



Soziologie für Pädagogen

Von
Professor
Dr. Johann Dieckmann
und
Diplom-Pädagoge
Gerhard Breitzkreuz

Zweite, durchgesehene Auflage

R. Oldenbourg Verlag München Wien

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Dieckmann, Johann:

Soziologie für Pädagogen / von Johann Dieckmann und
Gerhard Breitreuz. - 2., durchges. Aufl. - München ; Wien :
Oldenbourg, 1996

ISBN 3-486-23782-9

NE: Breitreuz, Gerhard:

© 1996 R. Oldenbourg Verlag GmbH, München

Das Werk einschließlich aller Abbildungen ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Bearbeitung in elektronischen Systemen.

Gesamtherstellung: R. Oldenbourg Graphische Betriebe GmbH, München

ISBN 3-486-23782-9

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Über die Soziologie für Pädagogen | VIII |
| 1 Der Interaktionismus als Orientierungsmittel für pädagogisches Handeln | 1 |
| Zur Definition des Interaktionismus | 1 |
| 1. Strukturen der Interaktion in Unterricht und Schule | 4 |
| 2. Belohnung und Bestrafung in der Schule aus interaktionistischer Sicht | 7 |
| 3. Identitätsfindung in der Schule | 8 |
| 4. Stigmatisierung von Schülerinnen und Schülern | 11 |
| 5. Interaktionistische Perspektiven einer Soziologie der Behinderung und sozialen Isolierung | 12 |
| 6. Unterschiedliche Schülerrollen | 15 |
| 7. Pädagogische Berufe aus der Sicht interaktionistischer Rollentheorie | 17 |
| Literatur zum 1. Kapitel | 21 |
| 2 Die Kommunikationstheorie als grundlegende Perspektive für pädagogisches Handeln | 23 |
| Einleitende Bemerkungen zur Theorie des kommunikativen Handelns | 23 |
| 1. Der herrschaftsfreie Diskurs in der Schule | 28 |
| 2. Verschiedene Kommunikationsprozesse in der Schule | 31 |
| 3. Lehrerzimmer und Schulhof als Kommunikationsmedien | 32 |
| 4. Kommunikation im Unterricht | 34 |
| 5. Kommunikationssperren in der Schule | 37 |
| 6. Kommunikative Aspekte der Konfliktregulierung | 42 |
| Literatur zum 2. Kapitel | 44 |
| 3 Die kritische Theorie in ihrer Bedeutung für pädagogisches Handeln | 46 |
| Grundzüge der kritischen Theorie | 46 |
| 1. Kritische Theorie und Erziehung | 50 |
| 2. Der Lehrberuf aus der Perspektive der negativen Dialektik | 51 |
| 3. Autoritätsgebundene Persönlichkeit und Vorurteil | 53 |
| 4. Zur Problematik der Ideologiebestimmtheit der schulischen Lebenswelt aus der Sicht der kritischen Theorie | 55 |
| Literatur zum 3. Kapitel | 57 |
| 4 Systemtheorie und Organisationssoziologie als Orientierungsmodelle für pädagogisches Handeln | 58 |
| Bemerkungen zur Definition der soziologischen Begriffe Struktur und System | 58 |
| Teil 1: Systemtheorie und pädagogisches Handeln | 63 |
| 1. Die Schule als soziales System | 63 |
| 2. Struktur, Funktion und System in der schulischen Lebenswelt | 66 |
| 3. Gruppenspezifische Erwartungen im pädagogischen Arbeitsfeld | 67 |
| 4. Entwürfe zur Theorie der Sozialisation | 69 |

| | |
|--|------------|
| 5. Anwendung systemtheoretischer Positionen auf die pädagogische Arbeit | 75 |
| 6. Die systemorientierte Familienbehandlung als Beispiel für angewandte Systemtheorie | 77 |
| 7. Anwendung des systemorientierten Ansatzes zur Behandlung und Therapie Jugendlicher mit normabweichendem Verhalten . . . | 77 |
| 8. Normabweichendes Verhalten aus strukturfunktionaler und systemtheoretischer Sicht | 78 |
| 9. Soziales System und psychisches System | 80 |
| 10. Zur Problematik der Geschlossenheit und Offenheit sozialer Systeme | 82 |
| 11. Radikaler Konstruktivismus und Systemtheorie | 83 |
| Teil 2: Organisationssoziologie und pädagogisches Handeln | 87 |
| 1. Organisationssoziologische Grundlagen pädagogischen Handelns | 87 |
| 2. Verwaltungssoziologische Grundlagen für den Aufbau pädagogischer Systeme | 92 |
| Literatur zum 4. Kapitel | 93 |
| 5 Strukturalismus und pädagogisches Denken | 96 |
| 1. Zur Definition des Strukturalismus | 96 |
| 2. Strukturalismus und Soziologie | 97 |
| 3. Strukturalismus und Literatursoziologie | 97 |
| 4. Strukturelle Soziologie - Michel Foucault | 99 |
| 4.1 Die Geburt der Klinik - Das Sichtbare und das Sagbare | 101 |
| 4.2 Überwachen und Strafen - Mikrophysik der Macht | 103 |
| Literatur zum 5. Kapitel | 108 |
| 6 Die Figurationstheorie als Orientierungsgrundlage für pädagogisches Handeln | 109 |
| 1. Das Figurationsmodell Norbert Elias' | 109 |
| 2. Zur Definition des Figurationsmodells | 109 |
| 3. Figuration in der Schule | 110 |
| 3.1 Der Schulbetrieb in der Grundschule aus figurativer Sicht . . . | 111 |
| 3.2 Der Schulbetrieb in der Privatschule aus figurativer Sicht . . . | 112 |
| 3.3 Die Schulleiterrolle in der Grundschule aus figurativer Sicht . . | 112 |
| 3.4 Die Aufgaben der psychologischen Begleitung und Beratung in der Privatschule aus figurativer Sicht | 112 |
| 4. Etablierte - Außenseiter - Figuration | 114 |
| 5. Zeit und Lernen | 115 |
| 6. Engagement und Distanzierung | 116 |
| Literatur zum 6. Kapitel | 117 |
| 7 Die Handlungstheorie als Basis für die pädagogische Theorie und Praxis | 118 |
| Zur Definition der Handlungstheorie | 118 |
| 1. Die idealtypische Begriffsbildung als methodisches Instrument im Bereich der pädagogischen Planung | 121 |
| 2. Das handlungstheoretische Konzept der Wertfreiheit in seiner Bedeutung für das Lehrverhalten | 123 |
| 3. Aus der philosophischen Tradition der Handlungstheorie | 125 |
| 4. Führen als soziales Handeln | 127 |

| | |
|---|------------|
| Literatur zum 7. Kapitel | 128 |
| 8 Verbindungslinien zwischen der Soziologie und verschiedenen Schulfächern | 130 |
| 1. Soziologie und Biologie | 130 |
| 1.1 Gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit und Humanbiologie | 130 |
| 1.2 Strukturalismus und Biologie | 134 |
| 2. Soziologie und Geographie | 136 |
| 3. Soziologie und Geschichte | 139 |
| 4. Kunst- und musiksoziologische Beiträge der kritischen Theorie | 141 |
| 5. Sprache und Interaktion (Soziolinguistik) | 144 |
| 6. Handlungstheorie und politische Bildung | 149 |
| 7. Systemtheorie und Philosophie | 151 |
| 8. Radikaler Konstruktivismus und Physik | 156 |
| 9. Eine handlungstheoretische Grundlegung der Religionssoziologie | 159 |
| 10. Zivilisation und Figuration im Sport | 162 |
| 11. Die Wirtschaft aus systemtheoretischer Sicht | 163 |
| Literatur zum 8. Kapitel | 169 |
| Glossar | 172 |
| Index | 179 |

Über die Soziologie für Pädagogen

Die Zielsetzung dieses Buches besteht darin, soziologisches Grundlagenwissen für pädagogische Aktivitäten bereitzustellen. Die soziologische Denkweise bildet grundsätzlich eine komplexe Einheit, die sich von verschiedenen Schwerpunkten aus darstellen läßt. Die Reihen, in die soziologisches Grundlagenwissen hier eingeordnet wird, sind die folgenden Denkansätze: Interaktionismus, Kommunikationstheorie, kritische Theorie, Systemtheorie einschließlich Strukturfunktionalismus, Strukturalismus, Figurationstheorie und Handlungstheorie. Quer durch die genannten ausgewählten Theorieansätze hindurch wird der Frage nachgegangen, ob und in welchem Umfang die Theorien mehr am Subjekt oder an Strukturen und Systemen orientiert sind, d. h. ob es sich jeweils um Handlungstheorie oder um Struktur- und Systemtheorie handelt.

Ein wichtiges Orientierungsmittel für pädagogisches Handeln ist der Interaktionismus. Die Aktivitäten der Handelnden erfolgen vorwiegend in Reaktion aufeinander. Diese Perspektive wird verfolgt im Hinblick auf Interaktionen in Unterricht und Schule, Belohnung und Bestrafung, Identitätsfindung in der Schule, Stigmatisierung von Schülerinnen und Schülern, Behinderung und soziale Isolierung und unterschiedliche Schülerrollen, Rollentheorie.

Die Kommunikationstheorie als grundlegende Perspektive für pädagogisches Handeln bezieht sich vor allem auf die durch Habermas begründete Tradition. Der Zwang zum Konsens und zur Verständigung in diesem Konzept entspringt aus dem Gefüge einer Theoriekonstruktion, die sowohl an die mehr oder weniger überschaubare und als fraglos empfundene Lebenswelt wie auch an die Entität der Gesellschaft gebunden ist. In diesem Zusammenhang als bedeutsam für pädagogisches Handeln werden hier angesehen: der herrschaftsfreie Diskurs in der Schule, Kommunikationsprozesse in der Schule, Lehrerzimmer und Schulhof als Kommunikationsmedien, Kommunikation im Unterricht und Kommunikationsperren in der Schule.

Die kritische Theorie wirft dem Positivismus vor, er habe es mit dem Disparaten zu tun, dem subjektivistisch interpretierten Datum. Zur Objektivität der Wissenschaft hilft allein die Einsicht in die ihr innewohnenden gesellschaftlichen Vermittlungen. In der vorliegenden Einführung wird die kritische Theorie auf Erziehung bezogen. Der Lehrberuf wird aus der Perspektive der negativen Dialektik betrachtet. Ein klassisches Thema ist die autoritätsgebundene Persönlichkeit. Behandelt wird ferner die Ideologiebestimmtheit der schulischen Lebenswelt aus der Sicht der kritischen Theorie.

Ein weiteres Orientierungsmodell für pädagogisches Handeln ist die Systemtheorie. Das soziale System ist ein dynamisches Gefüge. Anschlußfähigkeit muß überall im System gegeben sein. Der zentrale Prozeß im System ist die Selbsterneuerung mit einem Spielraum für externe Einwirkung auf das System und umgekehrt. Die Elemente des Systems sind miteinander vernetzt. Widersprüche und Konflikte sind grundlegende Bestandteile des sozialen Systems. In der vorliegenden Studie werden folgende Gegenstände systemtheoretisch aufgearbeitet: Schule und schulische Lebenswelt, Erwartungen im pädagogischen Arbeitsfeld, Sozialisation, Anwendung systemtheoretischer Positionen auf die pädagogische Arbeit, Familienbehandlung, Behandlung Jugendlicher mit normabweichendem Verhalten, Anomietheorie, soziales System und psychisches System, Geschlossenheit und Offenheit

sozialer Systeme, radikaler Konstruktivismus, Systemtheorie und Organisationssoziologie.

Von maßgeblicher Bedeutung für pädagogisches Denken ist der Strukturalismus als Wissenschaft von Zeichensystemen. Die Strukturalisten bemühen sich um die formalen Bedingungen der Erscheinung von Sinn, wobei sie hauptsächlich vom Modell der Sprache ausgehen (M. Foucault). Die Einführung behandelt das Verhältnis von Strukturalismus und Soziologie (Literatursoziologie), strukturelle Soziologie, die Geburt der Klinik, Überwachen und Strafen.

Eine beachtenswerte Orientierungsgrundlage für pädagogisches Handeln ist der Figurationsansatz. Figurationen sind Interdependenzgeflechte, in denen sich mehr oder weniger affektive Valenzen bilden. Figuration und Prozeß gehören zusammen (N. Elias). In der vorliegenden Arbeit werden die Themen behandelt: Figuration in der Schule, die Grundschule aus figurativer Sicht, die Privatschule aus figurativer Sicht, die Schulleiterrolle in der Grundschule aus figurativer Sicht, die Aufgaben der psychologischen Beratung in der Privatschule aus figurativer Sicht, Etablierte – Außenseiter – Figuration, Zeit und Lernen, Engagement und Distanzierung.

Eine weitere soziologische Perspektive für die pädagogische Theorie und Praxis ist die Handlungstheorie. Sie ist (z. B. für Max Weber) auf den Menschen als letzthinniges Substrat der wissenschaftlichen Erörterung bezogen. Mit dem sozialen Handeln wird ein subjektiver Sinn verbunden. Er ist auf das Verhalten anderer bezogen und daran in seinem Ablauf orientiert. Die Studie behandelt die idealtypische Begriffsbildung als methodisches Instrument in der pädagogischen Planung, das Konzept der Wertfreiheit in seiner Bedeutung für das Lehrverhalten, Verbindungslinien von der Erkenntnistheorie Descartes' (1628/29) zu Max Webers Wissenschaftslehre, Führen als soziales Handeln.

Schließlich werden Bezüge von der Soziologie zu ausgewählten Schulfächern hergestellt: Der biologisch fundierte Ansatz von Berger und Luckmann wird auf die Humanbiologie bezogen und kritisch analysiert. Der Entwurf des Strukturalismus von Piaget mit den Grundeigenschaften Ganzheit, Transformation und Selbstregelung wird auf das Fach Biologie angewendet. Verbindungslinien zwischen Soziologie und Geographie verlaufen über die systemtheoretischen Ansätze von Pareto und Luhmann. Verknüpfungen zwischen Siedlungssoziologie und Geographie beziehen sich u. a. auf die Arbeit von v. Borries, Clausen und Simons. Für die Verbindung zwischen Soziologie und Geschichte bietet sich die Herrschaftstypologie Max Webers an. Die kritische Theorie bringt Kunst in Verbindung mit bestimmenden Merkmalen der gesellschaftlichen Struktur, mit Bedingungen der Herrschaft, der Arbeit und mit Prozessen der Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung. Ein beachtenswertes Verbindungsstück zwischen den Fächern Soziologie und den linguistischen Fächern ist die Soziolinguistik als Versuch, sprachliche Strukturen mit Interaktionssystemen zu verknüpfen und damit sprachliche Ausdrucksformen gesellschaftlich zu verorten (Beispiel: A. Cicourel). Max Webers grundlegende Arbeiten über die politische Soziologie sind bleibende Maßstäbe auch für die gegenwärtige politische Bildung. Fichtes Lehre vom Widerspruch und von der Kausalität wird im Prinzip in die moderne soziologische Systemtheorie übernommen. Vom radikalen Konstruktivismus aus

werden Verbindungslinien zur Physik gezogen. Zusammenhänge zwischen radikalem Konstruktivismus und Physik gelangen z. B. in der Feststellung zum Ausdruck, daß Werte, Handlungen und Gesten eines Lehrers nicht die Bedeutung in die Köpfe der Kinder transportieren können, die sie für die Lehrer haben (D. Nachtigall). Der Religionsunterricht erhält eine breitere Grundlage, wenn Max Webers Untersuchungen über den Einfluß des Protestantismus auf die Gesellschaftsstruktur in die Diskussion einbezogen werden. Die Wirtschaft der Gesellschaft wird aus strukturfunktionaler und systemtheoretischer Sicht dargestellt (Smelser und Luhmann).

Die folgenden Kapitel und Abschnitte wurden von G. Breitzkreuz geschrieben: 1.7; 4.11; 5.; 6.; 8. Kapitel 1.2, 8. und 10. Die übrigen Teile wurden von J. Dieckmann verfaßt.

Kapitel 1

Der Interaktionismus als Orientierungsmittel für pädagogisches Handeln

Zur Definition des Interaktionismus

Der symbolische Interaktionismus reduziert die soziale Wirklichkeit auf die Bedeutungen, die den Dingen im Interaktionsprozeß beigemessen werden. Die Menschen richten ihr Handeln auf diese dem Wandel unterworfenen Bedeutungen ein. Diese Bedeutungen sind jeweils Resultat der Interaktionsprozesse. Sie sind Produkte und Schöpfungen, die durch die Aktivitäten der interagierenden Personen erzeugt werden. Interaktionen sind Handlungen. Insofern ist der symbolische Interaktionismus grundsätzlich in die Gruppe der Handlungstheorien einzuordnen. Daher muß das Bild menschlicher Gesellschaft als Handlung Ausgangspunkt und Ziel des theoretischen Entwurfs sein. Die handlungstheoretische Komponente dieses Entwurfs besagt: Die menschliche Gesellschaft besteht aus Personen, die sich an Handlungen beteiligen.

Die Aktivitäten der Handelnden erfolgen vorwiegend in Reaktion aufeinander. Zumindest stehen die Handlungen miteinander in Bezug. *Die soziale Interaktion ist die zentrale Formel dieser Theorie.* Menschliches Verhalten wird durch Interaktionen geformt. Daher müssen Menschen, die miteinander interagieren, darauf achten, was der jeweils andere tut oder zu tun beabsichtigt. Insofern treten die Aktivitäten anderer als positive Faktoren in die Entwicklung des eigenen Verhaltens ein. Man koordiniert seine eigenen Handlungen mit den Handlungen anderer. Der Mensch muß Situationen bewältigen, in denen er gezwungen ist, Handlungen zu vollbringen, indem er sich der Bedeutung der Handlungen anderer versichert und seinen eigenen Handlungsplan auf eine derartige Interpretation hin entwirft.

Ein wichtiger Mitbegründer der Theorie des symbolischen Interaktionismus ist G. H. Mead. Eines der Zentren der Meadschen Arbeit ist die Analyse des Begriffs Identität (Mead 1973, S. 177 ff.). Für Mead entsteht Identität innerhalb des gesellschaftlichen Erfahrungs- und Tätigkeitsprozesses. Zur Identitätsentwicklung gehört die Fähigkeit, sich selbst gegenüber eine objektive, unpersönliche Haltung einzunehmen. Der einzelne wird für sich selbst nur zum Objekt, indem er die Haltungen anderer Individuen gegenüber sich selbst einnimmt. Der einzelne erfährt sich nur indirekt aus der besonderen Sicht anderer Mitglieder der gesellschaftlichen Umwelt. Für die Entwicklung von Identität ist es wichtig, daß der einzelne auf sich selbst reagiert. Der gesellschaftliche Interaktionsprozeß, der zum überwiegenden Teil über sprachliche Kommunikation abläuft, ist für das Auftreten von Identität verantwortlich. Die organisierte Gemeinschaft, die dem einzelnen seine Identität gibt, kann der (oder das) verallgemeinerte Andere genannt werden. In einer Spielmannschaft ist dieses Team das verallgemeinerte Andere. Nur indem der einzelne die Haltung des verallgemeinerten Anderen

einnimmt, kann er überhaupt denken. Es wird deutlich, daß Mead durch ein anpassungsmechanistisches Denken bestimmt wird, das sich am Funktionieren des Ganzen und einzelnen orientiert. Die Struktur der Identität ist für ihn eine gemeinsame gruppenspezifische Reaktion, da man Mitglied einer Gemeinschaft sein muß, um eine Identität zu haben. Identität ist eine Struktur von Haltungen im Gegensatz zu einer Reihe von Gewohnheiten. Das Selbstbewußtsein verweist auf die Fähigkeit, in uns selbst definitive Reaktionen auszulösen. In Meads Denkansatz werden konsensustheoretische Züge offensichtlich: "... jede Identität ist von jeder anderen verschieden; doch muß es solche gemeinsamen Strukturen wie die von mir dargestellten geben, damit wir überhaupt Mitglieder einer Gemeinschaft sein können" (a. a. O., S. 206). Die gesellschaftliche Entwicklung vollzieht sich über wechselseitige Beeinflussung. So wird das gesellschaftliche System ständig in einigen Aspekten verändert.

Mead unterscheidet zwischen dem me, d. h. dem Ich, das sich selbst als Objekt erfährt, und dem I, d. h. dem Ich als Reaktion des Organismus auf die Haltungen anderer. Das me ist die organisierte Gruppe von Haltungen anderer, die man selbst einnimmt. Die Übernahme aller organisierten Haltungen gibt dem Individuum sein me, d. h. seine Identität. Me bedeutet damit: Der einzelne sieht sich selbst vom Standpunkt des einen oder anderen Mitglieds der Gruppe aus. Das I ruft das me nicht nur hervor. Es reagiert auch darauf. Zusammen bilden sie eine Persönlichkeit. Mit Rücksicht auf die bedeutsamen Prozesse des Reagierens auf gesellschaftliche Normen ist der Meadsche Begriff der Identität im wesentlichen ein gesellschaftlicher Prozeß.

Kritische Interpretation

Die Interpretation der hier angedeuteten Theorie der Identität im Sinne des symbolischen Interaktionismus kommt zu dem Ergebnis, daß die Komplexität der sozialen Gefüge auf Interaktionen, auf Beziehungen mit Handlungscharakter reduziert wird. Dabei ist ein Symbol der Reiz, dessen Reaktion schon im vorhinein feststeht. Identität, Selbstbewußtsein, Persönlichkeit entwickeln sich in einem ständig fortschreitenden Interaktionsprozeß. *Dasjenige, was eigentlich und immer ist, das ist die soziale Interaktion in Verbindung mit Symbolen, mit Sprache, Gesten, Gesichtsausdruck usw.* Identität kommt nur zustande durch Einbindung in soziale Prozesse. Sie ist gebunden an aktive Objektivierungsprozesse auch im Bereich der eigenen Person. Das Ich ist nicht nur eine für sich seiende Größe. Es tritt sozusagen aus sich heraus und beobachtet sich durch die Mitwelt hindurch. Die Person reagiert auf sich selbst, indem sie die Reaktionen anderer in die eigene Entwicklung des Ich einbezieht. Interaktionen finden nicht nur zwischen mir und anderen statt, sondern auch zwischen den beiden Formen des Ich, dem I und dem me.

Die gewichtige Stellung der Identität in Meads Theorie deutet auf den sozialpsychologischen Anteil in diesem Denkansatz. Die psychologischen Impulse sind nicht zu übersehen. Die Entwicklung des

Individuums durch soziale Interaktionen hindurch ist ein zentrales Anliegen Meads. Damit siedelt sich Mead in mancher Hinsicht am Gegenpol einer Systemtheorie an, die das Individuum in die Umwelt sozialer Systeme verlegt. Während es der Sozialpsychologie zuerst auf die Personbildung ankommt, steht für die neuere Systemtheorie die Systembildung im Vordergrund des Interesses. Wenn die These richtig ist, daß die Menschen in enger Wechselbeziehung zu den sozialen Systemen ihre Prägung erhalten und daß psychische Systeme und soziale Systeme im Wege der Coevolution entstanden sind (Luhmann 1985, S. 367), dann ist Luhmanns Feststellung bedenkenswert, daß der symbolische Interaktionismus nicht befriedigt.

Luhmann begründet seine Argumentation (a. a. O., S. 154) von der Theorie der doppelten Kontingenz her: der symbolische Interaktionismus baut ein anderes Ich (alter Ego) als kontingent handelnd (d. h. auf der Grundlage dieser Situation hier können sich auch andere, nicht erwartete Handlungsvollzüge ergeben) in das Ich (Ego) ein und sieht zu Recht im Symbolgebrauch (Sprache, Zeichen usw.) den Vermittlungsvorgang. Der Interaktionsvorgang erfolgt grundsätzlich nur vom Ich her gesehen, nicht dagegen sozusagen "objektiv" auch von der anderen Seite her. Die andere Seite der Kommunikation wird nur vorgestellt: Ich sehe es so, daß der andere mich jetzt als konstruktiv, neidisch, beleidigt usw. sieht. Was ich mir über die Vorstellungen der anderen vorstelle, muß sich nicht notwendig mit den wirklichen Vorstellungen der anderen decken. Folglich ist das Meadsche Modell mit den Möglichkeiten und Gefahren von Projektionen belastet. Die Projektion ist ein Zuschreibungsprozeß, in dem ein Individuum einem anderen Eigenschaften oder Gefühle zuschreibt, die eigentlich seine eigenen sind. So kommt es z. B. vor, daß Fehlhandlungen, die man selbst begangen hat, auf andere projiziert werden, da man nicht gewillt ist, mit dem Zugeständnis der eigenen Fehler zu leben.

In solchen Fällen dienen Projektionen der Entlastung des Ich. Wenn ich ein anderes Ich als kontingent handelnd aufbaue, darauf reagiere und meine Personidentität entsprechend gestalte und gestalten lasse, so liegt nicht die Bedingung der doppelten Kontingenz vor, sondern nur diejenige der einfachen Kontingenz. Ich bewege mich nicht auf der Ebene des sozialen Systems, zu dem immer mindestens zwei gehören, sondern auf der Ebene des personalen Systems. Luhmann bemerkt, daß sozusagen nur die halbierte doppelte Kontingenz behandelt wird. Somit bleibt die Theorie des symbolischen Interaktionismus Handlungstheorie. "Soziale Systeme entstehen jedoch dadurch (und nur dadurch), daß beide Partner doppelte Kontingenz erfahren und daß die Unbestimmbarkeit einer solchen Situation für beide Partner jeder Aktivität, die dann stattfindet, strukturbildende Bedeutung gibt" (Luhmann, a. a. O., S. 154).

Soziales wird nach dem klassischen Vorgang Durkheims wiederum durch Soziales erklärt. So wird der Selbstmord z. B. durch bestimmte Vorgänge in der Sozialstruktur erklärt, wenn er häufig vorkommt. Der symbolische Interaktionismus dagegen setzt soziale Vorgänge, etwa die verbreitete Erziehung zum Gehorsam oder zur

Selbständigkeit, auf dem Erklärungsgrund des Interpsychischen an. Es erhebt sich die Frage, ob es möglich ist, übergreifende kollektive soziale Erscheinungen wie z. B. das allgemeine Bedürfnis nach persönlicher Freiheit, demokratischer Lebensgestaltung oder andererseits die sozialen Erscheinungen des Totalitarismus, des kollektiven politischen Machtstrebens oder des modernen weltweiten Nationalismus auf interpersonale und interpsychische Bedingungen zurückzuführen. Die Alternative würde darin bestehen, daß die genannten exemplarischen Vorgänge ursächlich mit eigengesetzlichen Bedingungen in den sozialen Organisationen in Verbindung gebracht werden. Für den Bereich überschaubarer Interaktionssysteme, z. B. der Schul- oder Verwaltungssysteme, bietet der symbolische Interaktionismus dagegen geeignete Bedingungen für die systematische Beschreibung und kausale Erklärung.

1. Strukturen der Interaktion in Unterricht und Schule

Im pädagogischen und speziell schulischen Bereich ist der Unterricht die zentrale Stätte sozialer und kultureller Interaktionen. Das Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler, sich in irgendeiner Form gegenüber anderen Mitgliedern der Schulklasse oder Lerngruppe zu äußern oder bemerkbar zu machen, auch auf dem Wege über körperliche Kontakte (anfassen, stoßen, boxen usw.), verschafft sich vielfach dann Spielraum, wenn Lehrkräfte vor Beginn des Unterrichts das Klassenzimmer noch nicht betreten haben. Für die Zwecke des Unterrichts ist eine pädagogische Reglementierung der zahlreichen interaktiven Impulse der Schülerinnen und Schüler notwendig. Ein geordneter Unterricht setzt eine weitgehende gezielte Steuerung der Schülerinteraktionen voraus. Andernfalls droht der Unterricht in ein Chaos überzugehen, das nicht nur für empfindsame Schüler und Lehrer auf Dauer unerträglich ist.

Die Unterrichtsforschung unterscheidet zwischen dem lehrerzentrierten und dem schülerzentrierten Unterricht. *Typisch lehrerzentriert ist ein Unterrichtsstil, bei dem die Lehrperson sehr häufig die Schülerinteraktionen und -aktivitäten lenkt, indem sie z. B. am häufigsten spricht, erklärt, Ziele vorgibt, Arbeitsaufträge erteilt, Leistungen bewertet. Die schülerzentrierte Interaktionssteuerung überträgt die genannten Aufgaben in einem möglichst großen Umfang auf die Lerngruppen.* Im Grunde ist Schulunterricht im Regelfall mehr oder weniger lehrerzentriert, da auch vorübergehende Schüleraktivitäten (Beispiel: Eine Schülerin des 3. Schuljahres stellt der Klasse etwa 20 Aufgaben im Kopfrechnen) auf die Initiativen der Lehrkräfte zurückgehen. Im Schulalltag liegt die Interaktionslenkung häufig bei den Lehrkräften, z. B. bei der Analyse einer Kurzgeschichte. Eine typische Form des lehrerzentrierten Unterrichts besteht darin, daß die Lehrperson die Blicke möglichst aller Schüler auf sich richten läßt, abwartet, bis die vielfach anzutreffende Unaufmerksamkeit nachläßt, und anschließend die Impulse zur Gestaltung des Unterrichts austeilt. Diese zentripetale, zum Mittelpunkt des Geschehens hin orientierte, Unterrichtsform bedeutet eine Entlastung der am Unterricht beteiligten Personen von der Anstrengung, die mit differenzierteren Formen des Unterrichtens verbunden ist.

Die Sozialformen des Unterrichts, z. B. Frontalunterricht, Gruppenunterricht (vgl. G. Schröter, 1965), Partnerunterricht, lassen sich als Interaktionssysteme definieren. *Gemeinsam ist den genannten Interaktionssystemen die Beziehung von Angesicht zu Angesicht, die insbesondere für Primärgruppen bezeichnend ist.* Die in ihnen ablaufenden Handlungen haben zugleich aktiven und reaktiven Charakter. Im Sinne des interaktionistischen Theorensatzes sind die reflexiven und reaktiven Momente im Schülerverhalten von besonderem Interesse, d. h. man hört aufeinander, trägt den Meinungen anderer Rechnung, läßt sich in dieser oder jener Hinsicht beeinflussen. Die feste Einbindung in eine Gruppe von Mitschülern fördert die Bereitschaft zur Übernahme und Internalisierung von Gruppennormen. Schüler reagieren auf die Impulse der Lehrerinnen und Lehrer und umgekehrt.

Schülerreaktionen auf die langfristige Schulsituation können sich ganz unterschiedlich äußern, etwa in der Empfindung "In der Klasse hat man auf mich gehört" oder "Ich lege keinen Wert darauf, diese alten Gesichter noch einmal wiederzusehen". Eine weitere Reaktionsform ist die Nachahmung, z. B. von Berufswünschen bei Hauptschulabgängern (Die meisten Mädchen in dieser Klasse wollen Friseurin werden). Auch Lehrkräfte reagieren, z. B. auf typische Formen des Schülerverhaltens oder auch des Elternverhaltens. Der Denksatz des Interaktionismus bedarf einer Korrektur insofern, als ungezählte Handlungen im pädagogischen Bereich der Spontaneität des Subjekts und dem Bedürfnis nach Nichtidentität entspringen, also jeglichem Anpassungsmechanismus zuwiderlaufen. In diesem Zusammenhang ist die Meditation über die Frage von Interesse, ob denn individuelle Spontaneität, das Bedürfnis nach Nichtanpassung und Widerspruch letztlich nicht auch und möglicherweise sogar gerade bestimmte Formen der mit Reflexion gekoppelten Reaktion sind.

Nicht zufällig ist auf dem Boden des Interaktionismus eine Theorie der Stigmatisierung und Behinderung entstanden (Goffman). Interaktion in der Schule läuft nicht immer ungehindert ab. Manche Schulkinder fühlen sich behindert durch die Reaktion von Mitschülern auf Ausdrucksformen des Andersseins (z. B. Körperfülle, extreme Kurzsichtigkeit, Stottern). Nicht selten liegt Trennungsangst vor, so daß die Tendenz zur Meidung von sozialen Kontakten in der Schule hervortritt. Schülerinnen und Schüler, deren Eltern in Scheidung liegen, hinterlassen vielfach auch in der Schule Spuren des Andersseins. Kinder von ausländischen Arbeitnehmern oder Asylsuchenden haben vielfach mit Stigmatisierungen zu tun und sind sozialen Vorurteilen ausgesetzt.

Stigmatisierend kann sich auf Schüler der Umstand auswirken, daß ein Elternteil psychiatrisch behandelt werden muß. Längerfristige soziale Isolierung der Eltern führt zur Verfestigung und Verschärfung negativer kognitiver Strukturen und Verhaltenstendenzen. Die Auswirkungen auf die Mentalität der Kinder bleiben vielfach nicht aus. Soziale Behinderungen können sich bei Schülern ergeben, wenn Eltern Strafgefangene, chronisch Kranke und Behinderte oder arbeitslos sind.

Die interaktionistische Komponente im Bewußtsein behinderter Schüler besteht in den ständigen Versuchen zur Beantwortung der Frage: Mit welchen Gefühlen sieht mich mein Gegenüber jetzt an? Bin ich für diese Person oder Personen in erster Linie behindert? Oder wird meine Behinderung von ihm

verdrängt, wenn er mich einschätzt oder auch nur ansieht? Die Behinderten haben keine sicheren Empfindungen darüber, wie sie wirklich eingeschätzt werden und welche Reaktionen in den Interaktionspartnern hervorgerufen werden. Es fällt ihnen schwer, sich mit den Augen anderer zu sehen.

Der Aufbau von Identität bei behinderten Schülern leidet unter der Tatsache, daß Behinderte an vielen Stellen "gesondert" behandelt werden: in Sonderschulen, an Sonderarbeitsplätzen, in Sonderwohnheimen usw. Behinderte Schüler gehören zu den sozial Benachteiligten. Sie sind damit einer verstärkten sozialen Kontrolle und Stigmatisierungsvorgängen ausgesetzt. Um die soziale Benachteiligung behinderter Schülerinnen und Schüler zu verringern oder aufzuheben, ist die konsequente Anwendung interaktionistischer Sichtweisen erforderlich: Behinderung ist ein Etikett, das durch soziale Reaktionen entsteht. Die Nichtbehinderten reagieren so auf die Behinderten, daß diese besonders empfindlich auf jene reagieren. Gerade dieser Mechanismus macht die Stigmatisierungsempfindung aus. Die Aufhebung der Stigmatisierung ist z. B. durch eine entschiedene Veränderung der öffentlichen Reaktionsformen möglich, aber auch durch die Einrichtung von Selbsthilfegruppen und die gruppenspezifische Förderung Behinderter (Beispiel: Schularbeitenhilfe, Arbeitsbeschaffung).

Interaktionssysteme in der Schule schließen alles ein, was unter den Begriff "anwesend" fällt, z. B. alle Schülerinnen und Schüler, die sich gerade auf dem Schulhof befinden. In einer solchen Interaktionssituation finden zahlreiche Wahrnehmungsprozesse statt, auch im Sinne der reflexiven Wahrnehmung. Wenn eine Schülerin wahrnimmt, daß sie in ihrem Verhalten von den Mitschülern wahrgenommen wird, werden Vorgänge der Selbstkontrolle ausgelöst, die sich als Sozialisationsgewinn niederschlagen. Eine Schulklasse als Lerngruppe ist ein Beispiel für ein Interaktionssystem. Solche Interaktionssysteme entwickeln Mechanismen der Selbstregulierung der sozialen Handlungsabläufe: Wenn jemand z. B. wahrnimmt, daß er in einer Gruppendiskussion innerhalb der Lerngruppe keine gefragten Dienste leisten kann, so bietet sich die Möglichkeit an, sich aus der Diskussion zurückzuziehen oder sich auf Fragen zu beschränken. Umgekehrt bieten schulische Interaktionssysteme, z. B. auch kleine Arbeitsgruppen, die Chance zur Einübung von kommunikativer Kompetenz, zur Fähigkeit, sich zu artikulieren oder seine Bedürfnisse vorzutragen. Die kleinen schulischen Interaktionssysteme, etwa auch in der Form von kleinen Arbeitsgemeinschaften, bieten die Möglichkeit, durch Wahrnehmung und Kommunikation soziale Kontakte zu knüpfen, sie dann latent werden zu lassen und sie anschließend oder nach zeitlichem Abstand zu reaktualisieren.

Schulische Interaktionssysteme sind nicht identisch mit übergreifenden Gesellschaftssystemen: Was z. B. in der Diskussion in einer Schulklasse über den Krieg gesagt wird, deckt sich keineswegs notwendig mit der makrosozialen Wirklichkeit. Interaktion und Gesellschaft ist nicht dasselbe. Die Spannung oder Differenz zwischen beiden Systemarten sorgt für Evolution. Es ist nicht zu übersehen, daß die übergreifenden Gesellschaftssysteme mit ihren überregionalen Einflüssen (Mode, Nationalismen, Einstellungssyndrome zum Asylproblem, Hochschätzung des Geldes, Beachtung von Umweltproblemen usw.) intensiv in die kleinen Systeme hineinwirken.

Die interaktionistische Perspektive ist grundsätzlich keine systemorientierte,

sondern vielmehr eine handlungsorientierte Optik. Sie setzt die subjektbezogene und auf den Menschen als Menschen gerichtete Tradition fort. Folglich läßt sich für die Theorie der Erziehung aus dieser Tradition ableiten, es komme darauf an, die Schülerinnen und Schüler zum interaktionsgerechten soziokulturellen Handeln zu erziehen. Das Interaktionssystem ist sozusagen Umwelt und Orientierungshorizont für das handelnde Individuum. Die soziale Interaktion in der Schule wäre demnach ein Prozeß, der menschliches Verhalten formt. Der interaktionistische Impuls führt die Kinder und Jugendlichen in der Schule dahin, daß sie achtgeben, was der jeweils andere tut oder tun will. Die Aktivitäten anderer treten als positive Faktoren in die Entwicklung des eigenen Verhaltens ein. Man hat seine eigenen Handlungen in gewisser Weise mit den Handlungen anderer in Einklang zu bringen. Die anpassungsmechanistische Komponente dieses Denkansatzes kann nicht kritiklos hingenommen werden. Die Brauchbarkeit des interaktionistischen Ansatzes für die Gestaltung der Schulen ist nur in bedingtem Umfang gegeben, da der Spontaneität der Individuen und kleinen Interaktionssysteme (Gruppen) zu wenig Spielraum gewährt wird.

Eine ausgesprochen gravierende Bedeutung hat der interaktionistische Ansatz hinsichtlich der Rolle von Definitionsprozessen. Die Bedeutung, die z. B. das Tragen oder Nichttragen einer bestimmten Marken-Jeans-Hose innerhalb einer bestimmten Schulklasse hat, wird in täglichen Interaktionsprozessen ausgemacht und verändert. Die Bedeutungen, die den Dingen und Vorgängen zukommen, ergeben sich aus den veränderbaren Interaktionsprozessen. Die Wirklichkeit im Sinne der Wirkkraft der sozialen Systeme wird durch Interaktionen "gemacht". Sie ist nicht vorgegeben, sondern wird ständig weitergeformt. Definitionen nehmen dabei auch die Gestalt von Etikettierungen an, die bestimmten Schülerinnen und Schülern "zugeschrieben" werden. Alle Etikettierungs- und Zuschreibungsprozesse im Schulleben sind theoretisch am besten mit dem interaktionistischen Ansatz zu fassen, etwa die Vergabe von Spitznamen, Schuldzuschreibungen ("Der hat mal wieder eine Abreibung verdient"), Sündenbockrollen, Musterschüler, Stars, Außenseiter, Mitläufer, schwarze Schafe.

2. Belohnung und Bestrafung in der Schule aus interaktionistischer Sicht

Der Interaktionismus hat das überlieferte Theoriegebäude über die Behandlung normabweichenden Verhaltens um ein diskutabile Variante bereichert. Die Anwendung dieses Theorieansatzes auf die schulische Situation geht von der Voraussetzung aus, daß kein Verhalten von sich aus normabweichend ist. *Normabweichendes Verhalten ist jeweils das Ergebnis von Definitionsprozessen, die sich aus Interaktionssituationen entwickeln.* Die Verletzung von Regeln steht in Verbindung mit der Beschaffenheit des Schulsystems. So wird es verboten, mit Bällen auf dem Schulhof zu werfen, wenn in unmittelbarer Nachbarschaft der Schule Glasscheiben zertrümmert werden können. Wenn sich eingebürgert hat, daß kräftige, ältere Schüler wiederholt schwächere Mitschüler auf dem Schulhof verprügeln, werden Verbote erlassen und eventuell überwacht. Die einzelnen Verhaltensregeln entwickeln sich in Interaktionsprozessen, sofern sie nicht schon als allgemeine Normen überliefert sind.

Die interaktionistische Perspektive sieht Normabweichungen als Produkt der Rechtsanwendung an. Die Ursachen des normabweichenden Handelns werden nicht in Defiziten der Personstruktur gesehen. Vielmehr werden die Instanzen der sozialen Kontrolle (Polizei, Gerichte, Lehrkräfte, Schulverwaltung usw.) als hauptsächliche Erzeuger von abweichendem Verhalten begriffen. Delinquenz wird nicht auf die Erfüllung objektiver Tatbestände zurückgeführt. Vielmehr wird sie auf dem Wege über die Bildung von Erwartungsstrukturen von den sozialen Systemen geschaffen. Das abweichende Verhalten wird allein dadurch produziert, daß Regeln aufgestellt werden, die dann doch nicht von allen Beteiligten eingehalten werden können.

Die Regeln werden auf bestimmte Schülerinnen und Schüler angewendet, die damit das Stigma der Regelverletzer erhalten. Das abweichende Schülerverhalten ist keine persongebundene Qualität der Handlung, sondern die Folge der erfolgreichen Anwendung der aufgestellten Regeln. Die sich in den Regeln niederschlagenden Erwartungsstrukturen geben die Möglichkeit an die Hand, Stigmatisierungs- und Reaktionsprozesse zu initiieren und damit Selektionsvorgänge einzuleiten.

Die interaktionistische Grundthese, daß das Ich auf die Erwartungen anderer reagiert und sich mit diesen arrangiert, findet sich im Bereich der Theorie des normabweichenden Verhaltens als Reaktionsansatz wieder: *Ob eine Handlung als abweichend definiert wird, hängt davon ab, wie andere darauf reagieren.* Bestrafungen von Schülern wirken auf manche Mitschüler abschreckend, so daß abweichendes Verhalten weniger häufig vorkommt. Die Funktion der Bestrafung ist in diesem Fall die Prävention durch Abschreckung. Für manche Schülerinnen und Schüler wird die Strafe wie eine Vergeltung wirken: Die Verletzung der Regel wird durch die Bestrafung vergolten und gesühnt. Diese Perspektive hat neben der funktionalistischen eine moralische Komponente. Wer bestraft wird, der wird dadurch stigmatisiert, weil er sich gegen die in der Lerngruppe geltenden Normen gestellt hat. Die Bestrafung bewirkt ein Gefühl der Solidarität innerhalb der Schüलगemeinschaft gegenüber dem Normverletzer. Der Außenseiter sorgt gewollt oder wahrscheinlicher ungewollt für die Erzeugung von Solidarität. Insofern ist die Bestrafung für die Struktur der Schülergruppe nützlich und nicht so sehr für den bestrafte Schüler selbst, weshalb denn auch Strafen allgemein nur geringe Wirkungen hinsichtlich der moralischen Besserung erzielen.

3. Identitätsfindung in der Schule

Die interaktionistische Theorie der Identität ist richtungweisend für eine Theorie der Erziehung. Etymologisch zielt die Bedeutung von Identität in die Richtung von "Selbigkeit" im Sinne des zeitlichen Überdauerns: Man bleibt derselbe Mensch, auch wenn sich die Zeiten ändern (idem = derselbe). Insofern haftet dem Identitätsbegriff ein Hauch der klassischen Metaphysik an, die auf das Bleibende und Beständige gerichtet ist. Im interaktionistischen Verständnis ist das Bleibende an der Identität die Bereitschaft, sich beständig selbst zum Gegenstand der Beobachtung und Kontrolle zu machen, indem das eigene Handeln durch die Perspektive des generalisierten anderen gesehen und geführt wird.

Man gewinnt und behält Distanz nicht nur zu den anderen, sondern auch zu sich selbst. Die Reflexivität als Ausgang aus dem eindimensionalen, unreflektierten Erfassen der Umwelt ist der entscheidende Schritt auf dem Wege zur verbesserten gesellschaftlichen Wirklichkeit mit Hilfe der angewandten Sozialpsychologie. Im Interaktionismus ist die Reflexivität allerdings personbezogen, während sie in der neueren Systemtheorie auf die sozialen Systeme gerichtet ist: Selbstreferenz bedeutet, daß die sozialen Systeme Beziehungen zu sich selbst herzustellen in der Lage sind, wobei diese Beziehungen zur Umwelt hin differenziert werden müssen. Selbstreferenz und Autopoiesis als Selbstorientierung der sozialen Systeme, Selbstregulierung und beständige Erneuerung aus sich selbst heraus in Abstimmung mit der Umwelt sind konsequente Weiterführungen und Anwendungen der klassischen interaktionistischen Perspektive auf Gruppen und Organisationen.

Das Unbeständige am interaktionistischen Ansatz ist die Beständigkeit des Wandels der Bedeutungen, die den Dingen und Prozessen in den Interaktionsprozessen beigemessen werden. Die Menschen müssen sich beständig auf die sich ändernden Bedeutungen und Umdefinitionen der Gegenstände einrichten. Diesem Umstand muß Erziehung Rechnung tragen. Interaktionistisch orientierte Erziehung muß berücksichtigen, daß z. B. Begriffe wie Nation, Rasse, Volk, völkisch, Asylant, Krieg, Verteidigung im Ablauf der Geschichte der Möglichkeit von Umdeutungen unterliegen. Ein brisanter Begriff ist in diesem Zusammenhang die "Abtreibung". Hinter den Veränderungen der Definitionen stehen umfangreiche und gravierende historische Veränderungen und Mentalitätswandlungen, die von Sozialsystem zu Sozialsystem unterschiedlich strukturiert sind.

Die Identitätsfindung des Individuums ist gebunden an die sich wandelnden Umwelten, da die Umwelten und Kulissen als Sichtbegrenzungen intensiv in die Personstruktur hineinwirken. Identität heute ließe sich definieren als Fähigkeit zur Selbstbeobachtung im Sinne der ständigen Neuabstimmung der Sphären der Person und der Umwelten, der ständigen Neubestimmung der Differenzen zwischen dem Ichbereich und der Umwelt, der Abwehr oder der Unterwerfungsbereitschaft gegenüber den Forderungen des Tages. Im Unterschied zur kritischen Theorie, die die Begriffe Nichtidentität und Widerspruch hervorhebt, ist die interaktionistische Perspektive auf die Identität gerichtet.

Bereits zu Beginn des 20sten Jahrhunderts unterscheidet Durkheim zwei Seinsweisen: das individuelle und das soziale Sein (ders. 1972, S. 83). Das individuelle Sein setzt sich aus all den geistigen Zuständen zusammen, die sich nur auf uns selbst und die Ereignisse unseres persönlichen Lebens beziehen. Das soziale Sein ist ein System von Ideen, Gefühlen und Praktiken, die die Gruppen, denen wir angehören, ausdrücken: religiöse und sittliche Überzeugungen und Praktiken, nationale und berufliche Traditionen, kollektive Meinungen jeglicher Art. Durkheim formuliert: "Dieses Sein in jedem von uns zu erzeugen, ist das Ziel der Erziehung" (ebenda). Nach Meads Auffassung hat der einzelne seine Identität nur im Bezug zu den Identitäten anderer Mitglieder seiner gesellschaftlichen Gruppe: "Die Struktur seiner Identität drückt die allgemeinen Verhaltensmuster seiner gesellschaftlichen Gruppe aus, genauso wie sie die Struktur der Identität jedes anderen Mitgliedes dieser gesellschaftlichen Gruppe ausdrückt" (Mead 1973, S. 260).

Nach Krappmann (1971) wird Ichidentität gewonnen, indem das Individuum sich einerseits so verhält, als ob es einzigartig und andererseits so, als ob es wie alle anderen wäre. Die Person balanciert zwischen sozialer Identität (Anpassung an die anderen) und personaler Identität (Verwirklichung der eigenen Individualität und Einzigartigkeit). Kein Individuum kann sich voll den Erwartungen anderer unterordnen. Es übt sich in der Fähigkeit zur Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz (d. h. Erfahrung, auch unter divergierenden Erwartungen seine Identitätsbalance wahren zu können). In mancher Hinsicht steht auch Habermas in der interaktionistischen Tradition. Er verwendet den Begriff der kommunikativen Kompetenz synonym mit dem Begriff der Ichidentität (vgl. dazu Tillmann 1989, S. 214). Gemeint ist die Fähigkeit des Subjekts, sich innerhalb einer stets unklaren und brüchigen Rollenstruktur angemessen zu verständigen und dabei seine Identität zu wahren.

Die Tradition des symbolischen Interaktionismus reicht in die unmittelbare Gegenwart hinein. Sie bildet ein wichtiges Fundament für Konzepte der Erziehung und Sozialisation. Die Sprache fungiert als grundlegendes Interaktionszeichen oder Interaktionssymbol. Zu den Verständigungssymbolen gehören z. B. auch Funksignale und Computersprachen. Mit Hilfe sprachlicher Zeichen operiert auch die in der interaktionistischen Tradition stehende Methode des alltagsweltlichen Denkens und Handelns. Hervorstechend ist hier die Regel der dokumentarischen Methode der Interpretation. Diese Methode ist sowohl für den wissenschaftlichen wie für den alltagsweltlichen Bereich und damit für den Schulalltag verwendbar. Garfinkel (1973, S. 199 ff.) formuliert: "Nicht nur wird einerseits das zugrundeliegende Muster von seinen individuellen dokumentarischen Belegen abgeleitet, sondern umgekehrt auch werden die individuellen dokumentarischen Zeugnisse auf der Grundlage dessen interpretiert, 'was bekannt ist' über das zugrundeliegende Muster. Jede der beiden Seiten wird benutzt, um die je andere auszuarbeiten."

Der Identitätsfindung dient nicht nur der Erwerb der Fähigkeit, Balanceakte zwischen Selbstverwirklichung und Anpassung an die Umwelt vollziehen zu können, ferner nicht nur die Aneignung von kommunikativer Kompetenz im weitesten Sinne des Begriffs und von "tiefgreifenden" Interpretationsregeln, sondern auch die Fähigkeit zur Verwendung von Basisregeln und normativen Regeln. Cicourel (1973, S. 176 ff.) sieht die folgenden Merkmale als grundlegend für jede Interaktion an:

1. Reziprozität der Perspektiven: Ich ergänze meinerseits deine Antwort, um deine Intentionen nachzuvollziehen. Sprecher und Hörer müssen davon ausgehen, daß jeder von ihnen wahrnehmbare und intelligente Ausdrucksweisen als eine notwendige Bedingung für eine geregelte Interaktion hervorbringt. Darüber hinaus muß jeder von beiden die Intention (die Tiefenstruktur) des anderen rekonstruieren, wenn sich eine koordinierte soziale Interaktion ergeben soll.
2. Et-cetera-Regel: Beim Auftreten eines bestimmten lexikalischen Begriffs setzt man voraus, daß der Sprecher einen umfassenden Zusammenhang (et cetera = auch das übrige) im Sinn hatte. Man geht davon aus, daß der Zuhörer diesen Zusammenhang im Blick hat.
3. Schnelle Typisierung von sozialen Strukturen: Mein Vorwissen erlaubt