiburgs Bewohner!

Als die erste Reihe der polnischen Offiziere (...) hier anlangte, wurde sie von einer Anzahl begeisterter Männer so empfangen und weiter begleitet, daß irgend eine Einmischung von Seite des Hilfsvereins unnötig war, und sogar anmaßend scheinen konnte.

(...) Die zweite Reihe der Polen-Krieger empfing (...) von einer Gesellschaft die gleichen, tiefgefühlten Zeichen einer Theilnahme (...).

Die dritte Reihe der Polenoffiziere wird (zuversichtlich) noch einige Tage in den Häusern ihrer theilnehmenden Freunde verweilen, um sich etwas Ruhe und Stärkung zu verschaffen.“

„Meine“ Freiburger sind diejenigen Freiburger Bürgerinnen und Bürger, die in dem Freiburger Männer- und Frauenpolenverein tätig waren, wie auch diejenigen, die sich aktiv an der damaligen Polenhilfe beteiligten und den polnischen Novemberaufständischen, sowohl vor Ort als auch in Polen und Frankreich, jede mögliche Unterstützung haben angedeihen lassen. Ein Beispiel: Wie die „Stuttgarter allgemeine Zeitung“ am 19. Juli 1831 zusammenfasste, fanden „die Sammlungen für die polnischen Spitäler (...) bei uns viel Teilnahme. Am reichlichsten sind bis jetzt die Beiträge in Freiburg und Karlsruhe geflossen.“³

Zu den eifrigsten Verfechtern der polnischen Sache gehörten Professoren und Studenten der Freiburger Universität, so wandte sich die großherzogliche badische Kreisregierung in Freiburg an den damaligen Prorektor der Freiburger Universität, Johann Georg Duttlinger, mit einem Schreiben vom 8. Februar 1832, die feierlichen Ehrenbezeugungen für Polen durch Freiburger Studenten zu unterbinden.⁴

Einer der Kulminationspunkte des propolnischen solidarischen Widerstands im Breisgau war ein Polenkonzert, das in Freiburg stattfand. In einer damaligen Rezension in der „Freiburger Zeitung“ vom 12. Februar 1832 ist zu lesen:

„Freiburg den 11. Febr. Concert zur Ehre der Polen. (...) Niemals war ein Concert zahlreicher besucht; (...) der Ertrag des Concerts wurde dem Hilfsverein übergeben.“

An der Veranstaltung dieses Wohltätigkeitskonzerts haben sich auch Freiburger Einwohnerinnen mit viel Mitgefühl und Mühe beteiligt. „Meine“ Freiburgerinnen.

Die polenfreundliche Stimme ertönte am Rhein auch in der unglaublichen Zahl der sog. Polenlieder, d.h. der deutschen Gedichte, die dem polnischen Novemberaufstand und seinen Folgen gewidmet wurden. Damals entstanden – so manche Einschätzungen – etwa tausend Polenlieder: ein einmaliges kulturpolitisches und literarisches Phänomen. Unter den polenfreundlichen Strophen aus der Feder deutscher anerkannter Dichter, aber auch einer ganzen Reihe von Autodidakten, sind auch Gelegenheitszeilen von Freiburger Autoren zu verzeichnen. Ein Paradebeispiel ist hier die poetische Widmung unter dem Titel *Den edeln Polen* bei ihrer Anwesenheit in Freiburg am 5. Februar 1832, gedichtet von dem Theologieprofessor an der Universität Freiburg, Karl Alexander Freiherr von Reichlin-Meldegg, in der Hoffnung, dass ihr Land nie untergehen werde und mit dem Wunsch in der Schlusspointe:

„Hoch leb‘ des freien Mannes freies Land!
Hoch lebe Polen! Hoch das Vaterland.“⁵

Und am 10. Februar 1832 erschien in der „Freiburger Zeitung“ ein Polengedicht des Freiburger Dichters August Schnetzler unter dem Titel *Lied beim Abschied. An die Polen*, das auf die Fraternité der Deutschen und Polen fokussiert war:

„So lebt denn wohl ihr wackeren Genossen
Durch e i n e n Brudersinn mit uns vereint! (...)
An’s Polenherz entzückt
das teutsche Herz gedrückt!“

Dieser Polenenthusiasmus war eine zeitlich limitierte Episode in den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts. Eine kurze Blüte der badisch-polnischen Verbrüderung ist noch auf das Jahr 1849 zurückzuführen, als der legendäre polnische General Ludwik Mierosławski die Führung über die Revolutionsarmee Badens übernahm.

Warum erzähle ich Ihnen heute von diesen Episoden? Um zu zeigen, dass die deutsch-polnische Nachbarschaft nicht nur mit leidvollen Erfahrungen geschrieben wurde. Obwohl dieses Kapitel der deutsch-polnischen Fraternité nur von kurzer Dauer war, bestätigt es doch zur Genüge, dass man der Erinnerungsautomatik, die im Bereich der historischen deutsch-polnischen Beziehungen primär im Negativen funktioniert, positive Erfahrungen entgegensetzen kann. Ja, die deutsch-polnische Nachbarschaft lässt sich nicht nur auf das Negative verengen. Das grausame Geschichtsarsenal, die schmerzhaft historische Hypothek darf selbstverständlich nie vergessen werden. Als erfahrener Vortragender stelle ich aber immer wieder, sowohl hier in Deutschland als auch in Polen, enttäuscht fest, dass das Positive in der

deutsch-polnischen Nachbarschaft, ja das uns Verbindende im durchschnittlichen Wissen beiderseits der Oder nach wie vor ein weißer Fleck ist und ins Kulturgedächtnis zurückgebracht werden muss. Und das trotz der riesigen Fortschritte in der Erforschung der deutsch-polnischen Wechselbeziehungen, um hier z.B. die umfangreiche solide monographische Gesamtdarstellung über die Polenvereine in Baden aus dem Jahre 2006 hervorzuheben.⁶

Die Erinnerungskultur ist im permanenten Wandel begriffen und angesichts dessen bildet sie für uns, Akademiker und Akademikerinnen, einen äußerst wichtigen Imperativ. Walter Kempowski stand auf dem Standpunkt: „Menschen ohne Erinnerung sind orientierungslos“. Mit anderen Worten gesagt: „Was nicht erinnert wird, das ist verloren.“⁷

Und Papst Franziskus forderte aus Anlass der Verleihung des Internationalen Karlspreises 2016 – indem er den Schriftsteller Elie Wiesel zitierte – zur „Transfusion des Gedächtnisses“ auf, um sich auch „von der Vergangenheit inspirieren zu lassen (...) und dabei entschlossen die Herausforderung anzunehmen, die Idee Europa zu ‚aktualisieren‘“.⁸

Deutsch-polnische Brückenarbeit

Im Hinblick auf die spannungsreichen deutsch-polnischen Wechselbeziehungen, die heute leider nicht selten politisch instrumentalisiert werden, erfüllt mich die zukunftsorientierte und identitätsstiftende Erinnerungsarbeit, die in „meinem“ heutigen Freiburg geleistet wird, mit Optimismus und Hoffnung. Es geht mir hier um ein Begegnungsprojekt, das seit mehreren Jahren erfolgreich zwischen der Pädagogischen Hochschule Freiburg und meiner Alma Mater entwickelt wird. Beide Hochschulen leisten beispielhafte deutsch-polnische Brückenarbeit in Form des grenzübergreifenden Zusammenbringens von jungen Deutschen und Polen im Geiste der universellen Universitätsidee. Mittlerweile erleben jedes Jahr Freiburger Studentinnen und Studenten Studienaufenthalte in der schlesischen Metropole Wrocław und Kreisau, einem in Niederschlesien gelegenen Erinnerungsort des deutschen antifaschistischen Widerstands und der deutsch-polnischen Versöhnung.

Auf diese Weise erhält der Blick nach Polen aus der badischen Perspektive nach 1830 in unserer Gegenwart eine neue Qualität und Priorität in einer Vielzahl von Förderaktivitäten, die in „meinem“ heutigen Freiburg entwickelt werden, was als keine Selbstverständlichkeit einzuschätzen ist. Aufgrund meiner jahrelangen Erfahrung möchte ich keinen Hehl daraus machen, dass besonders in den *mental maps* der jungen Generation eine gewisse Distanz dem Osten gegenüber erkennbar ist. Diese distanzierte Haltung ist in großem Maße auf die nicht immer positive Assoziierung des Ostens zurückzuführen. Ich kenne Freiburger Studentinnen und Studenten, die ich seit längerer Zeit jedes Jahr in Wrocław mit meinen Vorträgen empfangen, als junge Menschen, die ein offenes Auge für die Kultur anderer Völker haben und sich für Besonderheiten der deutsch-polnischen Nachbarschaft interessieren. Das sind „meine“ Freiburger! Für nicht wenige von ihnen war Polen, bevor sie ihre Bildungsreise nach Wrocław und Kreisau angetreten hatten, als ein Teil Osteuropas eine Art Terra

incognita, was sie in Gesprächen mit mir mehrmals bestätigten. Der erste Polenbesuch sorgte für ein Aha-Erlebnis, man entdeckte ein modernes Land, dessen europäisches Flair zu weiteren Besuchen anregte.

„Mein“ Freiburger, der mir besonders lieb ist, ist ein Student der Pädagogischen Hochschule, der sich so sehr in die plurikulturelle Landschaft Breslau verliebt hat, dass er mehrmals bei uns im Institut zu Gast war und eine Erkundungsrallye über das historische Breslau und das heutige Wrocław für die Studierenden der Pädagogischen Hochschule Freiburg in Form seiner Diplomarbeit vorbereitete.

„Meine“ Freiburger sind selbstverständlich Slawist/-innen an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg; es gereicht mir zur Ehre, dass die Freiburger Slawistin Juliane Besters-Dilger, Prorektorin der Freiburger Alma Mater, an dem heutigen Festakt teilnimmt, wofür ich meinen Dank abtatten möchte.

Was die polnischen Studierenden anbelangt, so ist ihnen Deutschland einerseits dank des universitären Unterrichts vertraut, andererseits aber noch mehr oder weniger fremd. Und gerade die Bildungsreise nach Freiburg bietet für sie meistens die erste Möglichkeit, Deutschland, Land und Leute, kennenzulernen, und dabei – was wir besonders zu schätzen wissen – den akademischen Alltag an der modernen Pädagogischen Hochschule Freiburg zu erleben. Für die meisten ebenfalls ein Aha-Erlebnis und die Gelegenheit, ihre oft klischeehaften Vorstellungen von der deutschen Gegenwart und Vergangenheit zu korrigieren.

Aus der Perspektive meines Germanistischen Instituts möchte ich betonen, dass diese Kooperation für uns das erfolgreichste didaktische Projekt ist, das wir zusammen mit einer ausländischen Hochschule realisieren. Dafür möchte ich mich bei Ihnen allen sehr herzlich bedanken, vor allem bei „meinen“ verehrten polenfreundlichen Freiburger/-innen: beim Rektor, Ulrich Druwe, und beim Dekan, Olivier Mentz, die erfolgreich eine breite Förderung unserer Seminare betreiben und jedes Jahr die Gäste aus Wrocław persönlich empfangen.

Dankend verbunden sind wir auch unserem großen, bewährten Freiburger Polenfreund Ekkehard Geiger für seinen unermüdelichen Einsatz, auch in seinem Ruhestand, der als Betreuer der Freiburger Studierenden nicht die Mühe der langen Fahrt nach Schlesien scheut. Ekkehard Geiger hat insgesamt etwa 900 Freiburger Studierende nach Polen gebracht. Wenn ich jedes Jahr die große Freude habe, während unserer Breslauer Seminare auch vor Freiburger Studierenden vorzutragen, bewundere ich immer wieder, welch abwechslungsreichen Einstieg in die deutsch-polnische Problematik die jungen Freiburger/-innen unter der Regie von Ekkehard Geiger dargeboten bekommen haben. Bei dieser Gelegenheit möchte ich Sie noch auf eine Tatsache aufmerksam machen. Polnische Gäste werden von ihm und seiner Frau Gertrud in ihrem gastfreundlichen Freiburger Haus nicht nur mit offenen Armen, sondern auch mit der polnischen weiß-roten Nationalfahne begrüßt, die während der Polenbesuche stets an ihrem Haus ausgehängt wird.

Zu „meinen“ Freiburger/-innen gehört auch die liebe Familie Dietlind und Ruppert Schmolke, die immer bereit war und ist, den polnischen Besucher/-innen ihr gastfreundliches Haus in der

Nähe der Pädagogischen Hochschule zur Verfügung zu stellen. Familie Schmolke hat ihre Wurzeln in Schlesien und ich möchte gern, um mein subjektives Freiburgbild ein bisschen abzurunden, meine Wahrnehmungsperspektive noch kurz in Richtung Schlesien steuern. Im Jahre 1998 fand eine große Ausstellung unter dem Titel „*Weit in die Welt hinaus*“: ... *Historische Beziehungen zwischen Südwestdeutschland und Schlesien* statt. Der in deutscher und polnischer Sprache herausgegebene Ausstellungskatalog zählt knapp 280 Seiten und beleuchtet das umfangreiche Beziehungsgeflecht zwischen unseren Regionen.⁹ Haben Sie jetzt bitte bloß keine Angst, dass ich auf all die eindrucksvollen Belege zum Netzwerk Freiburg-Schlesien eingehen werde. Im Einklang mit dem Motto meines Vortrags: „Reise ich heute nach Freiburg (...), so kann ich beides sehen: das Gestern und das Heute. Eine bereichernde Erfahrung“ möchte ich mir die Freude nicht entgehen lassen, Sie nur auf zwei Bindungen aufmerksam zu machen. Was das Gestern anbelangt, sei hier erwähnt, dass es in Breslau in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die drittgrößte jüdische Gemeinde in Deutschland gab. Als ihre wohl bekannteste Vertreterin gilt die in Breslau 1891 geborene, zum Christentum konvertierte, in Auschwitz ermordete und heute als Patronin Europas anerkannte Edith Stein, heilige Teresa Benedicta vom Kreuz. Die berühmte Breslauerin Edith Stein hat ein wichtiges Kapitel ihres Lebens in Freiburg verbracht; sie promovierte am 3. August 1916 in der philosophischen Fakultät der Freiburger Universität und war dort bis 1918 Privatassistentin bei dem berühmten Phänomenologen Edmund Husserl.

Versucht man den heutigen schlesischen Spuren in Freiburg nachzugehen, dann darf hier auch das Freiburger *Institut für Volkskunde der Deutschen des östlichen Europa* erwähnt werden. Das IVDE ist seit Jahren ein fester Punkt im Freiburger Blickfeld meines Lehrstuhls, es verfügt über wertvolle Silesiaca, mit denen sich u.a. meine Mitarbeiter/-innen, Doktorand/-innen und Student/-innen als Freiburger Stipendiaten und Stipendiatinnen im Rahmen ihrer Schlesienforschungen auseinandersetzen.

Die zurückliegenden Jahre brachten mehrmals Kolleg/-innen aus meiner Universität mit Freiburger Wissenschaftler/-innen, auch von der Pädagogischen Hochschule, zum produktiven wissenschaftlichen Gespräch zusammen, wofür unsere gemeinsamen Publikationen ein beredtes Zeugnis sind. Als Mitglied im wissenschaftlichen und redaktionellen Beirat der angesehenen Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg „Europa lernen. Perspektiven für eine Didaktik europäischer Kulturstudien“ verfolge ich mit großem Interesse in dieser Serie den produktiven Diskurs über europäische Identität, und zwar – was mich besonders anspricht – mit besonderer Berücksichtigung des didaktischen Ansatzes. Zukunftsorientiert lade ich Sie schon heute zu einer großen internationalen Tagung über europäische Kulturbeziehungen im Weimarer Dreieck ein, die Olivier Mentz und ich mit unseren wissenschaftlichen Partnern in Deutschland, Frankreich und Polen im September 2019 in Wrocław zusammen veranstalten werden.

Zum Schluss erlaube ich mir offen zu gestehen: Es zieht mich immer in die malerisch-romantische Landschaft des deutschen Südwestens, in das malerisch-romantische Freiburg mit seinem

Münster und seinen Orgelkonzerten, mit seinen magischen historischen Gassen und mit den die Stadt umgebenden waldreichen Bergen, mit seinem facettenreichen kulturellen Flair, dem tausende von Studierenden ein besonderes Gepräge verleihen. Freiburg ist mehr als eine Stadt. Es ist ein Gemütszustand! Mit paraphrasierten Worten Herbert Grönemeyers, der so poetisch in seinem bekannten Schlager über Bochum gesungen hat, darf ich zum Schluss sagen: Freiburg: Du Blume im südwestlichen Revier, Freiburg: ich häng' an Dir. |

Anmerkungen

- 1) Hubert Orłowski (Hg.): *Moje Niemcy - moi Niemcy. Odpominania polskie*. Poznań 2009, hier: Marek Hańub: „Musimy się lubić. Inaczej umrzemy“. S. 303-311; Marek Hańub, Matthias Weber (Hg.): *Mein Schlesien - meine Schlesier. Zugänge und Sichtweisen / Mój Śląsk - moi Ślązacy. Eksploracje i obserwacje*. Leipzig 2011, hier: Marek Hańub: *Mein schlesischer Mikrokosmos / Mój śląski mikrokosmos*, S. 94-107, 87-99; *Mein Schlesien - meine Schlesier. Zugänge und Sichtweisen / Mój Śląsk - moi Ślązacy. Eksploracje i obserwacje*. Bd. 2, Leipzig 2014; Dieter Bingen, Marek Hańub, Matthias Weber (Hg.): *Mein Polen - meine Polen. Zugänge und Sichtweisen*. Wiesbaden 2016; *Moja Polska - moi Polacy. Eksploracje i obserwacje*. Warszawa 2016.
- 2) Frank-Walter Steinmeier: *Zum Geleit*. In: *Mein Polen - meine Polen*. Ebd., S. XVII f.
- 3) Zit. nach: Helmut Bleiber, Jan Kosim (Hg.): *Dokumente zur Geschichte der deutsch-polnischen Freundschaft 1830-1832*. Berlin 1982, S. 52.
- 4) Ebd., S. 211.
- 5) *Abdruck des Gedichts befindet sich im Bestand der Universitätsbibliothek Freiburg i. B. Signatur: E 6900, k.*
- 6) Gabriela Brudzyńska-Němec: *Polenvereine in Baden. Hilfeleistung süddeutscher Liberaler für die polnischen Freiheitskämpfer 1831-1832*. Heidelberg 2006.
- 7) Wend Kässens: *Laudatio auf den Preisträger Walter Kempowski*. In: *Mitteilungen der Hoffmann-von-Fallersleben-Gesellschaft e.V.*, 53 Jg., Nr. 80, Juli 2006, S. 11.
- 8) Siller, Björn (Hg.): *Papst Franziskus: Mein Traum von Europa. Die Rede des Papstes zum Karlspreis und Dokumentation der Laudationen*. Freiburg - Basel - Wien 2016, S. 16.
- 9) *Haus der Heimat des Landes Baden-Württemberg* (Hg.): „*Weit in die Welt hinaus ...*“ *Historische Beziehungen zwischen Südwestdeutschland und Schlesien / „Daleko w świat ...*“ *Historyczne związki pomiędzy południowo-zachodnimi Niemcami a Śląskiem*. Ausstellungskatalog. Calw 1998.



v.l.n.r.: Prof. Dr. Uwe H. Bittlingmayer, Dekan der Fakultät 1 – Prof. Dr. Marek Hałub, Universität Breslau – Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Hertie School of Governance – Prof. Dr. Ulrich Druwe, Rektor – Prof. Dr. Olivier Mentz, Dekan der Fakultät 2

Laudatio

Ehrendoktorwürde für Prof. Dr. Klaus Hurrelmann

Die aktuell gültige Promotionsordnung der Pädagogischen Hochschule Freiburg sieht die innerhalb der Hochschule sehr sparsam eingesetzte Möglichkeit vor, einer Person die Ehrendoktorwürde angesichts besonderer wissenschaftlicher Verdienste in einem der Fächer oder Fachgebiete zu verleihen, in denen an unserer Hochschule Promotionsleistungen erbracht werden können. Die Verleihung der Ehrendoktorwürde an Klaus Hurrelmann lässt sich nicht mit Verdiensten in einem einzigen Fach begründen, sondern durch außerordentliche und außergewöhnliche Leistungen in gleich mehreren Fachgebieten.

Wie kaum ein anderer Sozialwissenschaftler repräsentiert Klaus Hurrelmann mit seiner wissenschaftlichen Arbeit das Spektrum dessen, was an der Pädagogischen Hochschule geforscht und gelehrt wird: Kindheits-, Jugend- und Sozialisationsforschung, Lehrer/-innenbildung, Schule und Bildungsforschung sowie Gesundheitsforschung sind die übergreifenden Bereiche, in denen Klaus Hurrelmann Substantielles geleistet hat und in denen er in der einen oder anderen Weise im Lehr- und Forschungsalltag an der Pädagogischen Hochschule Freiburg präsent ist.

Auch wenn ich in der Kürze der Zeit den inhaltlichen Positionen kaum gerecht werden kann, möchte ich doch schlaglichtartig die wichtigsten Aspekte benennen, die Klaus Hurrelmann in den Fachgebieten vorgelegt hat.

Kindheits- und Jugendforschung

Die empirische Wende in der deutschsprachigen Kindheits- und Jugendforschung ist maßgeblich mit Klaus Hurrelmann und der Universität Bielefeld verbunden. So hat Klaus Hurrelmann gemeinsam mit Matthias Albert die bereits seit den 1950er Jahren bestehenden Shell-Jugendstudien so umformatiert, dass mit ihnen öffentlichkeitswirksame

und breit diskutierte Tendaussagen zu den Einstellungsmustern der nachwachsenden Generationen vorgelegt wurden. Damit hat er einen bedeutsamen Beitrag zur empirischen Erforschung der (verlängerten) Jugendphase geleistet.

Seine zeitdiagnostisch ausgerichteten Generationenbegriffe – eine Generation von Ego-Taktikern oder eine pragmatische Generation (unter Druck) – halten aus meiner Sicht die empfindliche Balance zwischen sinnvoller Verdichtung empirischer Materials und massenmedialer Aufmerksamkeitserzeugung.

Ferner hat Klaus Hurrelmann bereits in den 1990er Jahren mit Kollegen wie Thomas Olk oder Jürgen Mansel eine empirisch ausgerichtete, international anschlussfähige Kindheitsforschung etabliert. Hier hat er in den letzten Jahren zusammen mit Sabine Andresen die World-Vision-Studien verantwortet, die analog zu den Shell-Studien Vorstellungswelten und Einstellungsmuster von Kindern dokumentieren und die als praktische Konsequenz die Stärkung von Kinderrechten im Alltag zur Folge haben sollen.

Sozialisationsforschung

Die Sozialisationsforschung ist zunächst eng verbunden mit dem sehr einschlägigen Handbuch *Sozialisationsforschung*, das Klaus Hurrelmann in der ersten Auflage 1980 gemeinsam mit Dieter Ulich herausgegeben hat und das mittlerweile in der (mehrfach vollständig überarbeiteten und nunmehr zusammen mit Ullrich Bauer, Matthias Grundmann und Sabine Walper herausgegebenen) 8. Auflage vorliegt.

Noch wesentlicher ist aber vermutlich das Standardwerk Klaus Hurrelmanns, „Einführung in die Sozialisationsforschung“, in dem er das von ihm so benannte sozialisationstheoretische Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts erstmalig 1983 entwickelt hat und das mittlerweile zum abiturprüfungsrelevanten Stoff avanciert ist (der Originalbeitrag von 1983 ist als Wieder-

abdruck auf S. 30 dieser Ausgabe von ph-fr zu lesen). Wie die meisten seiner theoretischen Zugänge versucht auch sein sozialisierungstheoretisches Basismodell eine Balance zu finden zwischen subjektiven, konstruktivistischen und objektiven, ressourcen-bezogenen Dimensionen von Individuierungsprozessen.

Lehrerbildung, Schule und Bildungsforschung

Im Kontext dieser sozialwissenschaftlichen Gegenstandsbereiche hat Klaus Hurrelmann bereits in den 1970er Jahren eine sozialwissenschaftlich orientierte Erziehungswissenschaft verfolgt, indem er Schule und Schulentwicklung aus organisationssoziologischer Perspektive betrachtet hat. Gleichzeitig hat er Curriculumsanalysen betrieben und auch hier zu maßgeblichen Fortschritten beigetragen. Darüber hinaus – möglicherweise sogar als Konsequenz der Curriculumsanalysen – hat Klaus Hurrelmann die Entwicklung außercurricularer Unterrichtsprogramme und deren Implementierung an deutschen Schulen verantwortet – besonders bekannt und das vermutlich verbreitetste in Deutschland ist das Life Skills-Förderprogramm „Erwachsen werden“ von *Lions Quest*.

Zugleich hat er an Schulen weit mehr als ein Dutzend Evaluationsforschungsprojekte durchgeführt und damit bereits sehr früh die in den Sozialwissenschaften heute üblichere, wenn auch noch immer nicht gängige Erforschung der Effekte von unterrichtlichen Interventionen in den Blick genommen. Damit war er in gewisser Hinsicht ein wichtiger Vorläufer der heute üblichen Forderung nach Evidenzbasierung pädagogischer Maßnahmen, der er allerdings in der aktuell propagierten Form eher skeptisch gegenüber stehen dürfte. Schließlich war sich Klaus Hurrelmann in diesen Gegenstandsbereichen trotz eines beträchtlichen Bekanntheitsgrades nicht zu schade, um Projekte zur Verbesserung der schulischen Eltern-

zusammenarbeit durchzuführen und hier zu versuchen, sozialwissenschaftliches Wissen für die Praxis unmittelbar fruchtbar zu machen.

Gesundheitsforschung

Last but not least ist Klaus Hurrelmann nicht nur – wie in der Sozialisationsforschung – im Bereich *Public Health* mit einschlägigen Handbüchern und Einführungen omnipräsent. Vielmehr kommt ihm das besondere Verdienst zu, die bis heute in Deutschland einmalige *Fakultät für Gesundheitswissenschaften* an der Universität Bielefeld gemeinsam mit Peter-Ernst Schnabel und Ulrich Laaser aufgebaut und als Gründungsdekan der Fakultät zu einem unumstritten bedeutsamen Standort sozialwissenschaftlicher Gesundheitsforschung ausgebaut zu haben. Klaus Hurrelmann hat einen zählbaren Anteil daran, dass Themen wie Kindheits- und Jugendgesundheit, aber auch Prävention und Gesundheitsförderung seit mittlerweile zwanzig Jahren auf der gesundheitspolitischen Agenda stehen und sich ein Gesundheitsverständnis – zumindest in Fachkreisen – etabliert hat, für das Gesundheit mehr ist als die (medizinisch zu kurierende) Abwesenheit von Krankheit.

Neben diesen Schlaglichtern sollte noch Erwähnung finden, dass Klaus Hurrelmann enorme Arbeit geleistet hat im Bereich der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung und „Nachwuchs“-Wissenschaftler/-innen und Projektmitarbeiter/-innen auf eine Art und Weise berufsbiografisch begleitet hat, die absolut vorbildlich war. Ich möchte deshalb mit dem Ausspruch des Bielefelder Kollegen Holger Ziegler schließen, der mir für Klaus Hurrelmann besonders passend erscheint und den Klaus Hurrelmann selbst – aus eben diesem Grund – für sich nicht in Anspruch nehmen würde: „Gemessen an dem, was ich so drauf habe, bin ich ganz schön bescheiden!“ |

Eine neue Generation von Jugendlichen braucht eine neue Generation von Schulen

Festvortrag

Die Lebenswelt von Jugendlichen verändert sich in jeder historischen Situation: Es geht dabei um die Frage, vor welchen Entwicklungsaufgaben die jungen Menschen der Generationen Y und Z heute stehen und welche Anforderungen an die Lebensgestaltung zu bewältigen sind. Eine Folgerung daraus ist, dass die neue Generation von Jugendlichen auch eine neue Generation von Schulen benötigt. Dies wiederum stellt Herausforderungen an die Schule von heute und morgen, um den Entwicklungen der Jugendlichen gerecht zu werden. Doch wie lässt sich eine solche neue Generation von Schulen politisch realisieren?

Wie Jugendliche durch ihre Lebensbedingungen geprägt werden

In jedem Lebensabschnitt gibt es – teils selbst definierte, teils aus der sozialen Umwelt stammende – Erwartungen an das altersangemessene Verhalten. Diese Erwartungen hat Robert J. Havighurst (1953) als „Entwicklungsaufgaben“ bezeichnet. Er sieht sie als Herausforderungen in bestimmten Lebensphasen, deren erfolgreiche Bewältigung mit sozialer Anerkennung und Lebensglück einhergeht und die Basis für die erfolgreiche Bewältigung der Herausforderungen in den anschließenden Lebensphasen bildet.

Formen von Entwicklungsaufgaben

Aus der interdisziplinären Perspektive der Sozialisationstheorie lässt sich der Ansatz von Havighurst weiterentwickeln und in vier verschiedene, aber miteinander in Beziehung stehende Formen von Entwicklungsaufgaben übertragen (Hurrelmann/Bauer in der „Einführung in die Sozialisationstheorie“ 2015). Für die *Lebensphase Jugend* haben Hurrelmann und Quenzel (in der „Lebensphase Jugend“ 2016, S. 26) folgende Ausdifferenzierung vorgenommen:

- „Qualifizieren und Bilden“: Hier geht es um die Entwicklung der intellektuellen und sozialen Kompetenzen für Leistungs- und Sozialanforderungen sowie um die Fähigkeiten für spezifische Tätigkeiten, um die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines/r Berufstätigen zu übernehmen.

- „Binden und Beziehungen aufbauen“: Hier geht es um die Entwicklung der Körper- und Geschlechtsidentität, die emotionale Ablösung von den Eltern, den Aufbau von Freundschaftsbeziehungen zu Gleichaltrigen und die Fähigkeit der partnerschaftlichen Bindung, um die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines Familiengründers zu übernehmen.
- „Konsumieren und Regenerieren“: Hier geht es um die Entwicklung von Regenerationsstrategien und die Fähigkeit zum Umgang mit Wirtschafts-, Freizeit- und Medienangeboten, um die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines/r Konsumenten/ Konsumentin und Wirtschaftsbürgers/-bürgerin zu übernehmen.
- „Werte entwickeln und Partizipieren“: Hier geht es um die Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems sowie der Fähigkeit zur sozialen und politischen Gestaltung und Beteiligung, um die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines/r politischen Bürgers/Bürgerin zu übernehmen.

Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben ist die Voraussetzung dafür, Individuation (Autonomie) und Integration (soziale Anerkennung und Verantwortung) herzustellen, deren Spannungsverhältnis eine Ich-Identität ermöglicht. Im Jugendalter kommt diese Entwicklung zu einem ersten Höhepunkt im Lebenslauf und ist mit dem Bewusstsein verbunden, eine eigenständige Person zu sein.

Entwicklungsaufgaben in der Generationenfolge

Das, was junge Menschen in der *Lebensphase Jugend* erleben – politische, wirtschaftliche, kulturelle und technische Ereignisse und Gegebenheiten – prägt nachhaltig ihre Persönlichkeitsstruktur, meist das ganze Leben lang. Das gilt für die in einem bestimmten Zeitraum aufwachsenden Gleichaltrigen, die aufeinander folgenden Alterskohorten angehören. Diese werden auch als „Generationen“ bezeichnet.

Karl Mannheim hat in den 1920er Jahren das Konzept der „Generationslagerung“ entwickelt (Mannheim 1924/1964). Er beschreibt damit die tiefe Prägung von aufeinander folgenden



Alterskohorten, die durch epochale Veränderungen bestimmt wird. Zusammen mit Erik Albrecht habe ich dieses Konzept aufgenommen und im Buch „Die heimlichen Revolutionäre – wie die Generation Y unsere Welt verändert“ auf die Nachkriegsgenerationen übertragen (Hurrelmann u. Albrecht 2014). Ausgehend von der Vorstellung, dass eine Generation jeweils Alterskohorten von fünfzehn aufeinander folgenden Jahren umfasst, lassen sich die folgenden Generationen unterscheiden:

- Die *1968er-Generation*, etwa 1940 bis 1955 geboren: Wer in dieser Zeit groß wurde, konnte sich nach den Aufbauerfolgen der „skeptischen“ Nachkriegsgeneration in einer bereits entspannten wirtschaftlichen Lage und einer funktionierenden Demokratie an die fällige Auseinandersetzung mit der Generation der Eltern machen. Die Eltern waren in den Nationalsozialismus verwickelt und verkörperten mit ihrer autoritären Haltung und obrigkeitstaatlichen Orientierung die „Ewiggestrigen“. Diese Auseinandersetzung fiel sehr heftig aus und war von Aggression und Gewalt geprägt. Sie symbolisiert bis heute eine „politische Revolution“, die von der jungen Generation ausgehen kann, wenn sie sich in ein zu enges Korsett gesperrt fühlt.
- Die *Babyboomer*, 1955 bis 1970 geboren: Die wirtschaftliche Ausgangslage verbesserte sich für diese Alterskohorten weiter, ein „Wirtschaftswunder“ trat ein. Die „Babyboomer“ stellen, wie der Name ausdrückt, die bisher zahlenmäßig stärksten Jahrgänge in Deutschland überhaupt. Sie sind die Kinder optimistischer Eltern. Sie nehmen die politische Gestaltung des Landes in die Hand. Da die wirtschaftliche Existenz gesichert ist und die beruflichen Chancen gut sind, streben sie nach einer „postmaterialistischen“ Wertorientierung und setzen sich für eine gute Lebensqualität und eine saubere Umwelt ein. Sie sind mit ihren etwa 50 bis 65 Jahren die heute in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik immer noch dominierende Generation und besetzen die meisten Schlüsselpositionen.
- Die *Generation X*, 1970 bis 1985 geboren, konnte ebenfalls, noch gerade so, in wirtschaftlicher Sicherheit groß werden, obwohl sich bereits erhebliche Krisenwolken am Horizont zusammenzogen. Das „X“ soll symbolisieren, dass sie eine ratlose Generation ist, ständig auf der Suche nach ihrem Platz in der Gesellschaft. Florian Illies hat diese Generation für Deutschland in seinem launigen Buch „Generation Golf“ (2001) genannt und beschreibt sie als junge Leute, die vor lauter Saturiertheit und Satttheit nicht mehr wissen, was sie vom Leben wollen. Sie reagieren auf die Wohlstandsgesellschaft mit „Null Bock“ und hedonistischen Orientierungen, behalten allerdings das Engagement für Lebensqualität und Umwelt bei. Sie stehen aber im Schatten der mächtigen „Babyboomer“, zumal ihre Jahrgangsstärke erheblich kleiner ist.

Die Lebensbedingungen der Generationen Y und Z

Die *Generation Y*, etwa zwischen 1985 und 2000 geboren, ist heute etwa 20 bis 35 Jahre alt. Die Jüngeren sind noch in Schule

und Ausbildung, die Älteren stehen an der Schwelle zur Berufsausbildung oder zum Berufseintritt, einige mitunter schon vor einem ersten Berufswechsel.

Wie lässt sich ihre Lebenslage charakterisieren? Sie sind in ihrer formativen Jugendzeit zwischen den Jahren 2000 und 2015 mit den interaktiven digitalen Medien groß geworden und erschließen sich damit jeden Winkel der Welt. Ein Angehöriger dieser Generation hat heftige politische Spannungen, Terroranschläge und globale Kriege miterlebt und weiß seit der Weltwirtschaftskrise 2007/2008 intuitiv, wie unsicher das Leben und die Zukunftsplanung geworden sind. Er hat vor allem erfahren, wie ungewiss der Übergang in den Beruf sein kann. Die Jugendarbeitslosigkeit machte es 20 bis 30 % von ihnen unmöglich, einen Ausbildungs- oder einen Arbeitsplatz zu erhalten.

Die Generationslagerung ist damit durch internationale Krisen und Konflikte, durch unberechenbar gewordene Lebensperspektiven und gleichzeitig dadurch gekennzeichnet, dass man als „digitaler Eingeborener“ jeden Winkel der Welt und jede Nische des Alltagslebens durch interaktive Medien erkunden und sich weltweit verständigen kann.

Diese Merkmale haben den jungen Leuten in den USA das Etikett „Generation Y“ eingebracht, eine lautsprachliche Benennung des Englischen „Why“. Mit dieser Metapher wird die fragende und suchende Grundhaltung mit der immerwährenden Frage nach dem „Warum“ thematisiert, nach dem Sinn dessen, was man gerade tut. Charakteristisch ist ein starker Selbstbezug – eine „Egotaktik“ mit einer opportunistischen Grundhaltung und dem permanenten Abwägen von Alternativen der Lebensführung mit nüchternem Kosten-Nutzen-Denken. Diese Verhaltensweisen und Mentalitäten werden nicht absichtsvoll gewählt, sondern sie bilden sich unter dem Eindruck der Lebensverhältnisse heraus.

Die nächste Generation wächst heran, die nach 2000 geboren wurde und heute meist noch unter 15 Jahre alt ist. Sie wird oft mit dem Arbeitstitel *Post-Millennials* oder *Generation Z* bezeichnet. Sollten sich die wirtschaftlichen und ökonomischen Bedingungen so günstig weiterentwickeln wie seit 2010, nachdem in Deutschland die Weltwirtschaftskrise überwunden wurde, kann eine Generationsgestalt erwartet werden, die sich deutlich von der Generation Y unterscheidet. Weil die jungen Leute keine Sorge mehr haben müssen, einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz zu erhalten, können sie entspannter als ihre generationalen Vorgänger/-innen in die Zukunft blicken. Aber: Durch Digitalisierung und Globalisierung ist die Arbeitswelt unberechenbar geworden, das führt zu einer untergründigen Verunsicherung. Nach den Shell-Jugendstudien zu urteilen, werden sie auch politischer als die „Ypsiloner“ (Shell Deutschland 2015). Kriege und Terroranschläge allerdings könnten auch weiterhin eine traumatisierende Kulisse für ihre Entwicklung bilden. Ihre eigentliche Prägung erfolgt nach den Erkenntnissen der Sozialisationsforschung erst, wenn sie die Pubertät hinter sich gelassen und in die *Lebensphase Jugend* eingetreten sind. Erst dann macht es auch Sinn, einen angemessenen Namen für diese Generation zu suchen.

Welchen Anforderungen sehen sich die Generationen Y und Z gegenüber und welche Chancen haben sie? Gehen wir der Reihe nach kurz auf die vier Formen der Entwicklungsaufgaben ein.

Entwicklungsbereich Qualifizieren

Nach der von übergroßer Hoffnung begleiteten Vereinigung der beiden deutschen Staaten mussten die „Ypsiloner“ bittere Erfahrungen mit ihrer Zukunftsplanung machen. Fast ein Drittel von ihnen musste um einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz bangen. Dann folgten in schnellem Wechsel der Beinahe-Kollaps des Weltfinanzsystems und die Eurokrise. In einer solchen Ausgangslage waren die jungen Leute bemüht, mit allen Mitteln sicherzustellen, dass sie nicht zu den Bildungs- und Zukunftsverlierer/-innen gehören. Ihr Motto war: „Wenn sich alles ändern kann, rüstet nur eine möglichst gute Bildung für den Ernstfall“. Deshalb strebten die jungen Leute nach möglichst hohen Schul- und Hochschulabschlüssen. Sie sahen hierin die einzige Chance, das Gesetz des Handelns in der Hand zu behalten. Sie standen unter enormem Leistungsdruck.

Abitur und Studium stehen deshalb bei ihnen hoch im Kurs. Inzwischen erwerben schon fast 55 Prozent eines Jahrgangs diesen Abschluss, der damit zur Norm geworden ist. Mit List und Tücke versuchen die jungen Leute alles, um das eigentliche Ziel zu erreichen, nämlich gute Abschlusszertifikate zu erwerben. Sie bringen ein hohes Maß von Selbstmanagement bei der Gestaltung der eigenen Bildungslaufbahn auf und versuchen, die Lehrerinnen und Lehrer genauso zu ihren Verbündeten zu machen wie die eigenen Eltern.

In der „Generation Z“ könnte sich eine Entspannung der Lage abzeichnen. Wegen der guten wirtschaftlichen Konjunktur und den vorhersehbaren positiven Zukunftsperspektiven kann mit einem Abbau des Leistungsdrucks gerechnet werden. Im Unterschied zur vorangehenden „Generation Y“ ist es nicht mehr existenziell wichtig, um jeden Preis einen ganz hochwertigen Schulabschluss zu erwerben. Die panische Jagd nach 1a-Bildungszertifikaten könnte abflauen, auch wenn die Eltern grundsätzlich weiter auf einen optimalen Schulabschluss drängen werden. Stattdessen steigt ihr Interesse an flexiblen und offenen, persönlich zugeschnittenen Formen des Lernens. Sie sind im digitalen Zeitalter groß geworden und wollen möglichst aktiv ihr eigenes Lernpensum und Lerntempo bestimmen. Durch die intensive und zeitraubende Nutzung der digitalen Kommunikationskanäle leiden allerdings ihre Fähigkeiten der Konzentration sowie zur nachhaltigen Ausdauer, zur Wahrung von Geduld und zum Aufschieben von Wünschen.

Entwicklungsbereich Binden

Bei den Herausforderungen, die mit der Entwicklungsaufgabe „Binden und Beziehungen aufbauen“ einhergehen, fällt eine enge Orientierung an den Eltern auf. Mutter und Vater sind die wichtigsten Verbündeten in der unsicher gewordenen Welt. Sie haben einen sozialen Status erreicht, den man möglicherweise selbst nicht mehr wird einholen können. Die Lebensläufe sind offen geworden, eine feste Planung ist fast unmöglich. Heute muss jeder junge Mann und jede junge Frau immer wieder erneut biografische Entscheidungen selbst fällen. Das Durchschnittsalter von Frauen, die ihr erstes Kind bekommen, liegt bei über 30

Jahren, der Eintritt in das Berufsleben kann sich mitunter auch solange hinziehen.

Die Ablösung vom Elternhaus erfolgt deshalb später als früher und vollzieht sich nur schrittweise und sehr zögerlich. Die große Mehrheit der jungen Leute ist an der Gründung einer eigenen Familie interessiert, aber die Entscheidung dafür wird wegen der großen Unsicherheit in der Berufsplanung zeitlich oft sehr weit aufgeschoben.

Entwicklungsbereich Konsumieren

Die Angehörigen der „Generation Y“ haben Zugang zu einer unerschöpflichen Breite und Tiefe von Angeboten der Zerstreung und Unterhaltung, verbunden mit stimulierenden Erlebnissen und Herausforderungen in spielerischer Form. Immer mehr dieser Angebote erfolgen auf digitalen Kanälen. Internetforen, soziale Netzwerke und Apps prägen ihren Alltag über viele Stunden. Sie können sich damit Impulse für die eigene Bildung und Persönlichkeitsentwicklung in eigener Regie erschließen und gewinnen den Eindruck, vollkommen autonom handeln zu können. Viele Jugendliche wirken aus diesem Grund heute klug und frühreif und kennen sich in allem besser aus als ihre Eltern und Lehrkräfte, aber es fehlt ihnen naturgemäß an realer Lebenserfahrung. Der alle Lebensbereiche durchdringende Gebrauch der elektronischen Medien könnte zu neuen Mustern der Wahrnehmung führen. Alles geht schnell, alles ist sofort erfahrbar und erfassbar.

Entwicklungsbereich Partizipieren

In politisch schwer berechenbaren Zeiten haben sich die Angehörigen der jungen Generation eine offene und suchende Haltung angewöhnt, arrangieren sich unauffällig mit den Gegebenheiten, die sie vorfinden, manövrieren und taktieren flexibel, um sich Vorteile zu verschaffen und gehen an alle Herausforderungen mit einer Mischung aus Pragmatismus und Neugier heran. Sie rollen alles von ihren ureigenen persönlichen Bedürfnissen her auf, von ihrem Ego, denn nur auf sich selbst können sie sich in diesen unsicheren Zeiten fest verlassen. Durch Medien und Freizeit sind sie von gesellschaftlicher Verantwortung abgelenkt. Sie zeigen eine große Distanz zu politischen Parteien, trotz ihres durchaus vorhandenen persönlichen Engagements.

Bei der „Generation Z“ kann ein Wandel erwartet werden. Weil sie schulisch und beruflich nicht mehr so unter Druck stehen wie die „Ypsiloner“, haben sie wieder mehr Reserven für die politische Beteiligung und eine höhere Bereitschaft für ein soziales und politisches Engagement, auch wenn noch nicht erkennbar ist, welche konkreten Wege sich dieses Engagement suchen wird.

Die Herausforderungen an eine neue Generation von Schulen

Die Sozialisationsinstanzen Familie, Kindergarten und Schule stehen vor der Herausforderung, sich auf diese neue Situation einzustellen. Junge Menschen werden jeweils durch historische Ereignisse mit ihren politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und technischen Gegebenheiten geprägt. Sie hinterlassen nachhaltige, charakteristische Merkmale in ihrer Persönlichkeitsstruktur, meist das ganze Leben lang. Das sind die Regeln der Sozialisation und der produktiven Realitätsverarbeitung.

Welche Herausforderungen ergeben sich für die Schulen, um die neue Generation von Jugendlichen selbstständig, leistungsstark und sozial verantwortlich zu machen?

Unterstützung der Schülerinnen und Schüler in allen ihren Entwicklungsaufgaben

Die Schule soll also nicht nur bilden und qualifizieren, sondern auch auf das soziale Leben, das Konsum- und Wirtschaftsleben, die Mediennutzung und die gesellschaftliche Partizipation vorbereiten.

Das setzt einen Paradigmenwechsel in der deutschen pädagogischen Tradition voraus: Der Wandel von einer Unterrichtsschule mit starker Fach- und Stofforientierung zu einer auf die Lernmotivation und die soziale Ausgangslage der Schüler/-innen ausgerichteten prozesshaft arbeitenden Schule. Auf der Zeitachse geht es um die Rhythmisierung, die Kindern und Jugendlichen gerecht sein muss und den Biorhythmus des Tages aufnimmt. Hierzu ist ein Netz von Wiederholungs-, Arbeits-, Förder-, Vertiefungs- und Ruhephasen notwendig, um damit auch selbstgesteuerte Lernprozesse möglich zu machen. Das Ganze erfordert eine hohe zeitliche Flexibilität, die aber nur möglich ist, wenn ein fest strukturierter Kernzeitplan zu Grunde liegt. Ganztagschulen kommen hiermit am besten zurecht.

Es geht um eine gute Kombination von durch Lehrer/-innen gesteuerte und angeregte Angebote mit den von den Schülerinnen und Schülern selbst initiierten Aktivitäten. In der Jugendphase des Lebens ist diese Komponente wichtig. Bekanntlich sinkt die Attraktivität der Schule in der Pubertät ab. Das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung kann durch die unterrichtlich-kognitive Seite und die Dominanz der Lehrkräfterolle nicht gestillt werden. Immer wieder ist in der pädagogischen Reformdiskussion die Forderung nach einer „Jugendchule“ aufgekommen, die hierauf reagiert. Das Entscheidende in diesem nachpubertären Alter ist die Gewährung von Autonomie und auf dem Weg dahin die schrittweise Erfahrung von Selbstwirksamkeit.

Die zentrale pädagogische Idee der Schule der Zukunft ist es, auf die Lern- und Arbeitsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler ebenso wie die der Lehrkräfte flexibel einzugehen. Der ganze Tag folgt einem harmonischen Rhythmus, der durch feste Rituale gegliedert und strukturiert wird. Anspannung und Entspannung, kognitive und soziale Anregungen wechseln einander ab und bringen Dynamik, aber auch Ruhe in den Tag. Das bildet die Grundlage für gesundes Lernen und Arbeiten. Wichtig ist die Viel-

falt von Unterrichtsformen: eine Mischung aus Frontalunterricht, Teamunterricht, Gruppenarbeit, selbstständiger Freiarbeit der Schüler/-innen, Projektarbeit, Hausaufgaben, Forschungsarbeit mit Experimenten und außerschulischer Arbeit.

Kurz: Die künftige Schule ist nicht nur für das Lernen zuständig. Sie ist eine Schule für das „ganze Leben“ und hilft Jugendlichen dabei, alle ihre Entwicklungsaufgaben zu bewältigen: das Bilden und Sich-Qualifizieren, der Aufbau sozialer Kontakte und Bindungen, der souveräne Umgang mit Freizeitangeboten, Geld, Konsumwaren und Medien, das soziale und politische Engagement. All das passt in den Lehrplan und das Schulleben ganztags hinein.

Um dieses Ziel zu erreichen, bezieht sie die außerschulischen Lernorte systematisch mit ein. Unterstrichen wird das durch eine breite Zusammensetzung des Personals, wobei neben den Lehrkräften sehr viele andere pädagogische Fachkräfte und auch Laien tätig sein können. Bei den pädagogischen Fachkräften geht es vor allem um Erzieher/-innen und Sozialarbeiter/-innen. Wichtig ist die Kooperation mit Musikschulen, Vereinen und Volkshochschulen. Unnötig zu erwähnen, dass diese Zusammenarbeit nur funktioniert, wenn sich alle Akteure an einem gemeinsam erarbeiteten pädagogischen Leitbild der Schule orientieren.

Schülerinnen und Schüler erhalten eine auf sie und ihre Fähigkeiten zugeschnittene individuelle Lernförderung

Nachhaltiges Lernen ist nur möglich, wenn in jeder einzelnen Phase des Lebens maßgeschneiderte Lernangebote unterbreitet werden. Voraussetzung ist, dass der jeweils erreichte Entwicklungsstand eines Lerners/einer Lernerin durch ein genau passendes Angebot von Lernimpulsen aufgenommen wird. Es ist also eine präzise Eingangsdiagnose der Fähigkeiten und Fertigkeiten des/der Lernenden notwendig, um hierauf abgestimmte differenzierte Angebote für Lernprozesse zu unterbreiten. Die Beziehung zwischen dem Angebot an Bildungsimpulsen und den Bedürfnissen der Teilnehmenden, also der Schülerinnen und Schüler, spielt die entscheidende Rolle.

Die Angehörigen der Generationen Y und Z sind als *Digital Natives* trainiert, Wissen jederzeit online abzurufen. Durch ihre permanente Arbeit am Computer und durch ihre intensive Spieltätigkeit sind sie gewohnt, regelmäßiges Feedback zu erhalten und Schritt für Schritt in ein Thema einzusteigen. Sie sind innerlich, wie die Amerikaner bildhaft sagen, auf die *Vuca*-Welt von *Volatility*, *Uncertainty*, *Complexity* und *Ambiguity* eingestellt. Sie wissen, dass es moderne und flexible Methoden der Selbsteinschätzung von Fähigkeiten und Fertigkeiten gibt, und sie fordern deren Einsatz auch im schulischen Bereich heraus.

In der Schule der Zukunft ist dies alles möglich. Individuelle Diagnosen des Lern- und Leistungsstands und ebenso individuelle Angebote für die Förderung des Weiterkommens sowie die Lösung von Herausforderungen stehen zur Verfügung. Die Hausaufgaben und auch die Nacharbeiten bis hin zur Nachhilfe können in das flexible Arbeitsprogramm der Schule integriert werden. Hier können die Schüler/-innen auch ihren eigenen Mitschüler/-innen

direkt helfen. Eine gute Mischung aus moderner Medientechnologie und medienfreien Aktivitäten ist notwendig, hier sollte der Freiraum für immer wieder neue Experimente sehr groß sein.

Veränderte Rolle der Lehr- und pädagogischen Fachkräfte

Die Rolle der Lehrkraft und der anderen pädagogischen Fachkräfte wird so verändert, dass die Schülerinnen und Schüler in einer festgelegten Struktur große Spielräume für Frei- und Eigenarbeit erhalten. Das ist ein Bruch mit der deutschen Tradition des lehrer/-innenzentrierten Unterrichts. Ähnlich den Chefs in der Arbeitswelt verändert sich ihre Rolle vom Pauker zum Trainer, der bestimmte Aufgaben und Ziele vorgibt. Die Lehrkraft ist Moderator/-in des Lernvorgangs, aber auch Ratgeber/-in, Inspirator/-in und Vorbild. Sie ist wichtig, weil sie einschätzen kann, was der Schüler/die Schülerin kann und was nicht, und wo Überforderung droht und Hilfe benötigt wird. Sie ist verantwortlich, dass die Kernstruktur immer wieder eingehalten wird.

Mehr Freiarbeit bei fest reguliertem Rahmen – das ist zugleich der Eintritt in das digitale Lernen. Die Angehörigen der jungen Generationen zeigen uns den Weg dahin. Sie unterminieren starre Hierarchien, wünschen Team- und Projektarbeit und möchten auch persönlich angesprochen werden. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten diese Aufgaben dann in ihrem eigenen Rhythmus ab, mit selbstgewählten Methoden und Medien, und erhalten nach jedem größeren Lernabschnitt eine Rückmeldung.

Wird die Lehrkraft zum Trainer bzw. Trainerin, dann sind sie die Trainees. Mit einer historischen Besonderheit: Technisch sind sie als *Digital Natives* den *Digital Immigrants*, nämlich ihren Lehrer/-innen (ebenso wie ihren Eltern) überlegen. Sie haben eine höhere Affinität zu neuen und modernen Formen des Lernens. Das Internet ist immer dabei – sei es auf dem Computer, Tablet oder Smartphone. Neue Medien sollten in die Lehrer/-innen-Fortbildung einbezogen werden. Schulen, die diesen Weg gehen, berichten von großen Erfolgen.

Möglich ist das nur, wenn in der Schule Zeit und Gelegenheit für aktives und produktives Arbeiten zur Verfügung stehen. Mit dem Unterricht verzahnt wird in Werkstätten und Labors experimentiert, produziert, innovativ und schöpferisch gestaltet. Digitale Angebote spielen dabei eine wichtige Rolle. Schüler/-innenfirmen stellen Produkte her oder liefern Dienstleistungen, die innerhalb der Schule (Schul-Cafeteria, Raumdienst, IT-Service, Erste Hilfe etc.) und/oder in der Nachbarschaft der Schule (Event-Service, IT-Service, Theatervorführungen usw.) angenommen werden.

Veränderte Schulleitung

Die Leitung der Schule wird so verändert, dass die Schülerinnen und Schüler sich an der Gestaltung des alltäglichen Schullebens, einer „Agentur für Lernarbeit“, aktiv beteiligen können. Die Berufsforscher Pongratz und Voß (2003) beschreiben die Veränderungen in der Arbeitswelt als Trend vom „verberuflichten Arbeitnehmer“ zum „verbetrieblichten Arbeitskraft-Unternehmer“.

Sie skizzieren einen neuen Typus der Erwerbstätigkeit, nämlich eine gesellschaftliche Form der Arbeitskraft, bei der Arbeitende nicht mehr in erster Linie ihr Arbeitsvermögen im Rahmen von vorstrukturierten Arbeitsplätzen anbieten. Stattdessen handeln sie als Auftragnehmer für genau vereinbarte Arbeitsleistungen.

Der Arbeitnehmer/die Arbeitnehmerin der Zukunft verrichtet weniger vorstrukturierte Tätigkeiten, er/sie wechselt von Projekt zu Projekt. Er/Sie muss den täglichen Arbeitsablauf selbstständig planen und strukturieren. Das gilt für die zeitliche Ebene ebenso wie für die räumliche, wobei in beiden Fällen ein hohes Ausmaß von Flexibilität charakteristisch ist. An welchem Ort und zu welcher Zeit die vereinbarte Arbeitsleistung erbracht wird, das liegt in der Entscheidung der Arbeitenden. Entsprechend hoch muss die Fähigkeit zur Selbstmotivation und die Bereitschaft zur fachlichen Flexibilität sein, verbunden mit einer hohen Sensibilität für sich abzeichnende Veränderungsprozesse im Arbeitsablauf, auf die mit eigener Qualifikation reagiert wird.

Meine These ist, dass es analog zu den geschilderten Veränderungen am Arbeitsmarkt ein sich verstärkendes Selbstmanagement bei der Gestaltung der eigenen Bildungslaufbahn gibt. Dem Arbeitskraft-Unternehmer entspricht der „Lernkraft-Unternehmer“, der mit einer hohen Bereitschaft zur Selbstkontrolle der eigenen Lernleistung zu einem Makler bzw. einer Maklerin der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen wird und die eigene Lebensführung konsequent auf einen Erfolg im Bildungsprozess ausrichtet.

Lernkraft-Unternehmer legen ein hohes Maß von Selbstmanagement bei der Gestaltung der eigenen Bildungslaufbahn an den Tag. Jeder junge Mann und jede junge Frau wird, so es irgend möglich ist, zum/zur eigenen Bildungsbeauftragten, der/die sich ein cleveres Geschäftsmodell für sein/ihr Unternehmen „Ich“ zu-rechtlegt.

Weil die Lehrerinnen und Lehrer den ganzen Tag in der Schule sind, haben sie hier einen festen Arbeitsplatz und stehen den Eltern zu Abstimmungen und Gesprächen auch über den Unterricht, die Entwicklung der Kinder und das Schulleben zur Verfügung. So werden Lehrer/-innen zu Begleiter/-innen der Schüler/-innen und Eltern und somit der ganzen Familie.

Die Organisation einer funktionierenden Ganztagschule ist weitaus komplexer, als sie Schulleitungen aus traditionellen Schulkontexten vertraut ist. Sie erfordert Führungspersönlichkeiten, die Pädagogik, Mitarbeiter/-innen-Führung und Logistik in besonderer Weise in Einklang miteinander bringen können. Doch woher sollen sie kommen, und wie kann hier Systematik an die Stelle von Zufall treten? Für die Schulleitung bedeutet das eine Professionalisierung im Team und eine Ausstattung mit Personal und Räumen.

Schule als selbstständiges pädagogisches Dienstleistungs-„Unternehmen“

Diesen vielfältigen Herausforderungen kann die einzelne Schule nur gerecht werden, wenn sie ein hohes Maß von Selbstständigkeit hat. Gegenüber der heutigen Situation sollten viel größere Freiheiten in den Bereichen der Bewirtschaftung eines eigenen

Budgets, der Personalauswahl und der Unterrichtsgestaltung eingeräumt werden. Auch die Partizipation der Schüler/-innen und Eltern sollte deutlich gestärkt werden.

Im Grundgesetz der Bundesrepublik ist festgelegt: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“. Historisch handelt es sich hierbei um eine große Errungenschaft, die eine Emanzipation in der pädagogischen Arbeit von der Bevormundung durch partikulare, einzelne gesellschaftliche Mächte ausdrückt. Die Beaufsichtigung durch den Staat schützt vor der Bevormundung durch Kirche, Adel, Besitzbürgertum und andere partikulare Mächte. Dadurch wurden die Schulen aus verschiedenen Abhängigkeiten befreit.

Heute aber stellen sich neue Herausforderungen: Heute brauchen wir Schulen, die sich von der Bevormundung durch den Staat befreien. „Unsere Schule ist eine ‚verwaltete‘ Schule; während die moderne Schule, die ihre geistige Grundlage in der Aufklärung erfuhr, zunächst noch ein Lebenszusammenhang selbstständiger Menschen war, die vom Staat nur überwacht wurde, hat sie sich immer mehr zur untersten Verwaltungshierarchie entwickelt; sie steht heute auf einer ähnlichen Stufe des Verwaltungsaufbaus wie das Finanzamt, das Arbeitsamt, die Ortspolizei und in einem deutlichen Gegensatz zur Selbstverwaltung der Ortsgemeinde“, sagte Hellmut Becker, der erste Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, schon 1954.

Der Deutsche Bildungsrat griff diese Kritik auf und formulierte schon Anfang 1970 Empfehlungen zur verstärkten Selbstständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern (Deutscher Bildungsrat 1971). 1995 wurde in der Denkschrift für den Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen von der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“, dessen Mitglied ich war, gefordert: „Im Mittelpunkt eines Selbstgestaltung und Selbstverantwortung orientierten Steuerungskonzepts für den Schulbereich soll dabei die Einzelschule stehen. Sie muss als relativ eigenständige Handlungseinheit gestärkt und rechtlich anerkannt werden. Dem Subsidiaritätsgedanken würde es am besten entsprechen, wenn bei der Schaffung der rechtlichen Voraussetzungen die Rechte der Einzelschule weit, die Rechte der Ebenen oberhalb der Einzelschule jedoch möglichst eng definiert würden“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 65).

Bisher sind diese Empfehlungen nicht umgesetzt worden – hier ist also noch viel zu tun. |

Literatur

Bildungskommission NRW (Hg.) (1975): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission Zukunft der Bildung. Neuwied: Luchterhand. - *Deutscher Bildungsrat (Hg.) (1973): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.* - *Havighurst, R. J. (1953): Human Development and Education. New York: David MacKay.* - *Hurrelmann, K./Albrecht, E. (2014): Die heimlichen Revolutionäre. Weinheim: Beltz.* - *Hurrelmann, K./Bauer, U. (2015): Einführung in die Sozialisationstheorie. 11. Aufl., Weinheim: Beltz.* - *Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2016): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13. Aufl., Weinheim: Beltz Juventa.* - *Illies, Florian (2001): Generation Golf. Frankfurt: Fischer.* - *Mannheim, Karl (1924/1964): Das Problem der Generationen. In: Mannheim, Karl: Wissenssoziologie. Hg. von Kurt H. Wolff. Neuwied: Luchterhand, S. 509 – 565.* - *Pongratz, H.J./Voß, G.G. (2003): Arbeitskraft-Unternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin: Edition Sigma.* - *Shell Deutschland (2015): 17. Shell-Jugendstudie. Frankfurt: Fischer.*

Ausgewählte Texte

Als Germanist, Schlesienforscher und Organisator des kulturellen Lebens in Breslau

Marek Hatub

Erstdruck in: Hoffmann von Fallersleben. Dichter, Germanist und singender Freiheitskämpfer. Begleitbuch zur Dauerausstellung des Hoffman-von-Fallersleben-Museums, hg. v. Bettina Greffrath, Gabriele Henkel, Christin Langemann. Georg Olms Verlag, Hildesheim, Zürich, New York 2015, S. 54-59.

Marek Hałub

Als Germanist, Schlesienforscher und Organisator des kulturellen Lebens in Breslau

In der komplizierten Biografie Hoffmanns von Fallersleben nimmt seine zwanzigjährige schlesische Lebensperiode einen besonderen Platz ein. Der 25-jährige Hoffmann kam am 24. März 1823 – zunächst auf ein Probejahr – nach Breslau, als Kustos der dortigen Universitätsbibliothek. In dem Bewusstsein der geografischen und akademischen Abgelegenheit der schlesischen Hauptstadt trat der erbitterte Niedersachse, dessen Bemühungen um einen Arbeitsplatz in Berlin im Sande verlaufen waren, seinen ersten beruflichen Dienst wenig begeistert an. Nach der Blütezeit der schlesischen Kulturlandschaft in der Barockzeit hatte die Region in den nachfolgenden Jahrzehnten ihre Relevanz so stark eingebüßt, dass das Oderland lange Zeit im breiteren Wahrnehmungshorizont am Rande des damaligen wissenschaftlichen Kommunikationsnetzes lag. So war Schlesien dem jungen Hoffmann >>eigentlich von Deutschland zu fern<<, seiner Mutter lag es sogar >>außer der Welt<<¹.

Gerade in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts begannen sich in der preußischen Oderstadt Modernisierungsprozesse durchzusetzen. Nach der Fusion der alten protestantisch-brandenburgischen Universität Viadrina aus Frankfurt an der Oder mit der katholischen Breslauer Leopoldina kam es in Breslau 1811 zur Gründung einer Volluniversität. Dieser universitäre Zusammenschluss hatte die damalige wissenschaftliche wie auch kulturelle Szene Breslaus im Laufe der Zeit stark belebt. 1815 erschien das Reglement für die Breslauer >>Königliche und Universitätsbibliothek<<, deren Zustand aber auf die scharfe Kritik des jungen Hoffman stieß, was zu einem permanenten Krieg mit seinen Vorgesetzten führte. Seiner Verzweiflung lag auch das quälende Bewusstsein eines karrierewilligen Meisterschülers der Wissenschaft zugrunde, der seinen bibliothekarischen Verpflichtungen äußerst ungern nachging: >> Für jeden steig' ich auf die Leiter / Ich aber komme niemals weiter<<². Unter dem >Schreckgespenst< der Breslauer Universitätsbibliothek litt Hoffmann bis zum Ende 1838, dem Zeitpunkt seines von ihm mehrmals beantragten offiziellen Austritts aus dem Bibliotheksdienst.

¹Hoffmann von Fallersleben, August Heinrich: Mein Leben. Aufzeichnungen und Erinnerungen von Hoffmann von Fallersleben, Bd.1, Hannover 1868, S. 337.

²Ebd., Bd. 2, S. 158.

Inzwischen trat der ehrgeizige Fallersleber die angestrebte Gelehrtenlaufbahn an. Durch ein ministerielles Schreiben vom 18. März 1830 wurde Hoffmann zum außerordentlichen Professor und anhand des königlichen Reskripts vom 15. November 1835 zum ordentlichen Professor für deutsche Sprache und Literatur an der Breslauer Alma Mater ernannt. Seine akademische Karriere kannte sowohl Erfolge als auch Spannungen, sein für viele Mitarbeiter unbequemes, nonkonformistisches Verhalten führte mehrmals zu harten kritischen Auseinandersetzungen mit den vorgefundenen universitären Verhältnissen.

Hoffmann beteiligte sich inhaltlich wie auch organisatorisch maßgeblich an der universitären Etablierung der deutschen Philologie. Seine leidenschaftliche wissenschaftliche Tätigkeit, u.a. seine umfangreiche Bibliografie *Die Deutsche Philologie im Grundriss. Ein Leitfadens zu Vorlesungen* (Breslau 1836), seine Lehrveranstaltungen, z.B. zur >Handschriftenkunde mit praktischen Übungen< [dazu veröffentlichte er ein Studentenlehrbuch *Handschriftenkunde für Deutschland* (Breslau 1831)], wie auch seine Unnachgiebigkeit bei der Forcierung der deutsch-philologischen Studien als eines immanenten Teils der Lehrerausbildung (>Brotwissenschaft<), sind hier anerkennend zu nennen. Mit Fug und Recht gilt Hoffmann mit seinem stark ausgeprägten germanistischen Identitätsbewusstsein und mit seiner – trotz aller Mängel und Unzulänglichkeiten in seiner Arbeitsweise – akademischen Leistung als einer der produktivsten Mitbegründer der Germanistik. Parallel dazu hat er in Breslau seine in der frühen Jugend begonnenen niederlandistischen Forschungen, die in seiner monumentalen zwölfteiligen Serie *Horae Belgicae* volle Blüte erreichten, vertieft und teilweise auf der universitären Ebene didaktisiert, so dass er als Vater der Breslauer Niederlandistik bezeichnet werden kann. Hoffmann wurde 1833 auch >>Mit-Direktor der Kunst- und Alterthümer-Sammlung der Breslauer Universität<<, konnte aber wegen seiner intensiv verfolgten wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und dichterischen Ziele den Verpflichtungen des Museumsdirektors nicht gerecht werden und zog sich 1839 aus diesem Amt zurück.

Das zwanzigjährige Breslauer Lebenskapitel Hoffmanns endete 1843 mit einem schweren Schlag, nachdem der Inhalt seiner kühnen *Unpolitischen Lieder* wegen ihrer Kritik an den gesellschaftspolitischen Zuständen vor allem in Preußen von den preußischen Machthabern >>als ein durchaus verwerflicher<< erkannt wurde. Nach einer intensiven >>Disciplinar-Untersuchung<< an der Breslauer Alma Mater

hat das Königliche Staats-Ministerum den Beschluß gefaßt, daß der Dr. Hoffmann aus seinem Amte als ordentlicher Professor an der Königlichen Universität zu Breslau ohne Pension zu entlassen sei. Dieser Beschluß ist von Sr. Majestät dem Könige bestätigt und bereits auch in Ausführung gebracht worden.³

Damit vollzog sich die entscheidende Wende im Leben des bekannten Dichtergelehrten. Sein Name rückte zwar mit Bewunderung in den Mittelpunkt der politischen Diskussion, doch musste er ab jetzt in der Verbannung leben. Am 25. Februar 1843 verließ August Heinrich Hoffmann von Fallersleben die Oderstadt, von der er sich mit folgenden programmatischen Versen aus seinem bemerkenswerten *Trostlied eines abgesetzten Professors* auf den Lippen verabschiedete:

Ich bin Professor gewesen:

Nun bin ich abgesetzt.

Einst konnt' ich Collegia lesen,

Was aber kann ich jetzt?

[...]

Der Professor ist begraben,

Ein freier Mann erstand –

Was will ich weiter noch haben?

Hoch lebe das Vaterland!⁴

Schaut man rückblickend auf Hoffmanns Breslauer Jahre, dann fällt auf, dass er immer wieder sein schlesisches Dilemma zum Ausdruck bringt und zwar das Elend seiner Vereinsamung in der – so seine permanenten Klagen – entfernten schlesischen >unübersehbaren Wüste<, wo er auf Schritt und Tritt mit dem philiströsen abgelegenen akademisch-kleinbürgerlichen Provinzambiente konfrontiert wurde. Mit seinem Charisma wusste der Breslauer >Poeta philologus< die mit ihm befreundeten, künstlerisch interessierten Zeitgenossen aus Schlesien um sich zu scharen. Dem langweiligen lokalen Kulturleben gab er

³Auszug aus einem ausführlichen Bericht, der über die Entlassung Hoffmanns informierte und am 18. Januar 1843 in der Breslauer Zeitung 15 (1843), S. 101f., veröffentlicht wurde.

⁴Hoffmann von Fallersleben, August Heinrich: Deutsche Gassenlieder. Zürich und Winterthur 1843, S. 45, 47.

in den damals beliebten Geselligkeitsvereinen mit bildungspolitischem wie auch kulturellem Anspruch meist in poetisch-musikalischer Form neue Impulse. Auf seine Anregung wurde die >Zwecklose Gesellschaft< am 2. September 1826 in Breslau ins Leben gerufen, die in Opposition zur philisterhaften Öffentlichkeit und zum grauen biedermeierlichen Alltag junge kunstliebende Menschen zum freien Gedanken- und Meinungs austausch u.a. in Form der gemeinsamen Lektüre und der eigenen Poesien motivierte. Zusammen mit einigen >Zwecklosen< gründete er im Jahre 1826 die >Kleine Breslauer Liedertafel< und pflegte mit großer Freude die fröhlichen Liederrunden. Sehr eng waren Hoffmanns Kontakte mit dem 1827 entstandenen Breslauer Künstlerverein: Er wurde in den Jahren 1835-1841 mehrmals zum Vorsitzenden der Breslauer Schillerfeste gewählt, was ihn immer wieder zu verschiedenen Gelegenheitsversen und Trinkliedern veranlasste. Zu seinem Erfahrungsfokus gehörten auch seine Aktivitäten als Ehrenmitglied bei dem Breslauer Verein >Lätitia<, wie auch seine poetischen Beigaben für die Zusammenkünfte der jüdischen >Gesellschaft der Freunde< in Breslau. Dadurch erfuhren die im 19. Jahrhundert so populären und kultursoziologisch relevanten Formen von Assoziationen auch in Breslau ihren Aufschwung. Hoffmann wurde zu einer zentralen Figur des Breslauer Vereinslebens, von der enorm viel Ausstrahlung und Treibsatz ausging, was von Gustav Freytag, dem bekannten Schriftsteller und dem ehemaligen Studenten Hoffmanns, wie folgt festgehalten wurde:

Hoffmann von Fallersleben gehörte dazu, damals noch an der Universität, ein Dichter von Gesellschaftsliedern, wie es in unseren Jahren kaum einen zweiten gegeben hat, in dem Verein der wirkungsvolle Vorsitzende bei Schillerfesten und anderen Männergelagen. Seine hohe Gestalt, die starke Stimme, die Mischung von Volksmäßigem und Lehrhaftem in seinen Liedern, die klangvollen Doppelreime in den gereimten Trinksprüchen, und nicht zuletzt seine feste norddeutsche Ausdauer machten ihn zum unübertrefflichen Leiter der heiteren Geselligkeit.⁵

Einen beträchtlichen Umfang erreichten auch die Schlesienforschungen Hoffmanns. Das unter dem Paradigma einer unattraktiven, abgeschiedenen Provinz leidende Schlesien war kulturhistorisch eigentlich ein unerforschtes Gebiet. Erst um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert legte das aufklärerisch-romantisch geprägte Interesse allmählich seinen Schwerpunkt

⁵Freytag, Gustav: Erinnerungen aus meinem Leben. Leipzig 1887, S. 146.

auch auf den schlesischen Kulturraum, so dass man diese vernachlässigte Region kulturwissenschaftlich zu erschließen begann. 1824, kaum ein Jahr nach seiner Ankunft in Breslau, trat der junge Hoffmann der 1809 gegründeten >Schlesischen Gesellschaft für vaterländische Cultur< bei, in der er die >Schlesische Bibliothek< als Grundlage für die Schlesienforschung eifrig aufzubauen begann.

Da er die schlesische Kulturwelt in der Forschung als völlig vernachlässigt wahrnahm, fokussierte der junge Hoffmann während seiner Breslauer Jahre sein Interesse immer wieder auf das Oderland. So verfolgte er eine Vielzahl von schlesienbezogenen wissenschaftlichen Projekten, von denen hier wenigstens einige genannt werden. Nach seiner Ankunft in Breslau begann er intensiv den Bestand an schlesischen Wörtern und Redewendungen zu erfassen, so dass man heute die These aufstellen kann: Die Anfänge eines schlesischen Wörterbuchs gehen auf die unermüdliche Aktivität Hoffmanns zurück, der sich als Inspirator zur eingehenden Auseinandersetzung mit der schlesischen Dialektologie erwies.

Noch intensiver beschäftigte sich Hoffmann mit der schlesischen Literatur. Jahrelang sammelte er Materialien für die – so Hoffmann – >>Gelehrten-geschichte der neuesten Zeit<< *Schlesiens Schriftsteller in den Jahren 1827-1829*. Im Vordergrund seines schlesienbezogenen literarhistorischen Interesses stand jedoch die *Geschichte der deutschen Poesie in Schlesien vom 16. Jahrhundert bis gegen die Mitte des 18. Jahrhunderts*, zu der der Dichtergelehrte eine Reihe von Einzelstudien und kleineren Beiträgen lieferte, u.a. über solche Autoren wie: Martin Opitz, Johann Scheffler (Angelus Silesius), Friedrich von Logau, Daniel von Czepko, Johann Christian Günther, Adam Puschmann, Daniel Stoppe und Benjamin Schmolck.

Das persönliche Erleben der schlesischen Kulturlandschaft bewog ihn 1829 dazu, mit eigenen finanziellen Mitteln die *Monatschrift von und für Schlesien* ins Leben zu rufen, mit der er eine Plattform für die Behandlung der Komplexität des schlesischen Mikrokosmos schaffen wollte. Obwohl diese Kulturzeitschrift eine kurzlebige einjährige Erscheinung war, gelang es dem Herausgeber in ihren Spalten eine Reihe von wichtigen Quellenmaterialien zur schlesischen Kulturgeschichte ans Tageslicht zu heben und einige von ihnen wissenschaftlich zu bearbeiten. Der Blick in diese Fachzeitschrift weist mehrere Beiträge aus der Feder Hoffmanns auf, von denen hier exemplarisch auf seinen Aufsatz *Das Gebiet der slavischen Sprache in Schlesien zu Anfange des 18ten und zu Anfange des 19ten Jahrhunderts* hingewiesen wird, in dem

identitätsstiftend Grundlegendes formuliert ist. Er bettet seine Ergebnisse in die bisherigen Recherchen der deutschen Autoren ein und entblößt den politischen Kern in der Instrumentalisierung der Schlesienforschung:

Daß auch Schlesien in frühester Zeit ganz und gar slavisch war, bedarf gar keines Zweifels mehr; auch gereicht es einem Lande weder zur Ehre noch zu Schande, daß es einmal slavisch gewesen ist, obschon die gelehrten Schlesier aus einem mißverstandenen Patriotismus dies frühere durchweg slavische Wesen nicht zugeben wollten, und ihre Meinungen zu verschiedenen Zeiten gegen ein früheres schlesisches Slaventhum vertheidigt haben.⁶

Was zeichnet diese Argumentationsweise aus? Vor allem fällt eine besondere Sensibilität ihres Autors für die schlesische Identität auf, die – was damals ein Novum war – von ihm als ein Schmelztiegel verschiedener ethnischer Kultureinflüsse betrachtet wird. Innovativ war der Ansatz Hoffmanns, indem er sich zwar auf das deutsche Kulturelement konzentrierte, aber auch bestrebt war, den plurikulturellen Charakter Schlesiens auszuleuchten. Diesem Ziel dienten seine wissenschaftlichen Kontakte und der Austausch des Materials auch mit polnischen und tschechischen Gelehrten und Bibliothekaren. Es war kein Zufall, dass er in seiner *Monatschrift von und für Schlesien* auch polnische Volkslieder in Schlesien mit berücksichtigte. Hoffmann unterstützte tatkräftig auch die Veröffentlichung einer umfangreichen Sammlung der polnischen Volkslieder aus Oberschlesien in polnischer Sprache, *Pieśni Ludu Polskiego w Górnym Szląsku z muzyką*, in Breslau im Jahre 1863, die der mit ihm befreundete Arzt Julius Roger aus dem ober-schlesischen Rauden erarbeitet hatte. Hoffmanns Verständnis für die bemerkenswerte schlesische Kulturvielfalt, darunter auch für das polnische Kulturelement in Schlesien, kulminierte in seinem Entschluss, wenigstens einen kleinen Teil der bereits genannten Rogerschen Sammlung in deutscher Sprache zu popularisieren. Die mit Hilfe Rogers von Hoffmann von Fallersleben übersetzte Sammlung *Ruda. Polnische Volkslieder der Oberschlesier* erschien in Kassel im Jahre 1865. Hoffmann von Fallersleben hatte sich für die schlesische Volkskunde auch mit einem Band verdient gemacht, den er zusammen mit Ernst Richter in Leipzig 1842 herausgegeben hatte. Diese Edition *Schlesische Volkslieder mit Melodien* mit insgesamt 300 Liedern aus Nieder- und Oberschlesien (darunter 279 mit Melodienotationen)

⁶Hoffmann von Fallersleben, August Heinrich: Das Gebiet der slavischen Sprache in Schlesien zu Anfange des 18ten und zu Anfange des 19ten Jahrhunderts. In: *Monatschrift von und für Schlesien*, Bd. 1 (1829), S. 234.

war eine Pionierleistung, die für die schlesische Volksliedforschung lange Zeit Modellcharakter hatte.

Versucht man eine kurze Bilanz der Breslauer Jahre Hoffmanns zu ziehen, dann unterliegt es keinem Zweifel, dass diese äußerst arbeitsame Periode im Leben des Autors vom *Lied der Deutschen* – trotz seines widerspruchsvollen Verhältnisses zu Schlesien – sowohl im Hinblick auf seine soziale Stabilisierung als auch auf seine vielseitige Tätigkeit die erfolgreichste Zeit war. Abgesehen von den hier kurz erwähnten Studien wäre noch eine ganz breite Palette von seinen wissenschaftlichen Breslauer Arbeiten zu nennen, u.a. seine 1832 in Breslau erschienene *Geschichte des deutschen Kirchenliedes bis auf Luthers Zeit*, die bis zum heutigen Tag als der Gipfelpunkt seiner Kirchenlied-Forschungen wie auch als ein grundlegender Beitrag zur deutschen Hymnologie angesehen wird.

In seinem poetischen Werk wird das von ihm als fremd empfundene Oderland selten thematisiert. Seine vielfältigen Aktivitäten in Breslau legen einen so wichtigen Schwerpunkt auf die möglichst breit angelegte Erforschung der schlesischen Kulturwelt, dass er ohne weiteres als Mitbegründer der schlesischen Kulturgeschichte bezeichnet werden kann. Seine Bemühungen, denen man auf allen ihren Ebenen weitgehend Pioniercharakter zuerkennen muss, waren signifikant für den Beginn der komplexen schlesienbezogenen Kulturforschung, die dank ihm einen Meilenschritt vorwärts kam. Hoffmann leistete in Breslau einen grundlegenden Beitrag zur universitären Entwicklung und Etablierung der Germanistik und Niederlandistik. Auch seine führende Rolle im damaligen Kulturleben der schlesischen Kulturhauptstadt soll nicht unerwähnt bleiben. Als einer der bedeutendsten Professoren der Breslauer Universität und als eine der Koryphäen der Schlesienforschung wird er heute auch an der polnischen Universität Wrocław gewürdigt.⁷

⁷Vgl. Hałub, Marek: Im schlesischen Mikrokosmos. August Heinrich Hoffmann von Fallersleben. Eine kulturgeschichtliche Studie. Wrocław 2005. Der vorliegende Beitrag fasst die Ergebnisse dieser Monografie zusammen.

Ausgewählte Texte

Das Modell des produktiv realität- verarbeitenden Subjekts in der Sozialisations- forschung

Klaus Hurrelmann

*Artikel
Das Modell des produktiv realitätverarbeitenden
Subjekts in der Sozialisationsforschung
Hurrelmann, Klaus
in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und
Erziehungssoziologie (ZSE) 3. Jg. 1983, H. 1*

KLAUS HURRELMANN

Das Modell des produktiv realitätverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung

Anmerkungen zu neueren theoretischen und methodologischen Konzeptionen

Die Notwendigkeit, Theorien mit großer Reichweite, komplexen Strukturmerkmalen und unmittelbarer Realitätsnähe zur ganzheitlichen Erfassung der Persönlichkeitsentwicklung zu entwickeln, ist in der Wissenschaftlergemeinschaft weithin anerkannt. Auf welchem Wege, durch welche Verfahren, mithilfe welcher Modellannahmen und Konstruktionsprinzipien diese umfassenden Theorien gewonnen werden können und sollen, darüber ist eine heftige Auseinandersetzung im Gange, in den Sozialwissenschaften und der Psychologie im allgemeinen und in der Sozialisationsforschung und der Entwicklungspsychologie im besonderen. Immer mehr Wissenschaftler wenden sich von den lange Zeit vorherrschenden behavioristischen und strukturfunktionalistischen Universalparadigmen mit ihrem statischen Menschen- (und Gesellschafts-) Bild ab. In der Sozialisationsforschung und seit einiger Zeit auch in der Entwicklungspsychologie hat sich in den letzten Jahren als neues erkenntnisleitendes theoretisches Modell mehr und mehr das des „produktiv realitätverarbeitenden Subjekts“, das „empistemologische Subjektmodell“, durchgesetzt. Dieses Modell sieht Persönlichkeitsentwicklung und Gesellschaftsentwicklung jeweils in dynamischer Perspektive und zugleich in wechselseitiger, „dialektischer“ Abhängigkeit. Die Ausformulierung dieser Modellvorstellung ist noch nicht abgeschlossen. Die modelladäquaten Umsetzungsschritte im Bereich der Theoriebildung und der Methodenentwicklung stehen zunehmend im Vordergrund der Diskussion. Dabei spielt für die Theoriebildung unter anderem das Verfahren der Bildung von strukturierten Variablennetzwerken und Analyseebenen eine zentrale und besonders umstrittene Rolle. Für die Methodenentwicklung ist vor allem das Problem des „objektiven“ und „subjektiven“ Sinnverstehens von Bedeutung geworden. Auf diesen Diskussionszusammenhang möchte ich hier eingehen und dabei an vorangegangene Beiträge anknüpfen.

Beim Deutschen Soziologentag 1976 in Bielefeld hatte ich – auf der Basis einer Erziehungssystemanalyse – für die Theoriebildung im Bereich einer Bildungs- und Schulforschung den Vorschlag unterbreitet, einen mehrere Analyseebenen umfassenden theoretischen Ansatz zu entwickeln, um Perspektivenverengung und begrenzte Reichweiten der vorherrschenden Theorien zu überwinden (HURRELMANN 1978). Ich ging von der Prämisse aus, über den Weg einer Konstruktion von drei Analyseebenen („Gesellschafts-“, „Organisations-“ und „Interaktionsebene“) und ihre Verknüpfung ließe sich eine Konzeption entwickeln, die dem Gegenstand der Untersuchung, dem Erziehungssystem, in umfassender Weise gerecht werden könne. Mein Vorschlag fand Resonanz, aber auch kritische Gegenstimmen. Besonders bemängelt wurde das Fehlen von metatheoretischen Erläuterungen der Kriterien für die Auswahl der Analyseebenen und den Regeln ihrer Verknüpfung sowie den Kriterien für die Integration verschiedener ebenenaffiner Theorien (KRÜGER/LERSCH 1982, PRONDCZYNSKY 1982).

Zusammen mit GEULEN habe ich versucht, das Konzept einer umfassenden Theorie auf die Sozialisationsforschung zu übertragen (GEULEN/HURRELMANN 1980). Wir formulierten als „metatheoretische“ Orientierung eine programmatische Konzeption des Gegenstandes der Untersuchung: Wir faßten „Sozialisation“ begrifflich als „Prozeß der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt“ (S. 51). Diese Konzeption ging zurück auf entsprechende programmatische Vorüberlegungen von GEULEN (1973) und HURRELMANN (1976). Um dieses erkenntnisleitende Modell in einzelne theoretische und methodische Schritte umsetzen zu können, forderten wir unter anderem eine Vorgehensweise, die mehrere Analyse-

ZSE, 3. Jg. 1983, H. 1

ebenen bilden und miteinander in Beziehung setzen solle. Wir wandten uns damit in erster Linie gegen die vorherrschenden reduktionistischen und „eindimensionalen“ Positionen in Soziologie und Psychologie, die ihre Erklärungsansätze entweder auf „Makro“- oder auf „Mikro“-Dimensionen der Realität abstellen.

Ich möchte diese Ansätze hier neu aufnehmen und in den heutigen Diskussionsstand der Sozialisationsforschung einbringen. Zunächst möchte ich das erkenntnisleitende Subjektmodell der neueren Sozialisationsforschung nachzeichnen. In dieses erkenntnisleitende theoretische Modell gehen die Hintergrundvorstellungen, die grundlegenden theoretischen Orientierungen und Annahmen über Mensch und Gesellschaft, also die „programmatischen Heuristiken“ (OEVERMANN 1976: 34) ein. Es bildet den Ausgangspunkt für die Auswahl und Ableitung der einzelnen Theorien und Methoden. Theorien werden dabei als Systeme erfahrungswissenschaftlich prüfbarer und logisch konsistent miteinander zusammenhängender gegenstandsbezogener Hypothesen verstanden, Methoden als bestimmte Verfahren für die erfahrungswissenschaftliche Prüfung und Korrektur dieser Theorien.

Bei dieser Erörterung wird sich schnell zeigen, daß Bezüge zur neueren Entwicklungspsychologie naheliegen, die von einem ähnlichen erkenntnisleitenden Subjektmodell ausgeht wie die neuere Sozialisationsforschung (hierzu HURRELMANN/ULICH 1980, Einführung S. 9).

Die folgenden Überlegungen gelten ausdrücklich nur für den wissenschaftlichen Gegenstandsbereich „Sozialisation“. In der theoretischen und methodologischen Diskussion wird oft so getan, als ließen sich grundlagentheoretische Debatten ohne einen solchen Gegenstandsbezug führen. Das halte ich für falsch. Es macht einen Unterschied, ob ich ein Theoriemodell für die Erziehungssystemanalyse oder für die Analyse der Sozialisation entwickeln will. Gewiß mögen einige allgemeine grundlagentheoretische Probleme ähnlich gelagert sein. Aber Gegenstand der Sozialisationstheorie ist nicht ein wesentliches Teilsystem der Gesellschaft, wie das in der Erziehungssystemanalyse der Fall ist, sondern der elementare soziale Prozeß der Vergesellschaftung des menschlichen Subjekts. Ich komme in dieser Analyse zwar nicht ohne die Betrachtung auch von gesellschaftlichen Teilsystemen aus, aber die andersartige Natur des Gegenstandes meiner Analyse verlangt doch nach einer entsprechend veränderten, eben dem Gegenstand angemessenen theoretischen Gesamtkonzeption. Dieser Gesichtspunkt ist auch Kritikern entgegenzuhalten, die meist gegenstandsunspezifisch operieren und ihre Einwände dadurch zum Teil „gegenstandslos“ werden lassen.

1. Das erkenntnisleitende Subjektmodell der Sozialisationsforschung

In der neueren Sozialisationsforschung zeichnet sich eine breite Übereinstimmung über das erkenntnisleitende Subjektmodell ab, die inzwischen bis in die Entwicklungspsychologie reicht. Begriffe wie *epistemologisches Subjektmodell* (TREIBER/GROEBEN 1981), *Modell der Person-Umwelt-Interaktion* (MONTADA 1982) kommen von psychologischer Seite. In der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskussion hat sich mit dem Konzept des *umfassenden Sozialisationsmodells* das Bild des produktiv realitätverarbeitenden Subjekts mehr und mehr durchgesetzt.

Gemeinsam ist allen Konzeptionen die Wendung gegen Modellvorstellungen der linearen einfaktoriellen Determination der Persönlichkeitsentwicklung, die von einer passiv-hinnehmenden Prägung des Individuums entweder durch gesellschaftsstrukturelle oder durch psychophysische Faktoren ausgehen. Gemeinsam ist ihnen die Vorstellung, die Persönlichkeitsentwicklung geschehe im Prozeß einer Auseinandersetzung mit der „inneren“ und der „äußeren“ Realität, wobei jedes Individuum von Anfang an bestimmte Fähigkeiten der Realitätsverarbeitung, Problembel-

wältigung und Realitätsveränderung besitze, einsetze und weiterentwickle. Gemeinsam ist ihnen die Annahme, der Aufbau von Orientierungs- und Verhaltensregulationssystemen vollziehe sich als Resultat dieses Prozesses, wirke auf die jeweiligen situativ vermittelten Erscheinungsformen der Realität, die Umwelt, zurück, was wiederum zu Veränderungen sowohl der Person- als auch der Umweltmerkmale führe.

Was hier proklamiert wird, ist also ein Modell der dialektischen Beziehungen zwischen Subjekt und gesellschaftlich vermittelter Realität, eines interdependenten Zusammenhangs von individueller und gesellschaftlicher Veränderung und Entwicklung. Dieses Modell stellt das menschliche Subjekt in einen sozialen und ökologischen Kontext, der subjektiv aufgenommen und verarbeitet wird, der in diesem Sinne also auf das Subjekt einwirkt, aber zugleich immer auch durch das Individuum beeinflusst, verändert und gestaltet wird.

GEULEN, der dieses Modell maßgeblich mitbeeinflusst hat, stellt es in den gedanklichen Kontext von drei kategorial unterschiedlichen Modelltypen der Person-Umwelt-Beziehungen in der Sozialisationsforschung:

- a) Dem Modell des passiven Hinnehmens objektiver gesellschaftlicher Gegebenheiten und Ereignisse, die als historisch unausweichlich erscheinen und vom Individuum innerpsychisch verarbeitet werden;
- b) Dem Modell der Bewegung des Individuums in einem strukturierten gesellschaftlichen Feld, wobei es Auswahlentscheidungen zwischen vorgegebenen Alternativen im Lebenslauf treffen kann und treffen muß. Im Unterschied zum erstgenannten Modell wird das Subjekt in dieser Vorstellung nicht als passivhinnehmend dargestellt, sondern als selektiv suchend: Es wählt die Bedingungen der weiteren Entwicklung selbst aus und verändert damit mittelbar die eigene Persönlichkeit;
- c) Dem Modell der aktiven Veränderung der sozialen und materiellen Realität durch das Individuum. In diesem Modell ist das Subjekt der Gestalter der eigenen sozialen Welt und der gesellschaftlichen Kultur und Geschichte. Das Individuum prägt seine Umwelt.

Diese drei „reinen“ Modelltypen sind als Ansätze einer Realitätsanalyse sicherlich jeweils tauglich. In den Beziehungen zwischen Person und Umwelt sind vermutlich immer alle drei Typen aufzufinden, in unterschiedlicher Weise und Gewichtung. Aber ein umfassendes Sozialisationsmodell muß alle drei Typen in sich aufnehmen und aufheben und dabei von einer grundsätzlich wechselseitigen Beziehung zwischen Person und Umwelt ausgehen:

„Im zeitlichen Längsschnitt heißt das folgendes: Das Subjekt verhält sich gegenüber der Realität teils aktiv gestaltend, teils ausweichend bzw. selektiv suchend, teils auch nur passiv hinnehmend. Als Folge dieser Tätigkeit verändert sich zunächst die reale Situation des Subjekts, wobei anzunehmen ist, daß die sich real herstellende neue Situation nicht vollständig und genau der antizipierten Situation entspricht. Als Folge der Tätigkeit verändert sich außerdem das Subjekt selber, dies ist seine Sozialisation. Von besonderer Bedeutung dabei ist seine Interpretation der Realität und seines Verhältnisses zu ihr, weil davon abhängt, in welchen Modi das Subjekt der Realität bevorzugt gegenübertritt. Mit seiner veränderten Struktur trifft es auf die veränderte Realität und verhält sich wieder zu ihr“ (GEULEN 1981: 553).

Wie schon erwähnt, werden theoretische Grundkonzeptionen dieses Zuschnitts in den letzten Jahren nicht nur in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Sozialisationsforschung, sondern auch in der psychologischen Entwicklungsforschung vertreten. Besonders auffällig sind die Berührungspunkte und Gemeinsamkeiten mit der Richtung der *Life-Span Developmental Psychology*, die die amerikanische Diskussion seit Anfang der 70er Jahre beherrscht und seit einiger Zeit auch im deutschsprachigen wissenschaftlichen Raum Fuß gefaßt hat. Bei uns bekannt geworden ist dieser Ansatz bisher vor allem durch die Sammelveröffentlichungen von

BALTES/ECKENSBERGER 1979 und zuletzt von OERTER/MONTADA 1982. Diese Bände, an denen viele namhafte Entwicklungspsychologen mitgearbeitet haben, fassen Forschungsergebnisse zu verschiedenen Lebensaltersphasen zusammen und diskutieren übergreifende theoretische Modelle der Entwicklung der Persönlichkeit im menschlichen Lebenslauf. Die verschiedenen Beiträge setzen sich zugleich mit Funktionsbereichen (Dimensionen) der Persönlichkeitsentwicklung auseinander und versuchen – allerdings erst mit bescheidenen Erfolgen – auch hierbei eine „Perspektive der gesamten Lebensspanne“. Schließlich findet sich – bei OERTER/MONTADA unter der Überschrift „angewandte Entwicklungspsychologie“ eine Darstellung und Diskussion von Entwicklungsproblemen in verschiedenen Altersphasen und angemessenen Präventions- sowie Interventionsmodellen.

Alle hier versammelten Beiträge bewegen sich auf hohem Niveau, in einer erfreulich offenen theoretisch-methodischen Orientierung. Die stärker soziologisch-pädagogisch ausgerichtete Sozialisationsforschung tut gut daran, sich mit diesem Theoriestrang stärker als bisher zu befassen und auseinanderzusetzen. Die Vertreter der genannten entwicklungspsychologischen Richtung wenden sich – wie die Sozial- und Erziehungswissenschaftler im Bereich der Persönlichkeitsforschung – gegen einseitig endogenistische oder exogenistische Theorien, die Entwicklung jeweils allein auf entweder dem psychophysischen System der Person innewohnende oder ihm von außen entgegretende Impulse zurückführen. In ihren Ansätzen geht es stattdessen darum, die Interaktion zwischen Person und Umwelt als eine Wechselbeziehung mit (potentiell) aktiver Auseinandersetzung der Person mit der sozialen und ökologischen Realität zu fassen.

Mit diesem Zuschnitt der Grundkonzeption ihrer Theorie wenden sich die Entwicklungspsychologen der Life-Span-Psychology auch gegen die konstruktivistische Entwicklungstheorie in der Tradition von PIAGET. Diese Entwicklungstheorie wird zwar nach wie vor für die fortgeschrittenste unter den bereits etablierten Theorien gehalten, zunehmend schärfer kritisiert wird aber die einseitige Ausrichtung dieses Ansatzes auf die innerindividuelle Sphäre. PIAGETS großes Verdienst für die entwicklungspsychologische Theoriebildung ist sein Entwurf eines *aktiven* Bildes vom Individuum, gegen die mißverständliche und verkürzte Konzeption der Behavioristen. In seiner Konzeption eignet sich das Individuum die Umwelt an. Die Schwäche seiner Konzeption, zuletzt insbesondere von RIEGEL (1980: 149f.) scharf kritisiert, liegt in der Tatsache, daß die *Umwelt* als inaktiv gesehen wird. Es findet keine Interaktion zwischen Person und Umwelt statt, die Umwelt wird auch nicht als durch mehrere ihrerseits interagierende Personen, die aktiv handeln und sich gegenseitig beeinflussen, dargestellt. Die Entwicklung der Person findet bei PIAGET letztlich isoliert von der sozialen Lebenswelt statt. In diesem Zusammenhang findet auch das Stadienkonzept Kritik, es mehren sich Zweifel, ob sich die Entwicklung im Lebenslauf als stufenartige Aufeinanderfolge von Gleichgewichtsstrukturen beschreiben läßt, bei der auf jeder Stufe ein neuerlicher Ruhezustand eintritt. Zumindest der universalistische Anspruch dieses Konzeptes wird infragegestellt.

Es geht den „Entwicklungspsychologen der Lebensspanne“ – bei allen Unterschieden in der Akzentsetzung – darum, die menschliche Persönlichkeitsentwicklung auf die soziale und auch die materielle Umwelt zu beziehen. Individuelle Entwicklung und gesellschaftliche Entwicklung sollen also in ihrem Zusammenhang miteinander analysiert werden, nicht das eine isoliert vom anderen:

„Der sich entwickelnde Mensch ist nicht nur den Einflüssen seiner Umwelt ausgesetzt, er selbst beeinflusst diese. In dieser Sicht wird die ontogenetische Entwicklung des Menschen nicht mehr als universell verstanden werden können. Die ontogenetische Entwicklung des Menschen ist abhängig von der Entwicklung der Menschheit, also von den politischen, wirtschaftlichen, ideengeschichtlichen Veränderungen. Dies hat zur Folge, daß die ontogenetische Entwicklung von Generation zu Generation neu geschrieben werden muß, wenn aufeinanderfolgende Generationen in unterschiedlichen sozio-kulturellen Kontexten aufwachsen und leben“ (MONTADA 1982: 29f.).

Diese Definition macht deutlich, wie dicht sich diese Denkschule der Entwicklungspsychologie an die sozial- und erziehungswissenschaftliche Sozialisationstheorie angenähert hat. MONTADA geht an anderer Stelle seiner soeben zitierten Einführung in den entwicklungspsychologischen Sammelband sogar so weit vorzuschlagen, mit der Öffnung der Entwicklungspsychologie für soziologisch relevante Aspekte und Themen der Persönlichkeitsentwicklung sei die begriffliche Trennung von „Entwicklung“ und „Sozialisation“, ja eigentlich sogar der Sozialisationsbegriff als eigenständiges wissenschaftliches Konzept überflüssig und verzichtbar. Zu dieser Aussage kommt er, nachdem er eine „tradierte Definition“ von Sozialisation und eine „weniger enge Begriffsbestimmung“ unterscheidet. Nach letzterer – so der Autor – „meint man mit Sozialisation nicht nur das Lernen (oder die Vermittlung) von Rollenerwartungen und Kompetenzen, sondern jedes Lernen durch Sozialpartner und in gesellschaftlichen Institutionen“ (MONTADA 1982: 49).

Bei einer solchermaßen zurechtgestutzten Definition von Sozialisation kommt der Sozialisationsbegriff allenfalls noch als „Unterbegriff von Entwicklung“ – so MONTADA – infrage. Aber was bringen diese disziplinären Versteckspielchen? Gewiß läßt sich neu über das Verhältnis der Begriffe Sozialisation und Entwicklung nachdenken, sicherlich auch über das der sie tragenden Disziplinen und Teildisziplinen. Aber Ignoranz gegenüber der Entwicklung im Nachbargebiet steht den Vertretern keines der beiden Lager gut an. Die „Lebenslaufpsychologen“ müssen zur Kenntnis nehmen, daß die Sozialisationsforscher der nach-strukturfunktionalistischen Ära von einer umfassenderen Konzeption der Persönlichkeitsentwicklung ausgehen, als das MONTADA-Zitat weismachen will. Der konzeptionelle Zuschnitt des Begriffes „Sozialisation“ bringt nach diesem Verständnis – in Überwindung der strukturfunktionalistischen Konzeption – nichts anderes zum Ausdruck als dieses, daß *das menschliche Subjekt durch soziale und gesellschaftliche Faktoren mitentwickelt wird, sich erst im Prozeß der gesellschaftlichen Interaktion konstituiert, sich also in keiner seiner Funktionen und Dimensionen gesellschaftsfrei herausbildet, sondern stets in einer konkreten Lebenswelt, die gesellschaftlich und historisch vermittelt ist* (HURRELMANN 1976: 17). Der Gedanke der Aneignung von und der Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Realität ist dieser Konzeption von Anfang an inhärent gewesen. Das von den Lebenslaufpsychologen skizzierte theorieorientierende Menschenbild des erkennenden und sich selbst reflektierenden Wesens, das handelnd sich und seine Umwelt erfährt, ist dieser Konzeption nicht fremd, sondern ihr verwandt.

Die Definition von Sozialisation, wie MONTADA sie vornimmt, wird heute von keinem führenden Repräsentanten der Sozialisationstheorie vertreten. Er hat recht: „Lernen durch Sozialpartner und in gesellschaftlichen Institutionen“ – das zu erforschen, ist zweifellos durch das Instrumentarium der Psychologie möglich. Aber damit erfasse ich nicht den Prozeß der Sozialisation, wie er hier von mir definiert wird.

Sowohl in der Entwicklungspsychologie als auch in der Sozialisationstheorie ist die Zeit der statischen Modelle von Persönlichkeit und Gesellschaft vorbei, das Denken in universalen Stufen- und Gleichgewichtskonzepten formalistisch-abstrakter Art ist passé. Die Theoriebildung hat sich verändert, die zentralen Konzepte der Theorie spiegeln das deutlich wider. Es bringt die wissenschaftliche Diskussion nicht weiter, wenn wir uns gegenseitig veraltete Konzepte um die Ohren schlagen und im Stillen vielleicht hoffen, die „Gegenseite“, die in Wirklichkeit der disziplinäre Nachbar ist, vereinnahmen und aus der wissenschaftlichen Diskussion abdrängen zu können.

Die Aufgabe, die menschliche Persönlichkeitsentwicklung in allen ihren Bereichen und Facetten zu erforschen, ist so vielfältig, daß verschiedenartige disziplinäre Zugänge geboten sind, auch wenn die leitenden theoretischen Vorstellungen sich angenähert haben. Die Sozialisationsforschung wird auf ihrem zentralen Begriff „Sozialisation“ bestehen, er steht programmatisch für den Prozeß der sozialen Konstitution der Subjektbildung. Es spricht nichts dagegen, Sozialisation begriffslosig als „Unterbegriff von Entwicklung“ zu fassen, doch damit ist nicht gesagt, die gesellschaftlich vermittelte soziale und materielle Umwelt lasse sich als „Bedingungskonstellation“ in eine psychologische Theorie und Methodologie einbeziehen. Soziale Faktoren lassen sich nicht nur als kontingente Randbedingungen für die Wirkungsweise psychischer Mechanismen heranziehen, sondern bilden konstitutive Strukturen für die Persönlichkeitsbildung. OEVERMANN et al. (1979), die ein stark strukturalistisch geprägtes Subjektmodell vertreten, haben auf diesen Zusammenhang zurecht nachdrücklich hingewiesen.

Neben eine eher soziologisch akzentuierte Orientierung der Sozialisationsforschung muß sinnvollerweise arbeitsteilig die psychologische treten, deren *einer* Schwerpunkt es auch weiterhin bleiben sollte, die für Sozialisationsvorgänge relevanten innerpsychischen Mechanismen und die entwicklungsstandspezifische Struktur des psychischen Apparates herauszuarbeiten. Zusätzlich sind wir auf die Erkenntnisleistungen der biologischen Verhaltensforschung angewiesen, sofern diese die „biologisch-anthropologischen Initialstrukturen der Ontogenese“ (OEVERMANN 1976: 35) in der Entfaltung der kognitiven und Sprachstrukturen, die phylogenetische Ausstattung, die emergenten Strukturen der Sozietäts- und Familienbildung sowie die gattungsspezifische Ausformung der Antriebsbasis untersucht (hierzu interessante erste Ansätze bei IMMELMANN et al. 1982).

2. Zum Verfahren der Theoriebildung

Das im Abschnitt 1 skizzierte erkenntnisleitende Subjektmodell der Sozialisationsforschung läßt sich auf verschiedenen Wegen in konkrete Schritte der Theoriebildung umsetzen. Die Entscheidung, welches Verfahren der Theoriebildung gewählt wird, ist nach Ausbildungs- und Erfahrungshintergrund der Wissenschaftler, nach wissenschaftlicher Bezugsgruppe und nach Persönlichkeitsmerkmalen der Wissenschaftler verschieden. Nicht alle Wissenschaftler legen im Verfahren der Theoriebildung offen, warum sie sich in welcher Weise entscheiden. Dadurch wird die Diskussion in diesem Feld sehr erschwert. Kommt hinzu, daß sich über die Kriterien streiten läßt, mittels derer die Leistungsfähigkeit und Erklärungskraft einer Theorie gemessen und bewertet werden kann und mittels derer entschieden wird, ob sie eine angemessene Umsetzung des erkenntnisleitenden Subjektmodells darstellt.

Der erste Schritt der Theoriebildung wird in der Regel sein, sich nach einer *bereits ausgearbeiteten Theorie* umzusehen, die dem zugrundegelegten Subjektmodell und seinen gesellschaftstheoretischen Annahmen möglichst entspricht und dem Gegenstandsbereich der Untersuchung angemessen ist. Mein Blick als sozialpsychologisch und sozialpädagogisch ausgebildeter Soziologe richtet sich dabei sehr schnell auf die Theorie des *Symbolischen Interaktionismus*. Obwohl nicht als Sozialisations- und Entwicklungstheorie angelegt, sondern als Handlungstheorie, sind hier doch nach meiner Einschätzung viele theoretische Aussagensysteme entfaltet, die in das

Grundgerüst einer umfassenden Sozialisierungstheorie des beschriebenen Zuschnitts passen.

Der symbolische Interaktionismus, etwa in der von BERGER/LUCKMANN (1969) ausgearbeiteten Form, geht vom Modell des kreativen, produktiv seine Umwelt verarbeitenden und gestaltenden Individuums aus. Der Mensch wird als ein schöpferischer Konstrukteur seiner sozialen Lebenswelt verstanden. Die wesentliche Qualität, die ihn von den Determinierungen der materiellen Welt befreit, ist die der symbolischen Kommunikation: Der Mensch kann nach dieser Vorstellung seine Umwelt und seine eigenen Handlungen in ihr mit Bedeutungen versehen, er kann sich in die Rolle der anderen Kommunikationspartner begeben, die die soziale Umwelt konstituieren, er entwickelt auf diesem Wege Selbstbild und Bewußtsein.

Die Beziehungen zwischen Mensch und Gesellschaft werden dialektisch gesehen. Gesellschaftliche Bedingungen beeinflussen, determinieren aber nicht die menschlichen Bewußtseins- und Handlungsstrukturen. Menschliches Bewußtsein und menschliches Handeln ist kein mechanischer Ausdruck der sozialen Strukturen. Vielmehr bilden sich nach dieser Theorie die sozialen Strukturen aus den wechselseitigen Beziehungen der Menschen untereinander. Die sozialen Strukturen sind das Produkt der Interaktion und Interpretation der menschlichen Subjekte, die sozialen Strukturen sind aus diesem Grund auch ständig Veränderungs- und Umlagerungsprozessen ausgesetzt. Der symbolische Interaktionismus sieht die soziale Realität im Kern als ein interindividuelles Arrangement, das jeweils individuell mit Bedeutung belegt und unterlegt wird. Ein Arrangement, das sich freilich verselbständigt, den aktiven Interpretationsprozessen entziehen und den Individuen als scheinbar dinghaft gestaltete Realität entgegentreten kann.

Dieser Umschlagpunkt von interaktiven in institutionelle soziale Strukturen ist eine der faszinierendsten Komponenten der symbolisch-interaktionistischen Theorie. Sie verdient eine stärkere Betonung, als bei den meisten Vertretern dieses Ansatzes zu beobachten ist. Ohne die Beachtung der Emergenzprozesse ist die Theorie des Symbolischen Interaktionismus zu „idealistisch“: Zwar handelt das menschliche Subjekt in der sozialen Welt auf der Basis der Interpretationen und Deutungen, die es dieser Welt gibt. Aber die soziale Welt hat nicht ausschließlich eine Qualität, die sich aus der individuellen und interindividuellen Bewußtseinsschöpfung herleiten ließe. Die soziale Realität besteht nicht nur aus dem, was das Subjekt an Wissen und Interpretation von ihr besitzt, auch wenn sie den Individuen immer nur in einer subjektiv interpretierbaren Weise erscheint und bedeutungsvoll wird. Soziale Strukturen verfestigen und institutionalisieren sich und werden zusätzlich beeinflusst durch die Modi der Auseinandersetzung mit der materiellen Umwelt, sie gewinnen ihre eigene Seinsqualität und entwickeln ihre eigene Dynamik, mit der sie sich von ihren Schöpfern ablösen und ihnen als vorgeformte Gegebenheiten entgegentreten.

Hier liegen offensichtlich Grenzen der Theorie des Symbolischen Interaktionismus, die nach Ergänzung und Korrektur verlangen. Für individuelles Handeln und individuelle Entwicklung ist mitentscheidend, wie die sozial- und gesellschaftsstrukturellen Gegebenheiten beschaffen sind, denn sie sind konstitutive Bestandteile des Sozialisierungsprozesses. Die Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten, die durch diese sozialstrukturelle Umweltkonstellation in ihrer jeweiligen historischen Ausprägung gegeben sind, muß ich als Sozialisationsforscher situationspezifisch in meine Analyse einbeziehen. Das gilt ganz besonders auch für die Strukturen der sozialisatorischen Interaktion innerhalb und außerhalb von Erziehungsinstitutio-

nen. Über diese sozialisatorische Interaktion, die in sich die gesellschaftliche Wert- und Sozialstruktur transportiert und transformiert, die zugleich aber auch nach eigener Regelmäßigkeit und Dynamik Realität konstituiert, wird die Persönlichkeitsstruktur gebildet. Eine umfassende Sozialisationstheorie muß Aussagen zu diesem Aspekt ihres Gegenstandsbereiches treffen. Sie muß, geht sie von der Theorie des Symbolischen Interaktionismus aus, zu diesem Zweck Aussagensysteme aufnehmen, die über die in dieser Theorie möglichen hinausgehen und eine gesellschaftstheoretische Gesamtkonzeption aufnehmen. (Der Ansatz von OTTOMEYER (1980) ist ein Beispiel dafür, wie eine solche Gesamtkonzeption aussehen kann.)

Was hier für die Umsetzung der leitenden Modellvorstellung der Sozialisationstheorie durch die Theorie des Symbolischen Interaktionismus demonstriert werden sollte, ist die *Begrenztheit und Perspektivität der Aufschließung des Gegenstandsbereiches durch eine einzelne Theorie*. Diese Demonstration ließe sich auch für andere Theorien durchführen. Jede noch so elaborierte Theorie leuchtet den Gegenstandsbereich in einer spezifischen selektiven Weise aus. Dadurch entsteht vielleicht eine spannungsreiche Einseitigkeit, die wichtige Erkenntnisse zutage fördert. Strebe ich aber eine umfassende Realitätsanalyse an, muß ich diese Einseitigkeit überwinden und zu einer „mehrperspektivischen“ Sicht des Gegenstandsbereiches vordringen.

Nach meiner Einschätzung kann dieses Ziel nur begrenzt durch den Einsatz einer der existierenden Theorien erreicht werden. Keine der Theorien gestattet es, den Gegenstandsbereich der Sozialisationsforschung in einer solchen Weise „auszuleuchten“, wie sie dem skizzierten erkenntnisleitenden Subjektmodell vollständig und angemessen gerecht würde: Keine thematisiert zugleich sozialstrukturelle Prozesse und ihre institutionalisierte und organisierte Ausprägung, sozialisatorische Interaktionsprozesse in situativen Kontexten und die Dynamik der psychophysischen Grundstrukturen der Persönlichkeit. Wir müssen deshalb die Frage stellen, inwieweit sich die Begrenztheit und Selektivität der einzelnen Theorien durch Verknüpfungen existierender Theorien oder durch Integration konstitutiver Annahmen über den Gegenstandsbereich überwinden lassen.

Ziel dieser Bemühungen ist es, das erkenntnisleitende Modell adäquat theoretisch umzusetzen und zugleich damit der Verkürzung und Verzerrung des Gegenstandsbereiches entgegenzuwirken. *Die Hinwendung zu einer umfassenden Sozialisationstheorie in diesem Sinne ist also nicht nur ein wissenschaftsimmanentes Ziel, nämlich die Vermehrung von Kenntnissen und Wissen. Ein integrierter und umfassender Ansatz erhöht zugleich die Kapazität zur Realitätsanalyse und damit möglicherweise auch Handlungsrelevanz und Praxisbezug der Theorie*. Für den umfassenden Ansatz gilt: „Nicht mehr die von Theorieprogrammen beanspruchten und darin bereits gegenüber Praxis selektiven Leistungen stehen im Blickpunkt, sondern die Frage, was abgesehen von der Einlösbarkeit jeweiliger Leistungsversprechen dabei unthematisiert bleibt, herausfällt, verdeckt wird, gleichwohl Praxis wesentlich bestimmt und ihren Bedarf an Theorie lanciert“ (ZEDLER 1982: 275).

Die Frage, ob eine Theorie eine präzise Realitätsanalyse gestattet, muß selbstverständlich von ihrem methodologischen Fundament her geprüft werden. Der methodologische Zugriff zur Realität entscheidet maßgeblich darüber, welcher Realitätsausschnitt sich auf welche Weise als Gegenstand der Theorie konstituiert, auch, welche Impulse für die Weiterentwicklung der Theorie gegeben werden. (Auf diesen Aspekt gehe ich in Abschnitt 3 noch ein.) Aber die Kapazität zur Realitäts-

analyse ist auch abhängig von der Reichweite der Theorie, der Breite ihres Anwendungsbereiches. Die Verkürzung und Verzerrung des Gegenstandes kann auch durch eine Erweiterung des Anwendungsbereiches vermieden werden. Die Durchdringung der Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft fordert eine umfassende Theorie mit großer Reichweite. Beschreibungen und Erklärungen der Realität dieses Beziehungsgeflechts unter Überbetonung eines einzelnen Faktors oder einer einzelnen Perspektive sind der Komplexität des Gegenstandes unangemessen. Eine mehrperspektivische und ganzheitliche Beschreibung ist angezeigt. Sie muß von einem komplexen Modell der Realität ausgehen und dabei doch die wesentlichen strukturellen Charakteristiken des Sozialisationsprozesses und seiner Bedingungskonstellation herausarbeiten.

An dieser Stelle hat das *Konzept der Analyseebenen* seinen Platz in der Diskussion. Es hat die Funktion, im Prozeß der Theoriebildung ein erkenntnistheoretisch hilfreiches Instrument zu sein. Es wird eingeführt, weil die Begrenztheit der verschiedenen theoretischen Positionen anerkannt wird: Die interaktionsbezogenen Positionen sind unfähig, Aussagen zu übergreifenden sozialen Gesamtstrukturen abzuleiten; die gesellschaftsbezogenen Positionen sind unfähig, Feinprozesse der Persönlichkeitsentwicklung zu analysieren und einen belegbaren Erfahrungsbezug herzustellen. Ich muß bemüht sein, beide Perspektiven zu berücksichtigen. Da sich das Individuum nicht unmittelbar der gesellschaftlichen Totalität einordnet, da insbesondere der Sozialisationsprozeß über „Zwischeninstanzen“ verläuft, muß ich auch diese Tatsache mit ins Bild nehmen.

Eine Unterscheidung von verschiedenen Ebenen der Realitätsanalyse erweist sich aus diesen Überlegungen heraus als *ein sinnvolles Hilfskonstrukt im Verfahren der Theoriebildung*. Die Realität ist nicht nach Analyseebenen strukturiert, aber sie läßt sich zum Zwecke der Erkenntnisförderung nach Ebenen strukturiert analysieren. (Eine solche Vorgehensweise ist übrigens kein alleiniges Spezifikum der Sozial- und Erziehungswissenschaften, Beispiele aus anderen Wissenschaften gibt NIGSCH 1981). Dabei läßt sich die Verwendung des Ebenenkonstrukts im Sinne von *Aggregatebene* und *Abstraktionsebene* unterscheiden. Unter einer Aggregatebene wird meist eine Mehrzahl gleichartiger Elemente als Einheit neuer Art verstanden. Dieses Verständnis herrscht zum Beispiel in der methodisch-statistischen Konzeption der sogenannten „Mehrebenenanalyse“ der Soziologie vor (kritische Anmerkungen hierzu bei GEULEN/HURRELMANN 1980: 56f.). Wird hingegen auf den Grad an Komplexität, Merkmals- und Funktionsreichtum abgestellt und lassen sich hierbei verschiedene Ebenen unterscheiden, so herrscht mehr das Verständnis von Abstraktionsebenen vor. Wenn hier von einem umfassenden, ganzheitlichen Theorieansatz die Rede ist, so bezieht sich das überwiegend auf das letztgenannte Verständnis.

Die Unterscheidung von „Ebenen“ der Analyse hat im wissenschaftlichen Sprachgebrauch den Sinn, unter einem bestimmten Gesichtspunkt zusammengehörige Phänomene, Tatsachen und Begriffe zusammenzufassen. Erkenntnistheoretisch wertlos wäre es, diese Ebenen als isolierte und künstliche Abstraktionen der Realität zu sehen. Sie müssen als konstitutive Teile eines verbundenen Systems aufgefaßt werden, wobei jede Analyseebene relevante Bedingungen für die anderen Ebenen darstellt. *Zielvorstellung für die Theoriebildung muß sein, Aussagen über alle Analyseebenen zu machen und diese Aussagen miteinander zu einem Netzwerk von aufeinander bezogenen Aussagen zu verknüpfen. Speziell für die Sozialisations-*

theorie wird es wichtig, die Entwicklungsprozesse auf jeder Ebene, also etwa der Gesellschafts-, der Organisations-, der Interaktionsebene und der Ebene der psychisch-physischen Struktur in ihrer Dynamik jeweils zu analysieren und diese ebenenspezifischen Entwicklungsprozesse zugleich in ihrer Interdependenz, in ihrer wechselseitigen Gesamtbeziehung zueinander, zu analysieren.

Die Konstruktion von Analyseebenen dient also in erster Linie dazu, ein formales konzeptionelles Ordnungsraster für das Verfahren der Theoriebildung zur Verfügung zu haben, das als Hilfestellung für Zuschnitt und Gestaltung der Theorie und eventuell auch der Auswahl verschiedener Theorieteile dient, die als Ganzes die Gesamtheit des Prozesses der Persönlichkeitsentwicklung beschreiben und erklären. Die Analyseebenen helfen dem Forscher, in systematischer Weise zusammenhängende Teilaspekte und Ausschnitte der Realität zu identifizieren mit dem Ziel, sie aufeinander zu beziehen und zu einer *ganzheitlichen Gestalt* zusammensetzen.

Welche Ebenen der Analyse nach welchen Kriterien gebildet werden und durch welche begrifflichen und gedanklichen Konstruktionen sie miteinander in Beziehung gesetzt werden, hängt von der genauen Fassung des Gegenstandes der Theorie und vom unmittelbaren Erkenntnisinteresse des Forschers ab. Die Ebenen wohnen nicht der Realität inne, sondern es ist der Forscher, der die Analyseebenen um der systematischen Erfassung der Realität willen konstruiert. Das Vorgehen bei der Ebenenbildung ist aus diesem Grund eine Sache der wissenschaftlichen Konvention.

Ebenenmodelle sollen die Wirklichkeit als strukturierte Ganzheit beschreiben helfen. Die Vielfalt konkreter Phänomene soll dabei auf wesentliche, aber eben der Realität entsprechende Merkmale konzentriert werden. Modellvorstellungen, die dieses Ziel erreichen, sind noch selten. Kürzlich hat RIEGEL (1980) eine interessante Konzeption der entwicklungspsychologischen Umsetzung eines Sozialisationskonzeptes der Entwicklung in die Diskussion gebracht. Er geht von der Grundannahme aus, ein Organismus, ein menschliches Individuum, eine Gesellschaft und auch die natürliche Materie erreichten niemals einen unveränderlichen Ruhezustand. Stabile Plateaus, ausbalancierte Strukturen und Gleichgewichtszustände existierten allenfalls für kurze Übergangsphasen. Auf allen Analyseebenen – bei ihm organismusinternes, psychisches und organismusexternes gesellschaftliches und natürliches Geschehen – (RIEGEL 1980: 40) gibt es zu keinem Zeitpunkt wirklich abgeschlossene Entwicklungssequenzen. Die Asynchronien in ihren jeweiligen Entwicklungen und in den interdependenten Beziehungen zwischen den Entwicklungssequenzen auf verschiedenen Ebenen sind nach RIEGELS Konzeption Bedingungs- und Impulskonstellation für die menschliche Entwicklung: „Wann immer zwei ineinandergreifende temporale Sequenzen, durch die ein Entwicklungsvorgang bestimmt ist, miteinander in Konflikt geraten, das heißt, wenn ihre Koordination versagt, und ihre Synchronisation zusammenbricht, kommt es zu kritischen Entwicklungssprüngen. Und solche Konfliktsituationen, bei denen Widersprüche auftreten, werden nicht etwa als etwas Negatives oder etwas Störendes betrachtet, sondern als die Grundlage von Veränderung und Entwicklung“ (RIEGEL 1980: 85). In dieser Rahmenkonzeption deutet sich eine konstruktive Verarbeitung von kritisch-materialistischen psychologischen und soziologischen Theoriekonzeptionen an, die vielleicht dazu beitragen kann, die Kluft zu dieser Theorietradition in Sozialisationsforschung und Entwicklungspsychologie zu überwinden.

Die Gefahr, daß sich die vom Wissenschaftler konstruierten Analyseebenen verselbständigen und zu der „Brille“ werden, mit der er die Realität wahrnimmt, die Gefahr, daß das Verfahren der Bildung von Analyseebenen damit genau das Gegenteil vom erwünschten Ziel erreicht, ist sicherlich gegeben. Aber bei welcher begrifflich-kategorialen Konstruktion in den Sozialwissenschaften stellt sich diese Gefahr nicht ein? Der Vorwurf, Theoriebildung nach dem Modell der Analyseebenen reiße einen zusammenhängenden Gegenstand auseinander (PRONDCZYNSKY 1982: 285), kann sich deshalb nicht speziell gegen dieses Verfahren der Theoriebildung richten. Die Mahnung, die Verknüpfungskriterien für verschiedene Ebenen und – sofern eingesetzt – für verschiedene Theorien mit jeweiliger Affinität zu Einzelaspekten des Gegenstands der Analyse genauer herauszuarbeiten, ist allerdings berechtigt. Die bisher vorgelegten Modelle umfassender Theoriebildung über das Verfahren der Konstruktion von Analyseebene machen die metatheoretischen Prinzipien, die die Interdependenz zwischen den Ebenen in einem umfassenden Konzept zusammenziehen, noch nicht hinreichend deutlich. Durch die Explizierung der Leittheorie ist immerhin ein erster Schritt in diese Richtung möglich, denn nur durch die Formulierung eines solchen

orientierenden Modells wird der erkenntnistheoretische und der forschungspragmatische Stellenwert der Einzeltheorie(n) deutlich und zugleich der Stellenwert der Konstruktion von Analyseebenen verständlich.

3. *Methodologische Folgerungen und Forderungen*

Das skizzierte Modell der Beziehung zwischen Subjekt und gesellschaftlich vermittelter sozialer Realität verlangt danach, neben Untersuchungen der prozeßhaften und historisch gewachsenen sozialen Strukturierung der sozialen und ökologischen Umwelt („objektive Realität“) einschließlich der Strukturen der sozialisatorischen Interaktion auch die Interpretationen und Deutungen der sozialen Realität durch die Individuen („subjektive Realität“) methodisch kontrolliert zu erfassen. Der Objektbereich muß in der Sicht der Subjekte gespiegelt werden, die ihn als Gegenstand konstituieren.

Die Erschließung des Untersuchungsgegenstandes durch Äußerungen von Subjekten wirft dabei das Problem auf, wie der Sinn der Äußerungen „objektiv“ verstanden werden kann. Diese Verstehensleistung muß methodisch kontrolliert erfolgen, wenn ein Erkenntnisanspruch damit verbunden sein soll. Das Konzept der Sozialisierungstheorie mit dem Menschenbild des produktiv realitätverarbeitenden Individuums verlangt nach methodischen Verfahren, die problemlösendes Handeln in Alltagssituationen und an Entscheidungsstellen des Lebenslaufes „von innen heraus“ also aus der Sicht der Subjekte, zu beschreiben und erklären gestatten. Der Forscher muß seinem „Erkenntnisobjekt“ die Fähigkeit zuerkennen, qualifiziertes subjektives Problemwissen auch in komplexen Problemlagen kompetent einzusetzen. Er muß versuchen, dieses Wissen authentisch nachzukonstruieren, um es mit seiner wissenschaftlichen Theorie zu konfrontieren und es in sie einzubeziehen:

„Der herkömmliche Universalitätsanspruch empiristischer Methodikvorstellungen wird damit bereichs- und aufgabenspezifisch aufgelöst. Das vergrößert ... den Spiel- und Freiheitsraum der Theoriebildung und -entwicklung und kommt unter anderem auch den Anwendungsversuchen epistemologischer Kernannahmen zugute. Erst solche expliziten Abänderungen der metatheoretischen Gegenstandskonstituierung und methodologischen Forschungskonzeption ermöglichen das unbeschränkte Ausarbeiten eines Programms, in dem es um die Beschreibung und Erklärung alltäglichen Problemlöseverhaltens und seiner Verbesserung in der Zusammenarbeit von Forschern und Praktikern geht“ (TREIBER/GROEBEN 1981: 121).

Die liberalisierte, „pluralistische“ Methodikkonzeption ist also die konsequente Ergänzung der umfassenden Theoriekonzeption und trägt zur Verbesserung von Handlungsrelevanz und Praxisbezug der Forschungsaktivitäten bei. Die phänomenologische Öffnung der Methodendiskussion, die die Realität möglichst unverstellt und unreduziert einzufangen hilft, bietet zugleich vielfältige Impulse für Lernprozesse der Theoriebildung.

Methodenpluralismus heißt das Stichwort, nicht Neomonismus mit „phänomenologischem“ Vorzeichen. Die Untersuchung der Konstruktion der sozialen Realität durch Individuen muß immer mit Untersuchungen der prozeßhaften und historisch gewachsenen Strukturierung der sozialen und ökologischen Realität ergänzt und konfrontiert werden. Die intellektuelle Konstruktion der sozialen Realität, die Strukturierung der subjektiven Bedeutungen, muß in Beziehung zu den Strukturen der gesellschaftlichen Systeme der Erziehung, der Produktion, der Verwaltung und der Politik gesetzt werden. *Das Individuum kann von mir als Forscher nur dann*

verstanden werden, wenn ich es in einen sozialen Kontext hineindenke, wenn ich es mir in Auseinandersetzung mit diesem sozialen Kontext vorstelle und dabei herausarbeite, welchen Gestaltungsspielraum für subjektive Deutungen, Handlungen und Entwicklungen es objektiv hat und welchen es ausschöpft.

Eine Analyse der objektiven sozialen Welt, in der das Individuum lebt, ist eine notwendige Ergänzung zu den Untersuchungen der subjektiven Bedeutungsstrukturierung der sozialen Welt. Nur wenn ich beides tue, kann ich als Forscher objektive und subjektiv wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten und Verhaltensalternativen aufeinander beziehen und Hinweise über den Stellenwert der subjektiven Realitätsdeutungen gewinnen, kann ich die *Problemlösungskapazitäten* auf den objektiven und den subjektiv wahrgenommenen situativen Kontext beziehen und Folgen gelungener oder gescheiterter Problemlösungsversuche nachzeichnen, kann ich das kreative, produktive Potential des Individuums bei der Beeinflussung und Gestaltung seiner sozialen Umwelt auf die objektiven sozialen Gegebenheiten beziehen.

Das Problem, wie das spezifische Modell der Analyseebenen forschungspragmatisch methodisch umgesetzt werden kann, ist noch nicht gelöst. Wie schon erwähnt, stellt das Verfahren der *Mehrebenenanalyse* einen sinnvollen, aber noch unbefriedigenden Schritt der Transformation dar. Für die ganzheitlichen Verfahren der Feldforschung müssen die methodischen Konsequenzen des Ebenenmodells erst noch ausformuliert werden. Ähnlich wie beim Verfahren der Theoriebildung dürfte das Ebenenmodell auch für das methodische Verfahren ein hilfreiches Konstrukt sein, das Daten auf verschiedenen Aggregations- und Abstraktionsebenen zu placieren gestattet. Darüber hinaus wird der Forscher auf strukturbildende Qualitäten sozialen Handelns aufmerksam, auf „emergent properties“ der jeweils ebenenspezifischen Prozeßdynamiken, weil die umfassende Perspektive des Ebenenmodells partikularistische Zugriffe auf die Realität verbietet. TERHART (1981: 30) hat darauf hingewiesen, daß das sogar für den methodologischen Extremfall der Einzelfallanalyse gelten kann.

Besonders wertvolle Erkenntnisse verspricht die methodische Variante der *biographisch-längsschnittmäßig angesetzten Lebenslaufanalyse*. Untersuchungen dieser Art liegen bisher in kleiner Zahl und mit Bezug auf das Verlaufsmodell der Entscheidungsalternativen im Lebenslauf vor (KOHLI 1980, BERTRAM 1981: 168ff.). Dem Modell der Analyseebenen entsprechen Konzeptionen, die die Problembewältigungsstrategien in subjektiver Deutung und objektiver Analyse in verschiedenen Lebens- und Erfahrungsbereichen analysieren und die jeweiligen bereichsspezifischen Problemlösungsprozesse in verschiedenen Lebensphasen miteinander in Beziehung setzen. Die im 1. Abschnitt erwähnten Sammelbände und Untersuchungen enthalten eine Reihe von Hinweisen in diese Richtung, wenn sie auch freilich über erste Anregungen noch nicht hinausgehen.

Literatur

- BALTES, P. B./ECKENBERGER, L. (Eds.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Stuttgart, Klett 1979.
- BERGER, P./LUCKMANN, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Stuttgart, Fischer 1969.
- BERTRAM, H.: Sozialstruktur und Sozialisation. Darmstadt, Luchterhand 1981.
- GEULEN, D.: Thesen zur Metatheorie der Sozialisation. In: WALTER, H. (Ed.): Sozialisationsforschung. Band I. Stuttgart: Frommann 1973, 85–101.
- GEULEN, D.: Zur Konzeptualisierung sozialisationstheoretischer Entwicklungsmodelle. In: MATTHES, J. (Ed.): Lebenswelt und soziale Probleme. Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologentages. Frankfurt, Campus 1981, 537–556.
- GEULEN, D./HURRELMANN, K.: Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: HURRELMANN/ULICH (Eds.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, Beltz 1980, 51–67.
- HURRELMANN, K.: Gesellschaft, Sozialisation und Lebenslauf. In: HURRELMANN, K. (Ed.): Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek, Rowohlt 1976, 15–33.
- HURRELMANN, K.: Programmatik Überlegungen zur Entwicklung der Bildungsforschung. In: BOLTE, K. M. (ed.): Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages. München 1978, 531–564.
- HURRELMANN, K./ULICH, D. (Eds.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, Beltz 1980.
- IMMELMANN, K. et al. (Eds.): Verhaltensentwicklung bei Mensch und Tier. Das Bielefeld-Projekt. Berlin, Parey 1982.
- KRÜGER, H. H./LERSCH, R.: Komplexe Theorien pädagogischer Felder. Ein Beitrag zur Lösung des Paradigmaproblems in der Bildungsforschung am Beispiel der Theorie der Schule. In: ZSE 2, 1982, 263–284.
- KOHLI, M.: Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN/ULICH (Eds.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, Beltz 1980, 299–319.
- MONTADA, L.: Themen, Traditionen, Trends. In: OERTER/MONTADA (Eds.): Entwicklungspsychologie. München, Urban und Schwarzenberg 1982, 3–88.
- NIGSCH, O.: Bildungsforschung und Mehrebenenanalyse. In: HARDER, T., et al. (Eds.): Probleme der Mehrebenenanalyse. Bielefeld, Forschungsbericht 1981, 161–190.
- OERTER, R./MONTADA, L. (Eds.): Entwicklungspsychologie. München, Urban und Schwarzenberg 1982.
- OEVERMANN, Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K. (Ed.): Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek, Rowohlt 1976, 34–52.
- OEVERMANN, U., et al.: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: SOEFFNER, H. G. (Ed.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, Metzler 1979, 352–434.
- OTTOMEYER, K.: Gesellschaftstheorien in der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN/ULICH (Eds.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, Beltz 1980, 161–195.
- PRONDCZYNSKY, A. v.: Die mehrebenenanalytische Paradigmenverknüpfung. In: ZSE 2, 1982, 285–296.
- RIEGEL, K.: Psychologie mon amour. München, Urban und Schwarzenberg 1980.
- TERHART, E.: Der Einzelne und das Allgemeine. Über den Umgang mit Fällen in der Erziehungswissenschaft. Referat auf dem 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Regensburg 1981.
- TREIBER, B./GROEBEN, N.: Handlungsforschung und epistemologisches Subjektmodell. In: ZSE 1, 1981, 118–138.
- ZEDLER, P.: Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung am Beginn der 80er Jahre – Problemstrukturen und Perspektive. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Eds.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. München, Fink 1982, 266–290.

ph-fr Sonderausgabe 2018

Ehrenpromotionen

Marek Hałub

Klaus Hurrelmann